ISSN 2411-7757

جامعة التنمية البشرية
UNIVERSITY OF HUMAN DEVELOPMENT

گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی

گۆڤاریکی زانستیی وەرزییە زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی دەریدەکات

بەرگی (٧) ژمارە (٣) ئاب (٢٠٢١)

٢٠٢١ ی زایینی ٢٧٢١ ی کوردی

هەرێمی کوردستانی عێراق

زانکۆی گەشە پێدانی مرۆیی

ISSN 2411-7757

گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی

گۆڤارێکی زانستیی وەرزییە، زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی دەریدەکات

خـــاوەنی ئیمتیاز

پ.د.علی محي الدين قەرەداغی

سەرۆکـــی دەستەی نووسەران

پ.د.مـریـوان أحـمـد رشـید

بەرێوەبەری نوسین

پ.د.زانا رؤوف حمە کریم

دەستەی نووسەران

پ.د.أنـور مـحـمـد فـرج ..... ئـەنـدام

پ.ی.د.هـیـوا ابـوبـکـر عـلـی ..... ئـەنـدام

پ.ی.د.صـهـیب مـصطفی طـه ..... ئـەنـدام

پ.ی.د.ئـاسـۆ مـحـمـد دەرویش ..... ئـەنـدام

پ.ی.د.محـسن ابراهیم أحمـد ..... ئـەنـدام

پ.ی.د.کنعان حمەغریب عبدالله ..... ئـەنـدام

سەرپەرشتیاری هونەریی

هاوکار عمر مجید

دەستەی ڕاوێژکاری

پ.د.سمير فخرو ..... بحرين

پ.د.عبدالمجيد النجار ..... تونس

پ.د.علي المحمدي ..... قطر

پ.د.انمار امين البرواري ..... عێراق

پ.د.صالح قادر..... قطر

پ.د.جاسم عودة ..... مصر

پ.د.قاسم الحبيطي..... عێراق

پ.د.خالد العجمي ..... سعودية

پ.د.خالد المذكور..... كويت

پ.د.فائق مشعل قدوري ..... عێراق

- ئاماژە بە کۆنوسی دەستەی نوسەرانی گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی ژمارە (15) لە بەرواری (2017/6/1)دا، وە لەبەرئەوەی لە ئێستادا زانکۆکەمان گۆڤارێکی زانستیی نوێ دەردەکات بەناوی (UHD Journal Of Science and Technology) کە تایبەتە بە بلاوکردنەوەی توێژینەوەکانی بواری زانستیی پوخت. بڕیار درا کە بواری بلاوکردنەوەی توێژینەوەکان لە گۆڤارەکەماندا کورت بکرێتەوە تەنها بۆ بواری زانستە مرۆڤایەتیەکان.

- بۆ زانینی مەرجەکان و تۆمارکردنی توێژینەوە بۆ بلاوکردنەوەی لەم گۆڤارەدا, سەردانی سایتی تایبەت بە گۆڤار بکە : journals.uhd.edu.iq

پێشەکی:

گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی، گۆڤارێکی زانستیی – وەرزییە، زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی دەریدەکات، پشتبەست بە فەرمانی وەزاریی – وەزارەتی خوێندنی باڵاو توێژینەوەی زانستی/ حکومەتی هەرێمی کوردستان، ژمارە (15332/9) لە (2015/8/5)دا. ئاماژە بە کۆنوسی لیژنەی هەمیشەیی تایبەت بە دەرکردنی گۆڤاری زانستیی لە وەزارەتی خوێندنی باڵا، کە لە بەرواری (4 / 8 / 2015) دا پەسەندکراوە و بڕیاردراوە بە پێدانی مۆڵەت بە دەرکردنی (گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی) لە لایەن زانکۆی گەشەپێدانی مرۆییەوە، ئەمەش لەبەر ئەوەی گشت مەرجەکانی دەرکردنی گۆڤاری زانستیی تێدا جێبەجێ کراوە. توێژینەوەکانی ئەم گۆڤارە بۆ بەرزکردنەوەی پلەی زانستیی بەکاردێت.

بەم هۆیەوە دەستەی نوسەرانی گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی، خۆشحاڵ دەبێت بە بڵاوکردنەوەی توێژینەوەو بەرهەمە زانستیەکانی تۆێژەرانی بواری (زانستە مرۆڤایەتیەکان) بە پێی ئەومەرجانەی کە بۆ بڵاوکردنەوە دانراون لە گۆڤارەکەدا.

- ناوی گۆڤار: گۆڤاری زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی
- جۆری دەرکردنی گۆڤار: وەرزییە
- پسپۆڕی گۆڤار: بواری (زانستە مرۆڤایەتیەکان)
- ژمارەی نێودەوڵەتی گۆڤار بەشێوەی چاپکراو: p-ISSN 2411-7757
- ژمارەی نێودەوڵەتی گۆڤار بەشێوەی ئۆنلاین: e-ISSN 2411-7765
- ژمارەی (DOI) گۆڤار : 10.21928/2411-7765

پ.د. زانا رەئوف حمە کریم

بەڕێوەبەری نوسین

ناونیشان:

زانکۆی گەشەپێدانی مرۆیی

سلێمانی - هەرێمی کوردستان/عێراق

009647711529060 - 009647480120630

سندوقی پۆست: سلێمانی 6/0778

Address:

University of Human Development

Sulaimani -Kurdistan Region/Iraq

+9647711529060 - +9647480120630

PO Box: Sulaimani 6/0778

فهرست المجلة

ت	اسماء الباحثين	عنوان البحث	رقم الصفحة
.1	علاء الدين جنكو	مقاصد أحكام القرآن في بسط الأمن والاستقرار	12-1
.2	Rauf Kareem Mahmood Hezha Muhammad Rasheed	Politeness and Indirectness in Donald Trump's Intercommunication	24 - 12
..3	أنور محمد فرج محمود نرمين حسين أحمد	المجتمع المدني العالمي ودوره في قضايا الديمقراطية والحكم الرشيد	31 - 25
.4	هيوا ابوبكر على	ضوابط التأمين التكافلي في العراق في ضوء معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية	40-32
.5	ئەنوەر قادر محەمەد لهۆن قادر عبدالرحمان	تايبەتمەندييە گشتييەكانى ئيپيك و ليريك لە ئەدەبياتى هەورامیدا	51-41
.6	فاروق حسين محمد فريدون محمد محمود إلهام عبدالرحمن عبدالله	النظام البيئي لريادة الاعمال و دور الجامعات في تفعيله، محافظة السليمانية كدراسة الحالة	60-52
.7	Saman Ali Mohammed Shamal Abu baker Hussein Inaad Mutlib Sayer1	Challenges and Opportunities of Teaching Literature in Kurdistan Region of Iraq	68-61
.8	Lanja Najmaldin Karim	Kurdish National Identity in the films of Yilmaz Guney and Bahmani Ghobadi	73-69
.9	Wulan Patria Sarainsong Brwa Aziz Sidiq Aprilia Mardiani Dita	Stimulating the Young Learner's Visual- Spatial Intelligence Through Geomaze	81-74
.10	Sabir Hasan Rasul	Responding to Students' Errors in Online Practical Translation Classes	91-82
.11	هاوري جلال حسين	المحاسبة عن نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط ودورها في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام	103-92

114-104	The Relationship Between Flipped Learning And Pupils' Performance: A Reflection On Alternative Philosophical Underpinnings	Ismail Mohammed Noriey Mohammad Sedigh Javanmiri	.12
126-115	Teachers' Attitudes Towards Using First Language in English Classrooms: A Case Study of Kurdish Intermediate Teachers	Haval Abdulaziz Latif	.13
134-127	The Impact of English Language Proficiency on Writing Critical Literary Assessments	Mohammad Sedigh Javanmiri Sahima Abdulsalam Bdaiwi	.14

مقاصد أحكام القرآن في بسط الأمن والاستقرار

آيات القتال نموذجاً

علاء الدين جنكو

قسم القانون، كلية القانون والسياسة، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، إقليم كوردستان، العراق

المستخلص: هذه الدراسة تتناول أهم المقاصد الشرعية في حفظ الانسان وكرامته من خلال قراءة موضوعية في بعض الآيات القرآنية وإشكالياته الفقهية، حيث تدرس: تعريف المقاصد وبيان علاقة القتال بالأمن والاستقرار، بدراسة أيات القتال وتحليلها. وذكر أهم المقاصد القرآنية فيها كالدفاع عن النفس وإقرار الحريات والحفاظ على الكرامة وبناء مجتمع العدل

الكلمات الدالة- المقاصد، الأمن، القتل، الاستقرار، القرآن

1. المقدمة:

لا يخفى على أحد ما آلت إليه أوضاع وأحوال الأمة الإسلامية من تشتت وصراعات داخلية أنست الأمة مهامها الأساسية سواء على مستوى تحرير البلاد الإسلامية من احتلال أعدائها أو على مستوى التنمية والتطوير الذي يدعو إليه الإسلام بمبادئه وقيمه ومقاصده العامة.

ويعود هذا الوضع المتردي لجملة من الأسباب لعل أهمها التصرفات الخاطئة نتيجة الانحراف في تفسير النصوص وخاصة فيما يتعلق بآيات القتال في القرآن الكريم والتي تهدف من تشريعها بسط الأمن والاستقرار والمساهمة في بناء الحضارة والعمران، ومن هذا المنطلق كانت أهمية البحث في هذا الموضوع،

أما الغاية والهدف من كتابة هذا البحث فهو بيان المقاصد القرآنية من آيات القتال، وذلك من خلال إعادة النظر في هذه الآيات الكريمة وتفاسيرها المختلفة ومقارنة نتائج تلك التفاسير والأحكام المستنبطة منها من قبل علمائنا الأجلاء بالمقاصد القرآنية والحكم الربانية، وتقييم الواقع والأحداث المتوالية في نشر ثقافة القتل بصوره المروعة بناء على نتائج هذا البحث .

ومن المعلوم إن المتربصين بالإسلام في شتى العصور اتخذوا هذا الموضوع ذريعةً للطعن في القرآن الكريم ، وتصويره على أنه مصدر للإرهاب وكتاب يأمر أتباعَه بقتل الناس، دون احترام لحقوق الإنسان أو مشاعر البشر. وهذه التهمة المفتقدة للمنهج العلمي الدقيق صارت اسطوانة قديمة مزعجة من كثرة ترديدها من قبل المستشرقين، والمتأثرين بهم من أبناء ديننا. مع أن هذه التهمة لم تنطلي إلا على بعض العوام في السابق إلا أنه ومع الأسف انطلت في أيامنا هذه على بعض المثقفين الذين لا يملكون جرأة في دراسة النصوص بوجهها المعاصر .

إشكالية البحث:

وتكمن إشكالية البحث في الأسئلة التي تطرح نفسها، هل صحيح أن آيات القتال تدعو إلى القتل ؟ وما هو المسار التاريخي لها؟ ، وما هي الضوابط العامة التي تحدد هذه العملية ؟ وما هي المقاصد القرآنية العظمى التي تدلي بظلالها على هذه الآيات الكريمة؟

فرضية البحث:

ينطلق هذا البحث من الفرضية العامة المبنية على أساس أن الشريعة الإسلامية بأحكامها العامة وأحكام الحرب والسلم خاصة تدعو إلى بناء المجتمع الآمن الداعي إلى التعايش السلمي، ووضع قواعد وأسس بناء الحضارة والعمران في إطار وأجواء الأمن والاستقرار.

منهج البحث:

أما المنهج الذي اتبعته في كتابة هذا البحث فهو المنهج التحليلي القائم على دراسة الآيات القرآنية دراسة موضوعية بالعودة إلى تفاسير العلماء لها ضمن إطارها الزمني، وإعادة النظر في بعض تلك الآراء وتقييم واقع الحال بناء على المقاصد القرآنية المستنبطة منها.

خطة البحث:

قسمت البحث المسماة بـ(مقاصد القرآن في بسط الأمن والاستقرار) إلى ثلاثة مباحث وتحتها عدة مطالب على النحو الآتي :

المبحث الأول: تعريف المقاصد أهمية الأمن في القرآن الكريم.

المطلب الأول: تعريف المقاصد القرآنية.

المطلب الثاني: بين المقاصد القرآنية ومقاصد الشريعة .

مجلة جامعة التنمية البشرية

المجلد 7، العدد 3(2021) ؛ عدد الصفحات (12)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp1-12

ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 7 شُبَاط 2021؛ قُبل في 3 آذار 2021 نُشرت في 4 تموز 2021

البريد الإلكتروني للمؤلف : aladin.jenko@uhd.edu.iq

حقوق الطبع والنشر ©2021 علاء الدين جنكو. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

المطلب الثالث: أهمية الأمن في القرآن الكريم .
المبحث الثاني: آيات القتال في القرآن الكريم.
المطلب الأول: علاقة القتال بالأمن والاستقرار .
المطلب الثاني: دراسة أيات القتل وتحليلها.
أولاً: آيات قتال المشركين.
ثانياً: آيات قتال أهل الكتاب.
ثالثاً: آيات البغاة والمحاربين (المسلمين).
المبحث الثالث: المقاصد القرآنية في آيات القتل والقتال .
المطلب الأول: رد العدوان .
المطلب الثاني: الذود عن الدين وحرية التعبير.
المطلب الثالث: الحفاظ على الأمن والاستقرار .
المطلب الرابع: إقامة العدل .
الخاتمة: وفيها النتائج والتوصيات.

وقد اعتمدت في دراستي هذه على كتب المقاصد القديمة والحديثة منها كما عدت إلى تفسير العلماء للآيات الكريمة في أمهات كتب التفسير مع بعض الدراسات القرآنية الحديثة، وآرائهم الفقهية في أمهات كتب الفقه.

المبحث الأول
تعريف المقاصد وأهمية الأمن في القرآن الكريم

المطلب الأوّلُ
تعريف المقاصد القرآنية:

أولاً: تعريف المقاصد.

المقاصد لغة: جمع مقصد، من قصد الشيء وقصد إليه، قصداً من باب: ضرب، بمعنى طلبه وأتى إليه واكتنزه وأثبته. والقصد هو طلب الشيء أو إثبات الشيء أو الاكتناز في الشيء أو العدل فيه. (ابن عاشور،مقاصد الشريعة الاسلامية صفحة41). المقاصد اصطلاحاً: هي الغايات والأهداف والمعاني التي أتت بها الشريعة، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها، وسعى إلى تحقيقها وإيجادها والوصول إليها في كل زمان ومكان. (ابن منظور، 2013، الجزء3 صفحة96).

ثانياً: تعريف المقاصد القرآنية.

تطرق العلماء إلى بيان المقصود من المقاصد القرآنية بصيغ مختلفة وغير مباشرة، وكذلك تناولها القليل من المعاصرين، ولعدم الإطالة في هذا، سأورد ما قاله العز بن عبد السلام إذ يقول: (معظم مقاصد القرآن، الأمر باكتساب المصالح وأسبابها، والزجر عن اكتساب المفاسد وأسبابها). (العز بن عبدالسلام،ب ت،الجزء1 صفحة8).

وقد عرفها عبد الكريم الحامدي: (مقاصد القرآن هي الغايات التي أنزل الله القرآن لأجلها تحقيقاً لمصالح العباد). (الحامدي،2007،صفحة 29) ومع هذه الإشارات في بيان المراد بالمقاصد القرآنية يبقى هذا الميدان العلمي في دراسة كتاب الله تعالى ناقصاً يحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي.

المطلب الثاني
بين المقاصد القرآنية ومقاصد الشريعة.

مقاصد القرآن الكريم وردت في كتب التفاسير بطرق عدة وإن كانت أحياناً مروراً عابراً واختلفت حسب تصور كل مفسر على حدة.

وقد ذكرها الطاهر بن عاشور في كتابه التحرير والتنوير عندما قال: (أليس قد وجب على الآخذ بهذا الفن أن يتعلم المقاصد الأصلية التي جاء القرآن الكريم لتبيانها فلنتعلم بها الآن بحسب ما بلغ إليه استقراؤنا، وهي ثمانية: إصلاح العقائد، وتعليم العقد الصحيح، تهذيب الأخلاق، التشريع، سياسة الأمة، القصص وأخبار الأمم، التعليم بما يناسب حالة عصر المخاطبين، المواعظ والانذار والتحذير والتبشير، الاعجاز القرآني). (ابن عاشور،1989، الجزء1 صفحة39).

وبالنظر إلى هذا التقسيم الذي ذهب إليه ابن عاشور يمكن أن نستخلص من كل واحدة منها البعد المقاصدي للآيات الواردة تحت مظلتها وهي: البعد العقدي، والسلوكي، والعلمي ، والتشريعي القانوني، والعملي والإرشادي. كما تناول الشيخ محمد الغزالي في كتابه المحاور الخمس موضوع المقاصد وقسمها إلى خمسة محاور هي: الله الواحد، الكون الدال على خالقه، القصص القرآني، البعث والجزاء، ميدان التربية والتشريع (الغزالي،ب ت،صفحة21).

وباعتبار أن مقاصد القرآن هي الميزان والمعيار، لذا لا بد منه كذلك للمفسرين في مناهجهم وتفسيراتهم؛ فمعرفتها ومراعاتها يضمن المفسر لنفسه ولتفسيره أن تكون اهتماماته ومقاصده واستنباطاته في نطاق مقاصد القرآن، بلا زيادة ولا نقصان.

ومن هنا اعتبر الطاهر بن عاشور أن مقاصد القرآن يجب أن تكون هي نفسها مقاصد المفسر ومحور اهتمامه وطلبه في تفسيره. قال رحمه الله: (فغَرَضُ المفسر بيانُ ما يصل إليه أو ما يقصده من مراد الله تعالى في كتابه بأتم بيان يحتمله المعنى ولا يأباه اللفظ، من كل ما يوضح المراد من مقاصد القرآن، أو ما يتوقف عليه فهمه أكمل فهم، أو يخدم المقصد تفصيلاً وتفريعاً). (ابن عاشور،1989،الجزء1 صفحة41).

وتطرق الدكتور عبد الكريم الحامدي إلى هذه العلاقة حينما ذكرها في ثلاث نقاط هي:

أولا: تضمن القرآن أصول المقاصد ومكملاتها:

جميع مقاصد الشريعة الواردة في السنة النبوية والاجتهاد متضمنة في القرآن الكريم، كما أن الفرق بين ما في القرآن من مقاصد وما في الشريعة أن القرآن جاء بها على هيئة أصول وقواعد، (الخادمي،2001،صفحة31) أما ما جاء في السنة والاجتهاد والفقه فهو شرح وبيان لما في القرآن من تلك الأصول)،(الحامدي،2007، صفحة34).

ثانياً: تضمن القرآن الكريم من مقاصد الشريعة العامة والخاصة.

وأغلب تلك المقاصد استلخصت من نصوص القرآن الكريم بالإستقراء، مثل مقصد السماحة ورفع الحرج ومقصد الوسطية والاعتدال ومقصد الإصلاح ودرء المفاسد ومقصد العدل والمساواة ومقصد الحرية ومقصد حفظ الضرورات الخمس،(ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، 2001،صفحة 268)،و(الحامدي،2007،صفحة36).

يقول شلتوت: (لم يكن القرآن في أكثر أحكامه مفصلاً يذكر الوقائع ويتبع الصور والجزئيات، ولكنه يؤثر الإجمال، ويلتقي في أغلب الشأن بالإشارة إلى مقاصد التشريع وقواعده الكلية ثم يترك للمجتهدين فرصة الفهم والاستنباط على ضوء هذه القواعد وتلك المقاصد) (شلتوت،1983،صفحة488).

ثالثاً: تضمن القرآن الكريم الكثير من المقاصد الشرعية الجزئية .

ذكر الحامدي أن القرآن الكريم أفاض في بيان علل الأحكام والمصالح المرجوة منها والمفاسد المنهي عنها سواء في مجال العبادات أو المعاملات بشكل لا نظير له، (الحامدي،2007،صفحة36).

ولا غرابة من هذه العلاقة الاحتوائية والتضمينية بين مقاصد القران ومقاصد الشريعة، فالقرآن الكريم هو الحامل لكليات الشريعة، وهو العمود الذي يعتمد عليه الملة الإسلامية، وهو مصدر الحكمة والمعين الذي لا ينقطع، ومن أجل كل ذلك يقول الشاطبي: (وإذا كان كذلك؛ لزم ضرورةً لمن رام الاطلاع على كليات الشريعة وطمع في إدراك مقاصدها واللحاق بأهلها وأن يتخذه سميره وأنيسه وأن يجعله جليسة على مر الليالي والأيام) (الشاطبي،1997،الجزء4 صفحة144).

المطلب الثالث

أهمية الأمن في القرآن الكريم.

جاء الإسلام حاملاً رسالة خالدة تحقق بتعاليمها أعظم المقاصد، سواء تلك المحدودة بالضرورات الخمس أو التي تندرج تحت مظلتها.

وفي إطار التغيرات السريعة التي لازمت أحوال المسلمين في العقدين الأخيرين من تفشي الجهل وظهور الفتن وسيطرة الخوف دونما مراعاة لما يتطلع له البشر عموماً والمسلمون على وجه الخصوص.

الأمن والاستقرار في أغلب المجتمعات الإسلامية مهدد، سواء انتشرت فيها الأحداث المروعة التي ينادي بها الجماعات المتطرفة أو تلك القوى التي تدعى محاربتها.

وإذا لاحظنا سنجد أن التقدم والعمران وبناء الحضارة لا يمكن لها أن تتم إلا في أجواء من الأمن والاستقرار بعيدة عن أية مظاهر تهدد بنيان الضرورات الخمس للإنسان وفي مقدمتها حفظ النفس.

لذلك جاء الإسلام وأضعاً أساساً راسخاً لمفهوم الأمن والدعوة إليه من خلال قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين أمنوا ادخلوا في السلم كافة ولا تتبعوا خطوات الشيطان إنه لكم عدو مبين﴾(البقرة: 208).

ومع ربط الأمن بالمقاصد الكلية الخمسة سنجد أنه تجاوز محيط المسلمين إلى النطاق الإنساني لتظهر في نهايته واجباً شرعياً على المسلمين العمل على تحقيقه، لأنها الضمانة الحقيقية لتحقيق مصالح الإنسان في بناء واستقامة الحضارة والعمران بشقيه المادي والروحي. يقول صلى الله عليه وسلم: (من أصبح آمناً في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها)،(البخاري،1998،الجزء1 صفحة156 رقم 300) و (الترمذي،1999،الجزء4 صفحة303 برقم2346).

إن انعدام الأمن والاستقرار يؤدي إلى الخوف والقلق والاضطراب، كما يحول بين التقدم والازدهار وتكون في أسوأ نتائجه مدعاة إلى التشرد والتشتت وتعطل أسباب الرزق، وتقود المجتمعات إلى حواف الإنهيارات وانزلاقات المهالك!

وقد أعطى القرآن الكريم موضوع الأمن اهتماماً كبيراً وذلك من خلال الآيات الواردة في ثلاثة محاور:

1- الآيات الداعية للأمن بصورة مباشرة.
2- الآيات الداعية إلى الأمن من خلال آثاره.
3- الآيات الداعية إلى الأمن من خلال وسائله.

ولا بد من الإشارة إلى مسألة في غاية الأهمية بالنسبة لموضوع الأمن وهي: أن الإسلام عمل بكل ما أوتي من أحكام وتعليمات إلى توفير الأمن لغير المسلم المتمتع بصفة المواطنة فيها.

المبحث الثاني
آيات القتل والقتال في القرآن الكريم

المطلب الأول
علاقة القتال بالأمن والاستقرار.

لم يعد خافياً على أحد أن منتقدي الإسلام لم يألوا جهداً في استغلال الظروف والحوادث والحروب الدائرة اليوم في بلاد المسلمين ونقل شظاياها إلى العالم الآخر، في ربط الإسلام بالعنف المستخدم تجاه الآخر باسم الجهاد وثوابه في الآخرة، ورَبْطِ ذلك بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تدعو المسلمين إلى اضطهاد وقمع وقتل المخالفين.

وقد جاءت الحوادث الإرهابية التي قامت بها الجماعات المتشددة التكفيرية في حق المسلمين وغيرهم تؤيد مزاعم المنتقدين للإسلام.

وهنا لابد من بيان بعض النقاط :

1- وجود كلمات القتل والقتال ضمن النصوص القرآنية وعدم المبالغة في تأويلها وكذلك في عدم الأخذ بحرفيتها والحكم بظاهرها، ففي كلا الحالتين تؤدي بالنتيجة إلى إبعاد الآية عن مقاصدها الحقيقية.

2- لا يمكن بأي حال من الأحوال التطرق إلى علاقة الأمن بآيات القتال دون ربط تلك الآيات ببعضها وكذلك ربطها بأسباب النزول.

3- أغلب المنتقدين للإسلام باعتباره يوَّلد الإرهاب ويصدِّره من خلال الآيات القرآنية إنما ينتهجون منهج الاجتزاز وهي قطع الآيات الكريمة.

وعليه فإن بيان علاقة الأمن بالقتال يكون على ما يأتي :

المتتبع للنصوص القرآنية الداعية للأمن وتحقيق الاستقرار كثيرة جداً، على أن موضوع دراستنا هو تلك الآيات التي تبين علاقة القتال بالأمن.

لا أبالغ لو قلت أن علاقة القتال بالأمن هي علاقة اضطراد ومسايرة لا علاقة عكس وتضاد، فدعوة الإسلام إلى القتال بجميع آياتها هي سعي في الاتجاه نمو تحقيق الأمن والاستقرار.

مثلها مثل جميع الأحكام المفروضة لضبط الحياة سواء على مستوى الأفراد أو المجتمعات وفي كل مجالاتها.

والإسلام إنما دعا إلى الجهاد والقتال ليدفع عن المؤمنين الأذى والفتنة التي كانوا يتعرضون لها ويكفل لهم الأمن على أنفسهم وأموالهم وعقيدتهم، لذا وضع القاعدة القرآنية الخالدة ﴿وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ﴾(البقرة:191).

كما أن الإسلام بدعوته للقتال إنما يدعو لقيام نظام آمن يأمن في ظلة أصحاب العقائد جميعاً ويعيشون في إطار خاضع له، وإن لم يعتنقوا عقيدته، فلا إكراه في الدين، ولا إهانة لأديان الآخرين، لكن في الوقت ذاته ومن أجل توفير الأمن والحفاظ عليه كان التنبيه لأداة الحماية عندما بيَّن القرآن الكريم وبكل حزم ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾(الأنفال:60).

ومن أجل بسط الأمن وتوفيره في أي دولة في العالم لابد من مراعاة الحفاظ على الأمن في الداخل والردع من الخارج.

أما الخارج فيكون تحقيقه من خلال الجيوش التي تؤسسها الدول لحماية حدودها من المتربصين وتأمين بل وتوفير الأمن والاستقرار فيها.

أما الأمن الداخلي وهو النوع الثاني من أنواع الأمن التي يجب تأمينها للمواطنين ورعايا الدولة وتتمثل في حمايتهم، (أبو الأعلى المودودي ب ت، ب ط، ص15) وتأمين هذا المطلب بجهاز الشرطة والأمن الداخلي وما ترتبط به من أجهزة الاستخبارات.

المطلب الثاني
دراسة آيات القتال وتحليلها

أولاً: آيات قتال المشركين.

الآية الأولى: قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾.(البقرة:190).

معاني المفردات:

قاتلوا: حاربوا، وصدوا من يريد مقاتلتكم.

في سبيل لله: يمكن تفسيرها بحالتين: الأولى: عندما يفسَّر حرف الجر (في) بمعنى اللام، والثانية عندما يفسَّر بمعنى (الباء).

الذين يقاتلونكم: أي يصدونكم ويمنعونكم حتى لو وصل الأمر إلى قتالكم.

ولا تعتدوا: لا تتجاوزوا حدود رد العدوان وذلك بمنع كل أنواع الاعتداء المنهي عنه شرعاً، كالتمثيل والغلول وقتل النساء والصبيان والشيوخ الذين لا رأي لهم، ولا الرهبان وأصحاب الصوامع وحرق الأشجار وقتل الحيوانات لغير المصلحة، وإلى هذا التفسير ذهب ابن عباس وعمر بن عبدالعزيز ومقاتل بن حيان. وقال مكي القيسي: (أي لا تقاتلوا من لم يقاتلكم) (القيسي،2008،الجزء1 صفحة634). (القرطبي،2006، الجزء3 صفحة238).

المعنى الإجمالي:

من أهم الأصول الراسخة في الإسلام مبدأ السلم والدعوة الى الأمن والسلام، وعليها ربى رسول صلى الله عليه وسلم أصحابه حين قال لهم: (لا تتمنوا لقاء العدو وسلوا الله العافية)،(البخاري،صحيح الجامع،1997،الجزء2 صفحة929برقم3024) (مسلم،2006، صفحة 831 برقم1724).

كما أن القران الكريم ربى المسلمين على القيم والمبادئ الداعية إلى كره القتال ونبذه، وأكد بالآيات العظيمة أن المسلم يتجنب القتال ولا يبادر به إلا في حالة الدفاع، وكان هذا واضحاً في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة عندما بدأ بدعوته، فأمره الله تعالى بلطف المعاملة ما دام المقابل لا يستخدم العنف في المواجهة بل دعاه للتحمل ما دام الأمر ممكناً ﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (المائدة:13).

وعندما تمادى المشركون في المعاداة واستخدموا أعنف الوسائل في المواجهة لم يكن بد من الدفاع عن النفس ورد العدوان، فأذن لهم بالقتال ولم يكن الأمر بالدعوة للقتال، فنزلت الآية الكريمة: ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ*الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ﴾(الحج:38-39).

ثم توالت الأيات الكريمة في الدعوة للجهاد وقتال المشركين، فنزلت الأية الكريمة: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾(البقرة:190).

يقول القرطبي: هذه الآية أول أية نزلت في الأمر بالقتال، ولا خلاف في أن القتال كان محظوراً قبل الهجرة، (القرطبي،2006، الجزء3 صفحة237).

إن الأمر بالقتال هذا إنما جاء لمحاربة من بدأ بالقتال فقط، دون المسالم وبشرط عدم الاعتداء، وهنا تكمن الصورة الحقيقية لمنع التمادي والاستمرارية في القتال.

وهنا لا بد من إعادة النظر في تفاسير أغلب العلماء الذين ذهبوا في بيان معنى الآية بأنها دعوة للقتال من أجل إعلاء كلمة الله تعالى مبينين أن علة القتال هي القضاء على الكفر ، (البوطي،1995، صفحة94) وتفسير حرف الجر (في) بمعنى (اللام) أي: قاتلوا لسبيل الله الذين يقاتلونكم.

على أني أرى بعدم المنع في تفسير حرف الجر (في) بمعنى (الباء) الذي يعطي المعنى الآتي: قاتلوا بسبيل الله الذين يقاتلونكم، أي: قاتلوا وفق الآداب وبالقواعد والمبادئ التي وضعها الله تعالى في التعامل أثناء الحرب حتى مع الذين يقاتلونكم، ولأن الانتقام من المبادر للقتال والظالم مظنة التجاوز حذر الله تعالى المسلمين من عدم التمادي وتجاوز الحد فقال عزوجل: (ولا تعتدوا) وللتأكيد عليه قال (إن الله لا يحب المعتدين).(

وقفة مع الآية:

وبناءً على ما سبق يكون القتال في هذه الآية مقيدً بثلاث نقاط محورية هي :

1- يجب أن يكون القتال موافقاً لأحكام الشرعية الإسلامية، وليس وفقاً لهوى النفس لاستعباد الآخرين وسحقهم وسرقة حقوقهم .
2- أن القتال موجه للذين يقاتلوننا فقط، والمسلمون لا يبدؤون القتال معهم، بل يكون تصرفهم وقتالهم ردَّ فعل وليس فعلاً إبتدائياً.
3- عدم الابتداء والتمادي والتجاوز لأن الهدف هو ردُّ العدوان .

أما ادعاء نسخ هذه الآية بآية السيف غير صحيح؛ لأن هذه الآية محكمة وقاعدة عامة تأصيلية شاملة لا يمكن نسخها مطلقاً، وممن قال بعدم نسخها: عبدالله بن عباس وعمرين عبد العزيز ، (القيسي،2008،الجزء1 صفحة634).

قال ابن العربي: (قال جماعة: إن هذه الآية منسوخة بآية براءة، وهذا لا يصح، لأنه أُمِرَ هاهنا بقتال من قاتل، وكذلك أُمِرَ بذا بعده، فقال تعالى: ﴿وَقَاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴾(التوبة:36))، (ابن العربي،ب ت، الجزء1 صفحة144).

الآية الثانية:

قوله تعالى: ﴿وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُم مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلاَ تُقَاتِلُوهُمْ عِندَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِن قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاء الْكَافِرِينَ﴾(البقرة:191).

لا يمكن تفسير هذه الآية بمعزل عن الآيتين السابقتين والآية اللاحقة لها، وهذا واضح من خلال وجود ضمير الغائب (هم) في أول كلمة في الآية (اقتلوهم) ويحتاج إلى معمول، وهو عائد للموجودين في الآية السابقة لها، وهم: (الذين يقاتلونكم).

معاني المفردات:

واقتلوهم: أي الذين يقاتلونكم.

حيث ثقفتموهم: في أي مكان تمكنتم من الذين يقاتلونكم.

وأخرجوهم: والنداء للمسلمين من أهل مكة أي: (أخرجوا الذين يقاتلونكم وهم كفار قريش من مكة كما أخرجوكم منها).

من حيث أخرجوكم: ويقصد بها مكة، وهي بلاد المهاجرين الذين تركوها بسبب ظلم كفَّار قريش لهم وقد بيَّن الطبري أن الخطاب للمهاجرين والضمير لكفار قريش، (الطبري،2001، الجزء3 صفحة293).

والفتنة: وهي ابتلاء المؤمن في دينه ليعود إلى الكفر والشرك بالله.

أشد من القتل: أي الرجوع عن عقيدة التوحيد والإيمان بالله إلى الكفر والشرك أشد وأكثر ضرراً على المسلم من قتله وهو ثابت متمسك بعقيدته وإيمانه، (القرطبي، 2006، الجزء3 صفحة 242).

المعنى الإجمالي:

قاتلوا الذين يقاتلونكم حتى لو وصل الأمر إلى قتلهم في أي مكان تمكنتم منهم، ولأنَّهم بادؤوكم بالاعتداء وأخرجوكم من دياركم فلكم إخراجهم كما فعلوا بكم، وقاتلوهم في مواجهة فتنتهم لكم في دينكم، لأن رجوعكم إلى الكفر والشرك بسبب عدوانهم أشد من قتلكم على أيديهم!

فأكرم ما في الإنسان هو حرية الاعتقاد، والذي يسلب هذه الحرية ويفتنه عن دينه فتنة مباشرة أو بالواسطة يجنى عليه أكثر ممن يجني عليه بإنهاء حياته بالقتل، لذا جاء الأمر الإلهي هذه المرة بـ (اقتلوهم) ولم يقل كما في بداية الآية (قاتلوهم)، (قطب، 1996، الجزء1 صفحة189).

والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان: ما الفائدة في مجيء قوله تعالى: (واقتلوهم حيث ثقفتموهم) بعد الآية الكريمة (وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم)؟

كما سبق بيانه أن هذه الآية نزلت في أهل مكة وفي سياق الحديث عن شعائر الحج، وهي مظنة استثناء المسجد الحرام من أي قتال دفاعي عن النفس في مواجهة الكفار باعتبار القتال فيه كبيراً.

وقطعاً لاحتمالية اجتماع هؤلاء المشركين المعتدين ومحاربة المسلمين في الحرم بحجة أنه مكان مقدس عند المسلمين ولن يحاربوا فيه، لذلك جاء الأمر الإلهي يوضح الأمر للمسلمين في تكملة الآية ... (ولا تقاتلوهم عند المسجد الحرام حتى يقاتلوكم فيه.(...

ولا تقاتلوهم: أي لا تقاتلوا المشركين (الذين يقاتلونكم) إذا وجدتموهم في المسجد الحرام.

حتى يقاتلوكم فيه: حتى يصدر منهم حرباً في مقاتلتكم في المسجد الحرام.

فإن قاتلوكم: أي إذا بدأ المشركون بالقتل والمقاتلة في المسجد الحرام منتهكين حرمته.

فاقتلوهم: بسبب بشاعة إجرامهم وهم يرتكبون جريمتين معاً، الأولى: الاعتداء عليكم، والثانية: وقوع هذا الاعتداء والاجرام في المسجد الحرام. كذلك جزاء الكافرين: أي أن هذا القتل والقتال ردٌّ وردعٌ للكفار المعتدين الذين يرون لأنفسهم الحق في عقاب كل من تخلى عن عقائدهم الفاسدة.

الآية الثالثة:

قوله تعالى:﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنِ انْتَهَوْا فَلا عُدْوَانَ إلا عَلَى الظَّالِمِينَ﴾(البقرة:193)،

ملاحظة: هذه الآية أيضاً لا يمكن تفسيرها بمعزل عن الآيتين السابقتين وخاصة بعدما قررتا أن الفتنة أشدُّ من القتل، فكان من الطبيعي أن تكون النتيجة هي الأمر بصد العدوان في مواجهة المشركين الذين يريدون فتنة المؤمنين وإعادتهم للكفر والشرك بعد إيمانهم.

فإذا لم يبادروا إلى فتنة الناس في دينهم أو انتهوا عن فتنتهم، يجب الكف عن مقاتلتهم، وفي هذا يقول ابن كثير: (فإن انتهوا عما هم فيه من الشرك وقتال المؤمنين، فكفوا عنهم، فإنَّ من قاتلهم بعد ذلك فهو ظالم ولا عدوان إلا على الظالمين)، (ابن كثير، 2000، الجزء1 صفحة240).

وهنا لابد من ربط هذه الآية بالآيتين (8و9) من سورة الممتحنة وهما قوله تعالى: ﴿لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ * إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾(الممتحنة:8-9).

معاني المفردات:

قاتلوهم: أي الذين يقاتلونكم ليفتنوكم عن دينكم.

حتى لا تكون فتنة: أي حتى لا يتحقق مرادهم في إعادة الناس للشرك والكفر بعد إيمانهم وتزول مقدرة من يقاتلكم ويتحقق الأمن للمسلمين على دينهم.

ويكون الدين لله: وقد فسَّره أكثر المسلمين بأنه الإسلام جاء في الهداية: (أي يقول: لا إله إلا الله محمد رسول الله) (القيسي،2008، الجزء1 صفحة637).

وقال السمرقندي في بحر العلوم: (أي دين الله يعني الإسلام)، (السمرقندي، 1993، الجزء1 صفحة189) وقال ابن كثير: (أي يكون دين الله هو الظاهر العالي على سائر الأديان) (ابن كثير، 2000، الجزء1 صفحة240).

على أن هذا التفسير فيه نظر! فماذا لو ترك المشركون مقاتلة المسلمين ولم يفتنوهم عن دينهم وأصروا على البقاء على عقائدهم وكفرهم وقد أكد العلماء أن من معاني (وإن انتهوا) أي لا يقاتل إلا من يقاتل،(القيسي،2008، الجزء1 صفحة634).

أقول والله أعلم:

معنى (ويكون الدين لله) أي يكون الإنسان المؤمن بدينه وعقيدته وعبادته لله في ظل الدولة الإسلامية -سواء كان مسلماً أو غير مسلم- في مأمن لا يجبره احد على ترك عبادته لله تعالى ويدخله غصباً في ظل عبودية البشر ويفرض عليه تأليه المخلوق فيما يشرعه من قوانين بعصا الظلم والقهر والدكتاتورية وسلب حرية الاعتقاد!

وبهذا يكون الدفاع عن عقائد رعايا الدولة الإسلامية مسلمين كانوا أو غير مسلمين وصد العدوان عليهم وعن فتنة المعتدين لهم في دينهم وأنفسهم من أنواع الجهاد في سبيل الله.

ولا يمكن الإغفال ونحن نقول بهذا عن قوله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنْ الغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾(البقرة:256).

فلا يستقيم المعنى إلا إذا قيل:

وقاتلوا الذين يقاتلونكم من أجل فتنتكم عن دينكم، ولا تتوقفوا عن مقاتلتهم حتى لا يتحقق مرادهم بردِّكم للكفر بعد الإيمان، واذا ما تمكنتم منهم وباتوا تحت حكمكم وأصبحوا تحت سلطان دين الله الإسلام حينها لا يجوز مقاتلتهم إلا من تجاوز حدَّه وظلم وقاتل من جديد لإحداث الفتنة، ومنع المؤمنين من عبادتهم على أي دين كانوا.

ثانياً : آيات قتال أهل الكتاب.

الآية الكريمة :

﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾(التوبة:29).

معاني المفردات:

قَاتِلُوا: حاربوا وصدوا من يريد مقاتلتكم.

الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ: وهم غير المسلمين من المشركين وأهل الكتاب.

وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ: لا يلتزمون بأحكام الإسلام.

وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ: لا يؤمنون بالإسلام عقيدة وشريعة.

مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ: اليهود والنصارى ومن في حكمهم كالمجوس.

الْجِزْيَةَ: مقدار من المال يفرض على أهل الكتاب، وعرفها ابن قدامة: هي الوظيفة المأخوذة من الكافر لإقامته بدار الإسلام في كل عام، (ابن قدامة، ب ت،الجزء8 صفحة495).

عَنْ يَدٍ: عن قدرة واسعة على أدائها فلا يظلمون ويرهقون (رضا، 1368هـ، الجزء10 صفحة342)، (ابن القيم،1997، الجزء1 صفحة120)، وليس كما فسرها البعض عن غصب وقهر.

وَهُمْ صَاغِرُون: أي ملتزمون بجريان أحكام الملة عليهم وإعطاء الجزية (ابن القيم،1997، الجزء1 صفحة120).

قراءة في الآية الكريمة:

ميَّز الإسلام أهل الكتاب عن الآخرين من غير المسلمين، باعتبار ما تجمعهم بالمسلمين إيمانهم بالديانات السماوية، وقد استفاضت الآيات القرآنية في بيان أحكام التعامل معهم.

وهذه الآية جاءت في سياق بيان أحكام التعامل مع أهل الكتاب، وقد استغل أعداء الإسلام هذه الآية في إثارة شبهات مفادها أن الإسلام يدعو للتقتل لمجرد اختلاف الدين وفرض عقيدته على غيره ووصفه بدين الحق دون سواه، وكأن قدر من ليس بمسلم القتل بموجب هذه الآية.

ولا يخفى على من يفهم العربية أن الآية الكريمة لم تحسم تعامل المسلم مع المخالف بخيار القتال فحسب، وقد سبق بيان وتفسير كلمة (وقاتلوا) وأنها تختلف عن قوله (اقتلوا) في أن دلالتها خاصة فيمن يبتدأ العدوان على المسلمين.

وهذا من تسامح الإسلام مع المخالفين في العقيدة حتى حالة الانتصار عليهم أن لا يجبروا أحداً على الدخول فيه، بل يترك لهم حرية الاختيار ومن ثم تعطيهم الفرصة للتفكير والنظر فيقبل منهم الجزية ويحقن دماؤهم وأموالهم ويبقون في حماية المسلمين أبد الدهر ما داموا محافظين على العهد ملتزمين به. (الطريفي، 1414هـ، صفحة38).

وفي هذا يقول العلامة محمد رشيد رضا: (هذه غاية للأمر بقتال أهل الكتاب ينتهي بها إذا كان الغلب لنا، أي قاتلوا مَن ذُكر: عند وجود ما يقتضي وجوب القتال كالاعتداء عليكم، أو على بلادكم، أو اضطهادكم وفتنتكم عن دينكم، أو تهديد أمنكم وسلامتكم، كما فعل الروم، فكان سببا لغزوة تبوك، حتى تأمنوا عدوانهم بإعطائكم الجزية في الحالين اللذين قيدت بهما. فالقيد الأول لهم، وهو: أن تكون صادرة عن يد أي قدرة وسَعَة، فلا يُظلَمون ويُرهَقون. والثاني لكم، وهو: الصَّغار، والمراد به تخضيد شوكتهم، والخضوع لسيادتكم وحكمكم. وبهذا يكون تيسير السبيل لاهتدائهم إلى الإسلام، بما يرونه من عدلكم وهدايتكم وفضائلكم، التي يرونها أقرب إلى هداية أنبيائهم منهم. فإن أسلموا عمَّ الهدى والعدل والاتحاد، وإن لم يُسلموا كان الاتحاد بينكم وبينهم بالمساواة في العدل، ولم يكونوا حائلا دونها في دار الإسلام.

والقتال لما دون هذه الأسباب التي يكون بها وجوبه عينيا أولى بأن ينتهي بإعطاء الجزية، ومتى أعطوا الجزية: وجب تأمينهم وحمايتهم، والدفاع عنهم، وحريتهم في دينهم بالشروط التي تُعقد بها الجزية، ومعاملتهم بعد ذلك بالعدل والمساواة كالمسلمين، ويحرم ظلمهم وإرهاقهم بتكليفهم ما لا يطيقون كالمسلمين، ويسمَّون (أهل الذمة)، لأن كل هذه الحقوق تكون لهم بمقتضى ذمة الله وذمة رسوله)، (رضا،1368هـ، الجزء10 صفحة341).

وقفات مع الجزية في الآية الكريمة :

ومن خلال النظر في الآية ومعانيها يلاحظ ما يأتي:

أولاً: في الآية رد على من يقول أن الإسلام فرض على غير المسلمين باعتباره الخيار الوحيد أمام القتل والسيف، فمنطوق الآية ودلالتها واضحة في إلزام المسلم بترك هؤلاء ﴿لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ﴾ وما يعتقدون إذا ما دفعوا ما فرض عليهم من واجبات الدولة مقابل حمايتهم وهم على عقيدتهم تلك، وإلى هذا ذهب الشيخ محمد شلتوت، (شلتوت، القرآن والقتال، 1951، صفحة34).

ثانياً: الجزية وهي قيمة لا تقارن بقيمة الزكاة المفروضة على المسلمين، كما انها ثابتة لا تزيد مهما كان غنى غير المسلم عكس الزكاة التي تزيد بزيادة مال المسلم، فرضت - الجزية - حتى لا يظن المسلمون أن من حقهم فرض أحكام دينهم على غيرهم بالغصب والقهر فكانت الجزية مقدار قليل من المال فرض على القادر على حمل السلاح منهم فقط، و من جهة أخرى حتى لا يشعروا بعدم الانتماء والالتزام تجاه دولتهم التي يعيشون فيها.

ثالثا: قرر جمهور الفقهاء بجواز استبدال كلمة الجزية مقدارها بالزكاة ومقدارها إن كان يشعر غير المسلمين بالغضاضة في النفوس والانتقاص المهين في حقهم ، وممن قال بهذا ابن رشد من المالكية (ابن رشد،1995،صفحة782) والشيرازي عند الشافعية، (الشيرازي،1996، الجزء5 صفحة314)، ومن المعاصرين قال به محمد أبو زهرة (المطردي،1987، صفحة230) وأستاذي الدكتور محمد خير هيكل، إذ يقول: (حينما يكون المسلمون ملتزمون بها على أنها عبادة من العبادات لا مندوحة عنها، وغير المسلمين ملتزمون بها على أنها ضريبة من الضرائب لا بد منها)، (هيكل،1993، الجزء3 صفحة1469).

وعند التحقيق فيما ذهب إليه الفقهاء ترجح عند المحققين منهم أن هذه الآية لا تخص اليهود والنصارى فحسب ،بل تشمل غير المسلمين من المشركين والكفار أيضاً ودليلهم: ما ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم من حديث ابْنِ بُرَيْدَةَ ، عَنْ أَبِيهِ ، قَالَ : كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، إِذَا أَمَّرَ رَجُلا عَلَى سَرِيَّةٍ قَالَ لَهُ (إِذَا لَقِيتَ عَدُوَّكَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ، فَادْعُهُمْ إِلَى إِحْدَى ثَلاثِ خِصَالٍ أَوْ خِلالٍ فَأَيَّتُهُنَّ أَجَابُوكَ إِلَيْهَا، فَاقْبَلْ مِنْهُمْ ، وَكُفَّ عَنْهُمْ)، (مسلم،2006، صفحة 828 برقم1731)و (أبوداوود، 2009،الجزء4 صفحة253) ثم ذكر الخصال على الترتيب: الإسْلامِ، إِعْطَاءَ الْجِزْيَةِ، القَتال.

قال ابن العربي: (والصحيح قبولها من كل أمة وفي كل حال عند الدعاء إليها والإجابة بها)،(ابن العربي،ب ت،الجزء2 صفحة479) (الصنعاني،1988،الجزء4 صفحة122).

ثالثاً : آيات قتال البغاة والمحاربين

الآية الأولى: (آية الحرابة).

قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾(المائدة:33).

الحرابة مأخوذة من الحَرَبْ، بفتح الحاء والراء، ومعنى الحَرَبْ عند أهل اللغة: هو سلب المال، فإذا قيل فلانٌ حَرَبَ فلانًا؛ أي سَلَبَ ماله ،(ابن منظور،1993، الجزء3 صفحة99)، (الرازي،2010، صفحة 0).

والحرابة في الاصطلاح الشرعي: هي قيام طائفة مسلحة بإحداث الفوضى، أو القتل، أو النهب والسلب، أو الإرهاب، أو هتك الأعراض، اعتمادًا على القوة، (ابن رشد، 1995، الجزء2 صفحة1758) وتُعرف الحرابة أيضًا بـ (قطع الطريق).

ويُلحقُ بالحرابة: كلُّ جريمةٍ يُقصد بها الإفسادُ في الأرض، وترويعُ الآمنين، فيدخل في وصف الحرابة: قطّاعُ الطُّرقِ، والقراصنةُ، وعصاباتُ الخطفِ والسّطوِ، و(التشبيح)، و(التشليح)، و(التشويل). وقد اعتمد العلماء في بيان حد الحرابة على هذه الآية الكريمة

ومن العلماء من يقول: أن للإمام أن يحدد العقوبة في الحرابة بناءً على الآية على سبيل التخيير، ومنهم من يقول بأنه يجب أن يحدد العقوبة بناءً على الآية على سبيل الترتيب لا التخيير، فيكون حد الحرابة مبنيًا على نوع الجريمة التي ارتكبها ذلك المجرم، ويكون هذا الترتيب على النحو التالي:

فإذا قتل وأخذ مالًا، كانت عقوبته القتل والصلب، ولا يعفى عنه.

أما إذا قتل ولم يأخذ مالًا قُتِل من دون صَلبٍ.

وإذا أخذ مالًا من دون قتل، كانت عقوبته قطع اليد اليمنى والرجل اليسرى.

ومن أرهب الناس وأخافهم من دون قتل أو سلب للأموال، عقوبته النفي من الأرض والتشريد، (ابن رشد، 1995، الجزء2 صفحة1759).

في هذه المناسبة وفي ظل هذه الآية المباركة الداعية إلى محاربة الفوضى وخلق التوتر وعدم الاستقرار أقف مع مسألة مثارة من قبل بعض المنتقدين لموقف علماء المسلمين بل وللإسلام وتعاليمه وهو سؤالهم المتكرر: لماذا لا يقدم علماء المسلمين على تكفير الجماعات المتشددة والمتطرفة والتكفيرية ظناً منهم أن تكفير العلماء لهم سوف يساعد على القضاء عليهم أو تخفيف العقوبة عليهم!

والمقابل يظهر عجز الكثير من العلماء عن إجابة هؤلاء المنتقدين والجهلة بأحكام الإسلام سوى المقولة المشهورة عقدياً لا يجوز تكفير المسلم بأي حال من الأحوال!

أقول: لو اطلع هؤلاء المنتقدون على أحكام الشريعة الإسلامية لعلموا أن العقوبة الدنيوية في حق هذه الجماعات دون تكفيرهم أشد وأدهى فيما لو تم تكفيرهم وإخراجهم من بوتقة الإسلام، فإذا ما تم تكفيرهم سوف يتم التعامل معهم أنهم جماعة غير مسلمة ولا يطبق في حقهم سوى أحكام الحرب ولا يجوز قتلهم إلا في أرض المعركة وإذا تم أسرهم لخفف عنهم العقوبة بناء على منع قتل الأسرى، أما وهم مسلمون محاربون فيتم التعامل معهم بناء على آية الحرابة حينها سيطبق في حقهم إحدى العقوبات الآنفة الذكر وهي أدهى وأشد.

يقول ابن تيمية: فأمّا إذا طلبهم السُّلطانُ أو نوابُه لإقامة الحدِّ بلا عدوان فامتنعوا عليه فإنه يجب على المسلمين قتالُهم باتفاق العلماءِ حتى يُقدَرَ عليهم ... وقتالُ هؤلاء أوكدُ مِن قتلِ الطّوائف الممتنعة عن شرائع الإسلام؛ فإنّ هؤلاء قد تحزّبوا لفسادِ النّفوسِ والأموالِ، وهلاك الحرثِ والنّسلِ؛ ليس مقصودُهم إقامةَ دينٍ، ولا مُلكٍ...بل طَلَبُ هؤلاءِ مِن نَوعِ الْجِهادِ في سَبيلِ اللهِ، (ابن تيمية، ب ت، الجزء 28 صفحة176).

حتى في حالة توبتهم لا تسقط عنهم حقوق الناس وهذا من كمال العدل في الشريعة الإسلامية، يقول الماوردي: فإن تابوا قبلَ القدرةِ عليهم سقطتْ عنهم مع المأثمِ حدودُ الله سبحانه، ولم تسقط عنهم حقوقُ الآدميينَ، فَمَن كان منهم قد قتلَ فالخيارُ إلى الوليِّ في القِصاصِ منه، أو العفوِ عنه، ويسقط بالتوبة إحتامُ قتلِه، ومَن كان منهم قد أخذ المالَ سقط عنه القطعُ ولم يسقط عنه الغُرمُ إلا بالعفو (الماوردي،ب ت،صفحة 106).

كما جاء في قوله وتعالى: ﴿فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّىٰ إِذَا أَثْخَنتُمُوهُمْ فَشُدُّوا الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّىٰ تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا﴾(محمد:4).

<u>الآية الثانية : (آية البغاة)</u>

قال الله تعالى: ﴿وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَىٰ فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيءَ إِلَىٰ أَمْرِ اللَّهِ فَإِن فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾(الحجرات:9).

تعريف البغي:

البغي في اللغة: الطلب أو بمعنى الظلم،ومن معاني البغي أيضاً الفساد كما في قول العرب: بغى الجرح إذا فسد ونتن، وجمعاً بين هذه المعاني قيل: هو قصد الفساد، (ابن منظور، 1993، الجزء1 صفحة455).

وفي الاصطلاح الشرعي: فقد تعددت تعاريف الفقهاء (ابن عابدين،2003، الجزء6 صفحة410)(جزي،ب ت،صفحة 542) (الشيرازي،1996،الجزء5 صفحة192) (ابن قدامة،ب ت،الجزء8 صفحة104) وفي مجملها تدور حول معنى يمكن القول بأنه: إعلان فئة أو جماعة مسلمة لها قوة ومنعة وبتأويل مشروع (أي مبرر أو باعث سياسي)، العصيان المسلح على السلطة الشرعية، أو الامتناع عن أداء الحقوق الشرعية لها، بهدف إسقاطها أو تغييرها، (هيكل،1993،الجزء1 صفحة63).

والبغي من الأفعال المخلة بالانتظام العام؛ لأنه يؤدي إلى شيوع الفتن وما يرافقها من سفك للدماء واستباحة الحقوق وتخريب وتبديد لثروات الأمة، إلى جانب الإضرار بوحدة الأمة السياسية، لذلك فالبغي يعتبر اعتداء على حقوق الله في حفظ أمن الجماعة المسلمة وضمان استقرارها، واعتداءً على حقوق الناس.

من أحكام البغاة:

عقوبة البغي هو القتال، أو محاربة البغاة حتى يرجعوا عن بغيهم ويتفرق جمعهم، بحيث لاتبقى لهم قوة أو منعة يستطيعون بها معاودة الحرب على السلطة الشرعية .

وقد استنبط الفقهاء من قتال الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه مجموعة من الأحكام تخص أهل البغي منها:

1- لا تعلن الحرب عليهم إلا بعد دعوتهم إلى الرجوع للطاعة وكشف ما يدعونه من شبهة، ومعرفة أسباب خروجهم، فإن كانت هناك مظالم وجب على الحاكم رفعها عنهم؛ لأن ذلك مصداق لقوله تعالى: ﴿فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا﴾، فإن أصروا على الخروج والبغي قُوتلوا حتى يرجعوا إلى الحق (الشيرازي،1996، الجزء5 صفحة192).

2- إذا قُوتلوا فانهزموا، لا يتبع منهم منهزم ولا يُجهز على جريح، إلا أن يُخاف رجوعهم أو تجمعهم من جديد أو كانت لهم فئة يرجعون إليه (الصاغرجي،1999،الجزء2 صفحة385) (ابن جزي،ب ت،صفحة 542) (الشيرازي،1996،الجزء5 صفحة194) (ابن قدامة،ب ت، الجزء8 صفحة 104).

3- إذا تمكن الحاكم الشرعي منهم، لا يقتلهم ولا يقيم عليهم حد الحرابة ولا يقتل منهم أسيراً، بل يؤدب ويسجن حتى يتوب.

4- لا تسبى لهم ذرية، ولا يغنم لهم مال؛ لأنهم مسلمون، والإسلام عاصم، وإنما تحبس عنهم أموالهم لما فيه مصلحة المسلمين، فإذا تابوا رُدت عليهم أموالهم (الصاغرجي، 1999، الجزء2 صفحة385).

5- يسقط عنهم ضمان ما أتلفوه أثناء الخروج والمحاربة من نفوس وأموال بشرط أن يكون خروجهم بتأويل، وإلا كان حكمهم حكم قطاع الطرق أو المحاربين (الشيرازي، 1996، الجزء5 صفحة200).

6- اتفق الفقهاء على تغسيل المقتول من أهل البغي والصلاة عليه، لكن اختلف في الخوارج فهناك من العلماء من يكفرهم أو يعتبرهم مرتدين، لذلك أفتى بعدم الصلاة عليهم،(ابن عابدين،2003، الجزء5 صفحة413) (ابن جزي،ب ت،صفحة 542) (الشيرازي،1996،الجزء5 صفحة192).

المبحث الثالث
المقاصد القرآنية في آيات القتال

المطلب الأوّلُ
رد العدوان.

أولاً: المقصود برد العدوان: الوقوف في وجه أي اعتداء ومناهضة الظالمين وردهم ومنعهم من الوصول إلى غاياتهم المأمولة من اعتدائهم.

ثانياً: مشروعية رد العدوان:

لا أبالغ لو قلت أن الظلم والعدوان هي من أشد الأمور حرمةً، وأعجلها عقوبةً، وأشدها مقتاً، ولذلك فاضت النصوص الدالة على مشروعية ردّها، ومن هذه الأدلة:

قوله تعالى: ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾(البقرة:194).

وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنتَصِرُونَ وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا﴾(الشورى:39-40).

وعماد هذه الأدلة كلها الآية التي سبقت دراستها في المبحث الثاني في قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾(البقرة:190).

وتأكيداً منه صلى الله عليه وسلم على أهمية رد العدوان من أجل الحفاظ على الأمن والاستقرار بقوة الردع، يقول فيما روي عَنْ سَعِيدِ بْنِ زَيْدٍ قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم يَقُولُ: (مَنْ قُتِلَ دُونَ مَالِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ، وَمَنْ قُتِلَ دُونَ دِينِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ،وَمَنْ قُتِلَ دُونَ دَمِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ،وَمَنْ قُتِلَ دُونَ أَهْلِهِ فَهُوَ شَهِيدٌ)، (الترمذي،1999،الجزء3صفحة450،برقم1421)(أبوداوود،2009،الجزء7صفحة151، برقم4772).

وقال صلى الله عليه وسلم:(من قتل دون مظلمته فهو شهيد) (النسائي،ب ت،صفحة631)

ثالثاً: أحكام رد العدوان:

لا فرق هنا في مسألة رد العدوان إذا كان المعتدي والظالم مسلماً أو غير مسلم. يقول النووي في روضة الطالبين: (أما الصائل فكل قاصدٍ من مسلمٍ وذميٍّ وعبدٍ وحرٍّ وصبيٍّ ومجنونٍ وبهيمةٍ يجوز دفعه، فإن أبى الدفع على نفسه فلا ضمان بقصاص ولا دية ولا كفارة ولا قيمة) (النووي،1991،الجزء10صفحة186).

من التدابير الشرعية الواقية من وقوع العدوان تشريع الجهاد والاستعداد له مما يمنع من اعتداء المعتدين، وتركه سبب الذل والهوان. روى أبو داود في سننه، عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (إذا تبايعتم بالعينة، وأخذتم أذناب البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهاد، سلّط الله عليكم ذلاً لا ينزعه حتى ترجعوا إلى دينكم) (أبوداوود،2009،الجزء5صفحة332،برقم3462).

كل ذلك حتى يكون المسلمون قادرون على تطبيق قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾(البقرة:190).

من النقاط المهمة بيانها الفرق بين رد العدوان والإرهاب، فرد العدوان حق مشروع لمن اعتُدي عليه وظلم من قبل جهة ظالمة، أما الإرهاب فكل عمل ينتج عنه تخويف الناس باستخدام وسائل العنف المختلفة.

من حق الطرف المعتَدَى عليه أن يمتلك القوة التي تلقي الخوف والرعب في قلوب المعتدين والظالمين المتربصين بهم، وهذا يعتبر من الوسائل المشروعة لرد العدوان، ولا يدخل في الأعمال الإرهابية المنهي عنها والناتج عن تصرفات المحاربين وقطاع الطرق والجماعات المتطرفة حتى المنطوية تحت اسم الإسلامية .

المطلب الثاني
الذود عن الدين وحرية التعبير.

أولاً: تعريف الدين والمقصود من (الذود عن الدين).

عرف علماء الشريعة الدين بأنه: وضع إلهي سائق لذوي العقول السليمة باختيارهم المحمود إلى الصلاح في الحال، والفلاح في المآل، ويقصد بالذود عن الدين: فنون الدفاع عن الدين لرد العدوان عليه واستخدام شتى الوسائل للمحافظة عليه.

ثانياً: من صور الاعتداء على الدين:

تعددت صور الاعتداء على الدين فقد حاول البعض نشر قرآن محرف بحجة نسبه إلى آل البيت، وحاول البعض الآخر حرقه، وكذلك تمزيقه وتدنيسه أمام عدسات الكامرات ونشرها في وسائل الاعلام.

وكذلك إهانة الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال الرسوم الكاركاتورية، إلى الاعتداء على المساجد ودور العبادة ومنع المسلمين من أداء عباداتهم.

وكذلك منع الدعوة إلى الإسلام وسد الطريق أمام المسلمين في الوقت الذي تفتح الأبواب للتبشير والتنصير والدعوة لإحياء الديانات والأساطير القديمة ومنح الحرية للملاحدة لابداء آرائهم!

ولابد من الإشارة هنا إلى أن الذود عن الدين الإسلامي الحنيف وثوابته والحفاظ عليه مصلحة عليا فوق جميع المصالح، لأن الدين ضروري لحياة الأفراد و الجماعة في الدنيا والآخرة.

ثالثاً: طرق الذود عن الدين وحرية التعبير:

ومن أهم طرق الذود والدفاع عن الدين وحرية التعبير التي رأيتها توافق ظاهرة البناء الحضاري والعمراني وتواكب ما توصلت إليها الإنسانية من الانفتاح الفكري والتبادل الثقافي هي الآتي:

1- الدعوة والمجادلة الحسنة.

فهي الطريقة الأمثل والأسلوب الأروع لمواجهة الفكر بالفكر والحجة بالحجة، وهي من أسس وقواعد بناء الحضارة والعمران وتأسيس القواعد الراسخة لمجتمع يصمد أمام رياح التغيير المفروضة من الخارج يقول الله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾(النحل:125).

ولعل تصدر هذه الطريقة القائمة لأنها الأكثر توافقاً مع السماحة والحرية التي منحها الإسلام للمخالفين في الدين والاعتقاد.

والمثير للدهشة أن البعض يتجاوز هذه الطريقة إلى الطريقة الثالثة وهي خيار الجهاد والقتال آخذين بالرأي القائل أن العلة الباعثة لقتال غير المسلم هو كفرهم، بالرغم أن جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية والحنابلة أكدوا على أن علة القتال هي درء الحرابة لا القضاء على الكفر،(ابن الهمام،ب ت،الجزء5صفحة449)(ابن رشد،1995، الجزء2 صفحة742) (ابن قدامة،ب ت، الجزء8 صفحة 362). فيما ذهب الشافعية إلى أن علة القتال هي القضاء على الكفر (البغا،2007،الجزء2 صفحة 972).

2- إنشاء قوة الردع لاخافة الأعداء.

ليس كل قوة تجهز للاستخدام ولا كل سلاح يصنع يجب استخدامه في حرب وقتال كنجربة! لأن القوة والسلاح المطلوب صنعه واقتناؤه إنما يكون قوة ردع لكل المتربصين بالمسلمين ودولهم.

وما انتشار السلاح النووي في العالم وامتلاكه من قبل الدول العظمى إلا من هذا القبيل، لذلك لا أحد يستطيع الاقتراب من هذه الدول لمجرد امتلاكها هذا السلاح المدمر مع أنها لم تستخدم إطلاقاً، وعليه: فوظيفة هذا السلاح المطلوب امتلاكه هو ترهيب العدو، يقول الله تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾(الأنفال:60).

وباعتبار أن كلمة قوة جاءت نكرة فهي تشمل كل أنواع القوة مثل: قوة المعلومات، وقوة الاعداد، وقوة التدريب، وقوة الاعلام، قوة الأقمار الاصطناعية، قوة الأسلحة الخفيفة والثقيلة، وستكون الأمة في هذه الحالة محاطة بسياج من الأمن والاستقرار، ولا يستطيع أحد أن يضيق عليها ولا أن يسيء إلى دينها وعقيدتها.

3- الجهاد والقتال حالة الحرابة من العدو أو والمحاربين.

وهي الحكمة والمقصد العظيم من قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾.(البقرة:190).

وقوله تعالى: ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾.(التوبة:29).

وهي الطريقة التي أكد القرآن الكريم على كراهية النفوس لها، مع أن الله تعالى جعل فيها الخير المكنون وراءه، وهو حصول المقاتل إحدى الحسنين إما النصر ورد العدوان وإما الشهادة والموت في سبيل الله،

4- المعاملة الحسنة بالسلوك الحضاري بعد الانتهاء من القتال.

تعتبر المعاملة الحسنة مفتاح القلوب أمام الدعوة الإسلامية، فمن خلالها رقت قلوب الملايين في العالم لدين الله وكانت سبباً لهدايتهم بأرقى الأساليب الحضارية في حرية الاختيار والاعتقاد.

ومن أهم تلك المواقف معاملة المسلمين مع الأسرى والخصوم بعد الانتهاء من القتال، فالإسلام يرعى أخلاق ما بعد الحرب بعيد الانتصار وخاصة في التعامل مع الأسرى، ويدعو إلى معاملتهم بلطف وإشعارهم بإنسانيتهم، وعدم إذلالهم وإهانتهم ، أو تخويفهم وتعذيبهم.

قال تعالى: ﴿وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا*إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا﴾(الإنسان:8-9).

يقول الله تعالى: ﴿فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّى إِذَا أَثْخَنْتُمُوهُمْ فَشُدُّوا الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا﴾(محمد:4).

القرآن هنا يخيرنا بين أمرين في التعامل معهم، وهما: المنّ والفداء ولم يذكر غيرهما، ومعنى "المنّ": إطلاق سراح الأسير لوجه الله تعالى، حيث فككنا أسره دون مقابل. ومعنى "الفداء": أن نفدي الأسرى بأسرى مثلهم في العدد أو أقل أو أكثر، حسب المصلحة، فرب أسير من المسلمين له وزن وقيمة، نفديه بأكثر من أسير عندهم، وقد يكون الفداء بمال، كما فعل الرسول والصحابة معه في أسرى بدر، حيث طلبوا الفداء بالمال لمسيس حاجتهم إليهم وقدرة أهليهم من قريش عليه.

أما ما يتعلق بمقتل الأسير فالراجح –برأيي- ما ذهب إليه الدكتور يوسف القرضاوي وهو: أن الأصل لا يجوز قتل الأسير العادي، وإنما يعامل وفق ما ورد في آية سورة محمد التي تحدد كيفية التعامل مع من شددنا وثاقهم من الأسرى (فإما منا بعد وإما فداء). ولكن يستثنى من ذلك: من نسميهم في عصرنا "مجرمي الحرب" الذين كان لهم مع المسلمين ماض سيء لا يمكن نسيانه (فتوى القرضاوي، 15/ ماي/2016 (http://www.qaradawi.net/new/Articles8824

وأما التعامل مع الشعوب بعد هزيمتها، فلا يجوز أن تنتقص كرامتها، أو يستخف بحرمتها، أو تهدر دماؤها، أو تستحل أعراضها، أو يعتدى على معابدها أو مقدساتها، أو تصادر في حرية عبادتها.

ولا يجوز للمسلمين إذا نصرهم الله على عدوهم، ومكّن لهم في الأرض: أن ينتهجوا نهج الكفار الذين نصرهم الله عليهم، ويمضوا على نفس سيرتهم في إفساد البلاد، وإذلال العباد، وتسخير الشعوب، فهذا مما يسخط الله تعالى عليهم (القرضاوي،2014، الجزء1 صفحة 747).

فكان فتحهم فتح عدل ورحمة وعمارة واحسان، ولم يكون فتح تخريب وتدمير، أو فتح قهر واستغلال، وبطش وجبروت، بل قال جوستاف لوبون: (فالحق أن الأمم لم تعرف فاتحين متسامحين مثل العرب ولا دينا سمحاً مثل دينهم) (لوبون،1956، صفحة5). ويعني بالعرب المسلمين.

المطلب الثالث

الحفاظ على الأمن والاستقرار.

لا أتصور أن هناك نعمة عظيمة يمنحها الله عز وجل لعباده بعد الايمان كنعمة الأمن والاستقرار، لأنه لا يمكن أن يحقق الإنسان مهمته الكونية -عمارة الكون- التي من أجلها خُلق إلا في ظلالها.

أولاً: المقصود بالأمن والاستقرار.

هي السلامة الحِسّيَّة والمعنوية، والطمأنينة الداخلية والخارجية، وكفالة الحياة السعيدة للفرد والمجتمع والدولة التي تتحقق من خلال مجموعة من الإجراءات الخاصة.

وبسبب تطور الحياة وأساليبها استحدثت أسماء كثيرة للأمن مثل: الأمن القومي، والأمن الجماعي، والأمن الإقليمي، والأمن الدولي، والأمن الغذائي والأمن المائي، والأمن الفكري وغير ذلك.

ثانياً: أهمية الأمن والاستقرار في الإسلام.

باعتبار أن الانسان هو جوهرة العملية الأمنية في كل المجتمعات المتحضرة، فهو محور الأمن الداخلي والخارجي، على حد سواء وهو مناط التكليف في هذه الحياة الدنيا دون غيره من سائر المخلوقات .

ومن هنا تأتي أهمية الأمن والاستقرار للإنسان، فكل من يتطلع على غايات ومقاصد الاسلام يعرف أن للأمن مكانة سامية فيه، الأمن والاستقرار فريضة إلهية وواجب شرعي وضرورة ملحة لاستمرارية التنمية المستدامة والبناء الحضاري واستقامة العمران الإنساني. يقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾.(البقرة:208).

ويعتبر الأمن والأستقرار من أهم المقاصد المتحققة من تطبيق آية الحرابة في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾.(المائدة:33).

وواقع الحال يؤكد أن فقدان الأمن والاستقرار من قبل الجماعات المتشددة والمتطرفة يؤدي بالمجتمع الإسلامي إلى أدنى مراتب الانحطاط واشتغال أبنائها بأنفسهم قتلاً وتشريداً تهجيراً وانحرافاً، وفقدان الصفة الحضارية المتمثلة في وضع الخطط والبرامج الكفيلة لبناء المجتمعات الراقية، وتواصلها الحضاري مع المجتمعات الأخرى.

ثالثاً: عوامل تحقيق الأمن والاستقرار في المجتمعات الإسلامية.

حتى يتمكن المسلمون من تحقيق الأمن والاستقرار في مجتمعهم وجعلها أنموذجاً حقيقياً للحياة الكريمة عليهم أن يبنوا هذا المجتمع على عوامل ثلاثة:

1- ترسيخ أسس التفاهم والتعايش والاستقرار في الإسلام.

ويكون ذلك من خلال: تحريم الظلم والبغي، والأمر بالعدل، وتحقيق الحريات وتطبيق الشورى، والدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، وإقامة العدالة الاجتماعية في توزيع الثروات، ومكافحة الجوع والفقر، ونصرة المظلوم والتعاون على الحق، ونبذ الفرقة، والقضاء على استغلال الإنسان وعبوديته، ومراعاة حقوق الأقليات، والتحرر من الخوف.

2- التزام وسطية الإسلام وفتح الحوار:

ويتم ذلك عن طريق ترسيخ الانتماء لدى الشباب لهذا الدين الوسط وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية لقوله تعالى:﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدا﴾(البقرة:143)، وهذا يعني الثبات على المنهج الحق وعدم التحول عنه يمنة أو يسرة، وعدم نصرة طرف الغلو والإفراط أو طرف الجفاء والتفريط في صراعها المستمر.

3- مواجهة ومحاربة الظلم والإرهاب.

لقد حرَّم الإسلام على المسلمين كل أسباب العنف والإرهاب والاعتداء على دماء الناس وأعراضهم وأموالهم، وحض على العفو والتسامح والإحسان إلى المسيء، ومراعاة حقوق الآخرين في الحياة والأمن والرأي والكسب والتمتع بنعيم الدنيا، وما إلى ذلك من الحقوق .

لذلك فإن كل تعصب أو اعتداء يؤدي إلى الظلم والإرهاب حرام شرعاً، وأن الذي يأتي هذه الأعمال الإرهابية ليروع أمن الناس ويعكر صفو حياتهم بعيد كل البعد عن شرع الإسلام وآدابه ، كما ويعتبر الاعتداء والإرهاب من أكبر أنواع الظلم، لأنه ينتج أضرارا مادية ومعنوية للفرد وللأمة يؤدي إلى زعزعة الأمن وفقدان الاستقرار ووقوع الخسائر الفادحة في الأموال والأنفس، ومن ثم يقع الإرهاب في دائرة الأفعال الإجرامية التي يحارب بها الإرهابي الله ورسوله.

المطلب الرابع
إقامة العدل.

يعتبر العدل من القيم الإنسانية الأساسية التي جاء بها الإسلام، وجعله من مُقَوِّمَاتِ الحياة الفردية والأسرية والاجتماعية والسياسية، حتى جعل القرآنُ الكريم إقامته بين الناس هو هدف الرسالات السماوية كلها، فقال تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾(الحديد:25).

أولاً: حقيقة العدل في الإسلام.

وحقيقة العدل في الإسلام، أنه ميزان الله على الأرض، به يُؤْخَذُ للضعيف حَقُّه، ويُنْصَفُ المظلومُ ممن ظلمه، وهو واحد من القيم التي تنبثق من عقيدة الإسلام في مجتمعه؛ فلجميع الناس في مجتمع الإسلام حَقُّ العدالة وحقُّ الاطمئنان إليها.

ثانياً: بين مقصد العدل وآيات القتال.

العدل كمقصد أساسي في الشريعة الإسلامية يعتبر نتيجة مستنبطة من آيات القتال الداعية إلى الاعتدال والانصاف وعدم الجور وتجاوز الحدود.

فعلى مستوى الصراع الخارجي بين المسلمين وغير المسلمين يدعو الإسلام للعدالة في الحكم معهم حتى أثناء القتال والحرب معهم، وهي الحكمة والمقصد العظيم من قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلاَ تَعْتَدُواْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبِّ الْمُعْتَدِينَ﴾(البقرة:190).

وقوله تعالى: ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُون﴾ .

وكذلك الدعوة إلى التعامل بالعدل والإحسان مع الأعداء في حالة النصر، يقول الله تعالى: ﴿فَإِذا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّى إِذَا أَثْخَنتُمُوهُمْ فَشُدُّوا الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنّاً بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاء حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا﴾(محمد:4).

أما على مستوى الصراع الداخلي فيدعو إلى عدم الانحياز إلى طرف دون آخر إلا بعد محاولة الإصلاح بالعدل بين المتقاتلين من المسلمين، حينها-أي بعد فشل الانصاف-لابد من الوقوف لجانب الطرف المظلوم ضد الظالم، يقول الله تعالى: ﴿وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللهِ فَإِن فَاءتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ الله يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾الحجرات:9).

رابعاً: خصائص العدل في الشريعة الإسلامية في ظل آيات القتال.

يمتاز العدل في الشريعة الاسلامية بمزايا وخصائص لا توجد في غيره في الشرائع السماوية ولا القوانين الوضعية، ولعل من أبرز وأعظم هذه الخصائص والمزايا:

1- الإطلاق والشمول فالعدل في الإسلام مبدأ مطلق وشامل، لا يستثنى منه أحد سواء كان مسلماً أو غير مسلم، والآيات القرآنية تؤكد هذا الإطلاق وعدم الاختصاص، قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾(النساء58). وكلمة الناس عامة مطلقة تشمل المسلم وغيره.

2- كما أن الإسلام لم يجعل العدل مرتبطاً في السياسة الخارجية بالغالب دون المغلوب، ولا بالقوي دون المستضعف، ولا بالغني دون الفقير، كما هو الوضع السائد في القوانين الوضعية، بل رسخ الإسلام من مفهوم العدل المطلق حتى مع الأعداء (الدريني، 2013،صفحة 54)، فقال الله تعالى: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾(المائدة:8).

الخـــــاتمة

وبعد انتهائنا من دراسة هذا الموضوع –بحمد الله تعالى وتوفيقه- أضع بين يدي الجميع ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات. أما النتائج فيمكن استخلاصها فيما يأتي:

1- تعتبر المقاصد القرآنية الميزان الحقيقي والمعيار الشرعي في استنباط الأحكام الشرعية ولابد من المفسرين والفقهاء الاهتمام بها.

2- بين مفهوم القتال والأمن والاستقرار علاقة اضطراد ومسايرة، ودعوة الإسلام للقتال بجميع آياته سعيٌ نحو تحقيق الأمن والاستقرار.
3- الإسلام قد حمى الإنسان من كل ما يؤثر على أمنه وطمأنينته بفرض العقوبات الرادعة لكل من تسول له نفسه إخافة الناس أو الاعتداء على حقوقهم.
4- رد العدوان ودفع الصائل يعتبران المناط الرئيس للقتال في الشريعة الإسلامية.
5- لابد من إعادة النظر في الرأي القائل أن علة القتال والجهاد هي القضاء على الكفر، سيما أنه رأي لمجموعة من العلماء في مقابل رأي جمهور العلماء القائلين بأن العلة هي الحرابة.
6- الجهاد لم يفرض ابتداء وإنما تدرج الشارع في تشريعه فمر بمراحل، أولها: الكف عن المشركين والاعراض عنهم والصبر على أذاهم، وثانيها: الإذن بالقتال من غير فرض لمن قاتلهم فقط، وثالثها: فرض القتال لمن قاتلهم.
7- هناك فرق كبير بين الجهاد والقتال الذي دعا إليه الإسلام والإعداد له، وبين الإرهاب والقتل الذي نهى عنه الإسلام.
8- ضرورة مراجعة تفسير بعض الآيات الكريمة ودراسة بعض الأحكام الشرعية المستنبطة منها بقراءة عصرية، تكفل الحفاظ على الثوابت في العقيدة، وتراعي المتغيرات في الفقه والأحكام.
9- التأكيد على جرم وعقوبة الحرابة وأنها أشد من عقوبة الكفار في قتالهم للمسلمين؛ لقطع الطريق عليهم وتجفيف منابع الجامعات المتطرفة.
10- الدعوة بالحكمة والمجادلة بالتي هي أحسن أقوى أسلحة المسلمين في مواجهة المخالفين، سواء كانوا ضمن المجتمع المسلم، أو من أعدائهم وخصومهم من غير المسلمين.
11- اللجوء إلى نشر ثقافة الاعتدال والوسطية في جميع الميادين والمحافل والمنتديات الإسلامية واستخدام كل وسائل الإعلام الفعالة في ذلك .

ويمكن رفع التوصيات المقترحة لثلاث جهات معنية:
1- العلماء والأئمة والخطباء من خلال وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بضرورة التزام منهج الاعتدال والوسطية، ونبذ التطرف والوقوف في وجه الجماعات المتطرفة، والتفسيرات المنحرفة للنصوص القرآنية.
2- المدرسون والأكاديميون المختصون بالعلوم الشرعية من خلال وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم بضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية ومراجعتها بقراءة معاصرة تراعي المتغيرات.
3- المفسرون والمهتمون بالدراسات القرآنية من خلال مراكز البحوث والدراسات القرآنية والمؤتمرات بضرورة الاهتمام بدراسة علم المقاصد من خلال التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، ومن ثم إعادة النظر في بعض الأحكام المستنبطة من تلك الآيات وفق نتائج تلك المراجعات.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.
ابن العربي، محمد بن عبد الله،أحكام القرآن،(د ت د ط) بعناية محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.
ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد، (د ت، د ط)، فتح القدير، دار الفكر، بيروت.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، بعناية عامر الجزار، وأنور الباز، دار ابن حزم، بيروت.
ابن جزي، محمد بن أحمد، القوانين الفقهية،(د ت، د ط)، تحقيق محمد بن سيدي، دار القلم، بيروت.
ابن عابدين، محمد أمين، 2003، رد المحتار، دار عالم الكتب، الرياض.
ابن عاشور، 1989، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس.
ابن عاشور، الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، عمان.
ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، (د ت ب ط)، المغني، عالم الكتب، بيروت.
ابن كثير، إسماعيل، 2000، تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
ابن منظور، 1993، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
الرازي، شمس الدين، 2010، مختار الصحاح، دار الفيحاء، دمشق.
أبو الأعلى المودودي (ب ت، ب ط) حقوق أهل الذمة، سلسلة كتاب المختار.
أبو داوود، سليمان بن الأشعث، 2009، سنن أبي داوود، تحقيق شعيب الأرناؤوط، دار الرسالة العالمية، دمشق.
البخاري، محمد بن إسماعيل، 1997، صحيح الجامع، مراجعة محمد علي قطب، مكتبة العبيكان، الرياض.
البخاري، محمد بن إسماعيل، 1998، كتاب الأدب المفرد، تحقيق سمير بن أمين الزهيري، ، مكتبة المعارف، الرياض.
البغا، مصطفى ديب، 2007، تنوير المسالك، دار المصطفى، دمشق.
البوطي،محمد سعيد رمضان، 1995، الجهاد في سبيل الله كيف نفهمه وكيف نمارسه، ،دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية.
الترمذي، محمد بن عيسى، 1999،الجامع الصحيح، تحقيق مصطفى محمد حسين الذهبي، دار الحديث، القاهرة.
الجوزية، 1997، ابن القيم، أحكام أهل الذمة، دار ابن حزم، بيروت.
الحامدي، عبد الكريم، 2007، مدخل إلى مقاصد القرآن، مكتبة الرشد، الرياض.
الخادمي، نور الدين بن مختار، 2001، علم المقاصد الشرعية،مكتبة العبيكان، الرياض.
الدريني، فتحي، 2013، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم،مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية.
رضا، محمد رشيد، 1368هـ، تفسير المنار، دار المنار، مصر.
السمرقندي، نصر بن محمد، 1993، تفسير بحر العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت.
الشاطبي، إبراهيم بن موسى،1997، الموافقات، بعناية مشهور بن حسن، دار عفان،الخُبر.
شلتوت، محمود، 1983م، الإسلام عقيد وشريعة، دار الشروق، القاهرة.
شلتوت، محمود، 1951م، القرآن والقتال، ، دار الكتاب العربي، القاهرة.
الشيرازي، أبو إسحاق، 1996،المهذب، تحقيق د. محمد الزحيلي،دار القلم، دمشق.
الصاغرجي،أسعد، 1999، الفقه الحنفي وأدلته، مكتبة الغزالي، دمشق.
الصنعاني، عبد الرزاق، 1988، سبل السلام، بعناية محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.

الطبري،محمد بن جرير،2001، جامع البيان عن تأويل آي القرآن،تحقيق عبد الله التركي،دار هجر، القاهرة.
عبد الله الطريقي، 1414هـ، الاستعانة بالمشركين في الفقه الإسلامي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
العز ابن عبد السلام،(ب ت)، قواعد الأحكام، تحقيق نزيه حماد، عثمان ضميرية، دار القلم، دمشق.
الغزالي، محمد،(ب ت،ب ط)، المحاور الخمس في القرآن الكريم، دار الشروق. بيروت
القرضاوي، د.يوسف، هل يجوز قتل الأسرى؟ موقع د.يوسف القرضاوي : http://www.qaradawi.net .
القرضاوي، د.يوسف، 2014، فقه الجهاد، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة الرابعة.
القرطبي، ابن رشد، 1995، بداية المجتهد، تحقيق ماجد الحموي، دار ابن حزم، بيروت
القشيري، مسلم بن الحجاج، 2006، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الغاريابي، دار طيبة، الرياض.
قطب، سيد، 1996، في ظلال القرآن، ، دار الشروق، القاهرة.
القيسي، مكي بن أبي طالب، 2008، تفسير الهداية إلى بلوغ النهاية، إصدار كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة، الشارقة.
القرطبي،محمد بن أحمد، 2006، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبدالله عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
لوبون، جوستاف، 1956، حضارة الغرب، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الثالثة.
الماوردي، علي بن محمد، (ب ت، ب ط)، الأحكام السلطانية،دار الحديث، القاهرة.
المطردي، محمد عبد الهادي،1987، عقد الذمة في التشريع الإسلامي، الدار الجماهيرية، مصراته.
النسائي، أحمد بن شعيب، (ب ت)، سنن النسائي، علق عليه محمد بن ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض.
النووي يحيى بن شرف، 1991، روضة الطالبين، ، المكتب الإسلامي، بيروت.
هيكل، محمد خير، 1993، الجهاد والقتال في السياسة الشرعية، دار البيارق، بيروت.

Politeness and Indirectness in Donald Trump's Intercommunication

Rauf Kareem Mahmood [1, 2], Hezha Muhammad Rasheed [2]

[1] Department of English, College of Languages, University of Slemani, Sulaymaniyah, Kurdistan Region, Iraq

[2] Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaymaniyah, Kurdistan Region, Iraq

***Abstract*— This paper elaborates the notion of politeness as a pragmatic concept and attempts to find answers regarding the strategies followed to achieve a polite act within a course of communication. Both the speaker and the hearer tend to act politely (in accordance to their beliefs regarding a polite act) and expect to be treated alike. However, the type of politeness considered in this paper is different from that of a culture-based concept.**

Pragmatic Politeness consists of following a number of principles and maxims in accordance to a particular context. Both types of the concepts are connected to the notion of 'face' which refers to the image that both the speaker and hearer desire to save, whenever they are intercommunicating. The face saving of interlocutors requires the adaptation of Leech's Politeness principle and maxims. This paper examines both 'direct' and 'indirect' strategies to approach politeness in Donald Trump's political intercommunications verify or nullify common claims that politeness is achieved throughout indirect methods. The paper hypothesizes that both strategies are applicable to fulfill a communicative polite behavior on the basis of proper context..

***Index Terms*— Pragmatics, Politeness, Speech Acts, Indirectness, Donald Trump.**

I. INTRODUCTION

The notion of Politeness has two different dimensions; the commonly known is the cultural/social one, while the less noticed is the scientific/pragmatic one. This research paper sheds light on the latter with reference to Leech's politeness principle (1983). It is a matter of confusion though, to differentiate between the scientific and cultural politeness since their goals are similar and the strategies are somehow alike. The paper isan effort to provide sufficient answers to the question regarding the strategies adapted to obtain politeness in communication. The paper highlights indirectness as the mostly agreed upon approach to politeness, and tries to prove whether or not such a claim is reliable with the evidence of12 randomly selected samples from the intercommunication between Donald J. Trump, the former US president and the press.

The adaptation of politeness strategies varies by virtue of culture, power, weight of the imposition, social distance, age, sex, intimacy, group membership, and kinship. Such strategies are not interpreted equally across cultural and ethnic boundaries.

The different application of those strategies sometimes cause problems among the speakers of one language and/or others of a second language, since misunderstanding occurs often among speakers of one language and the same is expected to happen for those who do not share the same cultural and social background, because the politeness strategies of the speaker's mother tongue may differ from the second or primary language that he/she acquires. For example, one of the questions to be asked is: Does the culture defer to the addressee's desires and opinions in a direct manner? In America, the answer is "yes." If a guest refuses the offer of more food, for instance, his/her refusal is accepted at face value and the offer is not repeated. In Poland and India, however, the guest would be encouraged to eat some more and the host will practically insist that s/he does so. It does not mean that the Polish and Indian cultures do not defer to the wishes of the guests; it simply means that a refusal of an offer for food or drink is not to be accepted readily. (Kachru and Smith 2008, p.49) (LoCastro 2012, p.142)

.

II. COMMUNICATION AND POLITICAL DISCOURSE

Communication is a social behavior in which two or more individuals get to exchange ideas, thoughts, and express feelings and emotions. Technically, the process is encoding a message by the speaker and, decoding it by the hearer throughout a cognitive system. A successful communication is due to the assumption of a shared background knowledge concerning the discussed topic between the communicators, i.e., the communicators tend to have harmony assuming that the communication runs in accordance to specific form and regulation. This assumption comes to an end until it proves the

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp13-24
Regular research paper: Received 7 March 2021; Accepted 28 March 2021; Published 4 July 2021
Corresponding author's e-mail: rauf.mahmood@univsul.edu.iq, hezha.rashid@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Rauf Kareem Mahmood, Hezha Muhammad Rasheed. Author's Names. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

contrary in case of misunderstanding or misleading.

The first assumption two interlocutors have when communicating is to have their face protected from being threatened in terms of protecting their public image. Due to its internationality, where most speakers of different languages around the world are aware of, indirectness is the common choice they make when the speakers prefer to deliver an unsolicited note to the listeners in the shape of an implicature. The implicature is often interpreted by the hearer by forming an inference.

Other different factors urging the employment of indirect speech acts in communication would be vocabulary insufficiency, performance error, avoiding the embarrassing and taboo topics, in addition to temporary psychological states of the speaker, such as stress, nervousness, fear and excitement. However, the indirectness of this type is apparently, unintentional.

Aiming at obtaining social and communicative advantages, for instance, speaker's wish for his/her language to be fascinating, desire to increase the force of the message, and competing goals are the primary possibilities for the speaker's choice of being indirect. Individuals utilize their power, social distance and the concept of right and obligation in the community to imply indirectness. Nevertheless, the main reason triggering indirectness is politeness.

According to (Cook 2003, p.61), political discourse is great and the greater the discourse, the greater the scope for disagreement. This greatness is due to the subtle ways of using language to influence and mislead. This disagreement is intriguing. Accordingly, there is a need to understand and combat such language uses, a need to uncover their interwoven texture and rhetorical strategies, augmentative appeals, and other augmentative tactics. These crafted strategies seek to captivate our contemplation, win our patronage, and change our demeanor. (Cited in the Pragmatics of Cogent Argumentation in British and American Political Debates Al-Juwaid 2019, p.45)

In a prime ministerial or presidential context, an argument is a way of enacting character, of demonstrating the ability to lead, and because political debates call for arguments, they are opportunities to enact a prime ministerial or a presidential image (Hinck 1993, p. 6). By responding to the substantive demands of a question or an opposing argument, a candidate shows that he or she has the intelligence to argue to defend his or her image, i.e. a candidate demonstrates an ability to defend against symbolic attacks. Worded differently, such context includes disputes that need to be resolved. As the language used in such a context is highly institutionalized in the sense that it is well crafted not only to attract the attention of the audience but also to convince them of the standpoints presented, this study scrutinizes what makes such a language cogent. Moreover, prime ministerial or presidential debates, as an example of highly eristic context, among others, present a picturesque example where all these issues can be applied. (ibid. p.46).

III. PRAGMATICS

Pragmatics was first introduced as an independent field of Linguistics, in (1938) by Charles W. Morris. He addressed it as:

> "The signs of the relations of signs to their interpreters. [….] since most, if not all, signs have as their interpreters living organisms, it is a sufficiently accurate characterization of Pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological and sociological phenomena which occur in the functioning of signs." (1938, cited in Verschueren 1999, p.6)

Yule (1996, p.3) suggests four areas that he believes pragmatics is concerned with. The first is the "study of speaker's meaning". This suggests that pragmatics is about analyzing what the speakers mean by their utterances rather than the meaning of words and phrases alone. The second domain of pragmatic interest for Yule is studying "contextual meaning", i.e., the speaker's arrangement of his/her utterances in regards to whom, where, when and under which circumstances does the communication take place. The study of how more is communicated than what is literally stated is the third field of pragmatic study, according to Yule. He suggests that pragmatics is the study of invisible meaning in terms of exploring what is unsaid through inference formation by the hearer. Finally, Yule links the speaker's choice to the notion of distance. He proposes that social, physical, and conceptual closeness effects the expressions collaborated by the speaker, due to the shared experiences, i.e, the distance between the two parties imposes on the speaker the amount of data he/she desires to mention.

Disputing the thought that pragmatics is not an addition to Linguistic Theory, Verschueren (1999, pp. 6-7) suggests a different perspective. He believes that, the absence of a notable component to be analyzed upon and/or, any inadequacy to interdisciplinary fields of linguistics due to the lack of a linking object to which language is studied does not make Pragmatics any less dominant field of Linguistics. (Phonetics, Phonology, Morphology, Syntax and Semantics) for instance, each has its own unit to be analyzed upon such as; (phones, phonemes, morphemes…) respectively. The same is for the interdisciplinary fields of Linguistics such as; (Sociolinguistics, Psycholinguistics, and Neurolinguistics) where they each have an object linking them to language studies, where each one is concerned with the study of language and (Society, Psychology and the brain) respectively. However, for Yule Pragmatics is concerned with a full complexity of linguistic behavior in terms of society, culture and cognition. Therefore, he defines it in terms of them all as "a general cognitive, social and cultural perspective on linguistic phenomena in relation to their usage in forms of behavior."

In addition to defining Pragmatics as one component of human language study and a branch of linguistics, Chapman (2011, p.1) consents to Verschueren's belief and studies the field from a multi-dimensional concept. He points out,

"concepts, theories and approaches developed within Pragmatics, are being used by those working in many other areas: both in other branches of linguistics, such as sociolinguistics, stylistics and psycholinguistics, and in different disciplines, such as artificial intelligence, clinical psychology and even Law."

Furthermore, he explains Pragmatics in three terms. An 'informal term', that is, what people mean rather than what they say. Then, 'more precise definition' regarding Pragmatics as meaning in use rather than that of literal meaning. Finally, a technical meaning that concerns studying meaning minus truth condition.

The notion of viewing Pragmatics from the language user's perspective is shared between Crystal (2003, p.364) and LoCastro (2012, p.39). Crystal suggests that, in modern linguistics, pragmatics has to be applied to the study of language from the user's point of view. The linguistic choices the speaker makes in social interactions, and the impact those choices have on other communicators, must be considered. LoCastro, however, believes that, despite being a cognitive process, pragmatics is a social and cultural perspective of linguistic phenomena in relation to their usage in the form of behavior. As a result, through the inference-formation process, the listener infers the speaker's intended meaning, which leads to the assumption that Pragmatics is essentially the study of the extra meaning or that type of implied meaning which has not been explicitly stated in the utterance i.e. it is the study of whatever the speaker has in his mind and wishes to convey.

Emphasizing the significance of Pragmatics in Linguistics, Taguchi (2019, p.1) discusses the role of Pragmatics in second language learning. She highlights the fact that learning a second language is not restricted to its grammar and vocabulary but the appropriateness of manifesting one's ideas and intentions in a way that fits the current circumstances and cooperates with the situation, plays a great part of becoming a competent second language speaker.

Although Levinson (1983, pp.7-9) suggested his preference to limit Pragmatics definition to principles of language usage only in terms of performance, without any reference to linguistic structures, but realizing the fact that the term pragmatics covers both context-dependent aspects of language structure and principles of language usage, he then offered the following definition: "the term pragmatics covers both context-dependent aspects of language structure and principles of language usage". Additionally, Mahmood (2016: p. 128) points out: "A quick look is enough to observe that context, as the main tool or unit of studying pragmatics, goes more smoothly with culture, mind, brain, etc., and not with phoneme, morpheme and sentence." Due to the fact that, both "Pragmatics" and "Semantics" deal with meaning, misconceptions might happen regarding their absolute boundaries. Leech (1983, p.15) has suggested a clear distinction between both fields. To him, Pragmatics, unlike semantics, is concerned with meaning in relation to a speech situation, whereas speech situation consists of addresser and addressee, context, goal, illocutionary act and utterance.

In his 1983 Principles of Pragmatics book, Leech has made it clear that he focuses on the type of pragmatics that studies linguistic communication in terms of conversational principles which have a rhetorical model. That is, effective use of language in its most general sense into everyday communication and only secondarily to the more prepared and public uses of language. He also refers to the significance of considering both pragmaliguistics that is language specific studies and Sociopragmatic that is culture-based studies in communication.

To sum it up, pragmatics answers why a particular behavior is adopted in particular circumstances. It interrogates the communicators' ability of figuring out how to run a successful conversation cooperatively and smoothly, and attempting to find alternative meanings in case of having gaps in communication, until they reach a desired outcome of the conversation. It also studies the strategies used by interlocutors to run a successful conversation.

IV. SPEECH ACT THEORY

The notion of speech act entails the fact that, through speaking, a person accomplishes goals. Speakers choose ways to express themselves, aiming at making the listeners fully understand their intention to believe, accept or do what they speak. (Bonvillain1993, p.101)

According to Verschueren (1999, p.22), speech acts form one of the basic ingredients of pragmatics. It was first introduced by John Austin as a reaction to the "Logical positivism" movement that Austin calls "Descriptive Fallacy" (Chapman 2011, p.57). According to logical positivism, the only truthful meaning of language is that of logical analysis, in terms of truth and falsity, whereas Austin verified his theory by dividing utterances according to their function to label what is said, as "Constative" and what is done, as "Performative" in uttering specific thoughts.

Chapman (2011, pp.56_57) treats speech acts as a part of "Classical Pragmatics" for two reasons; being classical in the sense of founding and originality, and representing the establishment within the discipline by means of setting the standards for the type of explanation, the framework for analysis and in many cases the actual terminology used in pragmatics. What he tries to imply is that the concept has not changed ever since it was first released. Austin modified the theory several times, aiming at improving his insights, as well as some terminologies that he thought are of no more of use. This could be evidence that the "speech act theory" is a dynamic theory.

Austin uses the term "speech act" to refer to "an utterance and the total situation in which the utterance is issued". In the present time, the term is used to mean the same as "illocutionary act" which is essentially considered the focal point of the speech act theory itself (Thomas 2013, p.51). Austin also mentions the possibility of a solo speech act performing multiple meanings just as it is the case for one word to express different speech acts, such as, "He has been acting so funny". Taking into

consideration different contexts, this sentence might imply that the person was simply funny, or he was acting in a strange way (in terms of his ordinary personality), or he hasn't been normal (he appears to suffer health issues). The following illustrates the idea of different expressions performing one speech act for example where all the utterances imply the request of 'close the door';

(1) Shut the door.
Could you shut the door?
Did you forget the door?
Put the wood in the hole!
Where you born in a barn?
What do big boys do when they come into a room?
(Thomas 2013, p.51)

Despite the fact that each of these terms "speech act, illocutionary act, illocutionary force, pragmatic force" may imply different theoretical positions, however, they are all used to mean the same thing (ibid.).

A. Direct Speech Act

According to Yule (1996, pp.54-55), a direct speech act is whenever a clear and direct relationship between the form and the function exists in a sentence. i.e., when a declarative sentence is intended to be informative (statement) for instance. This means that the speaker has no intention to generate a complicated message.

Crystal (2003, p.140), on the other hand, highlights the speaker's purpose in uttering the statement by means of getting someone (usually the hearer) to do something for the speaker. Black (2006: p.19) calls it a direct correlation between the grammatical form of an utterance and its illocutionary force, i.e. when there is a direct mapping between form and function of the utterance.

(2)The world is his stage. (Declarative, performing informative)

B. Indirect Speech Act

Indirect speech act refers to the types of utterances where the relationship between the form and function of the statement is indirect. i.e. no clear link exists between what is said and what is meant. It is the type of speech act where the speaker leaves the hearer to work out the meaning s/he intends. (Black 2006, p.19)

This is often a simple task for the addressee to accomplish, by interpreting the meaning (the force of the utterance-illocutionary act) via inference. (Dawn & Wichmann 2012, p.41). The inference is based on shared knowledge between the communicators.

The most common type of indirect speech act for Yule (1996, p.56), however, is that of a request form. He believes that such utterances have a demand for an action despite their direct appeal for an answer, as in:

(3) Can you hand me the pen?

The speaker is basically asking the hearer to perform an action rather than asking about showing him/her certain physical capability. The speaker is seemingly considering the fact that despite the hearer's capability to do the act, s/he might refuse to perform it or is not simply interested in doing it for any possible reason. Therefore, the speaker seeks his/her request in a way to effectuate the hearer in addition to avoiding any embarrassment to him/her. So, it can be stated that the speaker respects the hearer's freedom of action and tends to show solidarity, not imposition.

Yule (1996, p.56) believes that to be polite is to be indirect in expressing yourself. That might be the case but only if we take a look at the context to understand why.

According to Saeed (2009, p.247), individuals in a set of conversational participants are required to maintain a kind of mutual self-interest that is maintaining self and other interactor's face. This claim harms both faces of the interlocutors, since many verbal interactions appear as threats. For example, advising, suggesting, requesting and ordering are threats to other's negative face, for the other's freedom of choice or autonomy has been violated. Then, to disapprove, disagree, accuse and interrupt, threat, curse, causes harm to the positive face, since the self-image has been destroyed. Again, confessions and apologies make pose a threat to one's own face.

Therefore, to Saeed (2009), indirect speech acts are among a series of strategies that individuals tend to use in an attempt to reduce the threats to both faces. For example, to request in an indirect pattern, 'Would you please turn off the TV?' instead of a direct request 'Turn off the TV.' that Saeed refers to it as 'negative politeness' since it lessens the weight of a request on the hearer's face, whereas a positive politeness pattern reduces the threat in a disagreement, interruption or disapproval, such as; 'I am afraid to say that you are wrong' instead of a direct state 'You are wrong'.(ibid p. 247)

So, most people believe that the more indirect the utterance is, the politer it would be, as Leech (1983, p.108) states, the indirect statements tend to be politer because they increase optionality for the hearer, whilst decreasing illocutionary force.

However, some criticize Leech for ignoring the fact that indirectness can even be impolite. Therefore, context plays an important role in the illustration of politeness. Just like his contribution to sarcasm and banter, a contribution that has been of particular use in the realms of impoliteness. He first defined them in terms of irony as follows: 'If you must cause offence, at least do so in a way which doesn't overtly conflict with the PP, but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, by way of an implicature'. He later expands: Apparently, then, the IP is dysfunctional: if the PP promotes a bias towards comity rather than conflict in social relations, the IP, by enabling us to bypass politeness, promotes the 'antisocial' use of language. We are ironic at someone's expense, scoring off others by politeness that is obviously insincere, as a substitute for impoliteness. (ibid, pp.82, 142)

Both concepts of 'politeness' and 'indirectness' will be analyzed in Trump's intercommunication with the press, from

a pragmatic standpoint, banning the social and cultural view.

Based on Leech (1983, p.104)'s assumption that different kinds and degrees of politeness are called for in different situations, the illocutionary forces are classified into four types, in terms of their relation to social goals in gaining comity. One may argue that, why would it be necessary to mention the social dimension since the subject is covering the pragmatic perception of the concept. It is simply because pragmatics is all about context of communication which is a social behavior of its own. One cannot tell whether the concept is successfully applied, if it is not for the communication context.

1. Competitive: when the illocutionary and social goals compete. In cases of ordering, asking, demanding, and begging.
2. Convivial: when the illocutionary and social goals coincide. For example, inviting, greeting, thanking, and congratulating.
3. Collaborative: the illocutionary and social goals are moderate. Such as asserting, reporting, announcing and, instructing.

4. Conflictive: as the name suggests, both illocutionary and social goals conflict. Namely threatening, accusing, cursing and reprimanding. (ibid)

V. TRUMP'S MANIFESTATION OF POLITENESS AND INDIRECTNESS IN HIS INTERCOMMUNICATION

A. Donald J. Trump

Trump is the 45th President of the United States, who defines the American success story. A graduate from University of Pennsylvania's Wharton School of Finance, following his father's footsteps in the world of business. Trump had also attempts to become an author as he has written more than fourteen bestsellers, including, "The Art of the Deal", the first published book of him and it was considered a business classic. (https://www.whitehouse.gov/people/donald-j-trump/)

Despite his success as a business man, he would approve on setting his foot into the political domain. He eventually managed to take part in the United States' 2016 election campaign as an independent figure whom some referred to as "disruptor" and "outsider" who took advantage of the cozy status of the government that serves allies not the messes (Herbert, McCrisken and Wroe: 2019). (https://www.whitehouse.gov/people/donald-j-trump/)

Similar to any public figure in the society, Trump has got his own share of nation's opinion split about him. For some, he was excused and minded in any act he was involved in while, for others who had an anti-Trump attitude against him, he was obviously not satisfactory at any account.

So, for Gingrich (2017), the American historian and a close friend of Trump family, it was astonishing that the elite media and much of the political establishment refuse to try to understand Donald Trump. According to Gingrich, Trump is one of the most remarkable individuals to ever occupy the White House and his set of practical business experiences—and his lack of traditional political-governmental experiences—has made him a unique president not the otherwise. In addition to that, Trump is the first person to be elected president without first having served in public office or as a general in the military.

Since he announced his bid for the presidency, Donald Trump has been misunderstood, underestimated, and misrepresented, Gingrich (2017) claims. And having known this himself, Trump acted accordingly. He was well aware of the fact that he was an outsider for the presidency campaign, since he came forwards into the presidency campaign independently with neither support from neither political party nor having any political background himself.

Therefore, he has chosen to abandon all forms of ready speeches and to talk with the crowd spontaneously, where the pundits accused him of "rambling". Yet, it was an act of extraordinary message discipline according to Gingrich (2017). Another change that he initiated was that of self-financing his campaign as many thought that the candidates for the presidency were only listening to the voices of whom they owe their campaign. So, he intended to prove that he is people's president and will serve them all equally.

In the light of the probability that the political establishment and the mainstream media, as Gingrich mentions, are working on representing Trump in a negative way for no specific clear reason so, (Gingrich 2017) instead, advices anyone who wants to know the real Trump, must study his background and neglect everything that comes from those mentioned previously.

Due to his wide experience in business management and decision making and complete conscious of what he has got himself involved in Gingrich (2017) argues that Trump came to take charge of a nation prepared with needed equipment to face any unexpected situation. As he is the man of tough times and he has been to such circumstances in one way or another, himself.

He is also a professional speaker who used to give speeches to gatherings of over 10 thousand people regularly, and this feature of him has served him in being unique in holding fruitful communication with his people where everyone can feel that he is talking to them each and everyone solely with total attention and consideration. (ibid)

In his illustration, Leech had suggested a set of six maxims to determine a polite act in a course of communication. He also addressed them to be as a completion or addition and even rescuer to Grice's (1975) Cooperative Principle, by means of that the Cooperative Principle would be weakened if its apparent exceptions are not satisfactorily explained.

It is worth to mention that different societies view the strategies to a polite act differently. Therefore, the application of the Cooperative Principle might take the priority for some of them, whereas others give the Politeness Principles more credit over the CP and, eventually sacrifice one of the CP maxims for the sake of reaching a polite goal. This usually happens in an act of 'irony'

The following examples are illustrations of Donald Trump's manifestation of strategies for a polite act in different occasions.

A. Tact and Generosity Maxim

1. In one of the debates in 2016 between Donald Trump and Hillary Clinton, the Democrat candidate for the United States presidential election, a reporter asked both candidates to say something nice about each other since in most of their debates, they were verbally attacking each other. Trump's reply came as the following:

> "I consider her statement about my children to be a very nice compliment. I don't know if it was meant to be a compliment, but it is great. I'm very proud of my children, and they've done a wonderful job and they've been wonderful, wonderful kids. So I consider that a compliment.' I will say this about Hillary: "She doesn't quit, she doesn't give up, I respect that. I tell it like it is. She's a fighter. I disagree with much of what she's fighting for, I do disagree with her judgment in many cases, but she does fight hard and she doesn't quit and she doesn't give up."

https://www.vanityfair.com/video/watch/hillary-clinton-and-donald-trump-say-something-nice-about-each-other

In the beginning of his speech, Trump observes both Tact and Generosity maxims. The reason for mentioning both maxims together is that following one maxim leads to following of the other accordingly. Therefore, Trump is being tactful and generous giving credit to Hillary's statement where she describes his children. Even though he expresses his hesitation to consider the statement a compliment, however, he soon repeats his gratitude for such an act from Hillary.

Trump continues observing the generosity maxim by highlighting the strength points of Hillary describing her as someone who 'does not give up', and that 'he respects that' despite the fact that he is not in complete agreement with most of her beliefs, yet, the statements positive sense weights more than that of a negative one as he grants her his approval for being a great fighter.

In addition, Trump's statements are also directly related to the point of discussion and far from being ambiguous. It indicates complaints with CP maxims where he clearly and truthfully expresses his thoughts by adopting short, yet meaningful utterances. This feature also supports Leech's description of Collaborative act in speaking. (Leech 1983, p.104)

In terms of the used speech acts, no implications were noticed. His statements appeared to be spontaneous and completely unprepared, since the question was unexpected for both debaters, as they usually tend to highlight each other's social, political and sometimes psychological weaknesses, and were hardly positive about each other. Nonetheless, he showed respect for Hillary's statements and performed the act of politeness directly and firmly.

2.Giving a speech to a crowd gathered in support of the United States' Law enforcement, Trump has addressed the crowd as follows.

> "…. I am honored to welcome, we call this a peaceful protest, to the Whitehouse in support of the incredible men and women of law enforcement and all the people that work so well with us. And I have to tell you that our Black Community, our Hispanic Community, thank you very much"

The former US president starts his speech with a positive polite act of greeting the crowd warmly and showing appreciation for their attendance, as well as describing them 'the peaceful protest'. He then continues his support addressing the service specified in his country's law enforcements, and describes those administrations as 'incredible men and women'. This is considered showing politeness to the third party according to Leech (1983, p131), where s/he might be a part of the communication or an absent figure. The speaker tends to show respect to him/her due to his/her respect to the listener.

Trump's insistence to point out the terms 'men and women' (indicates not only his intention to show respect to the third party as mentioned previously but also to reiterate his view regarding equality between them and that he has appreciation for women as men, which is something he was often accused of not doing.

He then carries on his tactful speech by expressing gratitude to the 'Black and Hispanic communities' which are two widely spread communities in the United States in the country. The initiation to irony and solidarity, and the sense of welcoming that echoed in Trump's speech imply a generous act of politeness.

He delivered an indirect falsification for the claims of him being racist and anti-Hispanic figure. His emphasis on the Black and Hispanic community is the best evidence, especially after the false killing of George Floyd, the African-American individual, whose murdering led to the outbreak protests throughout the United States. Another issue is the wall, the victory that Trump administration is proud of, forever. Building of the wall started at the beginning of Trump's wining of presidency. It was also one of his greatest goals he mentioned in the presidential electoral campaigns. The wall was mainly, according to Trump, to protect the US by preventing illegal immigrants from Mexico to pass the US-Mexico border.

So, in this speech, Trump has indirectly initiated an act of generosity by addressing both the Black and Hispanic communities as 'our' communities. He intended to navigate the idea that, these communities are part of the American population and anything opposing those believes are nothing but allegations.

As far as the cooperative principle is concerned in this specific context, the former president's speech is truthful, since there is no evidence to prove otherwise. The speech is also implicature formation, or evidence for and implicature or plies as for the application.

3. Donald Trump made a tweet on Sep.27th, 2020, regarding his nominee to the Supreme Court. He wrote:

> "Today, it was my great honor to nominate one of our nation's most brilliant and gifted legal minds to the Supreme Court. She is a woman of unparalleled achievement, towering intellect, sterling credentials, and unyielding loyalty to the constitution: Judge Amy Coney Barrett…"

https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21 (Tweet)
https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21 (Video)

Trump started the tweet with a direct gratitude towards the judge he has chosen to join the Supreme Court. He is apparently being tactful and generous in his view of the judge and appreciative other talent and hard work.

The former president has an indirect dispatch in the tweet, though. Trump was being accused of attacking women since the early days of his campaign. People, who were not obviously in his supporting zone, were accusing him of hating women. So, this step from the former president was to prove those claims wrong, and to show them that he is supportive of powerful women and trusts them to be in charge of sensitive duties.

The tweet is short and simple, but clear, informative and truthful. He did not attempt misleading, and avoided ambiguity in terms of the content of his tweet, which was to celebrate Barrette, the judge. Therefore, it is fair to say that the writer has observed all the CP maxims, by means of being quantitative and qualitative in his short message. As well as being brief and obeying the maxim of manner, in addition to his collaborative and convivial approach to Leech's politeness principles.

4.On Dec.12th,2020, the former US president, has made a short appearance on Tweeter to announce the good news for his nation and the world. It was the accomplishment of delivering the anti Covid-19 vaccine … he addressed the nations as follows:

> "I have really good news. Today our nation has achieved a medical miracle. We have delivered a safe and effective vaccine in just nine months. This is one of the greatest scientific accomplishments in history. It will save millions of lives and soon end the pandemic once and for all …… on behalf of the American people I'd like to thank all of the brilliant scientists, technicians, doctors and workers who made this all possible. Pfizer and Moderna have announced their vaccine is approximately 95% affective, far exceeding expectations. These vaccines are also very safe. American citizens participated in clinical trials that were far larger than normal and had no side effects… Today's achievement is a reminder of America's unlimited potential when we have the will and the courage to peruse ambitious goals …"

https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1337586206683574272?s=21

The former president starts his speech with a positive vibe announcing really good news (from his perspective). He addresses the nation as miracle makers, referring to the healthcare givers and appreciating their role. He continues praising the nation by granting them one of the greatest accomplishments in the history. Then he gives comfort and assurance that their life would get back to normal again, due to the amazing accomplishment their fellows have achieved and the 'it will save millions of lives' expression is an indirect message for the Democratic politicians and the people supporting them that the pandemic will end in the hands of this president unlike their constant accusation for the increase of death rates due to Covid-19 and that Trump's administration could do nothing about it.

He again shows his gratitude and appreciation to everyone who contributed to such miracle and calls them by their occupations to say that each one of them has his/her own share in this achievement, no matter if they were directly in the labs or not.

The former president then goes to using his power and influence positively (line 5,6,7), to convince people to get vaccination, and ensuring them that it is safe, referring to the confirmation from (Pfizer and Moderna_ the Vaccine Companies). The former president is apparently well aware of his role as president in critical times in particular, therefore he does his best to make his people believe in him and do whatever he asks as it would be the best for them.

Despite the variety in manifesting politeness, these samples have some common factors in the application of the concept. They are all to be described in terms of (Leech 1983, pp. 104-105)'s convivial illocutionary function that is an intrinsically polite illocution with a positive polite nature, including 'thanking, appreciating, showing gratitude and congratulating'. These types of illocution's are of the benefit of the hearer with no cost, and only the physical efforts to the speaker by making the statement is what considered costly for the speaker.

Then, the adaptation of truthful, short yet meaningful statements, indicate speaker's intention to cooperate in terms of (Grice 1975)'s Cooperative Principle. Since the truthfulness refers to the speaker's application of (Quality maxim), while the employment of short, but purposeful statements explains his will to employ the (Quantity maxim). The same is true for the unity and clarity of the statements which correspond to the (Relevant) and (Manner) maxims respectively.

B. Approbation and Modesty Maxims

1.Weijia Jiang is an Asian CBS reporter. She asked Donald Trump about his delayed order to close the borders to avoid the spread of COVID-19.Donald Trump answered:

> "Who are you with? So, if you look at what I did in terms of cutting off or, banning China, from coming in.. Nice and easy, just relax …we cut it off, people were amazed, these gentlemen, everybody was amazed that I did it… We were very early and, I am the president and you know what I just did … how many cases of virus were here in

> the United States when I issued the ban? Do you know the number?... No, no, no, you have to do your research.. Keep your voice down, please, keep your voice down…And you should say thank you very much for good judgment.
> Go ahead; please" (referring to another reporter to ask his/her questions)

https://www.dailymotion.com/video/x7tmyls

The former president starts his answer, by asking a direct question about the agency that the reporter works for. This seemingly implies his intention to react not in accordance to the question by means of answering it, but, as to whether or not the reporter is broadcasting from a station that the president is in good terms with, i.e. he has a premeditated attitude towards the situation, with no consideration to the question. He usually tends to react with a negative attitude towards the agencies that are not of his preference.

Then, he starts answering by 'banning China from coming in'. In addition to the ill-mannered act of directly threatening and accusing the third party, this sentence includes violation of CP's relation maxim since the speaker is not relevant to the question's topic in his statement. He focuses on placing the blame somewhere else, referring to the country where the Covid-19 has first appeared. The former president may have intentionally attacked the country, as the reporter is from Asian origin, hence he may attack an Asian country through the reporter. In both cases of intentional or unintentional act, it is an impolite one. If the threat is meant to be for China, then a third party has been treated disrespectfully. If the threat was intended to be to the reporter, it is also an obvious direct threat to her face.

Donald Trump goes on by directly praising himself and what he has done for the country and how quick he was in closing the borders. He supports his claim by referring to the amusement of people for what he has done. This is an explicit act of exaggeration of one's generosity which violates the first submaxim of Modesty and committing the social transgression of boasting Leech (1983, p.136).The act of exaggeration that Trump is practicing is also tedious according to (Leech 1983).So, the speaker fails to commit himself to a favourable opinion which means that he cannot (truthfully) do so, hence violating Approbation and Modesty maxims. Where he could simply avoid dispraise and causing harm to the listener by making some relevant, yet indirect statements referring to the crisis the virus caused.

The speaker attempts to embarrass the listener and implicate doubt regarding the latter's accuracy in her report preparation, when he asks her whether or not she is informed about the number of virally effected people in the US whenever he (Trump, the speaker) closed the borders, and asking her, by means of preparing the questions she wants to ask on the basis of a well-managed research. One more time the speaker fails to commit himself to a favourable opinion concerning the hearer, but rather to himself which implies that he is not obeying the Approbation maxim regulations on the account of Modesty maxim. i.e., the speaker is praising himself on the account of dispraising the hearer.

Trump has also violated the CP's Quality maxim in regards to the number of effected people at the time of issuing the ban, since many reliable sources had provided genuine reports declaring thousands of deaths on daily basis, in addition to the United States' infection and death records which hit the top compared to other countries in the world for quite some time. Donald Trump also exaggerates in claims regarding the effect of the mission he had accomplished banning the US soil borders with China, thinking that it is the best way to handle the pandemic crises. The act of exaggeration is also tedious according to Leech (1983).

Through the act of imposition, the speaker practices threat to the hearer's face when he praises himself and indirectly brings to attention the role he plays in the country by stating that he is the one who knows the best for the country'. In the end of his statement, Trump accuses the reporter of not being thankful and appreciative, but questioning his power instead. The tone of imposition beholds the refusal of showing cooperation in the communication. The threats to the hearer's face and freedom of choice are indications of another aspect which (Leech 1983, p.105) has pointed out, that is a conflictive illocution which conflicts with the social illocutions where the second party is often considered and being politely behaving.

The speaker has also violated the maxim of manner, since the sequence of his speech was not properly arranged and was often distracted. He was not related to his topic as well. He brought up topics of praising himself that were not a part of the reporter's question.

2.A briefing was held for the former US president to discuss an incident of confidential data exposition. He states:

> Donald Trump; "I think it is disgraceful, disgraceful that the intelligence agencies allowed any information that turned out to be so false and fake, out. I think it is a disgrace and I say that, and that is something that Nazi Germany would have done and did do. I think it is a disgrace… They are going to suffer the consequences… and as far as CNN going out of their way to build it up … I am not going to give you a question, you are fake news."

https://www.youtube.com/watch?v=W6ZHY0E4_Wg

At the beginning (line 1), the former president expresses his discomfort over the exposition of some classified data, with an expression of bitterness and direct accusation to the intelligence agencies that happen to be the third party, for his belief that they caused such undesirable incident. He then continues his attack, not only to the third party but to the fourth party this time when comparing the agencies act of disgrace, according to him, to that of the Nazi Germany. This is a complete violation of the first submaxims of both Approbation and Modesty maxims towards the third party. Unlike the previous speech, the speaker in this precise speech has not employed any statement of praise to himself. However, the strategy of attack and accusation for the third party is just about doing so by means of Approbation

maxim. In any given situation where the third party is involved, the speaker should consider the third party's position in the communication, meaning that, if the third party happened to be on the speaker's side, then the speaker has the freedom to dispraise him/her/them on the account of praising the second party, which is not the case of this speech event. The second probability is that to consider the third party, the 'other', in Leech's (1983, p.131) term, where the speaker is obliged to show politeness, which again did not happen in this communication setting. So, not to praise one's self, does not necessarily imply praising the other, as this example illustrates. Before moving to address CNN at the end of his speech, the former president makes a promise of threat targeting the ones who are held responsible, by paying the consequences of their action. Then he finalizes his statement with a punishment to CNN by 'not taking their questions', for 'building up' the scandal as he accuses them. This is another act of dispraise to the hearer directly, which has a background of political cold war between the former president as a Republican and the Democrats-affiliated press agencies.

In terms of obeying CP maxims, the speaker was telling the truth (observing Quality maxim) about the disgracefulness of the act of leaking out the information. It should not happen in an administrative organization that has such a strong base and highly trusted and intelligent people. The amount of information he provided regarding the topic was also sufficient (Quantity). As well as being clear (manner) and, related to the topic (relation).

3. The context is a joint press conference between the former US president and president of Finland. A reporter asks the US president about Joe Biden, a then democratic Congressman and newly-elected US president, and his son who served in the war in Iraq in the past, and has had some health issues recently.

> Trump: "Look, Biden and his son are stone-cold crooked. And you know it. His son walks out with millions of dollars. The kid knows nothing. You know it, and so do we."
> Go ahead. Ask a question now.
> Reporter: The question, sir, was: What did you want President Zelensky to do about Vice President Biden and his son, Hunter?
> Trump: Are you talking to me?
> Reporter: Yeah. It was a just a follow-up of what I just asked you, sir.
> Trump: (Inaudible)finish with me. Listen. Listen. Are you ready? We have the President of Finland. Ask him a question.
> Reporter: I have one for him. I just wanted to follow up on the one that I asked you, which was —
> Trump: Did you hear me?
> Reporter: What did you want him to —
> Trump: Did you hear me?
> Reporter: Yes, sir.
> Trump: Ask him a question.
> Reporter: I will, but —
> Trump: I've given you a long answer. Ask this gentleman a question. Don't be rude…It's a whole hoax. And you know who's playing into the hoax? People like you and the fake news media that we have in this country. And I say, in many cases, the "corrupt media" — because you're corrupt. Much of the media in this country is not just fake, it's corrupt. And you have some very fine people, too — great journalists, great reporters. But, to a large extent, it's corrupt and it's fake. Ask the President of Finland a question, please.
> Trump: You never had wins with other Presidents, did you? But we're having a lot of wins at the WTO since I became President.

https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-president-niinisto-republic-finland-joint-press-conference/

The former president answers the question with a direct attack to Joe Biden and his son's face, and accuses them (especially the son) of corruption and foolishness. The nature of the communication suggests that there is no sign of violating Approbation and Modesty maxims despite the negative politeness that the speaker adopts to express his thoughts.

The second part of Trump's speech, however, has two factors that is considered impolite in reference to Leech (1983, p.139). One is to talk at the wrong time that is in Leech's term 'an interruption'. He (The speaker) constantly interrupts the reporter preventing him from completing his question in addition to not giving him a satisfactory nor a complete answer.

Trump's silence or, what tends to be an intentional attempt not to answer the reporter's question, but rather pushing him to ask Finland's president a question, is another implication of an impolite behavior according to Leech (1983, p.139).

However, he can be regarded as cooperative in Grice's terms by means of observing the Quality maxim for him being confident in his claims and the fact that he takes the audience as witnesses ensures his honesty. Keeping his statements short and informative indicates that the Quantity maxim had been observed as well. His rapid change of subjects and not being transparent enough in answering the questions (the questions he intended to skip answering) do not support the requirements of Manner and Relation maxims.

4.In a press conference that was titled as 'tense exchange' by the 'New York Times journal' later on that year, Jim Acosta, CNN anchor, confronts Donald Trump with the issue of illegal immigration to the country. Trump responds as follows:

> "Here we go … Thank you for telling me that, I appreciate it. I want them to come into the country but they have to come-in legally. You know, they have to come-in Jim, through a process… wait, wait, wait … you know what, I think you should leave me run the country, and you run CNN and if you did it well, your ratings would be much better. That's enough, that's enough, that's enough... That's enough, put down the mic. I tell you what; CNN should be ashamed of itself having you working for

them. You are a rude terrible person. You shouldn't be working for CNN… when you report fake news, which CNN does a lot, you are the enemy of the people."

https://www.youtube.com/watch?v=v3abZ4aAGUU

The tension is sensed from the first sentence uttered. By stating 'here we go', the hearer gives the impression that what is coming (what the reporter has to say) is repetition and not interesting. Then, he thanks the reporter, sarcastically, for giving him the information (that he did not need apparently), and all this is not a positive beginning.

Then in saying 'wait, wait, wait' three times frequently, Trump does not ask the reporter to fall silent but, he orders him to do so. The repetition of the same word 'wait', at one time, indicates violation to the quantity maxim of the cooperative principle in addition to violating the 'Approbation and Modesty' maxims in terms of dispraising the hearer and misuse of power.

Trump again adopts the imposition attitude by saying that he is the president and he knows how to run the country the best way and that the reporter should do his job which is reporting. Then, Trump attacks the agency by accusing them of having a low rating. Trump goes on dispraising the reporter and the agency by stating that the agency should be ashamed of them to have him, which is an obvious dispraise to the reporter and his channel. He goes on humiliating both the reporter and the agency for spreading fake news, and finally accuses them of being 'the enemy of people'.

C. Agreement and Sympathy

1. A reporter asks the president if, he is going to continue the tense communication with them, by saying 'calling us losers to our faces and all that and, is this what is gonna be like covering you and your president? We're gonna have this kind of navigation in the press room?

Donald Trump answers as follows:
"No, Not all of you, just many of you.
Yes it is gonna be like this, David. If the press writes false stories, like they did with this …. and then we have to read probably labialized stories certainly clause, and the people know the stories are false, I am gonna continue to attack the press. Look, I find the press to be extremely dishonest; I find the political press to be unbelievably dishonest. I will say that."

https://www.youtube.com/watch?v=Y2vozC_kP6Q

The term 'just many of you', relate the hearer's mind with complete disagreement. It seems that it is a premeditated attitude. Showing no signs of agreement means no sympathy as well, since observing one maxim determines the other. Trump repeats his determination of not coping with most of the press, so he is determined not to agree. He excuses his attitude with the usual accusation to the press that they are dishonest. Then he directly threatens them to their faces by saying that he will continue attacking them, which are a blatant empathy, conflictive attitude and complete disagreement. He ends his speech with a strong accusation of the press for being dishonest, not once but twice.

2. "TRUMP: "Unfortunately, much of the media in Washington, D.C., along with New York, Los Angeles in particular, speaks not for the people, but for the special interests and for those profiting off a very, very obviously broken system. The press has become so dishonest that if we don't talk about, we are doing a tremendous disservice to the American people... you know, fake news, fabricated deal, to try and make up for the loss of the Democrats and the press plays right into it…
this is fake news put out by the media. The real news is the fact that people, probably from the Obama administration because they're there, because we have our new people going in place, right now.

… There's nobody I have more respect for -- well, maybe a little bit but the reporters, good reporters. It's very important to me and especially in this position. It's very important. I don't mind bad stories. I can handle a bad story better than anybody as long as it's true and, you know, over a course of time, I'll make mistakes and you'll write badly and I'm OK with that. But I'm not OK when it is fake. I mean, I watch CNN, it's so much anger and hatred and just the hatred… have a lower approval rate than Congress. Again, I don't mind bad stories when it's true but we have an administration where the Democrats are making it very difficult."

https://edition.cnn.com/2017/02/16/politics/donald-trump-news-conference-transcript/index.html

The former president starts his statement with an unreal expression of sadness towards the press's continued publication of fake news (about him, allegedly). By playing with words, Trump tends to manipulate the mind of his audience. He makes use of people by showing that he is saving them from all the fakeness that the news spreads about him and that he is there to tell them the truth.

He then attacks a number of newspapers and agencies by names accusing them of faking the news because they are supporting the Democrats or from the Obama administration, where according to Trump, they all are conspiring against him because he is a successful president.

To follow it with an implication of solidarity in case they were publishing even bad news but not fake, he finalizes his speech with another direct threat to CNN but this time comparing it (negatively) to the Congress in terms of low rating. It is indeed an indirect attack to the Democrats since they have their members in congress higher than the Republicans that Trump represents. Also a seemingly link of CNN to the Congress which explains his constant attack in different occasions.

3. on Dec. 24th, 2020, Trump made a tweet targeting Iran. The tweet was:

> "Some friendly health advice to Iran: If one American is killed, I will hold Iran responsible. Think it over"

The speaker (writer) starts with a direct threat to the hearer (reader)'s face in a seemingly friendly statement. It is indeed an indirect threat to the hearer by means of, we are not friends and I am warning you. The second part of the statement is a direct warning that will have absolute consequences which is explicitly apparent when the speaker shows his power and greatly imposes it on the hearer. Ending the tweet with a three-word imperative utterance forms an indirect threat and warning to the hearer, and an indirect solidarity and protection for his own people.

No signs of agreement and sympathy observed in the speech towards the hearer. The speaker uses conflictive approach since he adopts indirect threats and pre accusation to the hearer to put him in the suspect zone in case of any inconvenience in the future. He could have simply stated that, in case of any involvement of the hearer proved, and then 'we' instead of 'I' will make them pay for it. Using the pronoun 'I' diminishes the other party in communication, and yields an impression that the speaker makes decisions solely and refuses to collaborate with experts surrounding him as part of his job, and rejects negotiation fall silent s with other countries which explains his violation of the maxims of agreement and sympathy.

4. On Jan. 17th, 2021, CNN has announced the result of a poll held by them earlier issuing the Trump administration popularity. The tweet included the following:

> "President Trump will leave office with the lowest approval rating of his presidency, with more Americans than ever in support of removing him from office, according to a new CNN poll."

Trump's popularity has drastically decreased as his final days approached in the office in 2021, especially after breaking into the Building of Congress by his supporters in a protest against the elections results earlier 2020. In addition to many unwise decisions regarding critical circumstances, the COVID-19 pandemic on top of the list where many people lost their lives as a result of Trump's unwillingness to cooperate with health professionals to save the nation as he believed that the whole pandemic is a scenario run by his enemies to turn him down. Besides, a large number of congress members from his own party had turned their back to him and voted for his second impeachment. All these are clear signs of most people's disagreement with the former president, and they had shown no empathy when it came to choose to trust another figure to run their country and the figure was from the opposite party, the Democrats, and who Trump was in obvious and public disagreement.

CONCLUSIONS

Despite the diversity in considering certain a certain act or speech event as 'polite', and the variety in strategies and to perform techniques to perform an act of politeness, being polite remains the main target of interlocutors.

The paper concludes that Donald Trump utilized direct speech acts in his tweets and press conferences, which obliged him to violate Leech's Politeness Principle and Maxims, and implicitly postulated that the violations do not contradict with cultural politeness.

However, there is no certain behavior which determines politeness at all times and there is no common method that is applicable the same way in different cultures, i.e. not every polite act has the same effect in different circumstances. Therefore, not all indirect acts are considered polite. The more direct the politer, could be postulated along with the more indirect the politer strategy.

In Donald Trump's case, despite his adaptation for a variety of strategies to deliver massages, the intention he has is often explicit. Although in political domain, the indirect strategies tend to be more favorable to keep popularity and avoid the cost of directness, for Donald Trump direct speech means honesty and frankness, and they are not expected to contradict with politeness as a principle and cultural requirement.

So, it is not the matter of classifying one speech act to be linked to a certain performance. Direct speech acts can be used collaboratively and coercively to give thanks, show appreciation, greet and assert as well as for conflictive purposes such as in cases of accusing, threatening, and cursing the others. The same applies to indirect speech acts, where the speaker can be indirectly polite by using the negative politeness strategies, as well as being indirectly impolite in cases of being sarcastic, dispraising the others, and interrupting. Hence, the paper's hypothesis is verified, which postulates that politeness could be observed using either direct or indirect speech acts.

REFERENCES

Al Juwaid, W. (2019). The *Pragmatic of cogent argumentation in British and American political debates*. Cambridge Scholar Publishing.

Black, E. (2006). Pragmatic stylistics. Edinburg university Press: Edinburg

Bonvillian, N. (1993). Language, culture, and communication. Prentice-Hall,Inc. New Jersey. USA

Chapman, S. (2011). Pragmatics. Palgrave Macmillan.

Crystal, D. (2003). A dictionary of Linguistics & Phonetics. 5th ed. Blackwell publishing.

Down, A., Wichmann, A. (2012). Pragmatics: An advanced resource book for students. Routledge.

Gingrich (2017). NEWT GINGRICH, Understanding Trump. Center Street. New York.

Herk, G. (2012). What is Sociolinguistics? Willey Blackwell.

Holmes, J. (2013). An introduction to Sociolinguistics. 4th ed. Pearson.

Kachru, Y. and Smith, L. (2008).Cultures, Contexts, and world Englishes.1st ed. Routledge.

Leech, J. (1983). Principles of Pragmatics. Longman. New York.

Levinson, Stephen C. (1983). Pragmatics. Cambridge University Press.

LoCastro, V. (2012). Pragmatics for language educators. Routledge.

Mahmood, R. K. (2016). Pragmatics between Microlinguistic and Macrolinguistic Levels of analysis, Global Journal of Foreign Language Teaching, Vol 06, Issue 3, (126-129).

Saeed, J. (2009). Semantics.3rd ed. Wiley-Blackwell.

Taguchi, N. (2019). The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics. Routledge.

Thomas, J. (1995). Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics. Routledge.

Trump, D. J.[@realdonaldtrump]. (2020, October, 10). [Tweet]. Tweeter. https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21

Trump, D. J. [@realdonaldtrump]. (2020, April, 27). [Tweet]. Tweeter.https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21

Trump, D. J. [@realdonaldtrump]. (2020, December, 12). [Tweet]. Tweeter.https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1337586206683574272?s=21

(2017, February, 17).Full transcript: President Donald Trump's news conference. CNN Politics. https://edition.cnn.com/2017/02/16/politics/donald-trump-news-conference-transcript/index.html

Trump D. J. [@realdonaldtrump]. (2020, December 24). [Tweeter]. Tweeter. https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21

Trump D. J. [@realdonaldtrump]. (2021, January,17). [Tweeter]. Tweeter. https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1310036242470514689?s=21

Vanity Fair. (2016, October 10). Hillary Clinton and Donald Trump Say Something Nice About Each Other.https://www.vanityfair.com/video/watch/hillary-clinton-and-donald-trump-say-something-nice-about-each-other

Verschueren, J. (2003). Understanding Pragmatics. Arnold. Great Britain.

White House. (n. d.). Retrieved from. https://www.whitehouse.gov/people/donald-j-trump/

White House. (n. d.). Retrieved from: https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-president-niinisto-republic-finland-joint-press-conference/ (accessed: September 2020).

Yule, G. (1996). Pragmatics. Oxford University Press.

(2020, April 27). Trump berates female reporter when questioned over Covid-19 response. [Video]. YouTube. https://www.dailymotion.com/video/x7tmyls

(2018, November 7). 'You are a rude, terrible person': Trump attacks CNN reporter. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=v3abZ4aAGUU

(2016, May 31).Donald Trump attacks the press. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Y2vozC_kP6Q (accessed: December 2020)

(2016, October 10). Hillary Clinton and Donald Trump Say Something Nice About Each Other. [Video]. YouTube. https://www.vanityfair.com/video/watch/hillary-clinton-and-donald-trump-say-something-nice-about-each-other

(2017, January 11). Donald Trump shuts down CNN reporter-BBC News. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=W6ZHY0E4_Wg

المجتمع المدني العالمي ودوره في قضايا الديمقراطية والحكم الرشيد

أنور محمد فرج محمود [1] و نرمين حسين أحمد [2]

[1] قسم الدبلوماسية والعلاقات العامة،كلية القانون والسياسة، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، اقليم كوردستان، العراق.
[2] طالبة ماجستير، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، اقليم كوردستان، العراق.

المستخلص- سعى هذا البحث لمعرفة دور منظمات المجتمع المدني العالمي في قضايا الديمقراطية والحكم الرشيد، ووجد بأنه وعلى الرغم من كون هاتين القضيتين من صميم الشأن الداخلي والسيادة الوطنية، فقد وجد المجتمع المدني العالمي شرعية له في ممارسة دوره، من أجل تعزيز هاتين القيمتين. وأشار البحث إلى أهم الإنتقادات الموجهة لأداء منظمات المجتمع المدني العالمي في قضيتي الديمقراطية والحكم الرشيد.

الكلمات الدالة- المجتمع المدني العالمي، الديمقراطية، الحكم الرشيد.

1. المقدمة

منذ نهاية الحرب الباردة شهدت دول كثيرة تحولات سياسية كبيرة نحو تطبيق آليات الديمقراطية والحكم الرشيد في أنظمتها السياسية، وقد رافق ذلك نشاطاً واضحاً لمنظمات المجتمع المدني العالمي في عملية صنع السياسة العامة بصورة مباشرة أو غير مباشرة. الأمر الذي ساهم في انتقال قضايا السياسة العامة من محيطها الداخلي إلى محيطها العالمي، في محاولة لصياغة منظومة قيم عالمية قابلة للتحقيق في مختلف دول العالم على المستوى المحلي، وذلك من خلال صياغة معايير عالمية تفتقرها الدول والمؤسسات العالمية الرسمية وغير الرسمية في قضايا مثل الديمقراطية والحكم الرشيد.

لذلك لم يعد دور المجتمع المدني العالمي يقتصر على القضايا العالمية، التي تتعلق بالبيئة العالمية وقضايا السلام العالمي وحسب؛ إنما توسعت نشاطاته لتشمل الكثير من القضايا الداخلية، على الرغم من كل الصعوبات التي تواجه هذا النشاط، بسبب قضايا سيادة الدول وقضايا الأمن القومي للدول.

من هنا تأتي أهمية دراسة هذ االموضوع في محاولة للتحقيق من منجزات التغيير والبناء والتطوير والمشاركة من قبل منظمات المجتمع المدني العالمي في مختلف القضايا الداخلية، والعمل مع مختلف المنظمات الحكومية وغير الحكومية من أجل بناء الديمقراطية والحكم الرشيد. فضلا عن المبررات الموضوعية التي تتمثل في نقص الدراسات في مجال المجتمع المدني العالمي ودوره في قضايا الديمقراطية والحكم الرشيد في المكتبة العربية والكوردية وذلك لحداثة الموضوع ومحدودية الدراسات والأبحاث في هذا المجال، والتي تتلقى إهتماماً من لدن المفكرين والباحثين.

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث من خلال تناول المنطلقات الفكرية للمجتمع المدني العالمي، وبيان الرؤية المستقبلية له من أجل تعزيز مفاهيم الحرية والعدالة والمساواة من خلال إرساء دعائم الديمقراطية والحكم الرشيد، وذلك عن طريق إثارة التساؤلات الآتية:

- ما المقصود بالمجتمع المدني العالمي؟ وما أبرز التطورات التي مر بها؟
- كيف يساهم المجتمع المدني العالمي في تعزيز قيم الديمقراطية ؟
- كيف يساهم المجتمع المدني العالمي في تعزيز آليات الحكم الرشيد؟
- ما هي المعوقات التي تواجه المجتمع المدني العالمي في مجال الديمقراطية والحكم الرشيد؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لعل من أبرزها ما يأتي:

- تقديم تصور أكاديمي عن ماهية المجتمع المدني العالمي، بعد ازدياد الاهتمام به، على أثر انتشار العولمة والتقنية الحديثة، التي جعلت العالم بمثابة قرية كونية صغيرة.
- تحديد الدور المحوري الذي تمارسه منظمات المجتمع المدني العالمي على الساحة الداخلية للدول.
- بيان العلاقة التي تربط بين منظمات المجتمع المدني العالمي والمنظمات الحكومية الرسمية وغير الرسمية خاصة في ظل تشابك المصالح، وكثرة الخلافات الداخلية في العديد من الدول.
- بيان الاسهامات التي قدمها المجتمع المدني العالمي للدول في مجال الديمقراطية والحكم الرشيد.

فرضية البحث:

للإجابة على هذه التساؤلات وغيرها، يتبنى البحث فرضية مفادها:

"كلما ازداد نشاط المجتمع المدني العالمي في مجال الإهتمام بقيم وقضايا الديمقراطية والحكم الرشيد، يؤدي ذلك إلي تعزيز أسس التعاون من أجل تحقيق السلم الاهلي وأرساء معايير الديمقراطية والحكم الرشيد على المستوى المحلي والمجتمعات الداخلية".

مجلة جامعة التنمية البشرية
المجلد 7، العدد 3(2021) ؛ عدد الصفحات (7)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp25-31
ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 1 حَزِيرَان 2021 ؛ قُبل في 27 حَزِيرَان 2021؛ نُشرت في 12 تَمُّوز 2021
البريد الإلكتروني للمؤلف : anwar.faraj@uhd.edu.iq
حقوق الطبع والنشر ©2021 أنور محمد فرج محمود، نرمين حسين أحمد. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

الإطار النظري للبحث ومنهجيته:

من أجل تناول مشكلة البحث وتحقيق أهدافه وإثبات فرضيته، تم الإعتماد على إطار نظري مناسب للبحث، وذلك بالإعتماد على أدبيات (النظرية الليبرالية) في مجال العلاقات الدولية وكيفية تناولها لدور الفاعلين من غير الدول من المنظمات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية العاملة في مجالات الديمقراطية وحقوق الإنسان والحكم الرشيد وتأثيرها على قرارات وسياسات وسلوك الدول في تلك المجالات، وتمت الإستفادة من:

1. (المنهج المؤسسي): وذلك في تناول تأثير منظمات المجتمع المدني العالمي بوصفها فاعلاً مؤسسياً على المستويين العالمي والمحلي.
2. (منهج الإتصال): لأن منظمات المجتمع المدني العالمي تعتمد في تنفيذ نشاطاتها وجمع معلوماتها لاسيما في مجال الديمقراطية والحكم الرشيد على استخدام وسائل المذكورة في منهج الإتصال بما يضمن تدفق المعلومات على جميع الاصعدة.

هيكل البحث:

تم تقسيم البحث فضلاً عن المقدمة والاستنتاجات إلى ثلاثة مطالب رئيسة، المطلب الاول: مفهوم المجتمع المدني العالمي، المطلب الثاني: دور المجتمع المدني العالمي في قضايا الديمقراطية، المطلب الثالث: دور المجتمع المدني العالمي في قضايا الحكم الرشيد.

المطلب الأول
مفهوم المجتمع المدني العالمي

لقد حظي المفهوم (المجتمع المدني)، بإهتمام الكثير من الكتاب والمفكرين، وشهد تعريفات عدة، وهي على درجة كبيرة من السعة والشمول، التي لايمكن الإحاطة بها جميعاً؛ بيد إن ذلك لايعفي من الوقوف عند أبرز هذه التعريفات، والمكونات التي تشمل مفهوم المجتمع المدني بعامة، والمجتمع المدني العالمي على وجه الخصوص، ومن ثم من خلالها يمكن تحديد الأدوار والفاعلية، اللتين يمكن أن يقوم بهما المجتمع المدني العالمي، لاسيما وإن فاعليته ماعاد قاصراً على المجتمعات الداخلية وعلاقتها بالدولة؛ وأنما توسع الأمر إلى الفضاء الدولي وعلاقاته بالدول عموماً والمجتمعات العالمية خصوصاً.

يرجع الحديث عن المجتمع المدني العالمي، إلى نهاية الحرب الباردة، والتحول الكبير على المستوي العالمي، فاستخدم هذا المفهوم ليعكس توجهاً وتحركاً عالمياً جديداً، بدت فيه علاقات الترابط والتشابك بين قضايا البشر في كل أنحاء العالم، ومحاولات للتأثير والتأثر، أو خلق تفاعلات أكثر كثافة، بين مختلف الفاعلين الدوليين ومن بينهم المجتمع المدني العالمي. (د.أماني قنديل، 2008، ص131)

إن تعريف مفهوم المجتمع المدني العالمي أمر صعب، لأنه مفهوم معقَّدٌ ومثير للجدل، ويشمل مساحة نشاط واسعة، فهو نظام غير حكومي ديناميكي ونشط، تترابط من خلاله المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية عالمياً، كما يغطي نشاطه في كافة أركان دول العالم وعموم التجمعات البشرية. الذي تنطوي تحت عناوينه مجموعة ضخمة ومتنوعة من المشاركين في أنشطته المختلفة: من جماعات دينية، ومجتمعات الحوار والنقاش، وأساتذة جامعيين، وإتحادات العمل، والتجارة، وكذلك مجموعات ممن يُطلق عليهم "المواطنون القلقون المهتمون بمشاكل البشرية" (كايت ناش،2017، ص357).

ولكن نقطة البداية، وفي أغلب الأحيان نقطة الخلاف، فيما يتعلق بتعريف المجتمع المدني العالمي، تبدأ من قضية هل يجب أن يعرّف في بعده الهيكلي أو في بعده المعياري؟ لذلك يجب توضيح هذين البعدين:

أ. البعد الهيكلي: يعني التركيز على الفواعل والمؤسسات المكونة له، فوفقاً للتقرير الصادر عن لجنة "إدارة شؤون المجتمع العالمي" يغطي مصطلح "المجتمع المدني العالمي" عدداً وافراً من المؤسسات والروابط الطوعية والشبكات: التجمعات النسائية، والنقابات، والغرف التجارية، والتعاونيات الزراعية أو الاسكانية، واتحادات رعاية الأحياء، والمنظمات ذات التوجه الديني وغيرها. وتوجه هذه المجموعات اهتمامات كثيرة من المجتمعات وطاقاتها خارج إطار الحكومة (لجنة إدارة شؤون المجتمع العالمي، 1995، ص53).

ب. البعد المعياري: يركز على الاهتمام بالقيم والأهداف التي تحاول هذه الفواعل الجديدة تحقيقها فمكونات المجتمع المدني العالمي، سواء من المنظمات الدولية غير الحكومية أو الأفراد المنخرطين في أنشطة عالمية، تتفاعل مع بعضها البعض وتقود أنشطتها الاجتماعية المشتركة عبر الحدود وخارج سيطرة الحكومات والدول بأدنى حد ممكن من العنف وأعلى درجة من احترام مبادئ المدنية (John Keane, 2001).

إذا أخذنا هذين البعدين في الإعتبار، وبحثنا عن مساهمات الباحثين المهتمين بالموضوع، نجد أن مساهمات (ماري كالدور، Mary Kaldor) عن المجتمع المدني العالمي رائدة وعميقة، ففي محاولتها للتعريف قامت بطرح ثلاثة "نماذج معرفية Paradigms" رئيسية، وهي: (Mary Kaldor, 2003, P. 588-90)

أ. (نسخة النشطاء، Activist Version): واستخدم من قبل الحركات الإجتماعية الجديدة، وهي الحركات التي تطورت بعد عام (1968) واهتمت بالقضايا الجديدة، مثل السلام، المرأة، حقوق الإنسان، البيئة، وغيرها. وفي نهاية التسعينيات، ظهر ما يسمى بـ"الحركة المضادة للعولمة Anti-globalization Movement "، التي اهتمت بالعدالة الإجتماعية العالمية.

ب. (نسخة الليبرالية الجديدة، Neoliberal Version): واستخدم من قبل المؤسسات العالمية والحكومات الغربية. وأصبح جزءاً من "جدول أعمال السياسة الجديدة New Policy Agenda". وفهم كشئ خاص بالغرب؛ وكآلية لتسهيل إصلاح السوق ومقدمة للديمقراطية البرلمانية.

ج. (نسخة مابعد الحداثة، Postmodern): وضمن هذا السياق ينتقد علماء الأنثروبولوجيا مفهوم "المجتمع" كمفهوم "مركزي أوربي"، ويقترحون بأن المجتمعات غير الغربية لها الإمكانية لتقدّم شيئاً مشابهاً للمجتمع المدني الغربي، لكن ليس بالإستناد إلى الفلسفة الفردية. ومثلاً، في المجتمعات الإسلامية هناك المؤسسات الدينية التي يمكن أن تلعب دوراً رقابياً على الدولة.

إن مفهوم المجتمع المدني العالمي قد نشأ من معاناة المجتمعات العالمية وسيطرة النظام الدولي (الدولة) على مقدراته، وفشله في تقديم حلول مقنعه للجماهير في المجتمع العالمي، فضلاً عن التطورات التي رافقت العولمة وتقنيات التواصل الاجتماعي العالمي الجديد. واتخذ المفهوم أبعاداً وأطراً متعددة عكست توجهات واتجاهات نظرية عدة مثلت مختلف الاتجاهات الفكرية، الأمر الذي زاد من تعقيد المفهوم؛ بيد أنه ظل محصوراً بمجموعة من المؤسسات والهيئات خارج نطاق الدولة وسيادتها، في محاولة لصياغة قيم عالمية تساهم في تعزيز حرية ورفاهية الإنسان.

هكذا تنوعت التعاريف المقدمة للمجتمع المدني العالمي انطلاقا من الخلفيات والمرجعيات الفكرية والنظرية ولكننا نستطيع فرز أبرز ركائز المفهوم في النقاط الآتية: (رباح حسن الزيدان، 2011)

أولاً: إنه بمثابة فضاء أو حقل للنشاط أو الكفاح المنطلق من الإيمان بقيم عالمية، وبوحدة المصير البشري على الأقل، بالنسبة لموضوعات أو قضايا حاسمة مثل السلام، والعدالة، والتنمية، والبيئة، وحقوق الإنسان.

ثانياً: كما يمكن النظر إليه أيضاً باعتباره ذلك النسيج الذي تكون من الروابط الكفاحية التي نشأة على قاعدة الإيمان بالمساواة والمسؤولية المشتركة والحاجة إلى علاقات عالمية لا تقوم على التسلط أو القوة والامتياز.

ثالثاً: من حيث الفاعلين في المجتمع المدني العالمي، يمكن القول أنهم أولئك الذين يمدّون نشاطهم في الدفاع عن قيم المدنية إلى الساحة العالمية، ويشملون الجمعيات، والروابط، والنقابات، والهيئات المهنية والمجالس النيابية، والمنتديات الفكرية، وشبكات الاتصالات، والهيئات الدينية. بغض النظر عما إذا كانت صلاحياتها قومية ذات امتداد عالمي أو عالمية بالأصل، هذا فضلا عن الجمهور العام المؤمن بهذه القيم والمرتبط بتلك التجمعات.

وعلى الرغم من صدقية هذه الركائز وأهميتها للمجتمع المدني العالمي بيد أنها لايمكن أن تقدم تحديداً مطلقاً لهذا المفهوم فهذه الركائز أغفلت جوانب أخرى تتعلق بدور الهيئات الدولية العالمية والتي كانت مساندة إلى الهيئات السالفة، وأعطتها بعداً وزخماً عالميين ساهما في ترسيخ مفهوم المجتمع المدني العالمي.

وإذا كان إستخدام مفهوم المجتمع المدني المحلي جاء للرد على سلطة الدولة؛ فإن المجتمع المدني العالمي جاء كرد فعل لتخلي الدولة عن وظائفها الاجتماعية من جهة وعن وظائفها السياسية أمام إيديولوجية العولمة والشركات العابرة للقارات من جهة أخرى، وخير شاهد على ذلك حجم الاحتجاجات والتظاهرات التّي تصاحب عقد المؤتمرات والاجتماعات الاقتصادية على المستوى الدولي، سواء بالنسبة لمنظمة التجارة العالمية أو المؤسسات الدولية كصندوق النقد الدولي أو البنك الدولي أو اجتماعات الدول الصناعية الكبرى والتّي تقودها بالأساس حركات مناهضي العولمة. (جلال خشيب، آمال وشنان، 2016)

في هذا البحث نراعي البعدين الهيكلي والمعياري في التعريف، ونعتمد الفهم الواسع للنسخ المتعددة الثلاث لمفهوم المجتمع المدني العالمي، ونعتمد التعريف المقدم من قبل (ماري كالدور) ويمكن تلخيصه في أنه ***"مجال الأفكار والقيم والمؤسسات والمنظمات والشبكات والأفراد الموجودين بين الأسرة والدولة والسوق، الذين يعملون خارج حدود المجتمعات الوطنية، متمثلة في السياسات والاقتصادات"***. (Mary Kaldor, Henrietta L.Moore and Sabine Selchow,2012, PP. 2-3)

ويمكن تعريف الفاعلين في المجتمع المدني العالمي بأنهم أولئك الذين يمتد نشاطهم في الدفاع عن القيم الإنسانية على الصعيد العالمي، والتي تضم الجمعيات، والروابط، والنقابات، والهيئات المهنية ، والمجالس النيابية والمنتديات الفكرية، والشبكات الاتصالية، والهيئات الدينية، بغض النظر عما إذا كانت صلاحياتها وطنية ذات امتداد عالمي أو عالمية بالأصل. وقد يظهر هذا المفهوم من واقع النشاط المدني الوطني، ثم يأخذ بالإمتداد إلى المستوى العالمي، وقد يظهر على المستوى العالمي ويأخذ عناصره البشرية من مختلف القوميات القوميات وينظم عمله عبر اتحادات عالمية ومتعددة الجنسيات أو عبر الحركات الاجتماعية. (د.أنور محمد فرج، 2015، ص240).

المطلب الثاني
دور المجتمع المدني العالمي في قضايا الديمقراطية

إن الديمقراطية وبفعل الاستراتيجيات العالمية الجديدة باتت من أكثر المصطلحات تداولاً، وأضحت حاضرة بوصفها مصطلح سياسي- ثقافي وإيديولوجي، على لسان مختلف الفئات والشرائح الاجتماعية والثقافية والفكرية وحتى الفئات الشعبية؛ وربما يعود ذلك لحاجة المجتمعات إلى الممارسة الديمقراطية.(رشيد عمارة، 2010، ص126)

ولكن ممارسة الديمقراطية ليست أمراً يسيراً، لاسيما في الدول الحديثة العهد بالديمقراطية، فهي "من أعقد أنظمة الحكم السياسية لأنها حافلة بالتناقضات والتوترات، وتتطلب من المقيمين عليها بذل كل جهد وعناية في سبيل إنجاحها، وأن يكون الشعب مؤمناً بقيمها، مدركاً لأهميتها في الحياة السياسية، وأمرٌ كهذا يتطلب قدراً من الثقافة والنضج السياسيين، لأن الحكم الديمقراطي لم يصمم للعمل بكفاءة، بل لجعل النظام عرضة للمحاسبة، ولا يقتصر ذلك على المؤسسات الدستورية وحسب، وإنما يدخل في صلب العلاقات الاجتماعية".(د.عصام سليمان، 1989، ص ص216-217)

فتاريخ الديمقراطية يدور حول تطور الآليات التي يمارس فيها المواطنون دوراً في تشكيل سياسات الحكومة ومساءلة المسؤولين. ومن ثم يمكن الحكم على فعالية الأدوات الديمقراطية من خلال مدى تقصيرها في توزيع القوة بين المواطنين والقرارات التي تؤثر عليهم. ومن بين الأدوار المختلفة للمجتمع المدني، هناك دور يأتي بسرعة إلى الواجهة من خلال تعزيز الديمقراطية والدعوة إليها، كون الساحات الدولية تتحول بسرعة إلى قوة مساندة لها يتم فيها صياغة السياسات الجديدة، والأدوات التقليدية للديمقراطية حتى لا يؤدي ذلك إلى تأثير ضئيل في هذا المجال. (James W. St.G. Walker and Andrew S. Thompson, 2008, P. 3)

وتجدر الإشارة إلى أن السلوك الديمقراطي، لا يقتصر على السلوك الانتخابي فقط، وإنما يتعدى إلى الحق في الإحتجاج والتظاهر والتأثير على التغيير من خلال التنظيم الإجتماعي. في الوقت الذي يوفر فيه إنتشار الممارسات الديمقراطية في جميع أنحاء العالم بعض الأمل لإضفاء طابع إنساني على الديمقراطية، يمكن أن تساهم الجغرافيا السياسية في المناقشات حولها والعمل كوسيلة تجريبية لإجراء "روابط نظرية بين أفعال الافراد داخل المناطق والقيم العالمية". (Colin Flint and Peter J. Taylor 2018, P. 218)

فالديمقراطية توجد عندما توجد المسافة الفاصلة بين الدولة والحياة الخاصة على أن يعترف بوجود هذه المسافة المتضمنة لمؤسسات سياسية وبضمنها القانون، فالديمقراطية لا تقتصر على تدابير إجرائية، إذ أنها تمثل مجموعة من الوساطات بين وحدة الدولة وكثرة القوى المجتمعية الفاعلة، وينبغي أن يكون كلا العالمين عالم الدولة وعالم المجتمع المدني، يفترض بهما أن يظلا منفصلين، وأن يكونا في الوقت نفسه مرتبطين أحدهما بالأخرى. (آلان تورين، 2000، ص40)

ومن هنا تتولد علاقة وثيقة بين المجتمع المدني والديمقراطية في مجالات عدة، فالديمقراطية تتطلب المشاركة المنظمة الواعية المستمرة؛ فضلاً عن أن الحاجة الاجتماعية تتطلب توجيه وتسيير مؤشرات الديمقراطية من القاعدة إلى القمة، ومن جانب آخر، تظهر هذه العلاقة في حق الإختلاف والتعددية، التي هي في ذاتها إحدى الأجندة المركزية للديمقراطية، هذا فضلاً عن إرتباط الديمقراطية بالحياة الداخلية لمنظمات المجتمع المدني، فهي تمارس دور مدارس سياسية للتنشئة على الديمقراطية، ومن هنا حق النظر إلى المجتمع المدني كونه دعامة للديمقراطية.(د.عبد الوهاب حميد رشيد، ص ص87-88)

يمكننا إكتشاف طبيعة العلاقة بين المجتمع المدني العالمي بالديمقراطية، من خلال الإجابة على تساؤلين: الأول، كيف يساهم المجتمع المدني العالمي في تطوير مؤسسات المجتمع المدني المحلي بوصفها إحدى آليات نجاح الديمقراطية؟ والثاني، ما هو الدور الفعلي لمؤسسات المجتمع المدني العالمي في المساهمة المباشرة في دعم الديمقراطية في مختلف دول العالم؟

الفرع الأول
دعم الديمقراطية عن طريق منظمات المجتمع المدني المحلي

إن مسألة طرح الديمقراطية في سياق المتجاوز لنطاق الولاية الوطنية والعابر للجنسيات مشكلة جديدة من نوعها، فنقل آليات إجراءات الديمقراطية المباشرة والتمثيلية من مستوى الوطني إلى مستوى العابر للجنسيات عند إتخاذ القرارات هو كما يبدو لنا مستحيل الحدوث، ولأجل ذلك فإن تطوير شرعية ديمقراطية يتطلب تهيئة وجود مواطن إتحادي وعالمي بإختصاصات متزامنة مع مجالات سياسية، حيث إن تطوير شرعية ديمقراطية لاتتأسس من المنظور الإقليمي، بل من منظور الوظيفة التي تؤديها والقطاعات الممثلة لها.(كلاوس ليفجي، 2011، ص ص 208-209)

يبدو أن ظهور المجتمع المدني العالمي يعد شرطاً مسبقاً مهماً للديمقراطية على الصعيد العالمي، على الرغم من إنه غير ضامن لها، وقد يسرت أوجه التقدم في مجال الإتصالات والمعلومات في نشر السلطة في جميع أرجاء المجتمع ونقلها في أغلب الاحيان من الهياكل المتسلسلة إلى الجماعات الصغيرة، وزيادة قدرة الجماعات المتفرقة على الإتصال، والواقع إن القدرات التي تنطوي عليها الشبكات العاملة التي تعطي شكلاً وقوة جديدين للمجتمع المدني وتسهل الشراكات القائمة مع المؤسسات الحكومية الدولية (لجنة إدارة شؤون المجتمع العالمي، ص3)

من أجل تحقيق ذلك، ساعدت مؤسسات المجتمع المدني العالمي في تأسيس بعض المنظمات التي تهدف إلى المساعدة في عملية التحول الديمقراطي، وهي منظمات محدودة وقليلة، وتنشط بين الفينة والأخرى؛ لاسيما أوقات الإنتخابات، والدليل على ذلك إن أغلب هذه المؤسسات لم تتمكن من ممارسة ضغط حقيقي على الأنظمة السياسية عبر إمتلاكها بنية تنظيمية متطورة، وقاعدة جماهيرية تستطيع من خلالها التأثير على مسارات التطور داخل النظام. ومن هنا ترتبط عملية التحول الديمقراطي بمؤسسات المجتمع المدني بعلاقة طردية، فكلما كانت مؤسسات المجتمع المدني ضعيفة أو مفككة، كلما كانت عملية التحول الديمقراطي أصعب، لأن الضغط على النظام يكون ضعيفاً ومحدوداً.

ولابد من الإشارة إلى أن المساعدة في عملية بناء مجتمع مدني محلي ليست من الأمور السهلة؛ لاسيما في الدول التي شهدت نظاماً تقليدياً أو دكتاتورياً؛ الأمر الذي يستوجب إنجاح عملية التحول ديمقراطي لهذه الأنظمة إلى مجموعة من المتطلبات، لعل من أبرزها: (د. رضوان زيادة، 2006، ص ص85-90).

1. انها تتطلب اعادة تحسين البرامج الاقتصادية والتنموية، وتكون العلاقة قائمة على المحاسبة والمسائلة بدلا من المحسوبية الضيقة التي تعطي حافز ضئيل لذوي السلطة في التركيز على رفاهية المجتمع، فالميزة التنموية تتحقق في الديمقراطية اعتبارا من مبدا المراجعة والموازنة في كل مؤسسة من مؤسسات الدولة (التشريعية والتنفيذية والقضائية) للاخرى بغية الوصول الى نقطة موازنة لخدمة الصالح العام.
2. إن عملية التحول الديمقراطي عملية نمطية، تحتاج إلى أن تسود قيم ثقافية ديمقراطية، وان لايتم النظر الى القيم الثقافية بنظرة سكونية غير قابلة للتحول والتبدل ولا تحاول النفاذ الى الاصول الاجتماعية والسياسية التي اتاحت لهذه القيم الثقافية بالظهور.
3. إن عملية التحول الديمقراطي تنمو بنمو فكرة المجتمع المدني الحاملة لقيم جديدة تختلف عن تلك التي أشاعها النظام التسلطي، مثل قيم المواطنة والحرية والمساواة والمسؤولية التعددية.
4. إنها تتطلب بنية مؤسسية تتفق مع واقع المجتمع ومتطلبات الديمقراطية، وهذا يحتاج إلى وجود ميثاق تعاقدي يتميز بالشمولية، والتظمينية للقضايا المركزية والجوهرية، والتمثيلية.

الفرع الثاني
دعم الديمقراطية بصورة مباشرة

تشير الأدبيات والدراسات المتعلقة بالديمقراطية سواء في بعدها الفلسفي أو السياسي، أو حتى سياقها الليبرالي إلى أحقّية الشعب بممارسة السلطة في الدولة، والمرجعية الفكرية في ذلك هي التجربة اليونانية القديمة وتقديمهم لنموذج الديمقراطية المباشرة وقدرتهم على ممارستهم لحقّهم الشرعي. وكذلك قدرتهم على إنشاء مؤسسات تعكس الإرادة الجماهيرية. (محمد سنوسي، 2018، ص12) وبناء على هذه الأحقية ياتي التأكيد على الدور المباشر لمؤسسات المجتمع المدني العالمي قي تعزيز الديمقراطية؟ من خلال سعيها إلى جمع الأموال الخاصة والعامة على حد سواء؛ من أجل تنفيذ مشاريع مباشرة في العالم الثالث بين السكان أو توجيه الأموال نحو مشاريع المنظمات غير الحكومية الوطنية. (Laura Macdonald, 1997, P. 7).

ولا تقتصر جهود المنظمات المجتمع المدني العالمية على تقديم المساعدات فقط، وإنما أصدرت المنظمات المدعومة من الإتحاد الاوربي إعلان مبادئ صادق عليها أكثر من (190) منظمة مدنية، يقدم مجموعة من المعايير الهامة بشأن الوعي الذاتي والمساءلة بين منظّمات مراقبة الانتخابات، وتُشكِّل المنظمات التي صدقت على هذا الإعلان (الشبكة العالميّة لمراقبي الانتخابات المحليين)، ويسعى الإتحاد الأوروبي إلى دعم و تطوير المراقبة المدنية للانتخابات في العديد من الدول، من أجل تعزيز الشفافية وثقة الجمهور في نزاهة العمليّة الانتخابيّة. (مكتب مطبوعات الإتحاد الأوربي، 2016، ص22).

ومن خلال ذلك، عدّ المجتمع المدني العالمي أحد الفواعل في قضايا دعم الديمقراطية إستناداً إلى الإحصاءات التي جمعتها لجنة المساعدة الإنمائية (DAC) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، كانت وتيرة الزيادة في التمويل الرسمي للمنظمات غير الحكومية في دول مثل الدنمارك وهولندا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة مثيرة للغاية، فعلى سبيل المثال أن أكثر من مليار دولار أمريكي من المساعدات على مستوى العالم يتم توجيهها عبر المنظمات غير الحكومية.
(David Lewis, 2001, PP 155-156)

وتجدر الإشارة إلى دور المجتمع المدني العالمي في تعزيز مفهوم العمل الديمقراطي من خلال تأسيس صندوق الأمم المتحدة للديمقراطية (UNDF) في عام (2005) لتمويل منظمات المجتمع المدني الداخلية التي توفر التدريب الديمقراطي في الديمقراطيات الناشئة. فمثلاً بعد عقود من الحكم العسكري، إتخذت ميانمار في عام (2011) أولى خطواتها نحو الديمقراطية. إذ تبنت أولى جهود المجتمع المدني لتعليم المهارات السياسية من خلال مشهد مناظرة التربية من أجل الديمقراطية، التي تعلم الشباب تنمية مهاراتهم في التفكير النقدي وتشجعهم على الدفاع عن حقوقهم.(Barbara Jean Hosto-Marti, 2016, P. 38)

ومن جانب آخر، تسعى منظمات المجتمع المدني العالمي للتأثير على الجدل السياسي حول نزاهة السياسيين والمسؤولين والشركات وغيرهم من الذين يصوغون السياسات؛ لذلك فإن قادة المجتمع المدني هم النواة الأهم لصياغتها مع تزايد نفوذهم. مع أن منظمات المجتمع المدني مكملة للديمقراطية التقليدية وليست بدائل لها. قد تكون أكثر ثقة من الأحزاب

السياسية والحكومات، لكن هذا لا يعني أنها تحل محل العمليات الديمقراطية التقليدية؛ في الواقع يلعبون أدواراً مختلفة للتأثير على السياسة، فَهُمْ بحاجة إلى حكومات وعمليات برلمانية تعمل بشكل جيد. (James W. St.G. Walker and Andrew S. Thompson, 2008, P. 20)

وبهذا أصبحت الديمقراطية معياراً عاملياً، ويمكن أن يؤدي الفشل في تبني هذا المعيار إلى عقوبات من قبل المجتمع الدولي الأوسع أو حتى استبعاده. يمكن لمجتمع مدني عالمي قوي أن يشجع على تشكيل وتعزيز إستقرار الحكم الديمقراطي على المستويين الوطني والدولي. "يتم تعزيز فرص الديمقراطية المستقرة إلى الحد الذي يكون فيه لدى الجماعات والأفراد عدد من الانتماءات الشاملة ذات الصلة بالسياسة". (Barbara Jean Hosto-Marti, 2016, P. 40)

يمكن القول بأن منظمات المجتمع المدني تلعب أدواراً مهمة في عملية التحول الديمقراطي، من أبرزها: نشر ثقافة حقوق الانسان، توعية المجتمع بمزايا الحكم الديمقراطي، نشر ثقافة التسامح والتعددية السياسية، وفضح الممارسات غير القانونية في مؤسسات الدولة، والقيام بدور رقابي على الإنتخابات التي تجري في البلاد، والنقاش والحجاج العقلاني والتفاوض في المجتمع المدني الذي يؤدي إلى الوصول إلى معايير منصفة للحوار الديمقراطي.(بهاءالدين محمد، 2011)

من خلال ما تقدم، نلاحظ أن علاقة المجتمع المدني العالمي والديمقراطية هي علاقة متبادلة. يتطلب إزدهار المجتمع المدني على الحرية التي يوفرها الحكم الديمقراطي، وفي المقابل، تصبح الديمقراطية أكثر قوة من خلال المشاركة النشطة للمواطنين التي ييسرها المجتمع المدني، لاسيما بعد إنتشار آليات الديمقراطية التداولية في بعض المجتمعات.

المطلب الثالث
دور المجتمع المدني العالمي في قضايا الحكم الرشيد

يُعرّف (روبرت كوهين وجوزيف ناي) (الحكم، Governance) بأنه "الإجراءات والمؤسسات الرسمية أو غير الرسمية التي تقود وتكبح الانشطة الجماعية لجماعة ما"، ويضيفان بأن الحكومة جزء فرعي يتصرف بسلطة ويضع إلتزامات رسمية، ولا يحتاج الحكم بالضرورة لأن تقوده حكومات فقط ومنظمات عالمية تفوضها الحكومات بسلطة ما، إذ ترتبط بالحكم الشركات الخاصة وروابط الشركات والمنظمات غير الحكومية وروابط المنظمات غير الحكومية، وغالباً ما يكون ذلك بالتعاون مع هيئات حكومية لابداع الحكم واحياناً بدون سلطة حكومية.(روبرت كوهين وجوزيف ناي الابن،2002، ص32).

ويعرّف البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، (الحكم الرشيد، Good Governance) بأنه "ممارسة السلطة الإقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون الدولة على كافة المستويات، ويشمل الآليات والعمليات والمؤسسات التي من خلالها يعبر المواطنون والمجموعات عن مصالحهم ويمارسون حقوقهم القانونية ويوفون بإلتزاماتهم ويحاولون حل خلافاتهم عن طريق الوساطة"(أنور محمد فرج محمود، 2017، ص 77) وتحدد الأمم المتحدة عناصر الحكم الرشيد في ثمانية عناصر أساسية، وهي: (المشاركة، الشفافية، العدالة، سيادة القانون، الإجماع الموجه، المساءلة، القدرة على الإستجابة، والكفاءة والفاعلية (United Nations: Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, What is Good Governance?, 2009).

ويتضح من ذلك إن آليات الحكم الرشيد هو بنية مؤسسية تقوم من خلال تضافر قطاعات الدولة (التشريعي- الحكومي- القضائي)، مع المجتمع المدني والقطاع الخاص من أجل خلق الإلتزام العام بمضامين الحرية والحقوق الإنسان ومباديء الإدارة العامة الرشيد الآخذ بآليات الشفافية والإفصاح والمساءلة (عادل جارالله معزب، 2020، ص110).

من هنا تبرز أهمية منظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص بشكل متزايد في تشكيل الحوكمة العالمية مع القطاع العام في حقبة العولمة الجهات الفاعلة الجديدة. وهكذا ارتبطت الحوكمة تقليدياً بمؤسسات الدولة. ومع ذلك، في الاقتصاد المعولم، هذا المفهوم لا يتزامن مع الواقع. تؤثر المشاكل السياسية والاقتصادية مثل الفساد بشكل متزايد على أكثر من دولة. لم يعد من الممكن البحث عن الحلول على المستوى الوطني فقط من قبل الجهات الحكومية. بما أن المؤسسات الحاكمة التقليدية تفقد نفوذها، فإن الحكم ينشأ فراغاً. مع أن منظمات المجتمع المدني تملأ هذه الفجوة وتتطور إلى "قطاع ثالث" حقيقي يكمل الجهات الحكومية والتجارية (Robert I. Rotberg, 2009, P. 416).

وهكذا تزايدت أهمية المجتمع المدني العالمي في عالم اليوم؛ وأصبح يشكل بثقله ما يشبه الضمير العالمي؛ بصورة أقلقت وأحرجت الدول التي غالباً ما تتذرع بكونها الأجدر بتمثيل المواطنين محلياً ودولياً. وأبرزت الممارسات أن المجتمع المدني ليس خصماً للدول والحكومات بقدر ما أضحى شريكاً حقيقياً في تحقيق التنمية وتعزيز الديمقراطية والسلام العالمي؛ وما زالت مهامه في تطور مستمر؛ بفعل التحولات الدولية المتسارعة التي فرضت إشراكه في تدبير عدد من القضايا والمشكلات الدولية والمحلية (إدريس لكريني، 2016).

وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسات المجتمع المدني العالمي تمارس نفوذها في الحكم الرشيد على المستوى المحلي من خلال تنظيم الناس والموارد عبر الحدود الوطنية في السعي لتحقيق الأهداف الجماعية وتوجيه الكثير من جهودها لاعادة صياغة السياسات التي تنتهجها الحكومات على الصعيدين القومي والمحلي من خلال وكالات تنظيمية عالمية تميل إلى ممارسة نفوذها من خلال: (David Held, Anthony Mc Grew, 2004, P. 141)

1. تشكيل المواقف العامة والهويات.
2. تغيير جدول أعمال السياسة المحلية والوطنية والعالمية.
3. تزويد المجتمعات المحلية والمواطنين بقناة للدخول إلى محافل صنع القرار العالمية.
4. ممارسة السلطة المعنوية أو التقنية.
5. تسعى إلى جعل الحكومات والهيئات الدولية خاضعة للمساءلة عن أفعالهم وقراراتهم.

وهكذا يبدو أن المجتمع المدني العالمي أضحى يشكل جزء من عملية أوسع، هي النضال المشترك من أجل العدالة الدولية والسلام العالمي، إذ يقوم بدور القاطرة لعملية التحول الديمقراطي في الداخل من خلال النضال الضروري لاستلهام ووضع استراتيجيات ورؤى جديدة للتنمية والتطور، ويمكن ملاحظة ذلك في أحداث (15 شباط 2003)، إذ عمل المجتمع المدني العالمي أعظم مسيرات حاشدة في (6000) مدينة وأكثر من (70) دولة لمناهضة الحرب الامريكية ضد العراق. (رباح حسن الزيدان، 2011) وعلى الرغم من أن هذه المناهضة لم تأت أكلها ولم تمنع الحرب، لكنها كانت دلالة على فاعلية المجتمع المدني العالمي على أن يكون جهة يحسب لها حساب في إتخاذ القرارات المحلية والدولية.

وعلى صعيد آخر تحاول منظمات المجتمع المدني العالمي القيام بمواجهة الحكام المستبدين، ويمكن أن نستدل على سبيل المثال بالجهود التي قامت بها (منظمة هيومن رايتس ووتش) في الدعوى القضائية التي أقيمت في لندن ضد دكتاتور التشيلي السابق (أوغستو بينوشيه)؛ إذ ساهمت في الدفاع عن المبدأ القائل بإمكانية محاسبة رؤساء الدول السابقين على جرائم حقوق الإنسان. كما تقود (هيومن رايتس ووتش) حملةً دولية

تهدف إلى حمل جميع البلدان على تصديق إتفاقية المحكمة الجنائية الدولية الدائمة، وذلك لمحاكمة المتهمين بالإبادة الجماعية وجرائم الحرب والجرائم ضد الإنسانية؛ وهو الأمر الذي يهدد مستقبل الكثير من الرؤساء والزعماء اللذين يتمسكون بالحكم ويستبدون في ممارسة سلطاتهم (منظمة هيومن رايتس ووتش).

وفي الإشارة إلى تجربة الحكم الرشيد، تأتي التجربة الاندونيسية، التي جعلت من الحكومة ليست سوى واحدة من الجهات الفاعلة في الحكم، بل هناك العديد من الجهات الفاعلة الأخرى خارج الفرع التنفيذي للحكومة، بما في ذلك الفروع التشريعية والقضائية التي تمارس دوراً مهماً في عمليات صنع القرار. حتى بالمعنى الأوسع ، يمكن تسمية "الجهات الفاعلة غير الحكومية" الأخرى التي تمارس أيضاً دوراً في صنع القرار أو في التأثير على عمليات صنع القرار، "الجهات الفاعلة" في الحكم، هم منظمات وجماعات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية ومعاهد البحوث والأحزاب السياسية والجيش والزعماء الدينيين والمفكرين العامين وغيرهم(Helen James, 2007, P. 292).

على الرغم من الأهمية والدور الفعال للمجتمع المدني العالمي في تحقيق آليات الحكم الرشيد، إلا أنه تعرض للعديد من الإنتقادات، لعل من أبرزها إن هذ المؤسسات لا يخلو عملها من تحديات موضوعية وذاتية؛ سواء في علاقة ذلك بالتضييقات السياسية والقانونية التي تطال نشاطها دولياً؛ أو بانحراف هذه الهيئات نفسها عن مهامها واستقلاليتها وحيادها المفترض نتيجة للتمويلات المشبوهة والمشروطة التي تتلقاها أحياناً أو بالتموقع إلى جانب دول بعينها؛ أو الدخول في صراعات سياسية؛ أو عبر الترويج لأفكار عدمية أو متطرفة. (إدريس لكريني).

ويمكن تلخيص بعض الإنتقادات إلى المجتمع المدني العالمي، كما يشير إليه (أميتاف بانيرجي، Amitav Banerjee) في ثلاث نقاط أساسية: (أميتاف بانيرجي)

1. إن منظمات المجتمع المدني العالمي ذات نظرة أحادية لتفسير الحكم الرشيد، فمثلاً: تسعى (منظمة الشفافية الدولية) إلى قياس انتشار الفساد، وتعمل (منظمة هيومن رايتس ووتش) على تقييم احترام حقوق الإنسان، هذه النظرة الأحادية تعطي رسالة سلبية في موضوع الحكم الرشيد؛ لأنه لا يقتصر على جانب واحد فقط، وإنما يشمل كل قطاعات الحياة المختلفة.
2. برزت أصوات على مستوى واسع وعلى المستوى الرسمي في بعض الدول تتهم هذه المنظمات بانحيازها للعالم الغربي؛ الأمر الذي دفع حكومات كثيرة إلى التعامل مع منظمات مثل (منظمة العفو الدولية) و(هيومن رايتس ووتش) كمجموعات ضغط مرتبطة بالحكومات الغربية.
3. ساهمت بعض المنظمات المشكلة من قادة سابقين في تعزيز سلطة بعض القادة خارج سياقات وآليات الحكم الرشيد، فبعض القادة، مثل (جيمي كارتر، وبيل كلينتون، وتوني بلير) أسسوا منظمات لتقديم المشورة في مجال السياسات إلى القادة أثناء توليهم الحكم.

ومن خلال ما تقدم، أضحى هناك إرتباط وثيق بين مؤسسات المجتمع المدني والحكم الرشيد، لاسيما منذ تسعينيات القرن العشرين، وازدياد الإهتمام الدولي بمنظمات المجتمع المدني بوصفها شريكاً بمشاريع التنمية، فضلاً عما شهدته منظمات المجتمع المدني منذ بداية القرن الحالي بكل تنوعها من مقبولية لدى الرأي العام والحكومات والقطاع الخاص والمؤسسات الدولية المتاحة، وأصبحت شريكاً أساسياً في عملية التنمية الشاملة، مستفيدة بذلك من أهم عناصر الحكم الرشيد، مثل (المشاركة، المساءلة، والشفافية). (ناجي عبد النور، 2008، ص 113).

الإستنتاجات

في ختام هذا البحث يمكن أن نسجل أهم الإستنتاجات، كالآتي:

1. نشأ مفهوم المجتمع المدني العالمي من معانات المجتمعات العالمية وسيطرة نظام الدول (الدولة) على مقدراته، وفشله في تقديم حلول مقنعة للشعوب والمجتمع العالمي. ولكن توسع مفهوم المجتمع المدني وانتشر مع التطورات التي رافقت العولمة وتقنيات التواصل الاجتماعي العالمي الجديد، وأضحى يشكل أحد الفواعل العالمية من غير الدول والمنظمات الدولية.
2. اتخذ المفهوم أبعاداً وأطراً متعددة عكست توجهات واتجاهات نظرية عدة مثلت مختلف الاتجاهات الفكرية، الأمر الذي زاد من تعقيد المفهوم؛ بيد أنه ظل محصوراً بمجموعة من المؤسسات والهيئات خارج نطاق الدولة وسيادتها، في محاولة لصياغة قيم عالمية تساهم في تعزيز حرية ورفاهية الانسان.
3. إن منظمات المجتمع المدني أضحت إحدى المدخلات الرئيسة للوصول إلى الديمقراطية والحكم الرشيد، من خلال استغلال التطورات التي شهدها العالم في الدعوة للحكم الرشيد وقضية حقوق الانسان؛ لاسيما مع دخول العالم إلى التقانة الرقمية التي يسرت للمجتمع المدني العالمي فرصة التواصل مع المجتمع المدني المحلي من جهة والكثير من الأفراد والمؤسسات.
4. يمارس المجتمع المدني العالمي دورين رئيسين في علاقته مع قضايا الديمقراطية والحكم الرشيد، الدو الأول يتعلق بقيامه بدعم تلك القضايا بصورة مباشرة من خلال العمل المباشر في البيئات المحلية، والدور الثاني يمارسه عن طريق تأسيس ودعم المنظمات المحلية بصورة غير مباشرة.
5. دعمت مؤسسات المجتمع المدني العالمي تأسيس المنظمات غير الحكومية المحلية الناشطة في مجال عملية التحول الديمقراطي، وبشكل خاص التي تعمل في مجال التوعية والمشاركة في الإنتخابات والرقابة عليها.
6. ترتبط مؤسسات المجتمع المدني العالمي بعلاقة طردية مع عملية التحول الديمقراطي، فكلما كانت مؤسسات المجتمع المدني قوية ومؤثرة ظهرت ذلك في دفع عجلة التحول الديمقراطي في الدول التي تنشط فيها تلك المؤسسات، وبالعكس كلما كانت ضعيفة، كلما كانت عملية التحول الديمقراطي أبطأ، وكان الضغط على النظام السياسي ضعيفاً وغير مؤثر.
7. تلعب منظمات المجتمع المدني العالمي أدواراً مؤثرة في عملية التحول الديمقراطي، من أبرزها: الدفاع عن حقوق الانسان، ونشر التسامح والتعددية السياسية، وفضح الفساد وسوء استخدام السلطة في مؤسسات الدولة، والقيام بدور رقابي على الإنتخابات.
8. شكلت بعض السياسات الحكومية معرقلاً لعمل منظمات المجتمع المدني العالمي من خلال السياسات والاجراءات التي تتبعها في التعامل مع هذه المنظمات؛ لاسيما تلك المنظمات العاملة في قضايا الديمقراطية وحقوق الانسان وقضية الحكم الرشيد.
9. تمارس مؤسسات المجتمع المدني العالمي دورها في الحكم الرشيد على المستوى المحلي من خلال: تشكيل المواقف العامة والهويات، وتغيير جدول أعمال السياسة، تزويد المواطنين بقنوات للتأثير في صنع القرار، السعي لجعل الحكومات خاضعة للمساءلة.
10. مازال هناك الكثير من الإنتقادات لأداء منظمات المجتمع المدني العالمي في قضية الحكم الرشيد، لاسيما في ثلاث قضايا أساسية وهي: الطبيعة الأحادية في العمل، وغلبة الطابع الأوربي الغربي على تقويماتها للكثير من الحكومات، فضلاً عن التغاضي عن بعض الحكومات وتقديم المشورة والمساعدات الإستشارية لبعض الحكومات غير الديمقراطية.

قائمة المصادر

أولاً: الكتب العربية والمترجمة:

تورين، آلان. (2000). ما الديمقراطية: دراسة فلسفية. ترجمة: كاسوحة، عبود. منشورات وزارة الثقافة.

قنديل، أماني. (2002) الموسوعة العربية للمجتمع المدني. مكتبة الأسرة.

كوهين، روبرت. وناي، جوزيف. (2002). الحكم في عالم يتجه نحو العولمة. ترجمة: الطرح،محمد شريف. مكتبة عبيكان.

ناش، كايت. (2017). علم الإجتماع السياسي المعاصر: العولمة والسياسة والسلطة. ترجمة: الدوسري، ذيب بن محمد. دار جامعة الملك سعود للنشر.

ليفجي، كلاوس. (2011). العولمة ومناهضوها، ترجمة: زاهر، ضياء الدين. المركز القومي للترجمة.

لجنة إدارة شؤون المجتمع العالمي (1995)، جيران في عالم واحد، ترجمة: مجموعة من المترجمين، سلسلة عالم المعرفة (201)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

معزب، عادل جارالله. (2020). الحكم الرشيد والتنمية البشرية. المركز الديمقراطي العربي.

رشيد، عبد الوهاب حميد. (2003). التحول الديمقراطي والمجتمع المدني. دار المدى للثقافة والنشر.

سليمان،عصام. (1989). مدخل إلى علم السياسة. دار النضال.

ثانياً: البحوث والدراسات:

فرج، أنور محمد. (2012). المجتمع المدني العالمي بين الفاعلية والشرعية. AL-Mostansiriyah journal for arab and international studies, (37).

Faraj, A. (2017). دور المجال العام في ترسيخ الحكم الرشيد .مجلة جامعة التنمية البشرية, 3 (1)، 70-92. https://doi.org/10.21928/juhd.v3n1y2017.pp70-92

عمارة، رشيد. (2010) الديمقراطية التوافقية: دراسة في السلوك السياسي العراقي. مجلة جامعة السليمانية/ B، (30).

زيادة، رضوان. (2006). الديمقراطية التوافقية كمرحلة أولية في عملية التحول الديمقراطي في الوطن العربي. مجلة المستقبل العربي. (334).

سنوسي، محمد. (2018). الديمقراطية التشاركية وواقع الحوكمة المحلية الجزائر: مدخل نظري. مجلة جيل للدراسات السياسية والعلاقات الدولية، (15).

مكتب مطبوعات الإتحاد الأوربي (2016). دليل الإتحاد الأوربي لمراقبة الإنتخابات، الاصدار الثالث.

عبد النور، ناجي. (2008) دور منظمات المجتمع المدني في تحقيق الحكم الرشيد في الجزائر:دراسة حالة الاحزاب. مجلة الفكر. 3 (1).

ثالثاً: المواقع الأنترنيت:

لكريني، إدريس. (2016). المجتمع المدني العالمي وتحديات اليوم. متوفر على الرابط: المجتمع المدني العالمي وتحديات اليوم | رأي ودراسات | إدريس لكريني (alkhaleej.ae)

بانيرجي، أميتاف. دور القيادات العالمية والوطنية في مجال الحوكمة الرشيدة، متوفر على الرابط: https://www.un.org/ar/chronicle/article/20240

محمد، بهاءالدين. (2011). دور المجتمع المدني في التحول الديمقراطي. (حوار المتمدن). (3425)، متوفر على الرابط: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

خشيب،جلال. وشنان، آمال. (1016). الدولة والمجتمع المدني: حدود التأثير والتأثر. مركز إدراك للدراسات والنشر. متوفر على الرابط: الدولة والمجتمع المدني.. حدود التأثير والتأثر - idrak إدراك(idraksy.net)

الزيدان، رباح حسن. (2011). مفهوم المجتمع المدني العالمي، (الحوار المتمدن)، (3327). متوفر على الرابط: https://www.ahewar.org/debate/show.art.asp?aid=253668

منظمة هيومن رايتس ووتش، متوفر على الرابط:
عن منظمة هيومن رايتس ووتش -Human Rights Watch - About - مراقبة حقوق الإنسان(hrw.org)

رابعاً: الكتب الإنجليزية:

Hosto-Marti, B. J. (2016). The impact of globalization on global civil society expansion. University of Missouri-Saint Louis.

Flint C. and Taylor, P. J. (2018). Political Geography: world-economy, nation-state, and locality, Routledge.

Held, D. (Ed.). (2004). A globalizing world: culture, economics, politics. Routledge.

Lewis, D. (2001). The management of non-governmental development organizations: An introduction. Routledge.

James, H. (Ed.). (2007). Civil society, religion and global governance: Paradigms of power and persuasion. Routledge.

Walker, J. W. S. G., & Thompson, A. S. (Eds.). (2008). Critical mass: the emergence of global civil society. Wilfrid Laurier University Press.

Keane, J. (2003). Global civil society. Cambridge University Press.

Laura, M. (1998). Supporting Civil Society: The Political Role of Non-Governmental Organizations in Central America. MacMillan Press.

Kaldor, M., Moore, H. L., & Selchow, S. (2012). Global civil society 2012 Ten Years of Critical Reflection. Palgrave Macmillan.

Rotberg, R. I. (Ed.). (2009). Corruption, global security, and world order. Brookings Institution Press.

خامساً: الدوريات الإنجليزية:

Kaldor, M. (2003). The idea of global civil society. International affairs, 79(3), 583-593.

United Nations (2009). Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, What is Good Governance? at: http://www.unescap.org/resources/what-good-governance

ضوابط التأمين التكافلي في العراق في ضوء معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية

هيوا ابوبكر على

قسم المحاسبة، كلية الأدارة والأقتصاد، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، اقليم كوردستان، العراق

المستخلص- لقد شهد الربع الاخير من القرن العشرين حركة انطلاق مسيرة المصارف الإسلامية, واتساع نطاق عملها, وانتشارها بشكل واسع في مختلف دول العالم ومنها العراق, وبذلك ظهرت حاجتها إلى التأمين في الكثير من عملياتها, وظهر التأمين التكافلي كبديل شرعي للتأمين التجاري, إذ يقدم التأمين التكافلي نفس الخدمات التي يقدمها التأمين التجاري مع تجنب المحظورات الشرعية, وتزايد الاهتمام بصناعة التأمين التكافلي في العراق, بوصفه مكوناً مهماً من مكونات النظام المالي الإسلامي, وفي هذا السياق صدرت ضوابط التكافل لتنظيم أعمال التأمين التكافلي في عام (2019).

انطلاقا مما تقدم تم اختيار موضوع البحث الذي يهدف إلى دراسة ضوابط التكافل رقم(1) في ضوء المعايير الشرعية لهيئة المحاسبة والمراجعة , فضلاً عن التعرف على مفهوم ومميزات ومبادئ التأمين التكافلي, وبيان أهم الفروق الجوهرية بين التأمين التكافلي والتأمين التجاري..

الكلمات الدالة- التأمين التكافلي، التأمين التجاري، ضوابط التكافل، المعايير الشرعية، المعايير المحاسبية.

المقدمة

أصدر البنك المركزي العراقي سنة (2019) ضوابط التكافل رقم (1), إذ جاءت هذه الضوابط في إطار سعي العراق إلى استكمال منظومته المالية وتعد استجابة لمتطلبات شرائح واسعة من العراقيين والحاجة المعبر عنها حول هذا النوع من التأمينات.

وتمثل ضوابط التكافل الإسلامي الصادرة من قبل البنك المركزي العراقي البديل الاسلامي للتأمين التجاري, التي لم تجزها مجامع فقهاء الشريعة الإسلامية, لما فيها من مخالفات شرعية, وأما التأمين التكافلي فهو يعكس مقصداً من مقاصد الشريعة الإسلامية التي تسعى لاثبات أسس التكافل بين أفراد الأمة, لاسيما المواطنين في بلد واحد, وتجدر الاشارة إلى وجود توقعات تشير إلى ان مؤسسات التكافل التأميني في المجتمع العراقي ستشهد تطوراً كبيراً خلال العقود المقبلة لتلبية احتياجات ورغبات المستفيدين من الخدمات التأمينية، الأمر الذي يتطلب من شركات التأمين التكافلي بذل جهد أكبر لأجل التوعية بهذا النوع من التأمين وكسب ثقة العملاء وتبني استراتيجيتها التنافسية وفق معايير المنافسة السعرية، مع ضرورة تقديم أجود الخدمات.

أولاً:أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من الدور الكبير والحيوي الذي يلعبه التأمين التكافلي باعتباره من أهم المكونات التي يقوم عليها النظام المالي, أصبحت مؤسسات التأمين التكافلي ضرورة حتمية وهيكلا ضروريا مكملا للمنظومة المالية الإسلامية ومدرجا ضمن هيكل النظام الإقتصادي الحديث، ولاسيما بعد ظهور المؤسسات المصرفية والاستثمارية الإسلامية وفي العراق سعت السلطات المالية الرسمية بالعراق إلى استكمال منظومته المالية الإسلامية عن طريق اصدار ضوابط للتأمين التكافلي.

هذا فضلاً عن الدور الذي يلعبه قطاع التأمين التكافلي في تحقيق التنمية من خلال توفير التغطية التأمينية لمختلف الأفراد والمشروعات من الخسائر التي قد تلحق بها نتيجة للأخطار المحتملة، كما تساهم شركاته في تعبئة المدخرات واستثمارها في مختلف المشاريع التنموية الموافقة لأحكام الشريعة الإسلامية.

ثانياً: مشكلة البحث

فأن التأمين التكافلي الذي هو رديف العمل المصرف الإسلامي ما زال يحتاج إلى المزيد من الشرح والتفصيل من خلال إصدار اللوائح حتى لا يقع في شبهات التحريم وتتماشى مع التطورات الاقتصادية والسبب في ذلك أمران هما:

- حداثة العهد بتطبيق التأمين الإسلامي في العراق.
- الأمر الثاني أن بين التأمين الإسلامي والتأمين التقليدي تشابهاً في الإجراءات والتنظيم، وتماثلاً في النتيجة التي هي حماية المستأمن، بالرغم من الفروق الجوهرية في ماهية كل منهما والأساس والتكييف الذي ينطلقان منه .

ثالثاً: فرضية البحث

ينطلق البحث من الفرضيات الآتية:

1- ان التأمين التكافلي يختلف عن التأمين التجاري من حيث الشكل والمبدأ والهدف.

مجلة جامعة التنمية البشرية

المجلد 7، العدد 3 (2021) ؛ عدد الصفحات (9)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp32-40

ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 20 أيّار 2021؛ قُبل في 16 حَزيران 2021؛ نُشرت في 31 تمّوز 2021؛

البريد الإلكتروني للمؤلف :hiwa.ali@uhd.edu.iq

حقوق الطبع والنشر ©2021 هيوا ابوبكر على. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

2- ان ضوابط التكافل رقم (1) موضوع البحث منبثقة من معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية.

3- التأمين التكافلي في العراق يتطلب وضع ضوابط قانونية وشرعية تضبط العمل التأميني.

رابعاً: هدف البحث

يهدف البحث إلى:

- التعرف على مفهوم ومبادئ التأمين التكافلي بوصفه نظاماً كما أنه عقداً.
- التعرف على أهم أوجه الفروق بين التأمين التكافلي والتأمين التجاري.
- تقويم ضوابط التكافل رقم (1) لسنة (2019) للعراق في ضوء معايير التأمين التكافلي لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية.

خامساً: منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج التحليلي والوصفي, كونها من أكثر الطرق ملائمة وواقعية مع متغيرات البحث.

سادساً: هيكل البحث

من أجل التحقق من فرضية البحث والتوصل إلى هدفه تم تقسيمه إلى مبحثين: يتناول المبحث الأول مفهوم التأمين التكافلي, في حين خصص المبحث الثاني لاحكام التأمين التكافلي رقم (1) لسنة (2019) للعراق وفق معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية, واخيراً تم التوصل الى جملة من الاستنتاجات والمقترحات.

المبحث الأول
الاطار المفاهيمي

أولاً: مفهوم وتطور التأمين التكافلي

1- مفهوم التأمين التكافلي:

التأمين لغة: مشتق من مادة أمن يأمن أمناً، إذا وثق وركن إليه، الأمن وهو من طمأنينة النفس وزوال الخوف، والأمانة والأمنة: ضد الخيانة(ابن منظور، 1/ 1426) ، وقد أمنه تأميناً وائتمنه واستأمنه وقد أمّن فهو أمين وأمان: مأمون به ثقة.، فالتأمين بمعناه اللغوي مأخوذ من الأمن وهو زوال الخوف وطمأنينة النفس (الفيروز آبادي ، 2013 ، 1426).

والتكافل من الكفالة بمعنى الضمان، يقال: كفل الرجل وتكفل وأكفله إياه إذا ضمنه والمكافل المعاقد ، وكلمة التكافل تدل على التضامن. ويطلق على هذا النوع من التأمين أيضا التأمين التعاوني ، والتعاوني في اللغة من العون وهو المساعدة (الفيروز آبادي ، 2005 ، 1053).

وتقدم خدمات التأمين كوسيلة لتعويض الفرد عن الخسارة المالية التي تحل به نتيجة لوقوع خطر معين، وذلك بتوزيع هذه الخسارة على مجموعة كبيرة من الأفراد يكون جميعهم معرضين لهذا الخطر، وذلك بمقتضى اتفاق سابق، ونظرا لحداثة نظام التأمين التكافلي، فقد فقد تناولت العديد من الادبيات مفهوم التأمين التكافلي ،اذ تعددت حوله التعاريف من قبل المختصين،و الجدول (1) يبين ابرز تلك المفاهيم .

جدول (1)
مفهوم التأمين التكافلي

ت	المصدر	المفهوم
1	هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الاسلامية، 2001، 436.	عرفت هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية التأمين التكافلي على أنه: تقديم الحماية بطريقة تعاونية مشروعة خالية من الغرر المفسد للعقود والربا، وسائر المحظورات وذلك بتقديم المؤمن له اشتراكات متبرعا بها كليا أو جزئيا، لتكوين محفظة تأمينية تدفع منها التعويضات عند وقوع الخطر المؤمن عليه، وما يتحقق من فائض بعد التعويضات والمصاريف، واقتطاع الاحتياطات يوزع على حملة الوثائق (المستأمنين) .
2	مجلس الخدمات المالية والاسلامية، 2009 ، 2.	هو التأمين الاسلامي المقابل للتأمين التجاري ، ويتم تطبيقه على شكلين ، الاول :التكافل العائلي ، والثاني : التكافل العام ، حيث تتفق مجموعة من المشتركين على دعم بعضهم للآخر متعاونين في تحمل خسارة ناتجة من مخاطر معينة ، حيث يساهم المشتركون بمبلغ من المال في صندوق مشترك على اساس الالتزام بالتبرع ويتم استعمال الاموال المتجمعة لمساعدة الاعضاء ضد انواع محددة من الاخطاروعليه فان الاكتتاب في هذا النوع من التأمين مبني على اساس تعاوني .
3	قرداغي، 2010، 13.	اتفاق بين شركة التأمين الاسلامي باعتبارها ممثلة لهيئة المشتركين (حساب التأمين، او صندوق التأمين) وبين الشخص الراغب في التأمين (شخص طبيعي او قانوني)على قبوله عضوا في هيئة المشتركين والتزامه بدفع مبلغ معلوم (القسط) على سبيل التبرع به وبعوائده لصالح حساب التأمين على ان يدفع له عند وقوع الخطر، ويبقى الباقي فائضا له طبقا لوثيقة التأمين والاسس الفنية والنظام الاساسي للشركة.
4	صالح العلي ، 2010 ، 228.	هو اتفاق بين شركة التأمين التكافلي باعتبارها ممثل لهيئة المشاركين وبين الراغبين في التأمين (سواء كانوا اشخاص طبيعيين او معنويين) على قبوله عضو في مجموعة المشتركين والتزامه بدفع مبلغ مالي معلوم على نية التبرع لصالح حساب التأمين مقابل أن يدفع له عند نشوء الخطر طبقا لوثيقة التأمين والاسس الفنية والنظام الاساسي للشركة .
5	حسن، 2010، 15.	يعد التأمين التكافلي طريقة تكون من خلالها كل القوى الانسانية في المجتمع للمحافظة على المصالح العامة ، اي جلب النفع للغير ودفع الضرر عنهم ، اي انه قيام مجموعة من الاشخاص بالاشتراك في نظام يتيح لهم التعاون لتحمل الضرر الواقع على احدهم بدفع تعويض مناسب من خلال ما يتبرعون به من اقساط .
6	احمد، 2011، 240.	تعاون مجموعة من الاشخاص ممن يتعرضون لنوع من الخطر أو اخطار عديدة على تعويض الخسارة التي قد تصيب احدهم ، وهذا بقيامهم باكتتاب مبالغ مالية حيث يتم بواسطتها تعويض المكتتبين عند وقوع الخطر المؤمن منه .
7	سرحان، 2012، 79.	تعاون مجموعة من الاشخاص يسمون هيئة المشتركين يتعرضون لخطر او اخطار معينة على تلافي هذه الاخطار التي يتعرض لها احدهم ، وذلك بالتزام كل منهم بدفع مبلغ معين على سبيل التبرع

		الذي يسمى قسط او اشتراك تحدده وثيقة التأمين أو عقد التأمين ، وتتولى شركات التأمين التكافلي ادارة عمليات التأمين واستثمار امواله نيابة عن هيئة المشتركين .
8	العميري، 2012، 39.	عبارة عن تعاون مجموعة من الاشخاص يسمون (هيئة المشتركين) على تلافي اثار الاخطار التي يتعرض لها احدهم ، بتعويضه عن الضرر الناتج عن وقوع هذه الاخطار وذلك بالتزام كل منهم بدفع مبلغ معين على سبيل التبرع ، يسمى القسط او الاشتراك ، تحدده وثيقة التأمين أو عقد التأمين أو عقد الاشتراك ، وتتولى شركات الأمين التكافلي ادارة عمليات التأمين واستثمار امواله نيابة عن هيئة المشتركين ، مقابل حصة معلومة من عائد استثمارهذه الاعمال باعبارها مضاربا أو مبلغا معلوما مقدما باعتباره وكيلا أو هما معا .
9	محمد وخبيزة، 2012، 4.	عقد تأمين جماعي يلتزم بموجبه كل مشترك فيه يدفع مبلغ معين من المال على سبيل التبرع من اجل تعويض المتضررين منهم على اساس التكافل والتضامن عند نزول الخطر المؤمن منه ، وتيسر العمليات التأمينية فيه من قبل شركة متخصصة .
10	البنك المركزي العراقي، 2019، 1.	يتضمن قيام أشخاص بدفع اشتراكات بمبالغ محددة على أساس الالتزام بالتبرع لتحقيق هدف التعاون الجماعي في مواجهة آثار أخطار معينة يُحتَمل أن يتعرض لها مجموعة المشتركين من حملة الوثائق وذلك من خلال تعويضهم بما يدفع عنهم الاضرار المؤمن منها، وذلك طبقا للوائح والثائق المعتمدة، وتقوم شركة التكافل بإدارة عمليات هذا التنظيم التعاقدي ً واستثمار الاموال المتجمعة في صندوق حملة الوثائق، على أساس عقد الوكالة بأجر من حيث الادارة، وعلى أساس عقد المضاربة من حيث الاستثمار وبذلك تكون حسابات الشركة منفصلة عن حسابات المشتركين.

المصدر : تم اعداد الجدول من قبل الباحث بالاعتماد على المصادر الواردة في الجدول.

ويسمى هذا النوع من التأمين تكافليا لتكافل المشتركين فيما بينهم لتعويض ما يلم بأحدهم من مخاطر ، كما يسمى تعاونيا لتعاون المشتركين في ذلك ايضا، و يسمى أيضا التأمين التبادلي لتبادل المشتركين في تحمل الاضرار التي تلحق بأحدهم عند وقوع الخطر المؤمن منه، فضلا عن كون كل عضو من هيئة المشتركين يجمع بين صفتي المؤمن والمؤمن. له ، ويطلق مصطلح (هيئة المشتركين/ حملة وثائق التأمين)على مجموعة الاشخاص الطبيعيين(أفراد) أو المعنويين(مؤسسات) من حاملي وثائق التأمين التكافلي ، الذين يتمتعون بالتغطية التأمينية ، والملتزمون بموجبها بتأدية الاشتراكات التكافلية لصالح صندوق المشتركين .(دوابة،2016 ،108).

ومن خلال ماتقدم يمكن القول بان التأمين التكافلي هو صندوق يتم الاتفاق على انشائه من قبل مجموعة من الاشخاص ويمول عن طريق التبرع من قبل المشتركين بمبلغ (قسط)، على ان يكون هذا الصندوق غير هادف للربح وله ذمة مالية مستقلة ويعمل وفق نظام يتم اقراره وفق مبادئ الشريعة الاسلامية ، ويتم من خلاله صرف تعويضات لاحد المشتركين في حالة تعرضه لخطر فعلي لتلافي اثار هذا الخطر ، ، كما تتم ادارة واستثمار اموال الصندوق وفق صيغ الاستثمار المعتمدة من قبل المصارف الاسلامية .

تطور التأمين التكافلي:

لقد مرت صناعة التأمين التكافلي بعدة مراحل ، اذ بدأ التطبيق الفعلي للتأمين التكافلي بعد اجتماع المجمع الفقهي في دمشق سنة 1964 ، ونوقش فيه موضوع التأمين حيث اتفق معظم الفقهاء على حرمة التأمين التجاري وأقروا التأمين التعاوني بديلا عنه (حساني والغلبان ، 2019 ، 4) ، ومؤتمر البحوث العلمية السابع بالازهر سنة 1976 ، وصدور فتوى مجمع الفقه الاسلامي التابع لرابطة العالم الاسلامي في دورته المنعقدة بمكة سنة 1987 ، ونشأت أول شركة تأمين تكافلي ومقرها الخرطوم والتي قام بتأسيسها بنك فيصل الاسلامي السوداني من اجل التأمين على ممتلكاته بناء على فتوى هيئة الرقابة الشرعية سنة 1979 ، وبعد ذلك انتشرت صناعة التأمين التكافلي الى بقية الدول العربية والاسواق الاسلامي (صليحة ، 2015 ، 55) ، وكان للمصارف الاسلامية دورا فاعلا في تأسيس شركات التأمين التكافلية ودعمها وعايتها وتوفير مقومات النجاح لها ، كون معظم هذه الشركات منبثقة عن المصارف الاسلامية ، وتقوم المصارف الاسلامية بالتأمين على ممتلكاتها وممتلكات المتعاملين مع تلك الشركات (ملحم ، 2012 ، 23) ، ويمكن تحديد اهم مراحل تطور صناعة التأمين التكافلي في النقاط الاتية:

- سنة 1979 : تأسيس شركة التأمين لاسلامية السودانية ، وفي نفس السنة ظهرت الشركة العربية للتأمين (اياك) في دبي من قبل بنك دبي الاسلامي.
- سنة 1984 : دخل قانون التامين التكافلي حيز التنفيذفي ماليزيا وتأسست اول شركة تامين تكافلي في نفس العام.
- سنة 1985 : ظهرت الشركة الوطنية للتامين التكافلي في الرياض في المملكة العربية السعودية وهي شركة حكومية بالكامل.
- سنة 1992 : ظهرت في البحرين شركة التامين الاسلامية العالمية ، والتي كان لبنك البحرين الاسلامي دورا مهما في انشائها واستثمار اموالها (ذهيبة ، 2015 ، 68).
- سنة 2009 : تأسيس شركة السلام للتأمين التكافلي في بريطانيا ، كما ازداد عدد الشركات الاسلامية / التكافلية الى ان وصل الى 173 شركة سنة 2009 كما في الجدول (2) معظمها شركات تأمين مباشر وبعضها شركات اعادة تأمين.

جدول (2)

شركات التأمين واعادة التأمين موزعة في العالم موزعة حسب الدول

اسم البلد	عدد الشركات	اسم البلد	عدد الشركات	اسم البلد	عدد الشركات
الجزائر	1	الأردن	3	سنغافورة	1
استراليا	1	الكويت	13	سيريلانكا	2
البهاما	1	لبنان	1	السودان	15
البحرين	9	ليبيا	1	سوريا	4
بنغلادش	6	لكسمبيرغ	2	تايلاند	1
بروناي	4	ماليزيا	9	ترينغاد	1
مصر	4	موريتانيا	2	تركيا	2
جامبيا	1	باكستان	6	الامارات العربية	10
غانا	1	فلسطين	2	بريطانيا	1
اندونيسيا	6	قطر	4	اليمن	1
ايران	15	السنغال	2	السعودية	41

- سنة 2009 :ماليزيا تصدر معيار (IFSB-8) -الخاص بالتحكيم على التكافل والمعيار IFSB- 10 -الخاص بتحكيم مبادئ الشريعة الاسلامية .

- سنة 2010 :إصدار المعيار)11-IFSB-الخاص بالملاءة المالية لشركات التكافل.
- سنة 2011 :صدور معيار التكافل رقم 326 (AAOIFI) (قميري ،2015، 271) .
- سنة2014 :بلغ عدد شركات التأمين التكافلي (216) شركة تأمين مباشرواعادة تأمين موزعة عبر العالم (9)منها في شمال إفريقيا.
- سنة 2016 : حصلت زيادة واضحة في عدد شركات التأمين التكافلي لتصبح 308 شركة معظمها شركات تأمين مباشر(bankingwords.com/library/article.php?id= 22) .

ثانياً: خصائص وأهمية التأمين التكافلي:

1- خصائص التأمين التكافلي:

ينفرد التأمين التكافلي بخصائص تميزه عن التأمين التجاري وأهمها:

أ- كل عضو مشترك تجتمع فيه صفة المؤمن والمؤمن له:

أعضاء هذا التأمين يتبادلون التأمين فيما بينهم، إذ يؤمن بعضهم بعضاً، واجتماع صفة المؤمن والمؤمن له في شخصية المشتركين جميعاً، يجعل الغبن والاستغلال منتفياً، لأن هذه الأموال الموضوعة كأقساط مآلها لدافعيها (عفانه, 2010, 17).

ب- عقد التأمين التكافلي عقد تبرع:

لأن ما يدفعه المستأمن من الاشتراكات يتبرع بها لمن يصيبه الضرر، فالمشترك لا يقصد بعقد التأمين ربحا أو تجارة، وقد ترتب على هذا وجود شبه إجماع بين العلماء المعاصرين على جوازه ومشروعيته رغم ما فيه من غرر بوصفه عقدا احتماليا؛ وذلك لعدم تأثير الغرر على عقود التبرعات (سالم, 2015-2016, 37).

ت- توزيع الفائض على المشتركين:

يقصد بالفائض التأميني الفرق بين الاشتراكات المتحصل عليه وبين قيمة التعويضات المستحقة، فالفائض في التأمين التكافلي يختلف عن الربح في التأمين التجاري حيث يكون هذا الربح حقاً للمؤسسين، أما الفائض في التأمين التكافلي فإنه يكون حقاً للمشتركين، ومبدأ توزيع الفائض على المشتركين يقابل التزامه بدفع اشتراكات إضافية في حالة حدوث عجز في سداد التعويضات المستحقة(صليحة, 2014-2015, 75).

ث- توفير التأمين التكافلي بأقل تكلفة ممكنة:

يقوم التأمين التكافلي بتقديم الخدمة التأمينية لاعضائها بأقل تكلفة ممكنة وذلك بسبب غياب عنصر الربح وانخفاض تكلفة المصاريف الإدارية (عبدالله وسفيان, 2014, 342).

ج-وجود هيئة رقابية شرعية على أعمال التكافل.

ح-الفصل بين إدارة أعمال التأمين والتي يقوم بها مشغلي التكافل وبين استثمارات أموال صندوق المشتركين (علي, 2017, 612).

2- أهمية التأمين التكافلي:

وتتجلى أهمية التأمين التكافلي فيما يأتي:

أ- التأمين وسيلة للادخار: يعد التأمين أحدى أهم أدوات تجميع الادخار، حيث تتميز عقود التأمين بالزيادة العددية والتجديد المستمر مما يساهم في زيادة مدخرات القطاع الذي يوجه للاستثمار في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي كالاستثمار في الأوراق المالية والعقارات والودائع بالبنوك... (صليحة, 2014-2015, 25).

ب- توفير حماية تأمينية على أسس متوافقة مع الشريعة الإسلامية.

ت- يؤدي قطاع التأمين التكافلي دورا تمويا بالغ الأهمية على الصعيد الإجتماعي والصناعي والزراعي، والمتمثل أساسا في العديد من التغطيات التأمينية التي تعمل على تشجيع وتجديد الإستثمار وزيادة الدخل عن طريق إعادة تشكيل رؤوس الأموال المنتجة، الأمر الذي يعزز إحداث التنمية بقطاعاتها المختلفة (نوال,2011, 6).

ث- المساهمة في الحماية من الأزمات المالية،وذلك لاعتماده لنفس المبادئ المؤسسة للتمويل الإسلامي، التي تقوم على الارتباط الوثيق بالاقتصاد الحقيقي.

ج- المساهمة في توسيع نطاق التوظيف والعمالة: يعمل التأمين بقطاعاته المختلفة على امتصاص جزء كبير من العمالة في المجتمع ذلك أن التوسع في التأمين يقتضي توافر حد أدنى من العمالة بأنواعها المختلفة فنية وإدارية ومهنية (صليحة, 2014-2015, 25).

ثالثاً: الفروق الجوهرية بين التأمين التكافلي والتجاري

هناك العديد من الفروق الأساسية بين التأمين التكافلي والتأمين التجاري (التقليدي)، نابعة من اختلاف طبيعة كل منهما عن الاخر، والجدول (3) يوضح ابرز هذه الفروق.

جدول رقم (3)

أهم أوجه الفروق بين التأمين التكافلي والتأمين التجاري

ت	بيان	التأمين التكافلي	التأمين التجاري
1	طبيعة العقد	هناك ثلاثة عقود وهي: أ- عقد الوكالة بين الشركة وحساب التأمين. ب- عقد المضاربة لاستثمار أموال حساب التأمين. ت- عقد التبرع بالأقساط وعوائدها لحساب التأمين.	عقد معاوضة ، بين المستأمنين وشركة التأمين يدفع حامل الوثيقة بموجبه أقساط التأمين للشركة، وتدفع الشركة إليه مبلغ التأمين،
2	الهدف	ث- تحقيق التعاون بين المستأمنين لتوزيع المخاطر.	تحقيق أقصى ربح ممكن لشركة التأمين.
3	من حيث التكييف والتنظيم	وكيلة عن حساب التأمين أو عن هيئة المشتركين	طرف أصيل والمؤمن لهم طرف ثاني
4	من حيث الشكل	ليست المؤمنة ابداً, وإنما المؤمن هو (حساب التأمين)	المؤمنة وحدها ضد الأخطار.
5	أطراف التعاقد	طرفان متحدان متعاونان يجتمع فيها الصفتان ومصلحتها مشتركة.	طرفان مستقلان متعاوضان مختلفان في المصلحة.
6	الحسابات	تملك حسابين منفصلين: أولاهما لحساب التأمين, والثاني: لأموال المساهمين.	تملك حساباً واحداً وهو حساب حق الملكية.

7	محفظة (صندوق التأمين)	مستقلة عن أموال شركة التأمين وليست مملوكة لها .فهي ملك لحساب التأمين أو هيئة المشتركين وتعود عوائد استثمارها لحساب التأمين بعد استقطاع حصة الشركة كمضارب أو وكيل بأجر	ليست مستقلة عن أموال شركة التأمين وجميع ما يدفعه المستأمنون من أقساط التأمين تكون مملوكة للشركة.
8	الفائض والربح التأميني	هو ملك لحساب التأمين,حيث يصرف كله, أو بعضه على المشتركين.	لايوجد في شركات التأمين التجاري ما يسمى بالربح إذ يصبح من نصيب ملاك شركة التأمين فقط ويحرم منه المؤمن لهم.
9	الالتزام بأحكام الشريعة	الالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية.	عدم الالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية.

المصدر: الجدول من إعداد الباحث بالاعتماد على: (القره داغي,2005 , 208-217) و (دوابة, 2016, 115) و (أحمد, 2018, 13).

رابعاً: قواعد التأمين التكافلي

يمكن تلخيص المبادئ الأساسية للتأمين التكافلي والعناصر الأساسية المطلوب توافرها في القواعد والعناصر آلآتية:

1- الألتزام بأحكام الشريعة الإسلامية:

أي الالتزام الشركة في عقودها وتصرفاتها لأحكام الشريعة الإسلامية:

أ- أن لا تتضمن شروطاً مخالفة لنص من الكتاب والسنة الصحيحة ولا تدع أموالها في البنوك الربوية.

ب- عدم التأمين على المحرمات.

ت- وجود هيئة الفتوى والرقابة الشرعية (القره داغي, 2005, 317-319).

2- التبرع وتحقيق مبدأ التعاون والتكافل بين المشتركين:

يعتبر عقد التأمين التكافلي من عقود التبرع، لأن ما يدفعه المؤمن له من اشتراكات يتبرع بها لمن يصيبه الضرر من بقية المؤمن لهم ، فالمشترك لا يقصد بعقد التأمين ربحاً أو تجارة، والتبرع بقيمة الاشتراك هو أساس مشروعية التأمين التكافلي . وقد ترتب على اعتبار عقد التأمين التكافلي عقداً من عقود التبرع أثراً في غاية الأهمية، وبموجبه تظهر لنا روح التعاون والتضامن بين المؤمن لهم في تحمل الخسائر والأضرار الناتجة عن تحقق الخطر المؤمن عليه وهذا يعد من قبيل التكافل والبر (صليحة, 2014-2015, 74).

3- الشركة تكون وكيلة عن المشتركين:

أي كون العلاقة بينها قائمة على الوكالة ولا تستطيع أن تمتلك أقساط التأمين المدفوعة من حملة الوثائق (المستأمنين) حسب أحكام الشريعة الإسلامية, لذلك قرر العلماء المعاصرين على أن الشركة تكون وكيلة عنهم في إدارة أعمال التأمين إما بأجر أو بدون أجر (القره داغي, 2005, 326).

4- القيام بتوزيع الفائض التأميني على حملة الوثائق:

الفائض التأميني هو الرصيد المالي المتبقي في حساب حملة الوثائق؛ أي المتبقي من اقساط حملة الوثائق والاحتياطيات وعوائد الاستثمار بعد دفع التعويضات والمصاريف خلال السنة، حيث يتم توزيع هذا الفائض على المؤمن لهم(حملة الوثائق)بنسبة اقساطهم (حساني والغبان, 2019, 7).

5- ضرورة وجود حسابين والفصل بينهما:

يقوم الهيكل المالي لشركة التأمين التكافلي على قسمين مختلفين من الحسابات هما : حساب المساهمين (حملة الأسهم) ويمثل نظامياً رأس مال الشركة، وحساب المشتركين المؤمن عليهم (حملة الوثائق) ويمثل نظامياً صندوق التأمين التكافلي، وقد يعبر عنهم بصندوق المساهمين وصندوق المشتركين(عفاته, 2010, 19).

6- المشاركة الحقيقية في التحمل والأداء:

ان التأمين التكافلي يتميز بأنه تأمين تعاوني, يكرس فكرة التعاون والتكافل بين المستأمنين ومبدأ العدالة بين المساهمين والمستأمنين.

7- العلاقة بين الشركة وحساب التأمين:

تنظيم العلاقة بين الشركة باعتبارها مديرة, وبين حساب التأمين, على أساس الوكالة بأجر, أو بدونه, وتطبيق الوكالة في حالة الأجر, أو في حالة عدم الأجر على الطرفين, وبينها وبين حساب التأمين لاستثمار أمواله على أساس المضاربة, وتنظيم العلاقة بين المشتركين وحساب التأمين على أساس الهبة بشرط العوض والنهد (القره داغي, 2005, 341).

المبحث الثاني
احكام التأمين التكافلي وفق ضوابط التكافل رقم (1) لسنة (2019) ومعايير هيئة المحاسبة والمراجعة

أولاً: الالتزام بأحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية:

نصت المادة (18) من ضوابط التكافل على: " يجب على الشركة استثمار أموالها وأموال حملة الوثائق في مجالات الاستثمار المتوافقة مع أحكام الشريعة، وفي حالة ثبوت مخالفة ذلك يتوجب عليها وبإنذار مسبق من رئيس الديوان تصحيح أوضاعها خلال مدة مناسبة، وتتحمل هيئة الرقابة الشرعية مسؤولية الإبلاغ عن أي تجاوز أو انحراف شرعي جوهري في أعمال الشركة لديوان التأمين و كذلك البنك فيما يخص شركات التكافل التابعة للمصارف الإسلامية ومراقبة إجراءات التصحيح" .

أي التزام الشركة في عقودها وتصرفاتها لأحكام ومباديء الشريعة الإسلامية, ويجب أن يتوفر المعايير الآتية: (القرداغي, 2005, 317-320).

أ-أن لا تتضمن شروطاً مخالفة لنص من الكتاب والسنة الصحيحة ولا تدع أموالها في البنوك الربوية.

ب- عدم التأمين على المحرمات: فلا يجوز للتأمين الإسلامي في أن يؤمن على أي شيء حرمته الشريعة الإسلامية.

ت- وجود هيئة الفتوى والرقابة الشرعية: كما نصت المادة (11) من هذه الضوابط: " تلتزم الشركة بتشكيل هيئة رقابة شرعية يتم اختيار أعضاءها وتعيينهم من قبل الهيئة العامة وبتنسيب من مجلس الإدارة, تتكون الهيئة من ثلاثة أعضاء على الأقل, اثنان منهم من ذوي الاختصاص في العلوم الشرعية وفقه المعاملات وواحد من ذوي الاختصاص في أعمال التأمين والمؤسسات المالية على أن يملك معرفة جيدة بأعمال التأمين الإسلامي والمعاملات في الشريعة بشكل عام. تنتخب الهيئة من بين أعضاءها الرئيس على أن يكون من ضمن الاثنان المختصين في مجال العلوم الشرعية وفقه المعاملات, ويتم اختيار احد أعضاء الهيئة الشرعية كمراقب شرعي, وتكتسب القرارات الصادرة عن الهيئة الشرعية بقوة الإلزام للشركة" ويترتب على هذا وجود هيئة للفتوى والرقابة الشرعية تكون فتاواها ملزمة لإدارة الشركة, وتكون سلطة الرقابة والتدقيق

الشرعي على عمليات الشركة المنفذة, وحق الطلب, والاطلاع على كافة الدفاتر والسجلات والبيانات التي تتطلبها الرقابة.

في حين عرف معيار الحوكمة للمؤسسات المالية الإسلامية رقم (1) هيئة الرقابة الشرعية بأنها: " جهاز مستقل من الفقهاء المختصصين في فقه المعاملات, ويجوز أن يكون أحد الأعضاء من غير الفقهاء على أن يكون من المختصصين في مجال المؤسسات المالية الإسلامية وله إلمام بفقه المعاملات. ويعهد لهيئة الرقابة الشرعية توجيه نشاطات المؤسسة ومراقبتها والإشراف عليها للتأكد من التزامها بأحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية, وتكون فتاواها وقراراتها ملزمة للمؤسسة".

ولذا أن الرقابة الشرعية ضرورة شرعية للنظام المالي الإسلامي, فالأساس الذي قامت عليه المؤسسات المالية الإسلامية هم تقديم البديل الشرعي للمؤسسات المالية الربوية معتمدة في ذلك على خبرة وكفاءة كوادرها في المجال الفقهي والمعاملات المالية الحديثة, ولذا كانت هيئة الرقابة الشرعية هي الجهة التي تراقب وترصد سير عمل المؤسسات المالية الإسلامية, كما أن وجودها يعطي المؤسسة المالية الإسلامية الصبغة الشرعية, ويعطي الجمهور الثقة في التعامل معها. (خليل, 2011 ,14).

ثانياً: إعادة التأمين التكافلي:

عرف إعادة التأمين التكافلي في المادة (20)بأنه : " يتعين على الشركة أن تجري أعمال إعادة التأمين لدى شركات إعادة التكافل وفي حال تعذر وجودها يتم اللجوء إلى أسلوب الشراكة بالمخاطر وذلك باشتراك شركات تكافل أخرى في التأمين على المخاطر التي تفوق القدرة الاستيعابية للشركة وفي حال تعذر ذلك يتم اللجوء إلى إعادة التأمين لدى شركات إعادة التامين التجاري وبموافقة هيئة الرقابة الشرعية".

ويلاحظ الآتي:

- هذه المادة تحتاج الى التفصيل والبيان كما خصصت هيئة المحاسبة والمراجعة معياراً خاصاً لبيان لهذا الموضوع بشكل مفصل وهو المعيار الشرعي رقم (41), وعرفتها: " عقد تقوم بموجبه شركة التامين بنقل جزءٍ من الأخطار التي تعهدت بتأمينها إلى شركة إعادة التامين, وتلتزم بمقتضاه بدفع حصة من أقساط التأمين المستحقة لها من المستأمنين لشركة الإعادة مقابل التزامها بتحمل حصة من المطالبات وفق الاتفاقية الموقعة بينهما".
- وفي حالة التعذر يجوز اللجوء الى إعادة التأمين لدى شركات إعادة التأمين التجاري والمبينة شروطه في المعيار الشرعي رقم (41) المادة (2/3) : " يحرم قيام شركة التأمين الإسلامية بإعادة التأمين لدى شركات إعادة التأمين التقليدية إلا كإجراء مرحلي على أساس الحاجة العامة التي تنزل منزلة الضرورة" ويجب أن يتقيد بالضوابط الآتية:

1- أن تبدأ شركات التأمين الإسلامية بإعادة التأمين لدى شركات اعادة التامين الاسلامية بأكبر قدر ممكن.

2- ألا تحتفظ شركات التامين الاسلامية بأية احتياطات نقدية عن الأخطار السارية تعود ملكيتها لشركات اعادة التامين التقليدية إذا كان يترتب على ذلك دفع فوائد ربوية. ولكن يجوز الاتفاق بين شركات التامين الاسلامية وشركات اعادة التامين التقليدية على أن تحتفظ شركات التامين الاسلامية بنسبة معينة من الأقساط المستحقة لشركات اعادة التامين التقليدية واستثمار تلك المبالغ على أساس عقد المضاربة أو الوكالة بالاستثمار بحيث تكون شركات التامين الاسلامية مضارباً أو وكيلاً بالاستثمار مع شركات إعادة التامين التقليدية صاحب المال...

3- أن تكون مدة الاتفاقيات بين شركات التامين الاسلامية وشركات اعادة التامين التقليدية بالقدر الذي تتطلبه الحاجة.

4- أن تحصل شركات التامين الاسلامية على موافقة وإعتماد هيئات الرقابة الشرعية لاتفاقيات إعادة التأمين قبل إبرامها.

5- الاقتصار على أقل قدر من إعادة التامين لدى شركات إعادة التامين التقليدية, وعلى هيئات الرقابة الشرعية مراعاة ذلك".

ثالثاً: اشتراك التأمين:

عرف البنك المركزي العراقي القسط في المادة (5) بانه: " تكون أقساط الاشتراكات ملزمة للمشترك على أساس الالتزام بالتبرع، ويحق للشركة إنهاء الوثيقة أو إجبار المشترك على الدفع قضائيا، وفي حالة وجود عجز في صندوق حملة الوثائق تلتزم الشركة بتقديم قرض حسن لتغطية العجز، وإذا لم يكف، فيحق للشركة زيادة قيمة الاشتراكات، أو نسبة التحمل على المشترك في التعويض".

اما المعيار رقم(26) المادة (8) من معايير هيئة المحاسبة والمراجعة:

" يجب على المشترك (المستأمن) ما يأتي:

1/8 تقديم البيانات اللازمة المتعلقة بالخطر المؤمن منه, وإبلاغ الشركة بما يستجد من ظروف تؤدي إلى زيادة الخطر بعد إبرام العقد...

2/8 دفع الاشتراكات في أوقاتها المحددة المتفق عليها, وفي حالة امتناع المشترك أو تأخره عن دفع الاشتراكات في أوقاتها المحددة يكون للشركة الحق في إنهاء الوثيقة, أو إجباره على الدفع عن طريق القضاء.

3/8 إخطار الشركة باعتبارها وكيلة عن صندوق حملة الوثائق بتحقق الخطر المؤمن منه خلال الفترة المتفق عليها في وثيقة التأمين, وإذا لم يتم فيها تحديد المدة فيجب عليه الإخطار خلال مدة مناسبة, وإذا لم يقم المشترك بهذا الإخطار يكون للشركة الحق في مطالبة المشترك بالتعويض بقدر ما أصاب حساب التأمين من ضرر فعلي بسبب إخلاله بهذا الالتزام".

رابعاً: إدارة أعمال التكافل والاستثمارات:

" تتم عملية إدارة أعمال التكافل بمقتضى عقد وكالة بأجر يحدد على شكل نسبة مئوية من الإشتراكات، وتتم عملية استثمار اشتراكات صندوق حملة الوثائق بمقتضى عقد مضاربة مقابل حصة شائعة من عوائد الاستثمار، ويتعين النص على ذلك في عقد التأسيس والنظام الاساسي ووثيقة التكافل ويصدر جدول من قبل الشركة بعمولات الوكالة وحصص المضاربة" (ضوابط التكافل رقم (1), 2019, المادة:6).

تطرقت المادة (10) من المعيار الرقم (26) إلى التزامات الشركة المساهمة وصلاحيتها:

" 1/10 على الشركة القيام بإدارة عمليات التأمين من إعداد وثائق التأمين, وجمع الاشتراكات, ودفع التعويضات, وغيرها من الأعمال الفنية مقابل أجرة معلومة ينص عليها في العقد حتى يعتبر المشترك قابلاً بها بمجرد التوقيع عليه.

2/10 يناط تصرف إدارة الشركة بتحقيق المصلحة, ولا تضمن إلا بالتعدي, أو التقصير, أو مخالفة الشروط.

3/10 تتحمل الشركة المصروفات الخاصة بتأسيس الشركة, وجميع المصروفات التي تخصها, أو تخص استثمار أموالها.

4/10 يقتطع الاحتياطي القانوني للشركة المساهمة من أموال المساهمين ويكون من حقوقهم, وكذلك كل ما يجب اقتطاعه مما يتعلق برأس المال, ولا يجوز اقتطاع جزء من أموال حملة الوثائق أو أرباحها لصالح المساهمين.

5/10 يجوز تحقيقاً لمصلحة حملة الوثائق أن يقتطع جزء من أموالهم, أو أرباحها احتياطات, أو مخصصات متعلقة بصندوق التأمين على ألا تئول إلى المساهمين, وما يتراكم في حساب التأمين يصرف في وجوه الخير عند التصفية.

7/10 إذا استثمرت الشركة أموال حملة الوثائق على أساس المضاربة فإن الشركة تتحمل ما يتحمله المضارب...

8/10 في حالة عجز موجودات التأمين عن سداد التعويضات المطلوبة, وعدم كفاية تعويضات شركات إعادة التأمين فإنه يجوز للشركة أن تسد العجز من تمويل مشروع أو قرض حسن, على حساب صندوق التأمين, وتغطي الالتزامات الناشئة عن العجز الحادث في سنة ما من فائض السنوات التالية, كما يجوز للشركة مطالبة حملة الوثائق بما يسد العجز إذا التزموا ذلك في وثيقة التأمين.

9/10 يتحمل حساب التأمين جميع المصروفات والعمولات الخاصة بأنشطة التأمين.

10/10 لا مانع شرعاً من إجراء المصالحة بين الشركة وبين المتسببين في الضرر بما يحقق المصلحة للمشتركين, وفقاً لأحكام الصلح المقررة شرعاً".

خامساً: الفائض التأميني:

وعرفت الهيئة الفائض بأنه: " هو ما تبقى من أقساط المشتركين (المستأمنين) والاحتياطات وعوائدها بعد خصم جميع المصروفات والتعويضات المدفوعة, أو التي ستدفع خلال السنة. فهذا الناتج ليس ربحاً, وإنما يسمى الفائض".

كما عرف ضوابط التكافل في المادة (1) الفائض التأميني بشكل المفصل: " صافي الاشتراكات والعائد على استثماراتها وأي إيرادات اخرى مخصوماً منها التعويضات والاحتياطات وعمولات الشركة لقاء إدارتها لصندوق حملة الوثائق وحصة المضاربة عن الاستثمار فيه ما عدا مصروفات الاستثمار التي تتحملها الشركة لقاء المضاربة بأموال الصندوق وأي مصروفات أخرى خاصة بإدارة صندوق حملة الوثائق".

كما بين في المادة (7) كيفية توزيع الفائض التأميني " (أ) لا يجوز للشركة توزيع أي أرباح على أصحاب حقوق الملكية من الفائض التأميني(.ب) يتم توزيع الفائض التأميني على حسابات المشتركين بقرار من مجلس إدارة الشركة مصادق عليه من قبل الهيئة العامة بعد اخذ رأي هيئة الرقابة الشرعية.

(ج) يتم اعتماد أساس التوزيع الجماعي للفائض التأميني بأن يتم توزيعه على المشتركين بنسبة اشتراكهم دون التمييز بين من حصل على التعويضات ومن لم يحصل خلال السنة المالية".

وأما معيار التأمين الإسلامي رقم (26) قد نظم كيفية التصرف بالفائض التأميني بعدة الطرق:

" 1/2/12 التوزيع على حملة الوثائق بنسبة اشتراكهم دون تفرقة بين من حصل على تعويضات ومن لم يحصل خلال الفترة المالية.

2/2/12 التوزيع على حملة الوثائق الذين لم يحصلوا على تعويضات أصلاً خلال الفترة المالية, دون من حصلوا على تعويضات.

ال3/2/12 التوزيع على حملة الوثائق بعد حسم التعويضات المدفوعة لهم خلال الفترة المالية.

4/2/12 التوزيع بأي طريقة أخرى تقرها هيئة الرقابة الشرعية للمؤسسة".

سادساً: الحسابات:

ونصت المادة (8) على الفصل بين الحسابات في التأمين التكافلي " يجب على الشركة الفصل بين حسابات حملة الاسهم وحسابات حملة الوثائق والحسابات المتفرعة عنها ولكل نوع من أنواع التامين والاستثمار المتولد عنه، وتخصص ألموال المتوفرة في كل حساب والعوائد المتأتية منه لمواجهة المخاطر الخاصة به والنفقات المترتبة عليه".

سابعاً: المخصصات والاحتياطات:

إضافة إلى المخصصات والاحتياطيات المنصوص عليها في القانون تلتزم الشركة بتكوين أو تكييف المخصصات والاحتياطيات الآتية وفقاً للائحة الإرشادية التي ستصدر لاحقا:-

(أ)مخصص الاشتراكات غير المكتسبة

(ب)مخصص المطالبات تحت التسوية.

(ج) مخصص مخاطر حدثت ولم يبلغ عنها .

الاحتياطيات:

(أ) احتياطي تغطية العجز.

(ب) احتياطي تخفيف مستوى المطالبات. (ضوابط التكافل رقم (1), 2019,المادة:9) ويلاحظ الاتي:

- أن المادة (9) من هذه الضوابط كما اشارت تحتاج للائحة الإرشادية.
- خصصت هيئة المحاسبة والمراجعة معياراً محاسبياً خاصاً لهذا الموضوع بعنوان (المخصصات والاحتياطات في شركات التأمين الإسلامية), فقد بيَن كل أنواع المخصصات الفنية وكيفية إثباتها وقياسها, وتطرق أيضاً إلى أنواع الاحتياطات وكيفية إثباتهاوقياسها.

ثامناً: وثيقة التكافل:

نصت المادة (10) من هذه الضوابط على أنها: " تُعد الشركة نموذج وثيقة تكافل مصادق عليها من قبل هيئة الرقابة الشرعية على أن تتضمن المبادئ الأساسية للتكافل والتي تحكم العلاقة التكافلية بين المشترك والشركة بما في ذلك الطبيعة القانونية لتلك العلاقة وفقاً للأسس التي تحددها اللائحة الإرشادية لهذه الضوابط التي ستصدر لاحقاً".

وفي المعيار الشرعي رقم (4/26) بيَن كل أنواع العلاقات التعاقدية في التأمين الإسلامي بما فيها وثيقة التكافل:

" في التأمين الإسلامي ثلاث علاقات تعاقدية:

1/4 علاقة المشاركة بين المساهمين التي تتكون بها الشركة من خلال النظام الأساسي وما يتصل به, هي عقد المشاركة إذا كانت تديره شركة.

2/4 العلاقة بين الشركة وبين صندوق حملة الوثائق هي علاقة الوكالة من حيث الإدارة, أما من حيث الاستثمار فهي علاقة مضاربة, أو وكالة بالاستثمار.

3/4 العلاقة بين حملة الوثائق وبين الصندوق عند الاشتراك هي علاقة التزام بالتبرع, والعلاقة بين المستفيد وبين الصندوق عند التعويض هي علاقة التزام الصندوق بتغطية الضرر حسب الوثائق واللوائح".

وأيضاً اشار إلى الشروط في وثائق التأمين الإسلامي:

" 1/9 لا مانع شرعاً من اشتراط شروط خاصة بالمدد, أو عدم التحمل في حالات معينة, مثل حالة عدم الإبلاغ عن الحادث, أو أن يتحمل المشترك مبلغاً معيناً من التعويض, وتصبح هذه الشروط المنصوص عليها في وثائق التأمين واجبة الوفاء بها ما دامت لا تتعارض مع أحكام ومبادئ الشريعة الإسلامية ومقتضى الاتفاق.

2/9 يجوز النص في وثيقة التأمين على حالات الاستثناء من التعويض بشرط مراعاة العدالة في الاستثناءات, وحفظ الحقوق, واستبعاد شروط التعسفية".

تاسعاً: القرض الحسن:

" يلتزم حملة الأسهم بتمويل أي عجز يحدث في حساب المشتركين عبر منح قرض حسن على أن يسدد من الفائض الذي يتحقق خلال الفترات اللاحقة سواءً بدفعة واحدة أو بدفعات وفقاً لما تقرره الهيئة العامة شريطة أن لا يتجاوز القرض الحسن نسبة (50%) من صافي حساب حملة الأسهم، وذلك بعد موافقة ديوان التأمين، وفي حالة عدم قيام الشركة بتمويل العجز يتم إعداد خطة مالية مقترحة لسد العجز ويتم تقديمها إلى ديوان التأمين لاستحصال الموافقة على اعتمادها"

كما وضحت المادة (15) من ضوابط التكافل القرض الحسن:

1- يتحمل حملة الأسهم بتمويل اي عجز يحدث في سداد التعويضات المطلوبة.
2- ويسد العجز بشكل القرض الحسن شريطة:
   أ- أن لا يتجاوز نسبة (50%) من صافي حساب حملة الأسهم.
   ب- بموافقة ديوان التأمين.

وأما في المعيار الشرعي رقم (26) اشار إلى حالة العجز وعالج الموضوع بعدة طرق وليس فقط بالقرض الحسن:

" 8/10 في حالة عجز موجودات التأمين عن سداد التعويضات المطلوبة, وعدم كفاية تعويضات شركات إعادة التأمين فإنه يجوز للشركة أن تسد العجز من تمويل مشروع أو قرض حسن, على حساب صندوق التأمين, وتغطي الالتزامات الناشئة عن العجز الحادث في سنة ما من فائض السنوات التالية, كما يجوز للشركة مطالبة حملة الوثائق بما يسد العجز إذا التزموا ذلك في وثيقة التأمين".

عاشراً: أنواع التأمين الإسلامي:

لم تطرق ضوابط التكافل إلى أنواع التأمين الإسلامي في حين تناولت المعايير الشرعي لهيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية قد تطرق إلى هذا الموضوع بالبيان والتفصيل وذكر التأمين على الأشياء والتأمين على الأشخاص.

حادي عشر: الاشتراك في التامين:

لم نجد مادة من ضوابط التكافل يشرح كيفية الاشتراك في التأمين التكافلي وهذا يحتاج للائحة الإرشادية.

المعيار الشرعي رقم (26) بين كيفية الاشتراك في التأمين:

" 1/7 يجوز اشتراك غير المسلمين مع المسلمين في التامين بأنواعه.

2/7 يمكن تحديد الاشتراك حسب المبادئ الاكتوارية المبنية على الأسس الفنية للإحصاء, مع مراعاة كون الخطر ثابتاً أو متغيراً, ومبدأ تناسب الاشتراك مع الخطر نفسه, ونوعه, ومدته, ومبلغ التأمين.

3/7 يشترط في الخطر المؤمن منه أن يكون محتمل الوقوع, لا متعلقاً بمحض إرادة المشترك, وألا يكون متعلقاً بمحرم".

ثاني عشر: انتهاء وثيقة التأمين:

ولم يشر الضوابط بمادة صريحة إلى كيفية انتهاء وثيقة التكافل وأما في المعايير بيَن كيفية الانتهاء:

" تنتهي وثيقة التامين بإحدى الحالات الآتية:

1/13 انتهاء المدة المتفق عليها في وثيقة التامين, ويجوز في التأمين على الأشياء النص على تجدد العقد من تلقاء نفسه إذا لم يقم المشترك قبل انتهاء المدة بزمن محدد بإبلاغ الشركة برغبته في عدم تجديد العقد.

2/13 إنهاء الوثيقة من قبل الشركة او المشترك في حال النص على حق أي منهما في الإنهاء بإرادة منفردة.

3/13 هلاك الشيء المؤمن عليه هلاكاً كلياً في التأمين على الأشياء دون الإخلال بحق المشترك في التعويض بشروطه.

4/13 وفاة المؤمن عليه في التأمين على الأشخاص (على الحياة) دون الإخلال بحق المستفيد في مزايا التأمين بشروطه".

ثالث عشر: الإفصاح

وجاءت في المادة (21) من ضوابط التكافل للبيان عن الإفصاح : " تلتزم الشركة عن جميع الحسابات الممسوكة من قبلها والمخاطر التي تتعرض لها بالشكل الذي يوفر الثقة لمستخدمي القوائم المالية..." كما ترك التفاصيل هذا الموضع للائحة الإرشادية لهذه الضوابط.

وأما في المعايير الشرعي خصص معياراً خاصاً لهذا الموضوع وهو المعيار رقم (12) بعنوان(العرض والإفصاح العام في القوائم المالية لشركات التأمين الإسلامية), وتطرق الى بيان عن الإفصاح العام في القوائم المالية والعرض والإفصاح في كل قائمة وكما اشار الى معالجة التغييرات في السياسات المحاسبية ومعالجة التغييرات في التقديرات المحاسبية ومعالجة تصحيح الأخطاء في القوائم المالية للفترات المالية السابقة.

الاستنتاجات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

1- يعد قطاع التأمين من أهم القطاعات الاقتصادية لكونه يساهم في تحقيق التنمية من خلال توفير التغطية التأمينية لمختلف الأفراد والمشروعات من الأخطار المحتملة، الأمر الذي دفع السلطات المالية بالعراق إصدار هذه الضوابط كبديل للتأمين التجاري.
2- أصبحت صناعة التأمين التكافلي الركيزة الثالثة من ركائز الإقتصاديات الحديثة التي تقدم دعما استراتيجيا لكفاءة منظومة الإقتصاد الإسلامي أو في ما نسميه بنموذج الطائرالإسلامي، وذلك خلال بناء هذه الركيزة (القطاع المصرفي/قطاع الاستثمار /قطاع التأمين).
3- ان تبني البنك المركزي ضوابط التكافل رقم (1) لسنة (2019) قد اعطاه قبولاً محلياً وعالمياً أمام جميع المؤسسات والهيئات المالية.
4- من أهداف التأمين التكافلي تحقيق الأمان للمشتركين, والاسهام في عملية التنمية الاقتصادية ودعم عمليات المصارف والمؤسسات الاسلامية, الامر الذي يؤكد على اختلاف التأمين التكافلي من التأمين التجاري لوجود العديد من الفروقات بينهما, بما يعكس حقيقة كل منهما لكون التأمين التكافلي تحكمه أسس عامة مصدرها الشريعة الإسلامية.

5- إن موضوع ضوابط التكافلي مازال يحتاج إلى المزيد من الشرح والتفصيل من خلال إصدار اللوائح حتى لا يقع في شبهات التحريم وتتماشى مع التطورات الاقتصادية ومعايير هيئة المحاسبة والمراجعة.

المقترحات:

1- العمل على إصدار لوائح تفصيلية تنظم عمليات التأمين التكافلي والزام المؤسسات المالية بتطبيق معايير هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية.
2- الأهتمام بنشر الوعي التأميني عن طريق وضع دليل تفصيلي لآلية عمل المؤسسات المالية بما يساهم بزيادة ثقة الجمهور والمتعاملين مع شركات التأمين التكافلي.
3- العمل على انشاء شركات التأمين التكافلي وتدريب العاملين فيها لكي يكونوا على دراية ومعرفة في مختلف جوانب التأمين والتمويل الإسلامي.

المصادر والمراجع

أ حمد, عمار شهاب,2018,دور شركات التأمين في تمويل الاستثمار, مجلة جامعة التنمية البشرية, المجلد4 ,العدد3, العراق.

ابن منظور, جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم, 2003, لسان العرب, دار الكتب العلمية, ط/1, بيروت, لبنان.

ابو غدة,عبدالستار,2007, أسس التأمين التكافلي,بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للمصارف الإسلامية, دمشق.

احمد ، بديعة علي,2011 ، التأمين في ميزان الشريعة الاسلامية (دراسة فقهية مقارنة) ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية .

الجرف, محمد سعدو, 2011, تقويم أنظمة و وثائق التأمين التعاوني في المملكة العربية السعودية, ندوة حول (مؤسسات التأمين التكافلي والتأمين التقليدي بين الأسس النظرية والتجربة التطبيقية), الجزائر.

حساني, مثنى عبود و الغبان, فائزة ابراهيم محمود,2019, افاق تبني التأمين التكافلي ودوره في تطوير خدمات التأمين, مجلة دراسات محاسبية ومالية, المؤتمر الوطني الرابع لطلبة الدراسات العليا.

الحسن سميح والعلي صالح,2010,معالم التأمين الإسلامي مع تطبيقات عملية لشركات التأمين, دار النوادر, ط/1, دمشق, سوريا.

خليل, مولاي,2011, التأمين التكافلي الإسلامي, الملتقى الدولي الأول: الاقتصاد الإسلامي, الواقع.. ورهانات المستقبل, المركز الجامعي بغرداية, الجزائر.

دوابة,أشرف محمد,2016, رؤية استراتيجية لمواجهة تحديات التأمين التكافلي الاسلامي, بحث منشور في مجلة الاقتصاد الاسلامي, المجلد الثاني, العدد105.

ذهبية، موسى و فروخي خديجة,2015، طرق استغلال الفائض التأميني في شركات التأمين التكافلي - شركة " سالمة للتأمينات الجزائر" نموذجا- مجلة االقتصاد الجديد، المجلد 1, العدد 12.

سالم, ياسمينة ابراهيم,2015-2016, دور الكفاءة التشغيلية في تعزيز تنافسية شركات التأمين التكافلي, اطروحه دكتوراه غير منشورة, جامعة فرحات عباس- سطيف1, الجزائر.

سرحان ، نادي قبيص,2010 ، التأمين التكافلي تطبيقاته ومعوقاته في المملكة العربية السعودية ، بحث تكميلي مقدم لنيل شهادة الماجستير ، قسم الفقه ، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

صالح العلي ، سميح الحسن2010 ، معالم التأمين الاسلامي مع تطبيقات عملية لشركات التأمين الاسلامية (دراسة فقهية للتأمين التجاري الاسلامي) ، دار النوادر ، دمشق .

صليحة, فلاف,2014-2015, متطلبات تنمية نظام التأمين التكافلي – تجارب عربية- , اطروحه دكتوراه غير منشورة, جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف, الجزائر.

عبدالله, بن منصور وسفيان, كوديد,2014, التأمين التكافلي من خلال الوقف, مجلة Mecas, جامعة ابوبكر بلقايد تلمسان المجلد10, العدد1,

عفانه, عامر حسن,2010, اطار مقترح لنظام محاسبي لعمليات شركة التأمين التكافلي في ضوء الفكر المحاسبي الإسلامي, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية, فلسطين..

علي محي الدين القره داغي,2005, التأمين الإسلامي, دار البشائر, بيروت,لبنان.

علي, مها محمد زكي,2017, أسس عمل شركات التأمين التكافلي وتحليل الأداء المالي لها, المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة, جامعة الأزهر, العدد السابع عشر.

العميري ، محمد بن سعيد زارع,2012 ، التأمين التكافلي تطبيقاته ومعوقاته في المملكة العربية السعودية ، بحث تكميلي مقدم لنيل شهادة الماجستير ، قسم الفقه ، جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا.

الفيروزآبادي, مجدالدين محمد بن يعقوب,2013, القاموس المحيط, دار الحديث القاهرة, القاهرة.

فيصل, بهلولي وعفاف, خويلد,2012, التأمين التكافلي الإسلامي كبديل للتأمين التجاري التقليدي في الجزائر, الملتقى الدولي السابع حول: " الصناعة التأمينية, الواقع العملي وآفاق التطوير – تجارب الدول-", جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف, الجزائر.

قرارات وتوصيات المؤتمر العام التاسع للاتحاد العالمي لشركات التكافل والتأمين الاسلامي ، بجمهورية مصر العربية, يومي 12-2016/10/13:
(bankingwords.com/library/article.php?id= 22).

لعملي, فاطمة وزعفران, منصورية وبن شني, يوسف,2018,أهمية التأمين التكافلي في تحقيق التنمية, الملتقى الدولي الموسوم: دور المصارف الاسلامية في التنمية, الاردن.

مجلس الخدمات المالية الاسلامية,2009 ، المبادئ الارشادية لضوابط التأمين التكافلي .

محمد ، شنشونة وخيزة انفال حدة,2012 ، تطور صناعة التأمين التكافلي وافاقه المستقبلية ، مداخلة مقدمة الى الملتقى الوطني حول الصناعة التأمينية : الواقع العلمي وافاق تطويره ، جامعة حسيبة بن بو علي ، الجزائر.

ملحم ،أحمد سالم,2012 ، التأمين الاسلامي ، الطبعة 1 ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

-ملحم، احمد سالم,2012، التامين الإسلامي دراسة شرعية تبين التصور للتامين التعاوني وممارساته العملية في شركات التامينالإسلامي، منشورات دار االعالم, ط/2, عمان, الاردن.

نوال, بو نشادة,2011, العمل المؤسساتي التكافلي بين جهود التأصيل وواقعية التطبيق، بحث مقدم للملتقى الدولي حول مؤسسات التأمين التكافلي والتأمين التقليدي بين الأسس النظرية والت جربة التطبيقية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية,2015, المعايير الشرعية, دار الميمان, الرياض.

هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية,2015, المعايير المحاسبة والمراجعة والحوكمة والأخلاقيات, دار الميمان, الرياض.

تایبەتمەندییە گشتییەکانی ئێپیک و لیریک لە ئەدەبیاتی هەورامیدا

ئەنوەر قادر محەمەد و لهۆن قادر عبدالرحمان

بەشی کوردی، کۆلێژی زمان، زانکۆی سلێمانی، سلێمانی، هەرێمی کوردستان، عێراق.

پوختە- تایبەتمەندییە گشتییەکانی ئێپیک و لیریک لە ئەدەبیاتی هەورامیدا" کە هەڵگوزراوی نامەی دکتۆراکەمانە ،هەوڵی ئاوڕدانەوەیەکی زانستییە لەم دوو ژانرە گرنگەی شیعری لیریکی (هەورامی) و ڕۆشنکردنەوەی بابەت و لایەنی ئیستێتیکیانە، هەروەها هێنانەوەی نموونەی شیعریی هەردوو ژانرەکەو تیشکۆکردنیانە...

لە ڕاستیدا یەکەم جار ڕۆژهەڵاتناس و کوردناسی دیاری ڕووس ڤ . ف . مینۆرسکی ئەدەبیاتی گۆرانی (هەورامی) بەسەر سێ ژانر : 1-ئێپیک (شیعری چیرۆکی)؛ 2- شیعری ئایینی ؛ 3- لیریک (شیعری گۆرانی "وجدانی" - "غنائی") دا دابەشکردووە.

تۆیژینەوەکەی ئێمەش هەر لە چوارچێوەی ئەم بابەتەدایە ،بۆیە کۆشاوین هەمەلایەنە و بە کورتی وچڕی لێکدانەوە و شیکاریی شیعرییان بۆ بکەین و بەهای جوانیی زمان و ناسکبێژیی نموونە شیعرییە ناوازەکانی بدەینە بەر ڕۆشنایی ....

پێشەکی

هەنووکەیی و بایەخی ئەم تۆیژینەوەیە "تایبەتمەندییە گشتییەکانی ئێپیک و لیریک لە ئەدەبیاتی هەورامیدا" کە بەشێکە لە پێکهاتەی نامەکەمان ،ئاوڕدانەوەیەکە بە شێوەیەکی سیستماتیک لەو دوو ژانرە گرنگەی کەلەپووری شیعری هەورامی . دیارە بە شێوازی جۆراوجۆر نووسەر و تۆیژەران خەریکی کۆکردنەوە و ساغکردنەوەی ئەو گەنجینە دەوڵەمەندەی مێژووی شیعری کوردین ،کە بنەوان و جەوهەرێکی خۆماڵی و ڕەنگدانەوەی گیانی مرۆڤ و سروشت دۆستیی ئەدەبەکەمانن، هەڵبژاردنی ئەم بابەتەش بۆ تۆیژینەوەکەمان لەم ڕوانگەیەوەیە .ڕاناێکی کورتی ئەو دووژانرە : ئێپیک و لیریک و هەندێک جاریش لیرۆ-ئێپیکە.هەرئەم دیدەیە کە تۆیژینەوەکەمان لە گەڵێک لەوانەی تر جیادەکاتەوە کە نووسەران قەڵەمی خۆیان تێدا تاوداوە....

لە زانستی ئەدەبناسیدا ،هەردوو زاراوەی "ئێپیک" و "لیریک" لە چوار چەشنە سەرەکییەکەی شیعرن . چەشنی ئەدەبی هەریەکەی هەڵگری هەندێ یاسا و ڕێسای هونەریی تایبەت بە خۆیەتی ، بۆ نموونە شیعری لیریکی (گۆرانی) ، شیعرێکە سەرڕێژبوونی هەست و سۆزی کەسییە و (من) ی شاعیر چەق بەرهەمی ئەم چەشنەیە شیعرەیە ... هەر دەربارەی چەشنی شیعر و پۆلێنبەندیی وتراوە : ((سوودی سەرەکی کاری دابەشکردنی بەرهەمە ئەدەبییەکان لە سەر بنەمای ژانر ، ئەوەیە کە دەتوانین تۆیژینەوە لە پاڵنەر و مۆتیڤی ژانرێك لە قۆناغێکدا بکەین .کاتێك بۆ نموونە بزانین لیریك چییە و هەل و مەرجی مێژوویی و کۆمەڵایەتیی بوونی چییە ، بە ئاسانی دەتوانین پەی بە هۆکارەکانی لاوازی و سەرەو لێژبوونەوە یان بە تڕۆپك و لوتکە گەیشتنیدا لە هەر قۆناغ و سەردەمێکدا بەرین)) . (حاکمی 2018: 3).

بابەتی ژانر و دابەشکرنی شیعر لەسەر ئەو بنەمایە تایبەتە بە یۆنانی دێرین و ئەوروپای میراتگری یۆنان و لە ترادسیۆنی ڕۆژهەڵاتیدا ڕەوتێکی دیکەی وەرگرتووە . هەر ئەو ئەدەبناسەی پێشوو ،لەسەر گەڵاڵەکردنی بۆچوونەکانی لەم بارەیەوە بەردەوام دەبێت و دەڵێت :((یەکێك لە بابەتە دیار و سەرەکییەکانی کە ڕەخنەگرانی ئەوروپایی هەر لە دێرینەوە جێگای بایەخ بووە لایان ، لە ڕێی "هونەری شیعر "ەکەی ئەرەستۆ و هۆراس و ئەم جۆرە بەرهەمانەوە پۆلێنبەندیی چەشنە ئەدەبییەکان و پێناسەیەکی بنەما بەهێز و تۆکمەیان بۆ داڕێژراوە ، بەڵام لە ئەدەبیاتی ڕۆژهەڵاتی و ئیسلامیدا بە هیچ جۆرێك باسی لێوە نەکراوە . لە ئەدەبیاتی گەلانی موسڵماندا ، بەکاریگەریی ڕێچکەی بیری ئەدەبناسە عەرەبەکان ، بەرهەمی ئەدەبی (تەنیا شیعر) لە ڕوانگەی ڕوخسار یان شێوەوە پۆلێنبەندی کراوە و ئەمەش ، هەر دەڵێی تایبەتمەندییەکی نەژادی " سامی " یە کە لە ڕێچکەی ئەدەبیاتی عەرەبەوە بۆ ئەدەبیاتی گەلانی دیکەی موسڵمان گوازراوەتەوە ؛ کە گرنگی و بایەخیان بە شێوە و وێنەی ڕوخسار و ڕەچاو نەکردنی قوولی مەعنەوی و کایەی ئەندێشە و سۆزی بەرهەمەکان ، واکەوتووەتەوە شاعیران و ڕەخنەگرانی عەرەب بابەتی کێش و قافیە بووەتە جێگای بایەخیان و پێوەرەکانی نرخاندن و داوەریکردنیش هەر لە جوغزی دەربڕین و کەم و کورتییەکانی کێش و سەروا دا سووڕاوەتەوە)) . (حاکمی 2018: 2).

مجلة جامعة التنمية البشرية

المجلد 7، العدد 3(2021) ؛ عدد الصفحات (11)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp41-51

ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 1 تموز 2021؛ قُبل في 28 تموز 2021؛ نُشرت في 8 آب 2021

البريد الإلكتروني للمؤلف : lhon.abdulrahman@uhd.edu.iq ،anwar.kader.mohammad@gmail.com

حقوق الطبع والنشر ©2021 ئەنوەر قادر محەمەد، لهۆن قادر عبدالرحمان. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

ژانر لە کەلەپووری شیعری نووسراو بە دیالێکتی (گۆرانی)دا:

شایەت یەکەمین کەسێك کە بابەتی ژانری لە ئەدەبی کوردی بە گشتی و هەورامیدا بە تایبەتی خستبێتە بەر توێژینەوە ، ڤ .ف .مینۆرسکی بێت کە دەنووسێت : ((ادبیاتی شعری گۆران سە نوعە : شعری قصصی (چیروکی) ، شعری غنائی و شعری دینیی)) .(مینۆرسکی 1944 :3).

سەبارەت بە شیعری ئاینی ، زەمینەی سەرەتایی و سەرچاوەکانی ئەدەبیاتی گۆرانی ، ئاینی و بابەتی ئاینییە ، ئەنوەر قادر سەبارەت بە فراوانی ئەم تێمەیە دەڵێت :((بە رهەمێکی زۆری شیعری ئاینی ، چ پێش هاتنی ئیسلام و چ دوای ئیسلام ، هەیە)) .(محەمەد 2018: 44) . لەوانەیە هەرئەم فراوانی و دەوڵەمەندییەی ئەم ئەدەبیاتە ئاینییە و ڕەسەن و لەپێشتربوونەی لە ڕووی دێرینییەوە وای لە مینۆرسکی کردبێت ئەم چەشنە بابەتە وەك ژانرێك باس بکات ، ئەگەرنا ڕوونە کە ئەوە "تێمە" یە و ژانر نییە، بۆیە لێرەدا زیاتر لە دوو ژانرەکەی تر دەدوێین .

یەکەم -شیعری چیرۆکی یاخود چیرۆکی شیعری:

لەم چەشنە شیعرەدا ،شاعیر ئامانجییەتی وێنای ڕووداوەکانی قارەمانێك ، لە نموونەی جەنگاوەرێك بێت یان ئەوینداریکی جوامێر بگەیەنێت ، ئەدەبیاتی کوردی-ش ،بەتایبەتی دیالێکتی گۆرانی بەم ژانرە دەوڵەمەندە. د.مارف خەزنەدار دەڵێت :((ئیپیك (ئێپۆس) ڕووداو و بەسەرهاتە بە شیعر دەهۆنرێتەوە ، بە زۆری ناوەرۆکی لە ئێپۆسی فۆلکلۆر وەردەگرێ ، بەڵام شاعیری کورد بەو دەسکاری و داهێنانەی کە تێیدا خەرج دەکا ، بەرهەمێکی ڕەسەنی تازەی تۆمارکراو دێنێتە ناو ئەدەبی کوردییەوە . ئیتر زۆربەی ئەم بەرهەمە شیعرییە درێژە دڵدارییە ڕۆمانتیکییانەیە لە بارەی سوار چاکی و قارەمانی و ڕاو و شکار و شەڕ شۆڕەوەیە)) .(خەزنەدار2010 :199).

وەك ئاماژەمان پێدا چیرۆکی شیعری، یەکێکە لە تایبەتمەندیی زەمینە بە پێت و چێژەکەی ئەدەبیاتی گۆرانی کە هەڵقووڵاوی فۆلکلۆری دەوڵەمەندی ئەم شێوەزارەیە .سەبارەت بە ناوەرۆکی ئەم چەشنانە ئەنوەر قادر محەمەد دەڵێت : ((ئەم چیرۆکە شیعرییانە هەندێکیان بابەتی دڵداری و هەندێکی تریان هێی پاڵەوانێتی و جەنگن . ئەمەش تراديسیایەکی سەرجەم فۆلکلۆری میللەتانی ڕۆژهەڵات و بە تایبەتیش ئەدەبی نووسراویان بووە)) .(محەمەد 2018: 43) . بە واتایەکی دیکە ئەم چیرۆك و داستانانە بەرهەمی ئەزموون داهێنانی هونەرپی گەلانی ئەم ناوچەیەن و هەمووان تێیدا هاوبەشن، ئەگەرچی هەر نەتەوە و نووسەرێك بە تایبەتمەندی خۆی دەربڕیووە ،هەروەك زۆرێك لەو مێژووە هاوبەشەی کە پێکەوە هەیانەو کەسیان ناتوانێ بەتەنێ خۆی بکاتە خاوەنی،لە کارێکی تری ئەدەبناسیدا ئاوا ڕوونکراوەتەوە : ((بابەتە داستانییە قارەمانییەکانی ساسانییەکان ، کەرەسەی سەرەکی پێکهێنەری بەرهەمی شیعری گۆران-ین ، هەر لە چامەی شیعریی "فەرهاد و شیرین" ی شاعیری گۆران "خانای قوبادی" یەوە کە لە سەدەی هەڤدە دا ژیاوە تا دواتر ..)) .(هاکۆپیان2007 :68).

سەبارەت بە هەردوو چەشنی چیرۆکەکان و نموونەیانەوە وتراوە : ((چیرۆکە دڵدارییەکان ، گەلێکیان لەو جۆرانەن کە باس لە دڵدارییەکی درامی و ناتۆمێد دەکەن ، جەنگییەکانیش باسی شەڕی پاڵەوانانەی لە ڕادەی ئاوەزا و هۆش بەدەرن . ئەمانە هەندێ لەو چیرۆکە شیعرییانەن : بارام و گوڵ ئەندام ، لەیڵی و مەجنوون ، مەلا وڵوو (وەڵەدخان) گوایە ، لە (1850-1875)دا دانراون . یان "شیرین و خەسرەو"ی خانای قوبادی ، خورشید و خاوەر ، کە نازانرێ کێ خاوەنیەتی .هەروەها چیرۆکی قارەمانییەتی وەکو حەوت خوانی ڕۆستەم ، ڕۆستەم و زۆراب ، یان دوو چیرۆکی میرزا شەفیعی جامە ڕێزی : جیهانگیر و ڕۆستەم ، نادر و تۆپاڵ -شەڕی نادرشا ...هتد)) .(محەمەد 2018 : 43). دواتر پەیوەست بە هەندێ تایبەتمەندی ئەم چیرۆکانەوە ، لەهەمان شوێندا هاتووە : ((ڕاستییەکەی هەندێ لەم نموونانە لە "شاهنامە"ش دا هەن . بێگومان دەقە کوردییەکان ئاڵوگۆڕ و جیاوازییان هەیە .سەرجەم ئەو چیرۆکانە ئەوەندە لە ناو خەڵك و لە دیوەخاناندا خوێندراونەتەوە ، تا بە سەر زاریش بڵاو بوونەتەوە و گۆڕانیان بەسەردا هاتووە .هەرخۆشیان بە کەشو هەوا و زمان زۆر لە تەبیەت و چێژی خەڵکی سادە و نەخوێندەوارەوە نزیکن)) (محەمەد 2018 :43).

لێرەدا ئاماژە دەدەین بە هەندێ لەو چیرۆکە شیعرییانە کە بێگومان هەرکامیان بۆ خۆی کەرەسەی توێژینەوەی زانستی یە و دەکرێت چەندین نامەی ئەکادیمی لەم زەمینەیەدا بنووسرێت ، بەڵام توێژینەوەکەی ئێمە تەنیا لە ئاستی ڕانان و خستنەڕوویەکی خێرادایە:

1- "بێژەن و مەنیجە":

ئەم چیرۆکە شیعرییە لە لایەن زانای کورد د.محەمەد موکری-یەوە کۆ و ساغ کراوەتەوە و چاپ کراوە .موکری کە نووسینەکانی پتر بە فەرهنسین و گرنگی و بایەخی تایبەتی داوە بە میتۆلۆژیا و ئەدەبیاتی یارسان ، لەو چوارچێوەیەشدا ئەم چیرۆکە شیعرییەی بە دیالێکتی گۆرانی چاپ کردووە و هەر لە هەمان کتێبدا نوسخە وەرگێڕدراوەکەشی بە زمانی فەرەنسی داناوە . هاکۆپیان لەم بارەوە دەڵێت :((داستانی دڵداری کوردیی "بێژەن و مەنیجە " کە بە دیالێکتی گۆرانی نووسراوە ، یەکێکە لەو گەنجینە گرانبەهایانەی کە نرخەکەی بە پارە ناپێورێت کە م.محەمەدموکری ساغ و بڵاوی کردووەتەوە)). (هاکۆپیان2007 :69).

موکری لە پێشەکی کتێبەکەیدا و بە زمانی فارسی بەم جۆرە لە بارەی کورتەی داستانەکەوە دەنووسێت : ((خەڵکی ویلایەتی ئەرمەن (یان بە پێی شانامەی فیردەوسی :ارمانیان) کە سەرزەمینیان داگیرکرابوو ، بۆ گێڕانەوەی مافیان پەنا دەبەنە لای کەیخەسرە و پاشای ئێران ."بێژەن -ی کوڕی گیو" داوادەکات بچێتە جەنگیان و لەگەڵ "گرگین میلاد" ڕێك دەکەون و بەرەو ئەرمەنستان دەکەونە ڕێ . گرگین بە سەرکەوتنەکانی بێژەن ئێرەیی دەبات و دەیخاتە داوی خۆشەویستی (مەنیجە)ی کچی (ئەفراسیاب) ەوە .ئەفراسیاب بە چیرۆکی خۆشەویستی ئەوان دەزانێ و بێژەن لە چاڵی جادووییدا زیندانی دەکات .مەنیجەش لە کۆشکەکەی خۆی دەردەکات .ئەسپ سوارانی ئێرانی بە ئامانجی دۆزینەوەی بێژەن غاردەدەن بەڵام پەیدای ناکەن .کەیخەسرەو لە یەکەمین ڕۆژی بەهار (نەورۆز) دا بێژەن لە "جامی جیهان بینیی" یەکەیەوە دەدۆزێتەوە و دەبینێ کە لە گۆشەیەکی زیندان-ی ئەفراسیاب دا دیل کراوە ."ڕۆستەم" بۆ بەهاناچوونی بێژەن-ەوە دەچێتە سەرزەمینی "تووران" و لە زیندان ئازادی دەکات و شەو هێرش دەباتە سەر کۆشکی ئەفراسیاب .شای نەزان خۆی و خاتوونەکانی لە نەفەقێکی نەبێنییەوە کە پێشتر لە کۆشکەکەی دا بۆ ڕۆژی ئاوا تەنگانە دروستی کردبوو هەڵدێن .ڕۆستەم لەگەڵ بێژەن و مەنیجەدا دەگەڕێتەوە ئێران و کەیخەسرەو مەنیجە لە بێژەن ماڕە دەکات)). (موکری 1966 :16) .ئەم داستانە ئەوینداری شیعرییە بە (978) بەیت شیعر و بە دیالێکتی گۆرانی نووسراوە کە ئەمە نموونەی چەند بەیتێکیەتی ،لە بەیتی 175 بۆ 180 هاتووە:

شنفتم تعریف شعلهء جمالت *** ثنای خط و خال ،زلف زخالت
هوای زلف و خال توم کفتن وسر***آمام بی مکان پی خال دولبر
شرح حال ویم ها پریت واتم *** امن که مهمان روی سر بساطم

کشندە خوکان بیشە تنگ تار ***عرض کرد جە لای سول سایە دار
ساکە اید شنفت خالان لا جورد ***جە دل پی بیژن کیشا آە سرد
(موکری1966:8)

2- "بەوری بەیان" (بر بیان):

ناوی ئەم داستانە ،هێنایە بۆ ئەو جل و بەرگەی ڕۆستەم-قارەمانی ئەفسانەی ئێرانی کە لە پێستی بەور دروستکرابوو، دەپۆشی .داستانی ڕۆستەم بەشێواز و گێڕانەوەی فرەچەشن لە نێو زمان و شێوەزارەکانی ئەم ناوچەیەدا کە خاوەنی کلتور و ترادسیۆنێکی ئەدەبی هاوبەشن ،دەستاودەستی کردوە و نووسراوەتەوە .د.موکری شانی داوەتە بەر کۆکردنەوە و ساغکردنەوەی ئەم داستانی قارەمانیەتییە و وەرگێڕانی بۆ فەرەنسی . ئەم داستانە کە وەک وتمان بابەتی قارەمانیەتیی ڕۆستەم -ە ،لە زەینی هەموو تاکێکی ئەم ناوچەدا ئامادەیی هەیە و پێویست بە گێڕانەوە ناکات ،بەڵام وەک موکری وەسپی دەکات : ((بر بیان ناوی داستانێکی ئێرانییە کە لە ئەدەبیاتی فارسیدا کەم وێنەیە . ئەم داستانە بە یەکێك لە زمانەکانی ئێران لە گرووپی "فەهلەویاتی ناوین" بە ناوی زمانی گشتی "گۆرانی-کوردی"نووسراوە. سەردەمی ڕەواجی ئەم شێوە زمانە ئێرانییە لە نێوان سەدەکانی هەشتەم تا چواردەیەمی کۆچیدا بووە ...نووسەری یان بێژەری ئەم داستانە نادیارە و وەك زۆر گۆرانی و بابەتی دیکەی فۆلکلۆری لە ناوچەی گۆراندا دەماودەم گێڕدراوەتەوە و گوازراوەتەوە بۆ نەوەکانی دواتر و نزیکەی پێنج سەدە باوی بووە ....)) .(موکری 2002 :14) ،د.موکری لە هەمان سەرچاوەدا ئاماژە بەوە دەدات کە ئەم کارەی بەرگی یەکەمە لە کارێکی زنجیرەیی فراوانترە و تۆیژینەوەی من ،ئێستا بەرگی یەکەمی لە بەشی "دفترهای آسیایی" لە ئەنجومەنی ئاسیایی پاریس و .....چاپ دەکەم....)) .(موکری2002 : 8 -14). دیارە ئەم داستانە نوسخەی دەستنووسی زیاد لە دانەیەکی هەیە ، د.موکری لەم نوسخەدا کە لە کتێبەکەیدا هێناویەتی لە کۆتاییدا نووسیویەتی (پایان ناتمام نسخه ب) واتە کۆتایی ناتەواوی نوسخەی ب ، (1171) بەیتی هێناوە ؛ کە چەند بەیتێك لە نمونەی شیعرەکانی ئەم داستانە قارەمانییەی بە دیالێکتی گۆران نووسراوە ، بریتین لە ،بەیتی 226 بۆ 231:

گودرز وات رستم مَبُون بَفدات *** چنی تو نین جیایی جَلات
هرچی تو واچی قبول مَکَرُن *** امر فرمانت بَجا ماوَرُون
معلوم بی جَلام زورِ پیلتن *** جە ضربِ زور باهوی تهمتن
شهد سیلهء تو نە بیخ دندان *** محاڵن برشو تا آخر زمان
حقاً پیلتن رموزت راستَن *** باوتَن وَ زال تو داوِت واستن (موکری2002: 28).

هەر پەیوەست بە نووسین و گێڕانەوە فرە چەشنەکانی بۆ داستانی "ڕۆستەم" کە چەندین نوسخە و بەرهەمی چیرۆکی داستانی تەنیا لە دیالێکتی گۆراندا لێ کەوتووەتەوە، پێویستە ئاماژە بە کتێبی (شانامەی کوردی -چیرۆکی ڕۆستەم و زۆراب ، چوار دەق جیاواز و یەك چیرۆك) بکەین کە ئامادەکار لە چوار سەرچاوەی جیاوازەوە و لە قەبارەی کتێبێکی (552) لاپەڕەیدا چیرۆکی "ڕۆستەم و زۆراب"ی هێناوە و وێڕای هەندێك کاری بەراوردکاری ، هەر چوارەمی دەستنووسەکەیە، چاپی کردووە .ئەم چیرۆکە شیعرییانە کە هەموویان بە شێوە ی دیالێکتی گۆران و لە هەزاران بەیت شیعر پێکهاتوون و سەرڕێژن لە جوانی ، بەڵام هیچکامیان ئەو نوسخەی د.موکری نییە ؛کە ئەمە وێڕای گرینانەی بوونی چەندین نوسخەی دیکە ، بەڵگەی دەوڵەمەندیی ئەدەبیات و کلتوری ئەدەبی دیالێکتی گۆرانییە . (گۆدەرزی 2013: 50).

3- " خورشیدی خاوەر " :

مینۆرسکی ئەم چیرۆکەی وەك نموونەی یەکەم بۆ ژانری شیعری چیرۆکی هێناوەتەوە و لە بارەیەوە دەنووسێت : ((ئەم کتێبە باسی عشقی خورشید ئەکا امیری وولاتی (خاوەر) بە (خەرامان) ی کچی پاشای چین . مۆلفهکەی نەزانراوە کییە . وا گومان ئەکەم کە لە سەرەتای قرنی نوزدەهەما ژیابی . ئەم شعرانەی خوارەوە اول قاقەزیکی خورشیدە کە بۆ (خەرامان) ی ناردوە.

قەلەم گرت وە دەس بەهروزی سەروەر *** نویسا جواو نازداری کیشوەر
سەرنامە وە آو تەلا إنشا کرد ***أول اسمی زات مشکل گوشا کرد
(مینۆرسکی1944 :3).

دواتر مینۆرسکی ناوی چیرۆکەکانی (لەیلی و مەجنون ، خسرووو شیرین ، فرهاد و شیرین ، بارام و گولەنام ، هەفت خوانی روستم ، سهراب و روستم ، جهانگیر و روستم ، کتابی خاوەران ، کتابی محمد کوری حنیفه ، نادر و توپال ، جەنگی مەلەخ با آتش مەلوچ) دەهێنێ و ئاماژە بە چەند بەیتێکی شیعریان دەدات ، تەنیا کەمێك لەوانە ڕووداوەکانی نێو چیرۆکەکە دەخەنە ڕوو ، لە نموونەی (بارام و گولەنام).

4-"بارام و گولەنام "

ف.ف.مینۆرسکی لە بارەی ناوەڕکی ئەم چیرۆکەوە دەنووسێت : ((ئەمە باسی سەرگوزەشتی عشقی (بارام) ی کوری ملکی (کشوەر) ئەکا لەگەڵ گولەندامی ئەمیری چین .لە ئەوەلی قرنی نوزدەهەمی میلادی نوسراوە . سەرەکەی ئەمەیە:

جە عشقی یاوەر *** مەجوشا چون بەرق
جە دل مە کیشا *** نارەی وینەی بەرق)). (مینۆرسکی1944 :3- 10).

پەیوەست بەم چیرۆکە شیعرییەوە (ئنستیتیوتی کەلەپوری کورد-سلێمانی) لە کتێبێکی (376) لاپەڕەیدا ، سێ نوسخەی دەستخەتی ئەم چیرۆکە شیعرییەی چاپ کردووە کە هەرسێکیان بە دیالێکتی گۆران و لە هەزاران بەیت شیعر پێکهاتوون و ئامادەکاری کتێبی ئەم چیرۆکە شیعرییانە دەنووسێت : ((داستانی بارام و گولەندام یەکێکە لەو داستانانەی کە لە کەرکووك و گەرمیانەوە تا کرماشان و لورستان و موکریان دەوترێتەوە . لە ناو نەتەوەکانی دراوسێی وەك فارس و تورك و تەنانەت لای بەلوچیش بە ناوی (بارام و گولەندام) یان (بارام و گولخاتوون) هوە هەیە. سەبارەت بە دەستخەتەکانی ئەم داستانە ، چەندین دەستخەتی جۆر بەجۆر هەیە و جگە لە دەستخەتێك کە بە شێوەزاری موکریانی نووسراوەتەوە و بە ناوی (بەهرام و گولەندام) چاپ کراوە ، هەموو دەستخەتەکانی تر ، بە شێوەی کوردی گۆرانی نووسراونەتەوە)) . (کاکەیی2013 :9).

5-"چیرۆکە شیعرییەکانی خانای قوبادی" :

بێگومان ناکرێت باسی ژانری چیرۆکی شیعری (ئیپیك) بکەیت، بە تایبەتی لە دیالێکتی گۆراندا و باسی خانای قوبادی نەکەین، چونکە هیچ کەس بە وێنەی خانا لەم زەمینەدا پێشەنگیی بۆ خۆی نەپچڕیووە .خانا چەندین بەرهەمی چیرۆکی شیعریی هەیە، لەوانە:

ا-شيرين و خوسرەو:

داستانێکی دڵداربی هاوبەشی نێو ترادسیۆنی ئەم ناوچەیە ،گەلانی ئەم ناوچەیە هێنندە پێی ئاشنان کە ڕۆڕچووەتە نێو ڕیشە و دەرکەوتە کلتوریەکان و زمانی ڕۆژانە و پێویست بە ناساندنی ئێمە ناکات .بەزۆرێك لە زمانەکان و لەسەر دەستی شاعیرە مەزنەکان ئەم داستانە نووسراوەتەوە .لە زمانی کوردی بە شێوەی گۆرانی ،خانای قوبادی بە (5526) نووسیویەتەوە و لەسەرەتای شەستەکانی سەدەی ڕابردوودا محەمەدی مەلاکەریم ساغیکردووەتەوە و وێنەیەکی بۆ نووسیوە و فەرهەنگیکی بۆ ڕێکخستووە کە پتر لە (3200) وشەیە ،لە باسی ئەم شاکارەدا دەڵێت : ((شیرین و خوسرەوی خانای قوبادی ،وەك لە خوێندنەوەی تێکستەکەیەوە بۆ هەر (گۆرانیی) زانێك دەرئەکەوێ ،تەنها چیرۆکێکی دڵداربی شیرین و خوسرەو و کارەساتی فەرهاد و سەرئەنجامی تراژیدیایان و خۆ تێ هەڵقورتاندنی پڕ لە نەگبەتیی شێرۆیەی کۆڕی خوسرەو نیە لە ژیانی باوکیا .بەر لە هەرچی شاکارێکی ئەدەبییە لە شێوەی داستانێکا .ئەوەی فارسیی و گۆرانیی بزانێ و بەراوردێکی خوسرەو و شیرینەکەی شاعیری بەناوبانگی بەدایك کورد و بە باوك ئازەربایجانی و بەزمانی ئەدەب فارسیی (نیظامی گەنجەوی) بکا لەگەڵ ئەم کارەی شاعیرێکی ناو و نیشان کورد کردوویەتی کە بە داخەوە هەر ئەوەندەی لێ ئەزانیین پێی ئەڵێن (خانای قوبادی) ، یاخود وەك خۆی لە شوێنێکی کتێبەکەیا بە خۆی ئەڵێ (خانای خان قوباد) ،بۆی دەرئەکەوێ کارەکەی نیزامی گەنجەوی لە چاو کارەکەی ئەما وەك ئەسکاڵتێك دێتە پێش چاو خانا بە پیشاندانی دیمەنی جوان و وەصفی ورد و دەربڕ و ڕەوان بێژیانە گۆشت و دەمار و پێستی پێ پۆشیبێ و خوێنی تێ زاندبێ و گیانی کردبێ بە بەرا ...)) .(قوبادی 1975 : 9) .

ئەمەش نموونەی چەند بەیتێك لەو داستانەیە:

یارەب بە فیراق فەرهاد کۆکەن!
بەخورشید حوسن شیرین ئەرمەن!
بە ئیستیلای عەشق خوسرەو پەرویز!
بە خۆش خیرامیی گوڵ گوون و شەبدیز!
بە خامەی موشکین شاپوور چینیی!
بە ناز شیرین ،بەو نازەنینیی ! (قوبادی 1975 : 14).

ب-"یوسف و زلیخا " :

ئەم چیرۆکە کە زادەی میتۆلۆژیای ئایینیی ڕۆژهەڵاتە و لە کلتور و ترادسیۆنی هاوبەشی گەلانی ئەم ناوچەیەدا ئامادەیی هەیە و لێرەدا پێویست بە گێڕانەوەی ناکات ، بە چەندین شێواز لە لایەن زمانە جیاوازەکانی نەتەوەکانی ئەم ترادسیۆنەوە گوزارشتی لێ کراوە . خانای قوبادی یەکێکە لەو شاعیرانەی دەست ڕەنگینی خۆی تاقیکردوەتەوە و بە شێوەزاری گۆرانی و لە قاڵبی هەزاران بەیت شیعردا دایڕشتووەتەوە . وێرای ئەوەی کاریگەری فارسەکانی لەسەرە و تەنانەت ناونیشانە سەرەکییەکان بە زمانی فارسین ، بەڵام ئەوە هیچ لە تایبەتمەندیی کورد و گۆرانی بوونی کەم ناکاتەوە و وەك شاکارێك لە پلەی داناگرێ . حەکیم مەلا سالح لە کتێبێکی قەبارە (438) لاپەڕەیدا بووژانەوە و لێکدانەوەی بۆ کردووە و چاپی کردووە . لە سەرەتاوە بەم جۆرە دەست پێ دەکات:

سەرڕافی لاڵ سەنج دەریای مەعانی *** گۆش بدەر بە سونع دانای ڕەببانی
بە قەولی ڕاویی تەواریخ بەستە *** بەی تەور ویەردەن بەستە و شکستە
(قوبادی 2006 : 25)

ج- سولتان ئیبراهیم و نۆش ئافەرین:

ئەم چیرۆکە شیعرییە حەمەڕەشی ئەمینی کۆی کردووەتەوە و دایڕشتووەتەوە و لە کتێبێکی قەبارە (448) لاپەڕەیدا چاپ کراوە ، لە هەزاران بەیت شیعر پیکهاتووە و بە شێوەی دیالێکتی گۆرانییە. سەبارەت بەم چیرۆکە شیعرییە نووسراوە : ((ئەم چیرۆکە شیعرە یەکێ لەو بەسەرهاتە نایابانەیە لە ئەدەبیاتی کوردیدا کە دەچێتە نێو بابەتی ئەفسانە و زیاتر باسی جن ، دێو ، پەری ، سیحر ، جادوو و تەلیسم دەکات .....با ئەوەش بڵێم ئەو کەسەی کە ئەم چیرۆکەی خانای نووسیوەتەوە ، ناوی حەسەن بووە کە لە چەند بەندێکی سەرەتادا ناوی خۆی لە باتی ناوی خانا هێناوە ، بەڵام کە گەیشتووەتە ئەو شوێنانەی کە خانا نووسیویە (خانای خان قوباد) ئیدی لەبەر کەم دەسەڵاتیی بووە یان هەر هۆیەکی تر پێی نەکراوە بیگۆڕێ و وەك خۆی نووسیویەتییەوە .....)) .(قوبادی 2011 :6) . ئەمینی بە (37) لاپەڕە کۆرتەی ڕووداوەکانی چیرۆکە شیعرییەکە لە پێشەکیی کتێبەکەیدا بۆ گێڕاوینەتەوە ، کە بێگومان ئێمە لێرەدا دەرفەتی ئەوەمان نییە وەك خۆی بینووسینەوە بە ئکو بە کۆرتی باسی دەکەین : ((ئەم بەسەر هاتە ئەگەرچی لە دوو وڵاتی دوور لە یەکی وەك چین و سووریا (دیمەشق) دا ڕوو دەدا ، ئەویش شازادەی چینی بە ناوی سولتان ئیبراهیم ، عاشق و سەرهەڵگرتووی کچە شازادەی دیمەشق بە ناوی نۆش ئافەرین دەبێ)).(قوبادی2011 :10).....شای باوکی نۆش ئافەرین ، داوا لە سەرجەم شازادەکانی دونیا دەکات بێن و بەختی خۆیان تاقی بکەنەوە و هەوڵی بە دەستهێنانی نۆش ئافەرین بدەن ؛ سولتان ئیبراهیم کە تەنیا بە وێنە نۆش ئافەرینی دیوە ، عاشقی دەبێ و بە ئامانجی بە دەستهێنانی نۆش ئافەرین سەری خۆی هەڵدەگرێ و ئەگەرچی کێشە و ململانێی زۆری دێتە ڕێگا ، بەڵام وەك قارەمانێك و جوامێرانە بەسەر هەموو کۆسپ و نەیارەکانیدا زاڵ دەبێ و لە کۆتاییدا لەگەڵ نوش ئافەرین بەیەك دەگەن . (قوبادی 2011 : 10-47) .ئەم هەزاران بەیتە چیرۆکە شیعرییە بەم چەند بەیتە دەست پێ دەکات:

واتن شازادە شەیدای شوور عەشق *** نیشت وە تۆی کەشتی لوا پەی دەمشق
وەتاج و تۆمار ، جوقەی شا قەسەم*** ڕاستی هەر ئیدەن بێ زیاد و بێ کەم (خانای قوبادی:2011ز ،ل51).

د-لەیلا و مەجنوون:

بەڵگە نەویستە ئەم چیرۆکە لە کلتور و فۆلکلۆر و ئەدەبی عەرەبییەوە هاتووەتە ناو ئەدەبیاتی گەلانی ناوچەکە و بەر بڵاوە ، باسی عەشقی قەیسی عامریە بۆ لەیلا...، خانای قوبادیش ئەگەرچی لە فارسییە وە و بە کاریگەریی نیزامی گەنجەوی ،بەرهەمەکەی خۆی نووسیوە ، بەڵام وەستایی و دانایی خۆیی تەواو تێدا سەلماندووە بە جۆرێك ڕای لەو چەشنە هەیە کە لە ڕووی هێزی دەربڕینەوە خانا کێبڕکێیی لەگەڵ نیزامیدا کردووە و بە ئاشکراش نەیێت ،نیازی شان لە شان دانی ئەمی هەبووە .ئەمەش یەکێکە لەو چەمکانەی دەقئاوێزان کە شاعیری نەوەی دواتر دەیەوێت بۆ ڕازاندنەوەی "موزاییکی دەق" کێبڕکێیەکی ئاشکرا یان شاراوە لەگەڵ شاعیرانی پێش خۆیدا بکات .ئەدەبناس حەکیمی مەلا سالح دە ڵێت : ((خانا هەرچەندە ناوەڕۆکی بەرهەمەکانی لە نیزامی وەرگرتووە ، بەڵام بە هەستێکی کوردانە و قەڵەمێکی سیحراوییەوە بە جۆرێ دایڕشتووەتەوە کە هێندێ جار لە نیزامی سەرکەوتووترە و مرۆڤ وا هەست دەکا نیزامی ئەو چیرۆکەی لە خانا وەرگرتووە . خوێنەری باش تێ دەگا نیزامی زۆرتر بایەخی بە گێڕانەوەی چیرۆکەکە داوە ، بەڵام خانا زۆرتر بایەخی بە ئەدەبیات و شیعرییەت دەدا . خانا هەتا کێشی چیرۆکەکەشی گۆڕیوە و هێناویەتیە سەر دەبڕگەیی باوی

کوردەواری . خانا ئەگەرچی نیزامی خۆش ویستووە و ڕێزی لێ گرتووە . بەڵام بە ڕاشکاوی دەڵێ کە نیزامیش وەکو من وەرگێڕە و ئەویش ئەم چیرۆکانەی لە کەسێکی تر وەرگرتووە:

نیزامی جە قەوڵ دانای بەغدادی *** وەی تەورە ڕێژان تەرح ئوستادی
نیزامی جە قەوڵ بەغدادی سەلام *** وەی تەور تەزیم کەرد ئی شیرین کەلام
نیزامی جە قەوڵ بەغدادی سەلام *** وەی تەورە کەردەن ئیبتیدای کەلام

لەیلێ و مەجنوونی نیزامی نزدیك بە (4600) بەیتە ، بەڵام خانا شاخ وبەرگی ئیزافەی لێ دادڕیووە و لە هەرکۆێ هەستی بە درێژدادڕی کردبێ ، چیرۆکەکەی کوڕت کردووەتەوە و لە هەر جێگەیەکیش بە باشی زانیوە هەناسەی درێژ کردووەتەوە . سەر ئەنجام لە (1644) بەیتدا تەواوی کردووە)) .(قوبادی:2011ز، ل26).

دووەم -شیعری گۆرانی (لیریك):

ڤ.ف.مینۆرسکی لە ڕووی ژانرەوە شیعری دیالێکتی گۆرانیی بۆ سێ چەشن پۆلێنکردووە ، کە ئیمە لێرەدا کردوومانە بە بنەما ، دوا چەشن باسی شیعری گۆرانی -لیریك دەکات . ئیمە لێرەدا چەند پێناسەیەکی لیریك دەهێنینەوە و دواتر دێینە سەر باسی تایبەتمەندییەکانی لیریك لە ئەدەبیاتی گۆرانیدا.

لە زانستی ئەدەبناسیدا ، زاراوەی " لیریك" یەکێکە لە چوار چەشنە سەرەکییەکانی شیعر کە ئامانج لە پۆلێنکردنی ، پێناسەکردن و دەرخستنی تایبەتمەندییەکانییەتی . تیۆریی چەشنی ئەدەبی هەوڵێکە لە پێناو ئەم پۆلێنبەندییە . چەشنە ئەدەبییەکان هەرکامیان بگرێت، هەڵگری تایبەتمەندی و یاسای تایبەت بە خۆیەتی ، بۆ نموونە شیعری گۆرانی ، کە ئەنجامی سەرڕێژبوونی هەست و سۆزی کەسییە و (من) ی شاعیر چەق بەرهەمی شیعری ئەم چەشنەیە و ئەم پۆلێنەش باشترین شێوازە بۆ ناسین و ناساندنی ؛بۆ نموونە تۆێژەری ئێرانی د.ئیسماعیل حاکمی دەڵێت : ((سوودی سەرەکی کاری دابەشکردنی بەرهەمە ئەدەبییەکان لە سەر بنەمای ژانر ، ئەوەیە کە دەتوانین تۆێژینەوە لە پاڵنەر و مۆتیڤی ژانرێك لە قۆناغێك دا بکەین .کاتێك بۆ نموونە بزانین لیریك چییە و هەل و مەرجی مێژوویی و کۆمەڵایەتیی هەبوونی چییە ، بە ئاسانی دەتوانین پەی بە هۆکارەکانی لاوازی و سەرهەڵدانی هەبوونەوە یان بە تڕۆپك و لوتکە گەیشتنی لە هەر قۆناغ و سەردەمێك دا بەرین)) . (حاکمی :2018: 3)

لە (فرهنگ اصطلاحات ادبی) دا ، لە پێناسەی لیریکیدا دەنووسێت:
((شیعری گۆرانی (غنائی) Poetry Lyrical
گۆرانی لە زمانەوانیدا سروود و ئاوازە و دەزگایە و لە عەرەبیدا بە مانای ئاوازوتن و مۆسیقا دێت .(غناء) بەمانای (تغنی) گۆرانی وتن و ئاوازچڕین دێت و ئەوەش لە حاڵەتێکدا بەرجەستەدەبێت کە ئاوازەکانی لە شیعرەکەوە و هاوکات بە چەپڵەلێدانەوە بێت و ئەمەش جۆرە یارییەکە .هەروەك فارسی ، لە فەرهەنگە زمانەوانییەکانی زمانە ئەوروپاییەکانیشدا ، بە شیعرێکیان وتووە گۆرانی کە لەگەڵ جۆرێك لە چەنگ (lyre)وتراوە .لەڕووی ناوەڕۆکەوە شیعری گۆرانی نە ئەکشنە و نە گێڕانەوە ،بەڵکو وێناکردن و گۆشکردنی ئەحواڵ و پەییڕدن دەروونیەکانە .بابەت و ناوەڕۆکەکەی باسی هەست و سۆزی قسەکەرێکە کە مەرج نییە خودی شاعیر بێت). ((داد :1390 :31).

هەروەها لە فەرهەنگی (نظریه و نقد ادبی) دا بەم جۆرە پێناسەی شیعری لیریکی دەکات:
((شیعری گۆرانی ،(غنایی ،تغزلی ،رامشی)، : (lyric)هەرجۆرە شیعرێکی کوڕت کە تەنیا و بە دیاریکراوی دەربڕینەکانی (کە لە ئەزموونەوە سەرچاوەی گرتووە) کەسێك یاخود تاکێك دەخاتەڕوو، بە واتایەکی دیکە، گێڕەوەی ئەو تەنیا یەك کەسە .ئەم چەشنە شیعرانە ، گوزارشت لە بینراوەکان و حاڵەتە زەینی و هەستپێکردنەکانی بێژەرەکەی دەکات . زۆربەی کات گێڕەوەی ئەوانە (من)ە ، بەڵام (من) لەم شیعرانەدا بە زەروور، خودی شاعیر نییە . (جان پك) و (مارتین کویل) ، دەڵێن: لە شیعری گۆرانیدا هەمیشە جۆرێك لە بەرامبەریەکی یا دژیەکی دەخرێتەڕوو : بۆ نموونە دژیەکبوونی جوانی و ژیانی عاشقانە و ژیانی خاڵی لە عیشق ،یاخود دژیەکی شەڕ و ترس لەگەڵ ئاسودەیی و ئاشتی و ئارامی)) .(سبزیان + کرازی : 1388 :308).

هەر سەبارەت بەم چەمکە ئەدەبناسی جیهانی پێتەر هالبێرگ، دەڵێت : ((زۆر گرانە لە شیعری لیریکی بدوێیت و هەڵیسەنگێنیت و لە جوغزێکی سنووردارد ،کە لە سەر بنەمای هۆ و "پرسی لۆجیکی "بەرز بکرێتەوە ،نیشانی بدەیت و بینرخێنیت . ڕاستییەکەی زۆر ئاڵۆزە به بەڵگە و سەلماندن لە بەرهەمی لیریکی بدوێیت ، چۆن مرۆڤ دەتوانێ زمانی ڕۆح شی بکاتەوە ؟)) .(هالبێرگ :2018 : 41).

تایبەتمەندییەکانی شیعری لیریکیی هەورامی:

لەترادسیۆنی ئەدەبیاتی هەورامیدا، شیعری هەورامی بە گشتی و تەنانەت شیعری ئاینییشی وەك قاڵب و ئاواز و زۆر تایبەتمەندیی دیکەی دەچێتە خانەی لیریکەوە ،دەربارەی ئەمە ڤ.ف.مینۆرسکی ڕای وایە :((کلامەکانی دینی لە شعری چیروکی و غنائی جیاواز نەبو ، زۆر جار وبستراوە لەسەر یەك قافیە غزلیکی دڕێژ بنوسری ، بەلام کلامەکان زور عبارەت بوە لە چەند بیتیکی شعر کە لە اخر هەر بیتیك (دەوریك) تکرار کراوەتەوە . کلامەکان لەگەل ساز و تارا بە گورانی ووتراوە)). (مینورسکی 1944 :16).

لە ئاینی یارساندا کە قۆناغی گەشەو جێگیربوونی ئەدەبیاتی گۆرانە بەگشتی و شیعری لیریکە بە تایبەتی ، پیر و باباکانی یارسان بەگشتی ڕێنمایی وجیهانبینیی ئاینیی خۆیان بە شیعر و بە شێوەزاری گۆرانی نووسیووە و لەم بارەوە ئەدەبناسێك دەڵێت : ((لەوانە شیعر و هۆنراوەی زۆر لە بابەتی ناساندنی پایە و بنەماکانی ئاینی یارسان بە زمانی هەورامی بەجێ ماوە ، کە فۆرم و بونیاد و پێکهاتەی کێش و زمانیی -یان تەواو هاوشێوەیە لەگەڵ هۆنراوە دە هیجائی-یەکانی هورموزگان و شێوەی ئاوازی هەورامی)) . (محەمەدپور 1392 :31).

لەم فاکتەرەوە کە گەیاندنی پەیامی ئاینی بەگوێی خەڵکی دەبێتە ئامانج ، ئەوا زمانی گەیاندنەکە جۆرێك تایبەتمەندیی پێ دەدرێت کە خودی گەیاندنەکە ئاسان بکات و بەسانایی وەربگیرێت ،د.مارف خەزنەدار پێی وایە :((لیریکی خۆمالّی لە زمانی ستانداردی خەڵکی کوردەوە نزیکە ، لەبەر ئەوە دەشێ " شیعری میللی " یشی پێ بڵێین . زیاتر شاعیران ئەم شێوەیان گرتووە بۆ ئەوەی دەنگی خۆیان بگەیێنن زۆربەی خەڵکی)) . (خەزنەدار 2010 : 195).

باسکردنی تایبەتمەندیی زمانی و شێوەی دەربڕینی شیعری لیریکی هەورامی ، وەك ستایلی ترادسیۆنێك ، دەبێتە پێداویستیی دەسپێکی ئەم بەشە گشتییەی شێوازەکە ؛ بەڵام بەر لەوە گرینمانەیەکی پەیوەست بە جوگرافیای ناوچەکە هەیە کە مەزەندە دەکرێت ڕۆڵی لە ڕەنگرێژکردنی تایبەتمەندییەکاندا بووبێت،ئەویش داخراویی ناوچەکە و کەمیی پەیوەندی و وەرنەگرتنی کاریگەرییە لە دەرەوەی خۆی ، وەك پاڵپشتییەك بۆ ئەم

بۆچوونە ،ڕای محەمەد پوور دەهێنێنەوە کە دەڵێت :((پابەندبوون بە نەریتی دێرینەی ئەدەبی ، لاسایی شاعیرانی کارێگەر ،گۆشەگیری و دابڕان ،سنووردارێی سەرچاوەکان ،کەمبوونی پەیوەندییەکان و جیاوازیی پێکهاتەیی لەگەڵ شێوەزارەکانی دیکەی نێو زمانی کوردی ...لە یەك چەشن نەبوونی فۆرم ،ناوڕۆك و جیهانبینی شاعیرانی هەورامی بێ کارێگەری نەبووە و سەرجەم ئەم فاکتەرانە بوونەتە هۆی ئەوەی کە بە گشتی شاعیران کەمتر لە هەل و مەرجی دەرەوەی هەورامان و کوردستان کارێگەری وەرگرن و فاکتەری کارێگەری دەرەکی سەر ئەوان زیاتر ئیلهامی لە سروشتی هەورامان و فەزای خۆمالّی و نەریتی باوی ئەدەبی خودی دا سنووردار بووە)) . (محەمەدپوور 1392 :10) . تەنانەت گرێمانەی ئەوەش دەکرێت کە کارێگەریی دەسەلاتی سیاسی و ڕووداوە سیاسییەکانیشی لەسەر نەبووبێت ، ئەدەبناسی ناوبراو لەسەر گرێمانە و ڕاکانی بەردەوام دەبێت و دەڵێت :((ئەگەرچی زمانی کوردیی هەورامی خۆی سەردەمێك زمانی ئەدەبی دەربار بووە ، بەڵام شاعیرە دیار و بەرچاوەکانی قۆناغە جیاوازەکان بە شێوەیەکی ڕێژەیی ،کەمتر کارێگەر بوون بە هەل و مەرجە سیاسییەکەی سەردەمی خۆیان ؛ بەڵکو لە گەشتی دەروونیی خۆیان و (تمسك) دەستگرتن بە ڕەفتار و (مکاشفە)ی خودی خۆیانەوە دەستیان بە ستایلێکی تایبەت بە خۆیان لە دەربڕینی شیعریدا گەیشتووە و شوێنکەوتووەکانیشیان لاسایی شێوەکانی ئەوانیان کردووەتەوە و گرتووبانەتە بەر ، لەبەر ئەم بەڵگە و هۆکارەیە کە ئەم ڕێبازە ئەدەبییە ،وەك هێڵێکی بەردەوام و قۆناغ بە قۆناغ ، یەك دەست و یەك ئاواز هەنگاوی ناوە .....هەرئەمەش هۆکارێکی گرنگە کە ئەم چەشنە شیعرەی جیاکردووەتەوە لە شیعری فارسی و بووەتە هۆی ئەوەی لە سەبك و شێوازە باوەکانی سەردەمە جیاوازەکانی شیعری فارسی پەیڕەوی نەکات و خۆی هەڵگری نەرێتێکی ئەدەبیی تایبەت و خولقێنراوی سەربەخۆی خۆی بێت)) . (محەمەدپور 1392 :10).

لەتایبەتمەندییەکانی لیریکی هەورامی لە ڕووی شێوە و زمانی شیعرییەوە دەتوانین ئەم خالّانە بە کورتی بخەینە ڕوو:

1-فۆلکلۆر و زمانی زارەکیی خەڵکی بووەتە زمانی شیعری:

ئاماژەمان بەوەدا کە شێوە زمانی گۆران زمانی دەربڕی مەبەستی ئایینی بووە کە بێگومان ئاین ڕووی پەیامی لە هەمووانە بە گشتی و بۆ ئەو مەبەستەش لە دووی زمان و شێوەی گشتیی دەربڕین دەگەڕێت ، هەر بۆ ڕوونکردنەوەی زیاتری ئەم تایبەتمەندییەی شیعری گۆرانی (هەورامی) ئەم بۆچوونەش دەهێنینەوە کە د ەڵێت :((لیریکی بە دیالێکتی گۆرانی نووسراو ، بە پێچەوانەی ئەو شیعرە کوردییەی کە لەسەر بناغەی شیعری کلاسیکیی عەرەبی -فارسی و یاسا و ڕێسا ڕەوانبێژییەکانی دامەزراوە ، بنەماکەی فۆلکلۆری کوردییە ، چ لە ڕووی کێش و سەروا و چ لە ڕووی زمان و هەندێ ڕووخساری هونەرپی تری ئەدەبی زارەکییەوە .....)) . (محەمەد 2007 :8).

هەر ئەم تایبەتمەندییە (لەگەڵ کۆمەڵێ هۆکار و تایبەتمەندی دیکەدا کە دواتر و لە خالّی سەربەخۆدا ئاماژەیان پێ دەدەین) ، بووەتە هۆی ئەوەی گرێمانەی ڕەگەزەکانی ڕۆمانتیکییەت لە شیعری لیریکی هەورامیدا بکرێت، چونکە شیعری ڕۆمانتیکیش لە ڕەهەندێکییەوە گەڕانەوە بوو بۆ زمانی زارەکی و شێوەی دەربڕینی فۆلکلۆری ناوچەیی .ئەدەبناسی ناسراوی ئێرانی سیروس شمیسا دەڵێت : ((لە سەدەکانی ناوەڕاستدا ، بە زمانە ناوچەییەکانی جیابووە وە لە زمانی لاتین-یان دەگووت(ڕۆمانس Romance)لاتینی ، زمانی زانست بوو و خەڵکی ئاسایی نەیاندەزانی . نەجیبزادە و خەڵکە تایبەتەکە ،بەرهەمە زانستی و ئاینییەکانی خۆیان بەم زمانە دەنووسی ....بەڵام داستان و شیعرەکانیان بە زمانی زگماکیان دەنووسی کە بەوانە دەوترا ڕۆمانتیك ، واتە دەدرایە پاڵ ڕۆمانس (En romancier) . بە واتای نووسراو و وەرگێڕدراو بەم زمانە ناوچەییانە و بەو مانایە دەهات کە لای کۆی خەڵکی بەگشتی پەسەندکراو)) . (شمیسا 1390 :62). لەم خالّەدا مەبەستمان و جەختمان لەسەر ئەو زمانە میللییەیە کە دەربڕی ئەدەبیاتی ڕۆمانتیکیی چینی تازە گەشەکردووی نێو کۆمەڵ بووە ،هەروەها وتراوە :((لە شیعری دیالێکتی گۆرانیدا هەندێ لەو ڕەگەز و ڕووالّەتانەی کە تایبەتمەندن بە شیعری ڕۆمانتیکی هەن ، وەك : حوزووریکی بەرچاوی سرووشت ، سوڕانەوە بە دەوری خود و هەست و نەست و ئەندێشەکانیدا ، نزیکیی لە بونیادی هونەری و زمانی ئەدەبی میللی ...هتد)) . (محەمەد 2007 :8) . بەڵام نووسەری ئەم چەند دێرەی کوتایی بۆ ئەوەی دەرئەنجامی هەڵە کەڵەکە نەکرێت لەسەر ڕاکەی ، دەنووسێت: ((هەرچەندە ئەم ئەدەبە لە ڕووی مێژوویییەوە پێش پەیدابوونی قوتابخانە -ڕێبازی ڕۆمانتیکییە (کۆتایی سەدەی هەژدەیەم و سەرەتای سەدەی نۆزدەیەم) لە ئەدەبی ئەوروپاییدا . ئێمەش مەبەستمان ئەوە نییە ، کە بڵێین بەو فراوانییە و لەو ئاستەدا ڕۆمانتیکییەت لە ئەدەبی کوردیدا هەبووە (شایەنی باسە ، ئەو شاعیرە ئەوروپاییانەش کە بەرهەمەکانیان سەر بەم قۆناغەیە ، خۆیان قەت ئەم زاراوەیەیان بەکارنەهێناوە و دواتر لەلایەن تویژەرانەوە پەیدابووە)) . (محەمەد 2007 :8).

2-کێشی هیجائی(سیلابی):

کێشی هیجائی ، تایبەتمەندییەکی دیکەی فۆلکلۆری و ڕەسەنی نێو شیعری کلاسیکی هەورامییە ، ((شیعری زمانی کوردی "هەورامی" لە سەرەتای سەرهەڵدانییەوە تا ئەمڕۆ، وەك پیاو چاکانی دێرینی خۆی ، لە سەر بنەمای شێوەی هیجائی وتراوە)) . (محەمەدپوور 1381 : 50).

د.مارف خەزنەدار وەك زۆر لێکۆڵەری دیکەی بواری ئەدەبناسی بە کێشی (خۆمالّی) ناوی دەبات و دەنووسێت : ((شیعری لیریکی خۆمالّی بە هەموو بابەتەکانییەوە لە دیالێکتەکانی گۆرانی و کرمانجیی سەروو دا نموونەیێکی ڕەسەنە لە ئەدەبی کوردی دا , زۆربەی لەسەر بنچینەی بەند دەهۆنرێتەوە ، هەر بەندی بە شێوەی دوو بەیت دەکەوێتە ڕوو ، ئەم بابەتە شیعرە هیچ پێوەندییێکی بە کێشی عەرووزەوە نییە ، بەڵکو لە سەر کێشی سیلابی خۆمالّی دەکێشرێ ، کە ئەمیش واتە خۆمالّی کوردی لەگەڵ کێشی زمانە هێندۆئەوروپی و گرووپەکانی تری لە زمانانی هیندۆئیرانی لە یەك ڕەگ و ڕیشەن ، کێشی بنچینەیی سیلاب بە تایبەتی لە دیالێکتی گۆرانی دە کەرتییە و وەستان لە ناوەڕاست دایە . ئەمە کێشی هەرە باوی شیعری فۆلکلۆری کوردییە لە هەموو دیالێکتەکانی زمانی کوردی دا . هەرچی قافیەشە لە سەر بنجی جووت قافیە دادەمەزرێ ، واتە دووایی نیوە دێڕی یەکەم لەگەڵ نیوە دێڕی دووەم لە هەر دێڕە شیعرێك دا لەسەر یەك قافیە دەبێ (ا ا ب ب ج ج ....) .)) . (خەزنەدار 2010 : 184).

کێشی هیجائی ،لە شیعری لیریکیی هەورامیدا ، حاڵەتێکی ڕاگوزەر نییە و سەپێندراوی کلتورێکی دیکە نییە بەڵکو هەڵقوڵاوی نێو مێژوو و تایبەتمەندیی ڕەسەنی مێژوویی ئەدەبیانە.

کێشی هیجائییش کە تایبەتمەندیی دیاری شیعری خۆمالّی و ڕەسەنی کوردی - هەورامییە ، بۆ دووجۆر پۆلێن دەکرێت یاخود لە دوو ئاستدا بەرچاو دەکەوێت : ((کێش-ی هیجائی لە شیعری کوردی دا ، بە گشتی بۆ دوو ئاست پۆلێن دەکرێت : یەکەمیان ، کێشی هیجائی شیعری فۆلکلۆری (لە نموونەی گۆرانی ناوچەیی، بەیتی فۆلکلۆری ،حەیران ، لاوك ، سیاچەمانە) و دووەمیان ، کێشی هیجائی لە شیعری

فەرمی دا ؛ کە ئەم شێوازە تایبەتمەندییەتی شیعری هەورامییە ، هەر لە دێرینەوە تا ئەمڕۆ ...)) . (محەمەدپوور 1381 :53).

3-تایبەتمەندیی کێشی هیجائی لە ڕووی مۆسیقیبوونەوە (ئاوازدارییەوە):

کێش لە سەرەکیترین پێکهێنەرەکانی بونیادی شیعرە و جگە لەوەی بزوێنەری هێزی خەیاڵی شاعیرە ، هۆکاری سەرنج ڕاکێشان و کەمەندکێش کردنی بیسەر یان خوێنەرێشە ، لە ڕاستیدا شیعر بە بێ کێش هیچ نییە جگە لە پەخشان . مۆسیقا لەگەڵ سروشتی مرۆڤدا شێلراوە ، بە بە لگەی ئەوەی ، وەك پێشتر باسمان کردووە، هیچ نەتەوەیەك نییە بەبێ مۆسیقا ئەگەرچی سەرچاوەی سەرهەڵدانی مۆسیقا لە کۆمەڵ و نەتەوەیەکەوە بۆ یەکێکیتر جیاواز بێت ،هەر محەمەدپوور لەم بارەیەوە دەڵێت: ((کێش چێژی مۆسیقی بەدیدەهێنێت و ئەمەش لە سروشتی مرۆڤدایە کە چێژی لێ دەبات و زمانی سۆزیش هەردەم کێشدارە ،هەروەها هاوسەنگی تڕپە و هەڵچوونەکان ڕێك دەخات ،جەخت و سەرنج دەخاتە سەر وشە تایبەتەکانی هەر شیعرێك و تایبەتمەندییەتی کێش داربوونیان پێ دەبەخشێت)) . (محەمەد پوور 1381 :38) . شیعری هەورامی دەرئەنجامی بەکارهێنانی کێشی هیجائی پەنجە و هونەرییانە چنینی وشە و کەرەسە شیعرییەکان ،گوێ پڕ دەکات لە ئاوازی پڕ چێژ و گوێگر بەرەو خۆی کەمەندکێش دەکات ؛ ئەمەش بووەتە هۆی ئەوەی بەدوای هۆکاری ئەم نەمری و جادوبی بوونەبیدا بگەڕێن و لە وەڵامیش دا زۆر هۆکاری دەرەکی و ناوەکی و سەرەکی و لاوەکی خراونەتە ڕوو . هەندێك گرمانەی گێڕانەوەی بۆ نووسینەکانی دێرینی نێو تێکستەکانی ئاینی زەردەشتی دەکەن ،لە "فەرهەنگی ئینسکلۆپیدیایی ئەدەبی" دا هاتووە : ((لەهەندێك پارچەی هونەریدا شێوازی تایبەتمەندیی ئەفسانەیی و زۆر قیگەری شیعریدا ،ڕەگەزی سەروای سەرەتایی وەك"assonance" (سجع-هاوکێشی) ، "alliteration"(سجع استهلالی-لەیەکچوونی دەنگی سەرەتا) بەرچاو دەکەون ،هەروەها سەرتاپای "گاتاکان" کێشدارن بە سیلابی هەمەچەشنی(5) بڕگەیی .(فەرهەنگی ئینسکلۆپیدیایی ئەدەبی 1987 :10).دیارە هەر ئەوانەش سەرچاوەی ئاوازی شیعری دیالێکتی گۆرانی (هەورامی)ن ،چونکە ناوچەی گۆرانەکان بە گشتی زێد و مەڵبەندی ئەو کەلەپوورە دێرینە ئێرانییانە بووە و بە هیچ کلۆجێك ناکرێت شیعری هەورامی لەو میراتی باوانەی بێبەش بکرێت یان وەك هەموو سامانێکی تری وڵاتی کوردان بە چەپاو و تاڵان ببرێت ،هەر بۆیە هەندێ لێکۆڵەری دیکەش ئامانجیانە ئەم بابەتە وەك تایبەتمەندییەکی ڕەسەن و خۆمالی بکەنە بەڵگەی لادان لە ڕێچکە و ڕەوتی کێشی خۆمالی و ڕەسەنی کوردی ،هەر بۆ نموونە محەمەدپوور دەڵێت:((زمانەوان و توێژەران لەو باوەڕەدان کە ئاواز و تۆنی هەورامی (اورامن) شێوەیەکە لە ئاواز و دەربڕینی ئاوازگەلێکی (فهلویات) ی پارسەکان و بە زمانی پەهلەوی کە شیعری دانراو لەسەر ئەو ئاوازە لەسەر شێوازی یازدەی هیجائی بووە . لەم ڕوانگەوە ئورامن ، کۆنترە لە زانستی عەروز ، لەڕاستیدا عەروزناسان بۆ ئەوەی چنراوی ئەم کێشە بەرەو عەروز ئاراستە بکەن ؛هەوڵیان داوە فۆرمی مفاعیلن ،مفاعیلن ، فعولن(U--- U---U--) ی بەحری هەزەجی شەشی (محزوف) بۆ ئەو قاڵبە داتاشن . لەو ڕوانگەوە کە ئەم شێوازە، لە شیعری فۆلکلۆری و زمانی ڕۆشنبیریی گشتی یەوە سەرچاوەی گرتووە ،بە دەربڕینی ئاوازدار ناوزەد دەکرێت ، واتە پێویستیی دروستبوونی کێش لەوێوە دێت کە تا نەخوێنرێتەوە ،ناتوانرێ پەی بە نرخ و بەها یان ڕۆڵی (کێش) ەکەی ببرێت .زۆرێك لە تویژەرانی ئەم دووایبە، بە (شێوازی هەورامی لە ئاوازی کوردی) دا ناویان هێناوە ، لە دیدی ئەوانەوە "هەورامی " لە زمانی کوردی دا ، بە شێوازێکی تایبەتی (ئاوازچڕین) ناوزەد دەکرێت کە ڕەگ و ڕیشەی لە ڕابردوویەکی زۆر دووردا هەیە ؛ ئەمڕۆ جگە لە دەستەبژێرێك لە هونەرمەندانی کورد زمان کە نەوە بۆ نەوە گوازراوەتەوە بۆیان و فێری بوون ، کەسی تر ناتوانێت بەو شێوازە ئاواز بچرێت)) .(محەمەدپوور 1392 :32).

ڕاو گرمانە زۆرن ،بەڵام ئەوەی لێی دڵنیاین ؛ شیعری هەورامی بەگشتی ، هەڵگری ئاوازێکی پڕ لە هەست و سۆزە . ئەم ئاوازە هەمووشتێك دەخاتە ژێر هەژموونی خۆیەوە و ڕەگەزی بنەڕەتی و سەرەکیشی دەرخستنی هاوسۆزییە لەوی دیکەدا .....شیعری هەورامی لەم ڕوانگەیەوە ، بەهۆی لایەنە هەستی و ئاوازە نەرم و فرە چەشن و چێژ بەخشەکەیەوە ، هەموو ئاستەکانی چێژبینی و سەلیقەداری ، قەناعەت و ڕازی دەکات ،هەروەك لە "صیدی عاشقانه سرای اورامان"دا هاتووە : ((جیهانێك کە شیعری هەورامی بە ڕووماندا دەیکاتەوە ، بە یەك ئاراستە و ئاست لەسەر دڵ و چاومان کاریگەری جێدەهێڵێت . ئەو تاڵییە زۆرەی کە لە شیعری کلاسیکی هەورامی دا دەبینرێت ، زۆرترین چێژ و سەرنج ڕاکێشانی ئەفسووناویمان بۆ بەرهەم دێنێت کە بە خوێندنەوەیان زیاتر دیدێکی تراژیدیمان دەست دەکەوێت تا دیدێکی کۆمەڵناسانە)). (صفریان+سجادی 1390: 46).

ئەگەرچی کێشی هیجائی ، هۆکارێکی سەرەکییە لە هێنانە بەرهەمی ئەو ئاستە لە تایبەتمەندیی ئاوازەیی ، بەڵام فاکتەرەکانی مۆسیقی بوونی شیعری لیریکی هەورامی تەنیا چەشنی کێش-ە شیعرییەکە نییە ، بەڵکو بە گشتی کەرەسە پێکهێنەرەکانی بونیادی شیعری هەورامی سیفەتی مۆسیقی بوونیان بە چەشنێکی تایبەت کردووەتە تایبەتمەندییەکی بەرچاوی ئەم شیعرە ،محەمەدپوور کە پێشتریش لە شوێن و سیاقی جیادا ئاماژەمان بە بۆچوونەکانی داوە دەڵێت:((کرکە -نەغمە ، وەك پرەنسیپێکی تایبەتی لە دەقی شێعر و مۆسیقای هۆرامی و توخمێکی جیاکەرەوە لە شێعری کوردی سۆرانی و فارسیدا ، کە مەبەستم ئەو هاماوە دەنگ یان ئەو هێشووە دەنگانەتە کە لە پێکهاتەی شێعری هێجاییدا ، بە هۆی چڕی فۆنێمەکان و شەپۆلە دەنگەکان ، مۆسیقای تایبەتی دروست دەکەن (دەنگ تەوەری) .....کە ئەم دیاردە نەگونجانی بڕگە کورت و درێژەکان دەشارێتەوە و خۆی لە کێشناسی عەروزی -لە شیعری کلاسیکی کوردی سۆرانی و فارسیدا -جیا دەکاتەوە و دەبێتە کۆمپۆزسیۆن و ریتم بۆ شێعرەکە و ئاوازەکە ....)) .(محەمەدپوور 1388 :47) . کەواتە لە ئاستێکی بەرفراوانتردا شیعری لیریکی هەورامی ،هەڵگری "ڕیتم " یکی مۆسیقییە کە نەك تەنیا "کێش" وەك مۆسیقای دەوەوەی شیعری ، بەڵکو کۆکەرەوەی چەندین فاکتەرە کە پێکەوە بووەتە هەڵگری ئەم سیفەتی ڕێتمە ناوازەیە کە لە ڕاستیدا ئاستی قووڵی ئاوازەکە دەچێتە جوغزی مۆسیقای ناوەوە ... هەروەك ئەدەبناس شاهۆ سەعید بابەتییانە ڕوونیکردوەتەوەو دەڵێت :((مەبەست لە ڕیتمی شیعریی پێکەوە گونجانی فۆنەتیکیی نێوان ڕووبەرەکانی دەنگ و بێدەنگی ، یان جووڵە و ئارامییە ، کە فەرمانێك لە بیستندا ئەنجامدەدا و کاریگەریی لەسەر وەرگر (خوێنەر-گوێگر) جێدێڵێ ، بەڵام ئەم پێناسە باوە بەگوێرەی ڕێچکە تازەکانی ڕەخنە و ئیستاتیکای شیعریی تەنها یەك جۆر لە ریتم دەگرێتەوە ، کە ئەویش ریتمی دەرەکییە ...ئەو ڕێچکانە پێیان وایە ریتمی دەرەکی تەنها یەك کۆڵەکەی شیعرە لەسەر ئاستی بیستن، بەڵام کۆڵەکەکەی دیکە ریتمی ناوەکییە کە هەردوو ئاستی بیستن و بینینی زەینییش دەگرێتەوە . ئەم ریتمە ناوەکییەش لەسەر بنەما نەریتییەکانی ریتمی چامەی شیعریی دانەمەزراوە ، بەڵکو ریتمێکی هەمەجۆرە و چەند دیاردەیەك لە خۆدەگرێ وەك هاوتەریبی ، دووبارە بوونەوە ، ستڕیس ، ئاوێزانی دەنگەکان و پێتەکان و پێکەوە گونجانی فۆنەتیکی)). (سەعید 2004: 18) . هەروەها ناوبراو لەسەر بنەمای بیرو ڕای تر ، تیشکۆی ئەم بۆچوونانە دەکات و لە دیدێکی تریشەوە ،کە هەمە لایەنەتر و بە بڕشتترە چەمکی ڕیتمی شیعری دەداتە بەر ڕۆشنایی :((بەڵام بە بڕوای کەسانێکی تر لە بواری جواناسی و ڕەخنەی شیعرییدا ، پێکەوە گونجانی فۆنەتیکی تەنها

ئاستێکی دیارکراوی ڕێتمی ناوەکییە ، ئاستێکی تر لە ئارادایە دەکرێ بە بینینی زەینی وێنا بکرێ کە لە ڕێگای (هارمۆنی کۆرالئامێزی هەستەکان) موە بەرجەستە دەبێ . یان لە ڕێگەی توانای شاعیرەوە لە دامەزراندنی ستروکتۆرێکی زەینیی پێکهاتوو لە وێنە، ڕەنگ ، شوێن ، کات ، ڕووداو و دۆخی دەروونی و ....هتد . کە زۆرجار لە هاوتەریبی و هاودژیدا ، یان لە بەدوایەکدا هاتن و دووبارە بوونەوەدا دەچنە پەیوەندیی ڕێتمئامێزەوە یان بە پێچەوانەوە دەچنە نا پەیوەندی و پەشێوییەوە ، بە گوێرەی ئیحا دەروونییەکانی شاعیر)) . (سەعید 2004: 18) .لە ڕاستیدا ئەم بۆچوونە زیاتر لە چوارچێوەی ڕێتمی شیعرییدا قەتیس کراوە،کە بە ڕای ئیمە ،تووێژەر دەبووایە ئاماژەی بەوە بکردایە کە ڕێتمیش لەو پڕۆسەیەدا ئەرکێکی هەیە کە گونجان و هاوئاهەنگیی لە سەرجەمی دەقەکەدا پێکدەهێنێت و بەمەش ئاستی ئیستێتیکی بەرزدەکاتەوە و بەهایەکی شیعری دەداتە دەقەکە...

4-گۆڕین و بە هەورامیکردنی وشە لە شیعری هەورامیدا:

هەر لە چوارچێوەی چۆنیەتیی زمانی شیعریدا ، وێڕای بوونی تایبەتمەندیی لای هەر شاعیرێك ، خاڵی هاوبەشی گشتی هەیە کە دەبێتە تایبەتمەندیی گشتیی لیریکی هەورامی ؛ لەوانە بەکاربردنی وشەی عەرەبی و فارسی بەڵام شاعیرانی هەورامی بە جۆرێك ئەم وشانەیان گۆڕیووە ،دەشێ بوترێ کە کردوویانە هەورامی . دیاردەیەکی سەرنجڕاکێشی تری شیعری هەورامی ،یان بڵێین مامەڵەی شاعیرانی هەورامان ،کە لە چوارچێوەی لیکسیکی شیعری وشەسازیدایە ،کە لە ڕاستیشدا لە زمانانی تریشدا ،نەك هەر لە زمانی شیعرییدا ،بەڵکو لە زمانی ئاسایی و ڕۆژانەشدا ئەو وشانەی کە ڕۆژگار و پێداویستی زمان لوولی داونەتە زمانێکی تر،وە ،ئەگەر شیاوبووبێت ،ئەوا گەڵاڵە و نەقاڕیان کردووە و لەگەڵ یاسا و ڕێسای زمانەکەی خۆیاندا ساچاندوویانن ،هەربۆ نموونە سەیری ئەو هەموو وشە یۆنانی و لاتینییە بکە کە چوونەتە زمانە ئەوروپاییەکانی ئەم سەردەمەوە ،زیادبێوەنان نییە بوترێت ،ڕووبەرێکی فراوانی بنەمای لیکسیکیی ئەم زمانەیان پێکهێناوە و دیارە ئەوەش ئاشکرایە کە ئەوان ئەو دووزمانە :یۆنانی و لاتینی بە بنەوان و سەرچاوەی مێژوویی گەشەسەندنی زمانەکانی خۆیان دەزانن ...بۆیە شارەزا و لێکۆڵەری شیعری هەورامی ،عبدوڵڵای حەبیبی ،باش بۆی چووە کە دەڵێت :((....بەکارهێنانی وشەی عەرەبی و فارسی لە شیعری کلاسیکی هەورامیدا باوبووە و لەو سەردەمەدا بابەتی پاراستنی زمان لەگۆڕێدا نەبووە ، بەڵام بێسارانی هەوڵی داوە شیعرەکانی زیاتر هەورامیانە و بە زمانێکی ڕەوان بێت و ئەو وشە عەرەبییانەشی کە بەکاری بردوون لە شیعرەکانیدا بە جۆرێك گۆڕیونێی و کردوونی بە هەورامی ! ، بۆ نموونە : "مالووم " لە بری " مەعلووم " ، " ڕام " لەبری "ڕەحم " ، " زامەت " لەبری "زەحمەت ".... یێگومان ئەم گۆڕینەش بێ یاسا نەبووە و هەرکات پێتی (ح) یان (ع) گەیشتبێت بە پێتی دەنگداری (ه) ، ئەوا پێکەوە بوون بە (ا) . تەنانەت بۆ وشە فارسییەکانیش وای کردووە بۆ نموونە : "زەخم " ی کردووە بە " زام " . ئەم کارە لەدوای بێسارانی، بووە بە باو و ستایل لە دیوانی شاعیرەکانی وەك مەولەوی و ئەحمەدبەگی کۆماسی ...)) . (حەبیبی 1395 : 26-27) .لای سەیدی-یش هەمان حاڵەت بەرچاوو دەکەوێت بۆ نموونە "کرووێ " لەبری "قورعان " ، "ئەشك " لەبری " عەشق " ، "کەرار" لە بری "قەرار" ، "هەکڵ " لەبری "عەقڵ " ، "کێبڵە " لەبری " قیبلە"...یێگومان لای کۆماسی-ش نموونەی لەو چەشنە زۆرە.

ئەم تایبەتمەندییە دەمان گەیەنێتە هاوکێشەیەك کە بابەتی چۆنیەتیی مامەڵەی شاعیرانی هەورامییە لەگەڵ هەژموون و کاریگەریی زمانەکانی عەرەبی و فارسیدا ، نووسەری ڕەوانشادی هەورامان ،محەمەدی مەلا ساحیبیش دەربارەی لایەنێکی تری ئەم بایەخ و سوودبوونەی شاعیرانی هەورامان بە زمانی شیعرییان ڕووندەکاتەوە و دەڵێت :((بە پێچەوانەی هۆنەری شیوەکانی تر که ناچاربوون به زمانی ئەو فەرمانڕەوایانە بنووسن و بخوێنن و هۆنراوە بڵێن ،وە تا ڕادەیەك زمانەکەی خۆیان فەرامۆش بکەن . ئەگەر هۆنراوەیەك یا جۆرێکی تری وێژە (ئەدەب) یان ووتبێ بە شێوەی هەورامی بووە بە پەیڕەوی کردنی بوێژ و هۆنەرەکانی ناوچەی هەورامان)) . (مەلاصاحب 1968 :4).

5-ژانری لیریکی ئیپیکی یاخود ئیپێکی -لیریکی:

لە شیعری هەورامیدا ، چەشنێکی باوی شیعر هەیە کە وێڕای ئەوەی هەڵگری تایبەتمەندییە قاڵبییەکانی ژانری لیریکە ، لە هەمان کاتیشدا گێڕەوەی داستانێکی شیعرییە ، تووێژەرانی شیعری گۆرانی (هەورامی) ئاماژەیان بەمە داوە ،هەربۆ نموونە ئەنوەر قادر محەمەد دەڵێت:((ئەوەی پەیوەندیی بە لیریکی دیالێکتی گۆرانییەوە هەبێت بە شێوەیەکی گشتی و بێسارانیش بە تایبەتی ، ئەوا بونیادێکی ئیپیك (داستانە شیعر) ئامێزی هەیە و زۆرجار وێنەکان زاوزێ دەکەن و بە شێوەیەکی ئۆرگانی تێهەڵکێشی یەکترین و بە لادیمەنەکانی بە شێوەیەکی هاوئاهەنگ بونیادی غەزەلەکە پێکدێنن ....)) . (محەمەد 2007 :9) ،ناوبراو لەم بارەیەوە بەردەوام دەبێت و باس لەوە دەکات کە تەنانەت دیالۆگ و هونەری گێڕانەوەی تێدایە و دەڵێت :((هەروەها شێوازێکی تری ئیپیك گێڕانەوەیە ، کە دیسانەوە شاعیر بەکاریهێناوە و ئاوا دەست پێ دەکات : (ئارۆ دێم ، ئارۆ شیم ، ئارۆ وێنەی وێم ...) . سەرەڕای ئەمانەش لە غەزەلەکاندا دیالۆگ هەیە ، لە نێوان شاعیر و خەزان ، شاعیر و نەمام ...هتد . ئەمەش هۆی دەوڵەمەندیی دیالێکتی گۆرانییە بە داستانە شیعری دڵداری و ئایینی و جەنگی ، واتە هەندی ڕەگەزی بونیادی داستانە شیعر گوێزراونەتەوە بۆ چوارچێوەی لیریك و سوودیان لێ وەرگیراوە)). (محەمەد 2007 :9).

ئەمەش بیرمان بۆ لای ئەوە دەبات ،کە ژانری داستان (ئیپیك) لە شیعری دیالێکتی گۆرانی (هەورامی)دا زاڵ و باو بووە .وەنەبێت ئەمە تەنیا لە ئەم ئەدەبەدا وابووبێت ،بەڵکو لە ئەدەبی دێرینی گەلانی تردا ،بۆ نموونە یۆنانیدا،کە باسی سەرەتای پەیدابوونی ئەدەبەکەیان دەکرێت ،یەکسەر ناوی هۆمیرۆس و هەردوو داستانی "ئیلیاده" و "ئۆدیسا" حەوت سەدەکانی پێش زایین دەکرێت ،...تەنانەت لە کتێبی "La poetica" ی ئەرەستۆ دا زاراوەی لیریك بە کۆنکرێتی نییە و ئەوەی کە تێبینی کراوە ،هەر تاریف و تایبەتمەندیی لیریك باسکراوە...

6-قاڵبی مەسنەوی ، تایبەتمەندییەکی دیکەی شیعری لیریکیی هەورامی:

لە شیعری کلاسیکی فارسی و عەرەبی و کرمانجی خواروشدا (کە کاریگەرە بەو دووانەی سەرەتا)، باس لە سەربەخۆبوونی واتای هەربەیتێك دەکات لە نێو پێکهاتەی بەرهەمێکی شیعرییدا ، بەڵام وەك ئەنوەر قادر محەمەد دەڵێت: ((بونیادی شیعری لیریکی گۆرانی ، بە شێوەیەکی گشتی ، بونیادێکی تۆکمە و بە شێوەیەکی ئۆرگانی تێکچڕژاون و سەرەتا و ناوەند و کۆتاییان هەیە . هەندێ جار بە شێوە تەقلیدییەکە نازناوی شاعیر لە کۆتاییدا دێ ، یان جار و بار لە ناوەند یان لە دێڕێکی تردا شاعیر ئەمە دەکات ، واتە بە پێچەوانەی یاساو ڕێساکانی غەزەلی فارسی -عەرەبی کە باس لە سەربەستی و مانابەخشینی بە تەنیای هەر بەیتە دێ)) . (محەمەد 2007 :8) . هەروەها پەرە بە ڕوونکردنەوەی ئەم تایبەتمەندییە ئاوا دراوە :((شیعری هەورامی، بە دریژایی مێژووی خۆی ، لە ڕووی شێوە و قاڵبەوە شێوازێکی چەسپاوی هەبووە و گرتنە بەری شێوازی مەسنەوی بووە ؛ لە ڕووی ناوەڕۆك و هونەری جوانکارییەوە ،

لە هەمان چوارچێوەی (سانایی ،کورتبڕی ، هێنان و خستنە ڕووی وردە بابەت و ناوەڕۆکی جیاواز و ڕووکردنە بنەمای فرەچەشنی ئەدەبی و ....) دا ماوەتەوە . ئەم دیدە لە ڕەگەزە شیعرییەکان و وێنە خەیاڵییەکانی ئەم ڕێچکەیە بە ڕوونی دەبینرێت)) . (محەمەدپوور 1392 :10).

تۆێژەری ناوبراو، محەمەدپوور ،هەروەها دەشڵێت :((قاڵبی "مەسنەوی" هەر لە سەرەتاوە بە شێکی دانەبڕاو بووە لە پێکهاتەی شیعری هەورامی . ئەم کەرەسەیە دۆخێکی تایبەتی بۆ شیعری هەورامی ڕەخساندووە کە زۆر جیاوازبێت لە شیعری کوردی سۆرانی . "بەیت "یش کە لە خولگەی ئاسۆیی "چامە " و "غەزەل" ی فارسی و سۆرانی-یا مانا و واتای سەربەخۆی هەیە ، لە مەسنەوی هەورامیدا ئەم حاڵەتە هەڵدەوەشێتەوە . لێرەدا ،واتە لە هەورامیدا ، بەیتەکان لە چنراوێکی ستونیدا زۆر واتا و پەیام دروست دەکەن کە لە چەشنی خۆیدا ئازاد و ڕەهاتر دێنە پێش چاوو . ئەم پرنسیپەش ، هەر ئەوەیە کە ئێستا لە شیعری مۆدێرندا گرنگی و بایەخی زۆری پێدەدرێت و یەکێکە لە توخمە پێکهێنەرەکانی شیعری نوێ)) .(محەمەدپوور 2012: 8).

لە ڕاستیدا تۆێژەران بۆچوونێکی تریان دەربارەی سەربەخۆیی بەیت هەیە و پێیان وایە ،کە سەربەستی بەیت لە چوارچێوەی بە تایبەتی ژانری غەزەلدا ڕووانەتییە ،ئەینا ئەگەر لە دیدێکی ورتەوە بڕوانینە بونیادی غەزەل وەک تێکستێکی لە هەموو لایەنەوە تۆکمە و هاوئاهەنگ ،ئەوە ڕووی دەڕەوەی بەیتەکانە کە سەربەخۆ دەنوێنن ،دەنا هەر بەیتەو بەدەوری خۆی لە ژمارەی ئەو بەیتانە ،تێکستێکی هاوئاهەنگ و تێکچڕژاو لە ڕووی شێواز و ماناوە پێکدەهێنێت.هەموو ئەم تایبەتمەندییانە کە لە غەزەل و کێش و سەرواشدا دەبینرێت ، وەک پێشتر ئاماژەمان پێدا ، زادە و سەرچاوەکەی ئەدەبی فۆلکلۆری کوردییە ، بۆیە:((غەزەل بە دیالێکتی گۆرانی ، بە گوێرەی هەندێ یاسای هونەریی تایبەتی پەرەی سەندووە ، بنەوانی غەزەلی گۆرانی ناچێتەوە سەر شیعری فارسی - عەرەبی ، بەڵکو سەرچاوەکەی ئەم ، ئەدەبی فۆلکلۆری کوردییە .ئەم شیعرانە لە باتیی عەرووز بە کێشی پەنجەیی ، بەتایبەتیش هیی دە پەنجەیی ،کە خەسیەتییەکی گۆرانیی فۆلکلۆرییە ، وتراون . هەروەها قافیەی شیعری گۆرانی ، بە پێچەوانەی یەک قافیەیی غەزەلی عەرەبییەوە مەسنەوییە)) . (محەمەد 2018 :92).

7-هەندێک تایبەتمەندیی دیکەی داهێناوی یارسان:

بەر لەوەی هەندێک تایبەتمەندی لە ڕووی ناوەڕۆکەوە بۆ شیعری لیریکی هەورامی بخەینە ڕوو ، پێویستە بە تایبەت ، ئاماژە هەندێ تایبەتمەندیتی شێوە و ڕوخسار بدەین کە داهێناوی تێو ترادسیۆنی شیعری ئایینیی یارسان-ن و دواتر بوونەتە نەریتی شیعری لیریکی هەورامی :وێڕای ئەوەی لە قۆناغێکدا (واتە قۆناغی گەشەی ئایینیی یارسان)ئەرکی ناوەڕۆکی شیعری هەورامی ،گەیاندنی باوەڕ و دیدەکانی ئایینێک بووە ، بەڵام داهێنەری چەند تایبەتمەندییەکیش بووە کە دواتر بوونەتە تایبەتمەندیی گشتی شیعری هەورامی لەوانە:

ا-وەک محەمەدپوور ئاماژەی پێدەدات :((پێکهاتەی شێوەی شیعری هەورامیی یارسان ،هەڵگری تایبەتمەندییەتی خۆیەتی ،وێڕای دووبەیت-ییەکان ،ئەوەی لەم شیعرانەدا دەبینرێت ،ڕەچاوکردنی قافیە یە لە تەواوی نیوبەیتییەکاندا ،کە بە تێبینیکردنی ئەو دوو نیو بەیتییە جووتانە ، دەتوانین وەک غەزەل پەسەندیان بکەین و بە تێبینیکردنی هاوقافیەبوونی نیوە بەیتەکانی هەر بەیتێک ، دەتوانین ئەویش وەک مەسنەوی ئەژمار بکەین ...)) . (محەمەدپور 1392 :33).

ب-ئەدەبناسێکی ئێرانی جەخت لەو تایبەتمەندییە دەکاتەوە کە :((لە شێوە و ناوەڕۆکی شیعری ئەم ڕێچکەیەدا،جۆرێك لە لادان و شکاندنی نەریتی باوی دەربڕین دەبینرێت . ئاماژە و چۆنیەتیی ڕێتمە مۆسیقییەکە یان بە واتایەکی دیکە ئاهەنگ و مۆسیقای نێو شیعرەکە ،لەگەڵ ناوەڕۆکی شیعرەکەدا یەك نایەتەوە و هاوئاهەنگ نییە ؛ لە هونەری مۆسیقای شیعردا ،بەگشتی کێشی هیجائیی وروووژێنەر ،تایبەتە بە ناوەڕۆکی شاد و حەماسەت خولقێنێ ؛ بەڵام ناوەڕۆك و چەمك و بابەتە شیعرییەکانی ئەم قۆناغە ،ڕێوڕەسمی ئایینیی ، عیرفان و ستایشی ئایینیی و مەزهەبییە ، کە بە کێشی بەجۆشی هیجائی و پڕلە ئاهەنگی وروووژێنەری مۆسیقا ، هۆنراونەتەوە . هۆکاری خەملێنی ئەم ڕێچکەیەش دەبێت لە سەرنجڕاکێشانی خەڵکی و پەسەندکردنی پەیڕەوان و شێوازی گەیاندنی خێرای ئەم جیهانبینییەدا بۆی بگەڕێین)) . (جمشیدی 1386: 93).

ج-هەر تۆێژەری ناوبراو ئاماژە بە لایەنێکی هونەریی تری ئەم شێوە دەکات و دەڵێت :((تایبەتمەندییەکی دیکە ، دەسپێشخەریی بەکارهێنانی جۆرێکە لە سەروا کە لە داهێنانە شیعرییەکانی ئایینیی یارسانی هەورامی ئەژمار دەکرێت و پێشتر لەم چەشن و نموونەیە لە شیعری فارسیدا بەرچاو نەکەوتووە ،مەبەست بە دووبارە کردنەوەی نیوە دێڕی سەرەتای هۆنراوەکەیە لە نیوە دێڕی دووەمیشدا کە هەمان سەروایان هەیە ، هەمان وشە لە ئاستی ڕیزبەندیدا لەگەڵ نیوبەیتی سێیەم و چوارەم ، دەبێتە هاوقافییە ، کە هیشووە ئاواز و هارمۆنییەکی دەنگی تایبەت دەداتە شیعرەکە و دووبارە کردنەوەشی ،بایەخ و جەختکردنەوەیە لە ناوەڕۆك و پەیامەکە . ئەم شێوازە ،دووات بووە یەکێك لە تایبەتمەندییەکانی شیعری هەورامی)) . (محەمەد پوور1392 :33).

8-تایبەتمەندیی ناوەڕۆکی شیعری لیریکیی هەورامی:

ئەگەرچی شیعری لیریکیی هەورامی لە ڕووی ناوەڕۆکەوە زۆر بابەتی لە خۆگرتووە ، بەڵام بە گشتی دووبابەتیان زۆر بەرچاون و لە ڕووی هونەری دەربڕینی ئەو مەبەستە شیعرییانەوە داهێنانی گەورەیان تێداکراوە ؛ ئەوانیش هەردوو بابەتی (وەسفی جوانیی ئافرەت) و (بابەتی جوانیی سروشت) ن ،بۆ کۆمکردن و ئەنجامگیریی ئەم بۆچوونانە ئەم گۆشە نیگایەش دەخەینە ڕوو :((لە شیعری گۆرانیدا مەرجە بنەڕەتی و گرنگەکانی لیریك هەن . زۆربەی باسی ئەڤین و دڵداریی پاڵەوانێکە ، کە یان هەست بە دووری و ئەشکەنجەی بەیار نەگەیشتن دەکات ، یان ڕامانە لە سروشتی شیرین و لە جوانیدا بێوێنەی هەورامان و ناوچەکانی تری گۆراننشین . تۆێژاڵی ڕەگەز و دیمەنەکانی سروشت ، چ وەك کەرەسە و ئامێزی هونەری ، یان وەك سەرەتا دامەزراندن و ئارایشتی ستروکتوورەی غەزەلەکان هەمیشە هەن . زۆر جاریش هەر غەزەلی تایبەتی لە پیاهەڵدانی سروشت ، یان داب و نەریت و جەژن و شایی و شینی مرۆڤی کوردی ئەم ناوچەیەدا -وتراوە و ئەدەبی گۆرانی بە تایبەتی و سەرجەم هیی کوردیشی پێ دەوڵەمەند کراوە)) . (محەمەد 44:2018).

ا-وەسفی جوانیی ئافرەت:

تێمەی جوانیی ئافرەت لە شیعری گەلانی جیهاندا دیاردەیەکی بەچاو و باوە و مۆتیڤی زۆر تێکستی شیعری بووە .لە شیعری هەورامیشدا ،شاعیر بە چەشنێك جوانیی ئافرەت دەنەخشێنێ ،وەك ئەوەی خوێنەر بخاتە بەردەم تابلۆیەکی شاکاری بەرجەستە ،هەر لەم بارەیەوە وتراوە :((هونەری وەسف ، بە واتای نیگارکێشانی شیعری بە تایبەتی جوانیی ژن ، هەروەك لە شیعری گەلانی دنیادا ، ئاواش لە شیعری کوردی بە گشتی و دیالێکتی گۆرانی (هەورامی) دا بە تایبەتی گەیشتۆتە ئاستێکی بەرزی هونەری

و به شێوەیەکی وا دەربڕدراوە کە جوانیی ڕووالەتی و مانایی مرۆڤی سەرکەوتووانە نەخشاندووە)) . (محەمەد:2008 :1158).

ب-وەسفی جوانیی سروشت:

بە گشتی زۆر لە لێکۆڵینەوەکان ئاماژەیان بەوە کردووە کە سروشتی جوانی هەورامان ، وێڕای تێمە بوونی لە قاڵبی جیاجیای شیعریدا ، بووەتە ئیلهامبەخشی دیدی ئیستاتیکیی زۆر شاعیر و شاکاری شیعری ،ئەنوەر قادرمحەمەد لە بارەی ئەم بابەتەشەوە دەڵێت:((سروشت هەمیشە بەشێکی بەرچاوی بەرهەمی شاعیرانی ئەم دیالێکتە بووە . بێجگە لە تەرخانکردنی غەزەلی تایبەتی بۆ ئەم مەبەستە ،لە شیعر و نیگارکێشانیشدا ئەرکێکی هونەریی گرتووەتە ئەستۆ و بەشێکی سیستێمی وێنەی شیعری و بونیادی پێکهێناوە .)) .(محەمەد 2007 :7) . لە لیریکای سروشت دا ، شاعیرانی هەورامی بە چەندین چەشنی جیاواز سروشتیان نەخشاندووە و کردوویانەتە مۆتیڤی گوزارشت کردن کە زۆرجار تا ئاستی مرۆڤاندنی سروشت ڕۆشتووە .ناوبراو دواتر دەڵێت :((یەکێک لە تایبەتمەندییەکانی شیعری شاعیرانی هەورامان لیریکای سروشتە ، باسی خەزانی پایزە ،هەموو کاتێکیش لەگەڵ هەست و نەست و ئەندێشەی مرۆڤدا دەربڕدراوە ،شاعیران بە میتافۆر (خواستن) ی قووڵ و بەراوردی دانسقە و چاوەڕوانەکراو و دەربڕینی ناسک تابلۆیەکی تەواویان نەخشاندووە)) . (محەمەد2007 :7).

ئاشکرایە مرۆڤاندن "personification" کە ئەدەبناسان بە جۆرێك لە میتافۆری دەگمەنی دادەنێن ،یەکێکە لە سیما دیارەکانی شیعری هەورامی و تەنانەت زۆرجاریش لە مەودا نەریتییەکەی دەردەچێت و دەچێتە چوارچێوەیەکەوە ،کە (تشبیه مقلوب) ی پێ دەڵێن و دڵگیرییەکی دانسقە و تازە و بەهادار دەبەخشێتە ئاستی ئیستێتیکیی شیعرەکە.

دواجار ، لیریکی هەورامی دەربڕی خود و خودگەرایی شاعیرە ، ئەمەش نەك تەنیا بە واتای (خود) ی شاعیر کە نووسەری تێکستە شیعرییەکەیە ، بەڵکو وەك وێناکردنێکی شاکارانەی خواست و هەستی هەموو خود-ێك کە دەیێتە خوێنەری شیعری لیریکی هەورامی ،وەك هەردوو ئەدەبناسی ڕۆژهەڵاتی پێیان دەڵێن : ((خوێندنەوەی شیعری کلاسیکی کوردی هەورامی ، ئەو دەرفەتەشمان پێ دەدات ، بۆ خۆقوتارکردن لە فشارەکانی ژیانی ڕۆژانە و پەنابردن بۆ ئارامی ، پەناگەیەك بۆ ئارامی ڕۆحمان بدۆزینەوە)) . (صفریان+سجادی 1390: 47) . بە گشتی :((لیریکای گۆرانی شیعرێکی بە ڕاستی دەربڕی هەست و ئەندێشەی زاتیی مرۆڤە ، بەهەردوو لایەنەکەیەوە ،سا لەباربوونێ ژیان و بیرکردنەوەی ، یان بە پێچەوانەوە)) .(محەمەد 2018 :45).

هەموو ئەو خاڵانەی خرانە ڕوو لەتایبەتمەندییە گشتییەکانی شیعری لیریکیی هەورامین و چەردەیەکن لە تایبەتمەندییەکانی ستایلی شیعری لیریکیی هەورامی لە ڕووی ناوەڕۆك و ڕوخسارەوە ، هەروەك چۆن پێشتر و لە خاڵی بەراییدا هەندێك لە تایبەتمەندییەکانی ئێپیکی نێو ئەدەبیاتی هەورامیمان باسکرد.

ئەنجام

*بەرایی تێۆریزەکردن بۆ هەردوو ژانری "ئێپیك" و " لیریك" ،زادەی یۆنان و بەدیاریکراوی "پۆیەتیکا"ی ئەرەستۆ-ن ، لە کەلەپووری شیعری هەورامیدا بنەوان و گەنجینەیەکی بەرچاویان هەیە و ئاوڕیان لێ نەدراوەتەوە ،لە کاتێکدا ڕۆژهەڵاتناسەکانی لە نموونەی ف.ڤ.مینۆرسکی زوو پەی بەمە بردووە و ئەدەبیاتی گۆرانی لەسەر بنەمای ژانرەکان پۆلێنبەندی کردووە.

*ترادسیۆنی ئەدەبیاتی هەورامی ،کە ئایینی یارسان ڕۆڵی بنەڕەتی هەیە لە دامەزراندن و نەخشاندنیدا ،دەوڵەمەندە بە تێکست و کەرەسەی ئەوتۆ کە دەچنە جوغزی هەردوو ژانری لیریك و ئێپیکەوە.

لە شیعری ئێپیکیدا : بێژەن و مەنێژە ، بەوری بەیان ، خورشید و خاوەر ، بارام و گوڵەنام... و دەیان بەرهەمی دیکە هەیە کە نەك زانستی و سیستماتیکیانە کاریان بۆ نەکراوە ،بەڵکو بایەخی شیاویشیان پێ نەدراوە...

*بەهایەکی تری شیعری هەورامی بە گشتی و بە تایبەتی لیریکییەکەی ،ئەو ئاستە ئیستێتیکییە بەرزەیە کە توانیویەتی نەك هەر لە ڕووی شێوە و شێوازەوە ،بەڵکو لە مەودای قوواڵبوونەوەشیدایە بۆ گیانی مرۆڤ و ڕامانەکانی و چێژلە جوانی بردنی...

*لە کەلەپووری شیعری لیریکیی هەورامیدا،وێڕای بنەوانی فۆلکلۆر و بەکاربردنی زمانی زارەکیی خەڵکی ،خاوەنی تایبەتمەندییەکانی کێشی سیلاب و ئاوازداریی دەربڕین و هەژموونی وشەی خۆماڵی و وێنەی شیعریی گەردوونی و چەندین تایبەتمەندیی دیکەیە ،کە دواتر ئەم کەلەپووڕە شیعرییە ڕەسەنە ،دەبێتە بنەمای داهێنانی شیعری نوێی کوردی لە سەدەی بیستەم و بەدیاریکراوی لای "گۆران "ی شاعیر ،سەرە ڕای داهێنانی ژانرێکی تایبەت کە ژانری لیرۆ-ئێپیکییە.

سەرچاوەکان

حاکمی ،اسماعیل (2018) ، ادبیات غنایی ایران و انواع شعر غنایی ،چاپ دووەم، تهران ،موسسه انتشارات دانشگاه.

مینۆرسکی ،ڤلادیمیر (1944) ،ادبیات نوسراو به زمانی گۆران ،وەرگێڕانی :ناجی عباس ، گۆڤاری گەلاوێژ :1944 ،ژمارە 8،سلێمانی.

محەمەد، ئەنوەر (2018)،لیریکای شاعیری گەورەی کورد مەولەوی ،چاپی چوارەم ،سلێمانی ،ناوەندی چاپ و بڵاوکردنەوەی ئەندێشە.

خەزنەدار،مارف، (2010) ،مێژووی ئەدەبی کوردی بەرگی دووەم ، چاپی دووەم ،هەولێر،چاپخانەی ئاراس.

هاکوپیان ،ک.پ.اکوپف (2007) ،الکورد و الگوران ،ترجمه عن الفارسیه نزار ایوب گولی ،الطبعه الاولی ،دهوك ،مطبعه خانی.

موکری ،محمد ،(1966) بێژن و منیجه بزبان گورانی ،چاپ اول ،پاریس ،از انتشارات مرکز تتبعات علمی وزارت معارف فرانسه.

موکری ،محمد،(2002)،اسگوره ببڕیان (بلهجه ء گورانی) دفترهای آسیایی ، چاپ اول ،پاریس ،از انتشارات انجمن آسیائی پاریس لوون -چاپ بترز.

گۆدەرزی ،سیاوەش ،(2013)،شانامەی کوردی چیرۆکی ڕۆستەم و زۆراب چوار دەق جیاواز و یەك چیرۆك ،چاپی یەکەم ،هەولێر ،دەزگای چاپ و بڵاوکردنەوەی ئاراس.

کاکەیی ، هەردەوێڵ (2013)،داستانی بارام و گوڵەندام ،چاپی یەکەم،سلێمانی ، چاپخانەی کەمال.

قوبادی ،خانا ،(1975) ،شیرین و خسرەو ،ساغکردنەوەی محمدی مەلاکریم ،چاپی یەکەم ،بەغدا ،چاپخانەی کۆری زانیاری کورد.
قوبادی ،خانا،(2006)،یوسف و زلێخا ، بوژانەوە و لێکدانەوەی حەکیم مەلاسالح ،چاپی یەکەم ،هەولێر ،چاپخانەی وەزارەتی پەروەردە.
قوبادی ،خانا ،(2011)، سوڵتان ئیبراهیم و نوش ئافەرین ، کۆکردنەوە و دارشتنەوەی حەمەڕەشی ئەمینی چاپی یەکەم،هەولێر،دەزگای چاپ و بڵاوکردنەوەی ئاراس.
قوبادی،خانا،(2011) ، لەیلا و مەجنوون ، ساغکردنەوە و ئامادەکردنی غەفار ئیبراهیمی ، چاپی یەکەم،سلێمانی ،چاپخانەی شڤان.
حاکمی (د.اسماعیل حاکمی) :2018 : ادبیات غنایی ایران و انواع شعر غنایی :موسسه انتشارات دانشگاه تهران :چاپ دووم.
داد (سیما داد): 1390 : فرهنگ اصطلاحات ادبی :انتشارات مروارید تهران:چاپ پنجم.
سبزیان +کزازی (سعید سبزیان م. + د.میرجلال الدین کزازی) :1388 : فرهنگ نظریه و نقد ادبی : انتشارات مروارید :چاپ اول.
هاڵبێرگ (پیتەر هاڵبێرگ) :2018 : تیۆری ئەدەبی و شێوازناسی :ئامادەکردن و وەرگێڕانی ئەنوەر قادر محەمەد :ئەندێشە بۆ چاپ و بڵاوکردنەوە :چاپی سێیەم.
محمدپور ،عادل ،(1392)،طرح جریان شناسی شعر کُردی هورامی از ابتدا تا به امروز ،چاپ اول،تهران ،نشر احسان.
محەمەد،ئەنوەر ، (2007) ،مۆتیڤی پایز لە شیعرەکانی بێسارانیدا ،گۆڤاری زانکۆی سلێمانی ژمارە 20 2007 بەشی. (B)
شمیسا ،سیروس ،(1390) ،مکتب های ادبی ،چاپ هشتم ، تهران ،نشر قگره.
محمدپور ،عادل ، (1381) تحلیل انتقادی سبك شناسی اشعار بیسارانی سرودخزان ،چاپ اول،مریوان،زریبار.
فەرهەنگی ئینسکلۆپیدیایی ئەدەبی" سەرپەرشتیاران :ڤ.م .کۆژیڤنیکۆف و پ . ئا . نیکۆڵایێف "ئینسکلۆپیدیای سۆڤییەتی " ، مۆسکۆ ، 1987 ، ل 10 ،(بە زمانی ڕووسی).
صفریان+سجادی،کامل +سیده زهرا ،(1390)،صیدی عاشقانه سرای اورامان ،چاپ اول ،سنندج ،انتشارات تاقگه.
محەمەدپوور ،عادل ،(1388)،سۆزی لیریکا لە ئەزموونی شیعری کوردیدا ،چاپی یەکەم ،تاران ،نشر احسان.
سەعید،شاهۆ ،(2004)، شیعر و سیمانتیکای ریتم ،گۆڤاری ئایندە ژمارە 53 2004 .
حەبیبی ،عەبدوڵڵا ،(1395) ،دیوانوو بێسارانی ،چاپی یەکەم ، سنندج،انتشارات کردستان.
مەلاصاحب،دانا ،(1968) ،پیرشالیاری زەردەشتی وە هەندێ لە بوێژ و پیاوە بەناوبانگەکانی هەورامان،چاپی یەکەم ،بەغدا ،چاپخانەی شفیق.
محەمەد،ئەنوەر ،(2008) ،سیمبۆڵی دیاردەکانی جوانیی ژن لای بێسارانی ،مجله الاستاذ ،العدد 77 لسنه 2008.
محەمەدپوور،عادل ،(2012)، ڕەنگاڵە ،چاپی یەکەم ،سلێمانی چاپخانەی ئاکام.
جمشیدی ،رچا (1390)،قالب های ویژه در ادبیات یارسان ،گۆڤاری زرێبار ژمارە 64.

النظام البيئي لريادة الاعمال و دور الجامعات في تفعيله، محافظة السليمانية كدراسة الحالة

فاروق حسين محمد [1]، فريدون محمد محمود [1] و إلهام عبدالرحمن عبدالله [2]

[1] قسم إدارة الأعمال، كلية الأدارة والأقتصاد، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، اقليم كوردستان، العراق
[2] قسم المحاسبة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، إقليم كوردستان، العراق

المستخلص-
النظام البيئي لريادة الاعمال عبارة عن أنظمة خاصة للعناصر ذات العلاقة الفاعلة التي تساند و تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في مساعدة رواد الاعمال في البدء باعمالهم و مشاريعهم و يعتبر رأس المال البشري احد المكونات الاساسية للنظام البيئي لرواد الاعمال والذي يعتمد نجاح ريادة العمل عليه ، في هذا البحث تم التحقق من أهمية النظام البيئي لريادة الأعمال و دور الجامعات في تفعيله. يعتبر البطالة من اكبر التحديات المتنامية للعراق و اقليم كوردستان في ضوء معدل النمو الكبير للسكان و بالمقابل النمو البطيء للاقتصاد و التي سببت في خلق مشاكل لا تحصى و لا بد من مواجهة هذا التحدي بكل الوسائل الممكنة و يعتبر تفعيل النظام البيئي لريادة الاعمال وسيلة مجربة و ناجحة للولادة الطبيعية للاعمال و المشاريع و نموها و خلق فرص عمل و تقليل حجم البطالة . تم اختيار محافظة السليمانية كحدود البحث المكاني و الحدود الزماني هو ما بين بداية شهر الاول و لغاية الشهر السادس من عام 2021 ضمن فترة تفشي وباء كوفيد 19 و مجتمع البحث هم خريجي الجامعات في السنوات الاخيرة و عينة البحث كانت 92 خريجا جامعيا من مختلف التخصصات و من كلا الجنسين و ضمن فئة عمرية واحدة شابة (23-26 سنة) . حيث توصل البحث الى ان معظم خريجي الجامعات لديهم بعض المهارات الأساسية لإدارة الأعمال ولكن قبل إنشاء اعمالهم الخاصة يحتاجون الى جرعات اضافية من المهارات المصممة من خلال المناهج المقررة في الجامعات ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى قدراتهم في ريادة الاعمال. و من المتوقع ان تكون الاستنتاجات و التوصيات التي توصل اليها هذا البحث مرجعا لمصممي مقررات الجامعات و صناع القرار و الباحثين عن الحلول لأزمة البطالة في العراق و اقليم كوردستان.

الكلمات الدالة- ريادة الاعمال، النظام البيئي لريادة الأعمال، مكونات النظام البيئي، ازمة البطالة، الراس المال البشري، الجامعات ، خلق فرص العمل.

المقدمة

يشير مفهوم النظام البيئى لريادة الأعمال الى العناصر -الأفراد أو المنظمات أو المؤسسات – التي تساند وتدعم رواد الأعمال وتساند احتمالات نجاحهم قبل وبعد اطلاق المشروع. قد يضم النظام البيئي لريادة الأعمال عدد هائل من العناصر تدعى فيه بأصحاب المصلحة، وقد يتكون هذا المصطلح كل من الحكومات والجامعات والمدارس والقطاع الخاص والشركات العائلية ورجال الأعمال و مراكز البحوث و ممثلي العال والطلاب والمحامين والشركات متعددة الجنسيات والمؤسسات الخاصة ووكالات المعونة الدولية وكل جهة أخرى تساهم في إنجاح المشاريع الريادية .على العموم فإنّ النظام البيئي لريادة الأعمال يشمل عدد من المجالات وهي: السياسة، والتمويل، والثقافة، والدعم المؤسسي، والكوادر البشرية، والأسواق. تتكون هذا البحث من (منهجية البحث، الجانب النظري للبحث والجانب الميدانى للبحث) ، بالأضافة الى مجموعة من الإستنتاجات والتوصيات الهامة التي بإمكان الأستفادة منها من جانب رواد الأعمال المدروسة. في هذا البحث سنتناول ماذا نقصد ببيئة ريادة الاعمال و أهم الاليات و الاساليب التي تحقق دورا رياديا للجامعة في خلق بيئة الاعمال و نحاول تحديد أهم العوائق و المستلزمات المطلوبة. وذلك من خلال مقارنة و تحليل عدد من النماذج المطبقة في عدد من دول العالم و التركيز على الواقع الحالي للعراق و محافظة السليمانية نموذجا.

1- منهجية البحث

1.1: مشكلة البحث: للوقوف على أهمية النظام البيئي الريادي يمكن أن نطرح السؤال التالي: لماذا نرى رواد أعمال يمتلكون جميعهم أفكاراً مبتكرة لكن البعض منهم ينجح والآخر لا؟ و في الواقع، إن أحد أسباب النجاح أو الفشل في هذه الحالة يعود لما يسمى بالنظام البيئي الريادي حيث يمكن أن نقول بأن النظام البيئي الريادي يتألف من كل ما يساعد رواد الأعمال في العمل على مشاريعهم مثل السياسة ، التمويل ، الثقافة ، الدعم، رأس المال البشري ، الأسواق. و يعتمد نجاح رواد الأعمال بدرجة كبيرة على النظام البيئي الريادي، و نركز في هذا البحث على راس المال البشري إحدى مكونات النظام البيئي

مجلة جامعة التنمية البشرية
المجلد 7، العدد 3(2021) ؛ عدد الصفحات (9)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp52-60
ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 4 تموز 2021؛ قُبل في 1 آب 2021؛ نُشرت في 11 آب 2021
البريد الإلكتروني للمؤلف : farooq.muhammad@uhd.edu.iq, faraydoon.mahmood@uhd.edu.iq, ilham.abdallah@uhd.edu.iq
حقوق الطبع والنشر ©2021 فاروق حسين محمد، فريدون محمد محمود، إلهام عبدالرحمن عبدالله. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

السائد في محافظة السليمانية و دور الجامعات و تفعيلها باعتبار الجامعات جزء حيوي في إعداد الرأس المال البشري. و يمكن ان نلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ماهو دور الجامعات في تفعيل النظام البيئي الريادي وكيف تساهم في تلبية حاجات رواد العمل ؟

2.1: أهمية البحث: تفتقر العراق و اقليم كوردستان الى بيانات و معلومات عن نظام البيئي الريادي و عدم تحديد عناصره بشكل واضح و خاصة عدم تحديد دور الجامعات كعنصر اساسي ضمن رالس المال البشري و تعزى أهمية هذا البحث بانه محاولة لتلبية ما يحتاجه الباحثون وصناع القرار في جهودهم لتعزيز ريادة العمل و ايجاد فرص العمل خاصة للشباب و خريجي الجامعات باعتبار ان مهمة الجامعات ليست فقط منح الشهادات للخريجين بل تتجاوز ذلك في مساعدتهم في توفير بيئة ملائمة و زيادة قدراتهم ليستنى لهم فرص ايجاد العمل بانفسهم و إطلاق وتنفيذ مشاريعهم الخاصة وإرشادهم في إدارتها وتنفيذها. خاصة في الظرف الحالي الذي لا توجد فرصة توظيف الخريجين من قبل القطاع العام و لا القطاع الخاص على المنظور القريب. ومن الممكن ان الجامعات اضافة الى دورها كعنصر من عناصر النظام ان تتولى بدور محوري لمساعدة التوصل للاتفاق وخلق التآزر بين مكونات االنظام البيئي الاخرى.

3.1: أهداف البحث: يعتبر هذا البحث محاولة لاكتشاف و فهم استخدام الاستعارات الحيوية الايكولوجية لدراسة التفاعلات والعلاقات المتبادلة التي تجري في النظام البيئي (الإيكولوجي) لريادة الاعمال ضمن الخطوة الاولى لرسم خارطة النظام البيئي لريادة العمل في العراق و اقليم كوردستان. و يحاول على وجه التحديد تقصي خصائص النظام البيئي التي تؤثر على التفاعلات والعلاقات المتبادلة داخل النظام البيئي. و هو جزء من البحث الإثنوغرافي النوعي الذي يتعلق ايضا بالوصف العلمي للشعوب و المجتمعات والثقافات بعاداتها واختلافاتها المتبادل واعتماد أسلوب استقرائي لتحليل البيانات و من ثم غرس ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع.

4.1: فرضية البحث: نلخص فرضية البحث كالاتي:

الفرضية الرئيسية : تؤدي الجامعات دورها في تفعيل النظام البيئي الريادي من خلال توفير حاجات رواد العمل من خريجيها ليتمكنوا من إطلاق وتنفيذ و ادارة مشاريعهم الخاصة.

الفرضية الفرعية

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للحاجات المعرفية و السلوكية و المهارات لخريجي الجامعات في ريادة العمل تعزى الى الجنس
2- توجد فروق ذات دلالة احصائية للحاجات المعرفية و السلوكية و المهارات لخريجي الجامعات في ريادة العمل تعزى الى الجنس

5.1: أساليب جمع البيانات: استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المدخل المسحي باستخدام اساليب متعددة لجمع المعلومات وسوف يعتمد البحث على نوعيين أساسيين من البيانات:

1- البيانات الثانوية: قام الباحثون بمراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بالموضوع قيد البحث، و تعرض هذه الورقة النتائج الرئيسية التي تم الحصول عليها من رسم الخرائط الكمي للنظام الإيكولوجي لتنظيم المشاريع الناشئة . و تم إعداد التحليل بناءً على تحديد ستة فئات النظام البيئي لريادة الأعمال التي وضعته دانييل ايزنبرغ (*Daniel Isenberg*) وهي: (السياسة ، التمويل ، الثقافة ، الدعم ، رأس المال البشري ، الأسواق). وقد تم الاستفادة من البيانات الثانوية لفهم مرحلة التطوير التي يمر بها العراق فيما يتعلق بتشجيع ممارسة ريادة الأعمال وتفضيل أجواء ريادة الأعمال في البلد ، خاصة فيما يتعلق بدور الجامعات في البلد. (Mason and Brown, 2014)

2- البيانات الأولية: و بعد تحديد ما نرغب في الاطلاع عليه ، تم تحديد الطرق التي نستخدمها لجمع المعلومات الاولية من مصادر مختلفة لتقييم النظام البيئي. وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبانات لدراسة والتي وصلت الى 92 استبانة، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع البحث وعندما يتعلق الأمر بجمع البيانات الأولية ، اخترنا ايضا طريقة المقابلات حتى نتمكن من جمع معلومات كافية لتحليل ذي مغزى.

6.1: صياغة الاسئلة للاستبيانات و المقابلات: تم تحديد مجموعة الاسئلة بهدف رسم خريطة منظومة ريادة الاعمال بشكل تشبه الخريطة الاقرب للواقع. والسؤال الأساسي المطروح هو "كيف يبدو النظام البيئي الريادي؟" و لتكون أكثر دقة تركز فقط على القيود أو على الفرص المتاحة لأصحاب المشاريع . غالباً ما تكون القيود التي يواجهها رواد الأعمال في مركز الاهتمام ، وعند طرح الاسئلة، حاولنا أن نضع بنظر الاعتبار العوامل التالية: مدى الصلة والجدوى و الوضوح والبساطة قدر الإمكان لتجنب الارتباك والعمل الإضافي.

و لتقييم مدى ريادة العمل عند الفئة المستهدفة وهي خريجي الجامعات تم صياغة اسئلة الاستبانة و التي تحت عنوان (كيف تقيم قدراتك في ريادة الاعمال؟) حتى نحدد الحاجات المعرفية و السلوكية التي من الممكن توفيرها من قبل الجامعات و تصنيفهم الى ثلاث اصناف عن طريق مقياس ليكارت الثلاثي و كما يلي :

الجدول رقم (1)
مقياس الليكارت الثلاثي

الصنف الاول	الصنف الثاني	الصنف الثالث
1	2	3

المصدر: من اعداد الباحثين

الصنف الاول : لايتمكن هذا الصنف من ادارة اعمالهم . وهم أكثر ملاءمة لبيئة لا تكون فيها مسؤولاً عن اتخاذ القرارات والمجازفة، و يحتاجون إلى تعليمات محددة حتى يتبعونها حرفيا ويفضلون العمل على حد سواء منتظم ويمكن التنبؤ به.

الصنف الثاني: قد تحتاج هذا الصنف إلى التفكير مليًا قبل اطلاق و إنشاء عملهم الخاص. على الرغم من أنهم لديهم بعض المهارات الأساسية لإدارة الأعمال ، فمن المحتمل أنهم لن تكونوا قادرًا على التعامل مع الضغوط والتوترات التي تشكل جزءًا من عمل رواد الاعمال. ربما يجب أن يتفكروا في الحصول على تدريب احترافي أو العثور على مساعدات و دعم لتعويض بعض نقاط ضعفهم.

الصنف الثالث: هذا الصنف لهم االمعرفة و السلوك و المهارات اللازمة ليصبحوا رواد اعمال ناجحين. ولديهم شعور قيادي قوي ، ويمكنهم التنظيم والتحفيز و يعرفون بالضبط إلى أين يتجهون مع فريقهم.

7.1: مجتمع البحث: عند تحديد المجموعة المستهدفة ، فتم تحديد المشاركون الفعالون في مشهد ريادة الأعمال. و يشمل مصطلح "صاحب المشروع" أو "ريادة الأعمال" مجموعة واسعة من الأشخاص وأنواع الأنشطة التجارية . و من المهم تحديد وتعريف جميع

الأطراف المشاركة في رسم الخرائط و تصنيفهم بوضوح حسب نوع ريادة الأعمال من خلال النظر في مراحل حياة المشروع من مجرد فكرة و الى بدأ تطوير الأعمال و توسيعه أو الدوافع التجارية من وراءها. و تم تحديد المجموعة المستهدفة لهذا البحث خريجي الجامعات المختلفة في محافظة السليمانية.

2- الجانب النظرى للدراسة

1.2: مفهوم النظام الريادي

الريادة هي القدرة على إيجاد شيء من العدم تقريبا وهي القدرة على المبادرة بتنفيذ عمل او إنشاء مشروع جديد بدلا من القديم (حسين،2013) و عرفه(Hitt) هيت و الاخرون (2009) بانها القدرة على اكتشاف الفرص واستغلالها بعقلية استباقية وتبني المخاطرة المحسوبة لتحقيق الأرباح و يستند على الإبداع ، والانتاجية، والعمل، والنمو الاقتصادي . يؤكد مور (1993) Moore بأنه لا توجد ريادة الأعمال في الفراغ. وان رجال الأعمال يعتمدون بشكل كبير على بيئتهم و لاحظ العديد من المؤلفين أن ريادة الأعمال هي ظاهرة محلية. ويتضح ذلك من خلال التحليل التجريبي في الولايات المتحدة ، والذي أظهر أن هناك تباينًا كبيرًا في معدلات ريادة الأعمال حسب المناطق والنظام البيئي لريادة الاعمال. قدم سبلينغ (Spilling) في 1996 مفهوم نظام رواد الاعمال، ومدى تعقيد وتنوع الجهات الفاعلة والأدوار والعوامل البيئية التي تتفاعل لتحديد أداء رواد الاعمال في مكان أو منطقة محلية معينة. و استلهمت فكرته في التغييرات الصناعية المتعلقة بتنظيم دورة الألعاب الأولمبية الشتوية عام 1994 في ميدنة ليلهام النرويجية. تم عرض كيف اثر تنظيم الدورة في إنشاء بيئة اقتصادية إقليمية أكثر ديناميكية. و تؤكد أن وراء التنمية الاقتصادية لمنطقة أو قطاع هو طبيعة و نوعية نظام ريادة الاعمال والتي لها أهمية حيوية للأداء الاقتصادي للمنطقة.

يعرّف دانييل ايزنبرغ (Isenberg ، 2011) العناصر الموجودة في نظام البيئي الريادي ويصنفها في ستة مجالات وهي: السياسة ، التمويل ، الثقافة ، الدعم ، رأس المال البشري والأسواق. ويوضح ان النظام يحتاج إلى قيادة ، وحكومة ، وتمويل ، ومعايير ثقافية ، وقصص نجاح ، ورأس مال بشري ، وجامعات ، ومنظمات ريادة الأعمال ، وبنية تحتية ، وخدمات دعم ، وشبكات التواصل، وعملاء مبكرين. و حسب قوله ففي حالة وجود جميع العناصر بالكامل فتتكامل ريادة الأعمال القائمة مكتفية ذاتيا و كما هو موضح في الشكل رقم (2) و فيما يلي المجالات الست حسب نموذج دانييل ايزنبرغ.

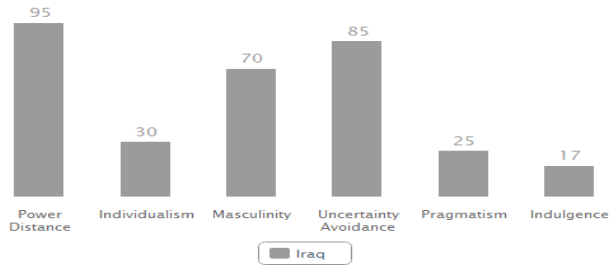
الشكل رقم (1)
نموذج دانييل ايزنبرغ . : (Mason and Brown, 2014)

اولا: السياسة (Policy) : المقالات العلمية عن السياسة وريادة الأعمال واسعة مما يجعل مراجعة شاملة حول هذا الموضوع خارج النطاق. ولكن من اجل صياغة سياسة فعالة لنظام البيئي لريادة الأعمال ، على صناع القرار و الحكومة ان يستوعبوا و يدركوا كيفية عمل النظام البيئي و هذا يتجاوز مجرد وصف المكونات الاساسية للنظام البيئي. وانما يتمثل في الكشف عن كيفية تفاعل أصحاب المصلحة في النظام البيئي والتأثير على بعضهم البعض لإنتاج نتائج النظام البيئي - أي فهم ما الذي يحرك ديناميكية النظام البيئي. هنا ، من الأهمية بمكان فهم الاختناقات التي تعيق أداء النظام البيئي. (Isenberg ، 2011) . و تؤكد الباحثون بان دور النظام الإيكولوجي لريادة الأعمال ستكون الأمثل إذا تمكنت الحكومة من وضع سياسة تتآزر مع المكونات الأخرى. (Hermanto، 2017)

ثانيا: التمويل(Finance): ويضم عملية الحصول على رأس المال، الحصول على المنح؛ أو الوصول إلى البنوك، مؤسسات التمويل، أو حتى التمويل الحكومي.

ثالثا: الثقافة(Culture) : لا احد يستنكر دوروأهمية هذا العنصر و خاصة في مجتمعنا المصاب بعدد كبير من الاصابات الثقافية . وحاول عدد من المنظرين ليس فقط انتقاد الثقافة بل حاولو ا قياس و تحليل عناصر و ابعاد الثقافة و استخدامها كآلية فعالة في مواجهة التحديات الناشئة. حدد هفستيد ستة ابعاد لقياس الثقافة لكثير من الدول و منها العراق في الثمانينيات من القرن الماضي (Hofstede, 2011) كما موضح في الشكل رقم (2) و التي لاتزال معتمدة من قبل الباحثين. وان طبيعة هذه الابعاد للثقافة في العراق ستؤثر على نظام الايكولوجي و بالشكل التالي:

1) مؤشر مسافة السلطة .(PDI) يتعلق الأمر بمدى توقع الأفراد في مجتمع معين توزيع السلطة بشكل غير متساوٍ والتي كبيرة في العراق. كلما زادت مسافة السلطة كلما تقل تبادل الافكار و الاراء في المشاريع.
2) تجنب عدم اليقين .(UAI) ويعبر عن الدرجة التي تشجع بها الثقافة على المجازفة وتتسامح مع الغموض ، و تتميز العراق بمستوى عال في تجنب عدم اليقين. كلما زاد مستوى تجنب عدم اليقين كلما تقل مستوى الاخذ بالمخاطر و هذا يعتبر من الخصائص السلبية لرائد العمل.
3) الفردية مقابل الجماعية .(IDV) يتعلق الأمر بدرجة الترابط الذي يحافظ عليه المجتمع بين أعضائه. و يتميز المجتمع العراقي بغلبة الجماعية مقابل الفردية.
4) الذكورة (MAS) مقابل الأنوثة. يتعلق بالدرجة التي يقودها المجتمع عن طريق المنافسة والإنجاز (الذكورة) أو نوعية الحياة (الانوثة) و كذلك يتميز العراق بمستوى الذكورة العالية مقابل الانوثة.
5) التوجه على المدى الطويل مقابل قصيرة الأجل
6) التساهل مقابل ضبط النفس



الشكل رقم (2)
ابعاد ثقافة العراق(Hofstede, 2011)

رابعا: الدعائم (Supports): ويضم كل من حاضنات أو مسرعات الأعمال، مقدمو الخدمات القانونية أو المحاسبية، المستشارون وغيرهم. وفيما يلي توضيح لعدد من الدعائم:

الحاضنات :يُعرِّف قاموس ميريام وبستر الجامعي (2003) الحاضنة كجهاز يتم بواسطته تبيض البويضات بشكل اصطناعي أو جهاز به غرفة تستخدم لتوفير ظروف بيئية خاضعة للتحكم خاصة لزراعة الكائنات الدقيقة . '' أنشأتها المؤسسات العامة والشركات الخاصة ، وتحاول الحاضنات والمتنزهات العلمية إنشاء بيئات مهذبة يتم فيها رعاية مشاريع جديدة. ولا يزال مستوى فهمنا الحالي لعملية "الزراعة" و "الرعاية والحماية" للشركات المبكرة و لا تزال في مرحلة بحث و دراسة الظاهرة.(Phan et al. 2005)

يتم تعريف الحاضنات على أنها المنظمة التي يعمل فيها صاحب المشروع قبل أن يبدأ شركته الخاصة (Cooper، 1985). قد يتم النظر إلى كل مؤسسة على أنها حاضنة محتملة ، مما يؤثر على موظفيها مجموعة متنوعة من الطرق التي تجعلها أكثر أو أقل احتمالا لمغادرة وبدء شركات جديدة. كما يبدو أن خصائص منظمات الحاضنة تؤثر على طبيعة الشركات الجديدة التي قد تبدأ ، وإلى حد ما ، أنماط نجاحها اللاحقة. وقد حددت البحوث السابقة عددا من العوامل المتعلقة بمنظمات الحاضنة لعملية تنظيم المشاريع.

خامسا: رأس المال البشري: ويضم المدارس الثانوية، الجامعات، معاهد التدريب وغير ذلك. وفي هذا البحث يتم التحدث عن دور الجامعات في صناعة راس المال البشري. وفي جدول (2) اسماء الجامعات الموجودة لحد الان موضحا عدد الطلاب و الخريجين لعام 2020، في محافظة السليمانية علما ان هناك جامعتين اخرين لم يتم ذكرهما لانهما ليس لهم خريجين لحد اعداد هذا البحث و هم كلية گويژه الجامعية و جامعة قيوان.

جدول رقم (2)
الجامعات في محافظة السليمانية وعدد طلبتها وخريجيها

ت	اسم الجامعة	عدد الطلاب (2020)	عدد الخريجين (2020)
1	جامعة السليمانية (السليمانية)	23187	5128
2	جامعة التنمية البشرية (السليمانية)	2481	347
3	جامعة السليمانية التقنية (السليمانية)	15375	921
4	الجامعة الأمريكية في السليمانية	1363	226
5	جامعة تيشك (السليمانية)	235	44
6	جامعة جيهان (السليمانية)	1627	384
7	جامعة رابرين (رانية)	5173	2096
8	جامعة حلبجة (حلبجة)	3270	487
9	جامعة كرميان (كلار)	6451	1151
10	جامعة كۆمار للعلوم والتكنولوجيا	1885	69
11	جامعة جۆرمو (جمجمال)	2153	657
العدد الكلي للطلاب وخريجي الجامعات في محافظة السليمانية		63200	11510

المصدر: مديرية الاحصاء في محافظة السليمانية

سادسا: الأسواق: وتضم كل من المشاريع و الشركات المحلية، الشركات الدولية، المستهلكين، شبكات التوزيع، شبكات البيع، شبكات التسويق.

3- دور الجامعات في خلق بيئة ريادة الاعمال

الجامعات التقليدية تسعى إلى البحث عن توافق مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، ولكن الجامعة التي تريد ان تواكب التطور باستمرارعليها تبني مناهج والتخصصات لتخريج صانعي العمل لانفسهم و لغيرهم بدلا من الباحثين عن الوظيفة و العمل. و لايتم ذلك الا عن طريق عدد من الاستراتيجيات التي على الجامعة تبنيها و من اهم هذه الاستراتيجيات الشراكة الحقيقية مع أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين و التغيير الجذري في النظام التعليمي القائم على التلقين والحفظ الى القائم على الإبداع والابتكار. المفوضية الاوربية (2006) يقرون بانه يمكن التوصل الى مستويات عالية من ريادة الاعمال عن طريق التعليم. (European Commission, 2006) و ان صناع القرار يعتقدون بان يتم التوصل الى مستويات عالية من ريادة العمل عن طريق التعليم.

إن الدور الجديد الناشئ للجامعات كنظم بيئة ريادية يتطلب من الجامعة تطوير ثقافة جديدة واتجاه استراتيجي جديد فيما يتعلق بتنظيم الأعمال الأكاديمية. يتطلب التسويق الجامعي الناجح بعض الشروط المسبقة الأساسية ، بدءاً بتقييم لدوافع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب للانخراط في السلوك الريادي. تسعى العديد من الجامعات إلى تحسين المجتمع من خلال خلق تأثير اجتماعي وثروة في مناطقهم من خلال تسويق التكنولوجيا المستمدة من مؤسسة الأبحاث.

ان الاعتراف بأن ريادة الأعمال هو نظام يمكن تعلمه أدى إلى إيجاد عدد لا يحصى من الطرق المختلفة لبرامج تعليم ريادة الأعمال (Krueger, 2007, Aronsson,2004). و بدءا من أوائل الثمانينات ، كانت هناك زيادة كبيرة في الاهتمام بنشاط الأعمال بين الجامعات في الولايات المتحدة ، وفي العديد من البلدان في أوروبا وآسيا وذلك بعد ان لاحظت هذه الجامعات بأن رواد العمل هم وراء النمو الاقتصادي وخلق فرص العمل. (Volchek et al., 2014)

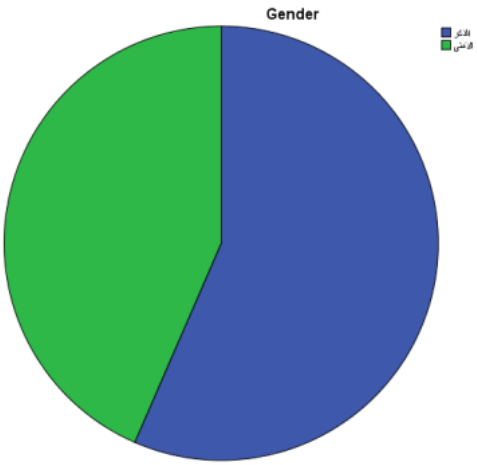
وينظر على نحو متزايد إلى روح المبادرة والابتكار باعتبارها من العوامل الرئيسية المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية العالمية. توفر النظم الإيكولوجية لتنظيم المشاريع في الجامعة بيئة داعمة يمكن أن تزدهر فيها روح المبادرة والابتكار. في هذا السياق ، يقدم هذا الكتاب البصيرة النقدية على أساس التحليلات المتطورة لكيفية تأطير ، تصميم ، إطلاق ، ودعم الجهود في مجال ريادة الأعمال.

4- الجانب الميداني :

1.4: نتائج و تحليل البيانات الكمية:

اختبار الفرضية الصفرية الفرعية : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اجابات الفئة المستهدفة تعزى الى الجنس

الشكل (3) يوضح نسبة الذكر و الانثى و يوضح بان عدد الذكور يساوي 52 بنسبة مئوية بلغت 56.5% في حين ان عدد الاناث بلغ نسبة الاناث بلغت 43.5 %. و هذا فعلا يعكس تقريبا الحجم الحقيقي للاناث ضمن خريجي الجامعات .



الشكل رقم (3)
نسبة الذكور و الاناث في عينة البحث

الجدول رقم (3)

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q	الذكر	52	2.5861	.40664	.06062
	الانثى	40	2.5750	.32398	.05476

المصدر: من اعداد الباحثين

الجدول رقم (4)

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Q	Equal variances	1.848	.178	0.132	78	.895	.01111	.08404	-.15619	.17841	
	Equal variances			0.136	77.942	.892	.01111	.08169	-.15153	.17375	

كما هو موضح في الجدول رقم (3) و رقم (4) تشير نتائج الفرضية الصفرية الفرعية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات استجابات الذكور والإناث للفئة المستهدفة . من خلال اختبار عينات مستقلة نجد ان قيمة المعنوية .Sig اكبر من قيمة 0.05 وهذا يؤكد على تحقيق الفرضية الصفرية الفرعية او بطريقة اخرى فان قيمة t المحسوبة البالغة (0.132) عند مستوى الدلالة (0.05) اقل من القيمة الجدولية فنستنتج ان الفرضية الصفرية الفرعية Ho تحققت اي لاتوجد فروق ذات دلالة معنوية احصائية بين الجنسين في قدرتهم المعرفية و السلوكية و المهاراتية في ريادة الاعمال و ان مستوى ريادة الاعمال لدى مجتمع البحث وهم خريجي الجامعات في محافظة السليمانية سواءا ذكرا او انثى متقاربة جدا. و هذا تتعارض مع ما توصل اليها الباحثون و الاحصاءات التي تشير ان أعداد رائدات الأعمال والبحوث المتعلقة بهن تسارعت بشكل كبير في السنوات الأخيرة ، إلا أن معدلات رائدات الأعمال لا تزال أقل بكثير من معدلات الرجال. (Malach Pines, Lerner and Segal,) (Malach-Pines and Schwartz, 2018) (Schwartz, 2010 Borgia and Schoenfeld, 2005) و تفسير هذا التناقض يعزى الى ان الفئة المستهدفة في هذا البحث ذكرا او انثى هم جميعا من الذين شاركوا معا الحياة الجامعية لمدة اربع سنوات على الاقل مما جعلت من قدراتهم متساوية بغض النظرعن نوعية الجنس.

تم تقييم قدرة ريادة العمل لدى عدد من خريجي الجامعات المختلفة في محافظة السليمانية و التي بلغ عددهم (92) خريجا من الجنسين الذكر و الانثى وفي تخصصات مختلفة عن طريق المنهج الوصفي التحليلي و خلال توجيه 12 سؤالا عرضت عليهم عن طريق الاستبانة و و مع كل سؤال هناك ثلاث اجابات لتحديد وجهاتهم و مدى قدراتهم المعرفية و السلوكية و المهاراتية في ريادة الاعمال ، حيث تم تصنيفهم الى ثلاثة اصناف. فالصنف الاول هم الذين اختارو اضعف الاجابة وتم تلوينه باللون الاصفر ، و الصنف الثاني تم تلوين اجوبتهم باللون الازرق وهم لديهم مهارات اساسية ولكن بحاجة الى جرعات اضافية . و الصنف الثالث و تم تلوين اجاباتهم باللون الاخضر والتي تعتبر افضل الاجوبة وهم فعلا رواد عمل لديهم القدرة السلوكية الكافية للمباشرة بالعمل. وفي الجدول ادناه رقم (5) تم توضيح رقم الاسئلة و درجات الاجوبة في جدول واحد .و تم استنتاج هذه المعايير من مراجعة الادبيات المتعلقة و التي تم الاشارة اليها عند ذكر اي منها.

الجدول رقم (5)
اجوبة اسئلة الاستبانة و توزيع الدرجات من 1 و الى 3 درجات

Q	3	2	1
1	ج	ب	ا
2	ا	ب	ج
3	ج	ب	ا
4	ا	ب	ج
5	ب	ج	ا
6	ب	ا	ج
7	ب	ا	ج
8	ج	ب	ا
9	ب	ج	ا
10	ج	ا	ب
11	ب	ا	ج
12	ب	ج	ا

الجدول من اعداد الباحثين

1- هل انت البادیء بالاعمال بنفسك؟

ا. أنا فقط أبذل الجهد عندما أريد.	%46
ب. إذا أوضح شخص ما ما يجب فعله ، فيمكنني المتابعة من هناك.	%62
ج. أنا أتخذ قراراتي الخاصة. لست بحاجة إلى أي شخص ليقول لي ما يجب القيام به.	%24

يبدو ان معظم المشاركين اختارو الجواب الغير الصحيح و ان 24% فقط اختارو الجواب الامثل لان القدرة على اتخاذ القرار هي ضمان للبدأ بالاعمال و هذا مطابق مع راي دي وينر و سكولتز 2020 و الذي يؤكدان فإن صنع القرار عملية ضرورية ، وخاصة عندما تتم في بيئات عمل غير مؤكدة يواجهها رواد الأعمال الذين يبدأون أعمالهم. (De Winnaar and Scholtz, 2020)

2- كيف تتواصل مع أشخاص آخرين؟

ا. أتواصل مع الجميع تقريبًا.	%24
ب. لديّ أصدقائي ولا أحتاج إلى أي شخص آخر.	%23
ج. لا أشعر حقًا بوجود أشخاص آخرين عندما انا با لمنزل.	%53

مهارة التواصل من المهارات اللازمة لمن يرغب بان تكون رائد عمل ناجح و الجواب الامثل هو القدرة و الاستعداد للتواصل مع الجميع ولكن يبدو ان نسبة قليلة منهم يستوعبون اهمية التواصل. لا يمكن فصل مهارات الاتصال والقيادة وريادة الأعمال عن بعضها البعض إذا كنا نرغب في تطوير الإمكانات الكاملة للفرد. (Abbasi, Siddiqi and Azim, 2011) . غالبية المجموعة المستهدفة لم يختارو الجواب الامثل والذي حصل على اقل من 25%.

3- هل يمكنك قيادة وتحفيز الآخرين؟

ا. بمجرد أن يتحرك شيء ما ، سأشارك.	%26
ب. أنا جيد في إعطاء الأوامر عندما أعرف ما يجب فعله.	%42
ج. يمكنني إقناع معظم الناس بمتابعتي عندما أبدأ شيئًا ما.	%32

لا يمكن فصل مهارة القيادة و التحفيز من رواد العمل الناجحين كما اكد على ذلك في المصدر السابق (Abbasi, Siddiqi and Azim, 2011) ولكن الخريجون لم يكونو على دراية بمفهوم القيادة و التي تعني تحريك الناس.

4- هل يمكنك تحمل المسؤولية؟

ا. أحب تولي المسؤولية والحصول على النتائج.	%15
ب. سأتحمل المسؤولية إذا اضطررت إلى ذلك ولكنني أفضل أن يكون شخص آخر مسؤولاً.	%28
ج. يريد بعض الاشخاص ما دائمًا أن يكونوا قادة ، ويسعدني أن أتركهم يقومون بهذه المهمة.	%57

المسؤولية احد ركائز اي نوع من الاعمال و تم الاشارة الى هذه الحقيقة في الادبيات منذ الثمانينات من القرن الماضي (Riggins, 1988)و لكن لم يكن الاجابة عن هذا السؤال بمستوى الطموح و الجواب الامثل (ا) حصل على اقل نسبة مئوية من قبل الخريجيين.

5- هل يمكنك اتخاذ القرارات؟

ا. أنا سعيد جدًا بتنفيذ قرارات الآخرين.	%12
ب. غالبًا ما أتخذ قرارات سريعة جدًا و عادةً تعمل ولكن في بعض الأحيان لا تعمل.	%27
ج. قبل اتخاذ اي قرار ، أحتاج إلى وقت للتفكير فيه.	%61

مرة اخرى تم توجيه السؤال عن كيفية اتخاذ القرار و غالبية الفئة المستهدفة اختارت الجواب الذي يؤكد على عدم استعاب آلية صنع القرار لديهم ، في حين ان الجواب الامثل هو الجواب (ب) والذي حصل على اقل نسبة . ومن جانب اخر يتميز رواد العمل عن الاخرين بان القرارات تتخذ على أساس الحكم على الثقة وكفاءة الناس. (Scheiner, 2008)

6- هل تستمتع بالمخاطرة و المجازفة ؟

ا. أنا دائما أقيم بالدقة أية مخاطر و في أي حالة.	%48
ب. أحب الإثارة من المخاطرة الكبيرة.	%24
ج. بالنسبة لي السلامة هي أهم شيء.	%28

اختيار (ب) هو الجواب الامثل ولكن نلاحظ هاجس خوف كبير لدى المبحوثين و يعتبرون السلامة اهم شيء في حين ان الرواد الاعمال الناجحون يتصرفون كالابطال و يحبون الاثارة من المخاطرة الكبيرة . (Pilotta, 2016)

7- هل يمكنك البقاء باستمرار؟

ا. التحدي الأكبر بالنسبة لي هو البدء في اي مشروع.	%48
ب. إذا قررت أن أفعل شيئًا ، فلن يعرقلني اي شيء.	%41
ج. إذا لم يحدث شيء ما بشكل صحيح في المرة الأولى ، فإنني أميل إلى فقدان الاهتمام.	%11

التواصل و الاستمرارية من مقومات الريادة الفعالة و الناجحة و الجواب الامثل هو (ب) و لكن الغالبية اختار عدم الاستمرار في الخطوة الاولى اذا لم تكن النتيجة مفرحة و ايجابية و هذا لا يتوافق مع حالة رواد العمل الناجحين حين تعد القدرة على التكيف الاستراتيجي أمرًا بالغ الأهمية للاستمرارية للمشاريع . (Saed Hijjawi and Al-Shawabkeh, 2017)

8- هل كسب المال محفزك الوحيد؟

ا. بالنسبة لي ، الرضا الوظيفي أهم من المال.	%22
ب. رغم أن المال مهم بالنسبة لي ، إلا أنني أقدر الأشياء الأخرى بنفس القدر.	%64
ج. كسب المال هو الدافع الرئيسي لي.	%14

الغنى و كسب المال هو الدافع الرئيسي لرواد الاعمال الناجحون ، ولكن لاتزال لدى المبحوثين هناك سوء فهم و يبدو انهم لا يستطيعون ان يستوعبو بان كسب المال ليس ذنبا و ان ترك العمل من اجل الحصول على المال ليس فضيلة . يؤكد فورهام

(2012)على ان هناك ثلاث نظرات للمال كمحفز الوحيد او كمحفز ضمن المحفزات او من يعتبرون المال ليس فعالاً و لكن لديه فقط القدرة على تثبيط النشاط ولكن في مرحلة تاسيس المشروع لرواد الاعمال البادئين يجب ان تكون المال هو المحفز الاول. Furnham A. (2012)

9- كيف ترد على الانتقادات؟

ا. أنا لا أحب أي شكل من أشكال النقد.	%22
ب. إذا انتقدني الناس ، فأنا أستمع دائمًا الى جميع الانتقادات ولكن اما ان اقبل أو ارفض	%36
ج. عندما ينتقدني الناس عادة ما هناك بعض الحقيقة فيما يقولون.	%42

22% من الفئة المستهدفة لا تقبل الانتقاد بتاتا و 42% يقبلون النقد الذي فيه نوع من الحقيقة وهذا يتناقض مع سلوك رواد العمل الناجحون الذين يقبلون جميع انواع النقد و يعتبرون النقد هدية و يستفيدون منه (Verina H. Secapramana, 2013)

10- هل انت تفوض الاخرين ؟

ا. أفضل تفويض المهام الذي أعتبره الأقل أهمية.	%44
ب. عندما يكون لدي عمل أقوم به ، فأنا أحب القيام بكل شيء بنفسي.	%21
ج. التفويض هو جزء مهم من أي وظيفة.	%35

أختيار (ج) هو الجواب الأمثل ولكن الغالبية اختار (أ) أفضل تفويض المهام الذي أعتبره الأقل الأهمية، إذا لم تكن النتيجة مفرحة وايجابية وهذا لايتوافق مع رواد العمل اكثر نجاحا، لأنهم يعتبرون التفويض يدرب المرؤوسين على تحمل مسؤلية الوظيفة الأعلى، وأن التفويض يزيد من ثقة المرؤوس في نفسه ويشعره بأنه جزء حقيقي وفعال في المنظمة(د.زريق،2017).

11- هل يمكنك التغلب على التوتر؟

ا. الإجهاد شيء يمكنني العيش معه.	%43
ب. الإجهاد يمكن أن يكون عنصرا محفزا في الأعمال التجارية.	%22
ج. أحاول تجنب المواقف التي تؤدي إلى الإجهاد.	%35

يقول جونترت قد يساعد الضغط على التركيز وزيادة الاهتمام لأننا ندرك أن الوقت ينفد، فعادة ما نحتاج إلى دافع لإنجاز الأعمال المتراكمة علينا، والتوتر أو الإجهاد دافع جيد خاصة إذا أجلنا مهماتنا إلى اليوم الأخير أو الساعات الأخيرة(Noermijati,2015). لذالك الجواب الدقيق لهذا السؤال هو (ب) مع ان الكثيرين من المبحوثين اختاروا(ج).

12- كيف ترى فرص النجاح الخاصة بك؟

ا. أعتقد أن نجاحي سيعتمد إلى حد كبير على عوامل خارجة عن إرادتي.	%23
ب. أعلم أن كل شيء يعتمد على نفسي وعلى قدراتي.	%27
ج. من الصعب التنبؤ بما سيحدث في المستقبل.	%40

الجواب ب هو الجواب الامثل كما اكده مازارول و ريبود 2020 بقولهم الإيمان القوي بالنفس والنظرة الإيجابية أو المتفائلة هي صفة مهمة يجب أن يمتلكها رواد الأعمال. في الأوقات الصعبة عندما تكون المخاطر عالية وهناك مستوى عالٍ من عدم اليقين ، فإن مثل هذا التفاؤل والثقة بالنفس هي طريقة قيمة للحفاظ على التركيز والتحفيز. (Mazzarol and Reboud, 2020) . ولكن غالبية المبحوثين اختارو الجواب ج و هذا الجواب ليس باسوء جواب و انما الاختيار أ هو اسوء الاختيار عندما يحس الانسان بان العوامل الخارجية فقط هي المسؤولة عن نجاحه و فشله .

جدول رقم (6)
الوسط الحسابي و الانحراف المعياري

Questions	Mean	Std. Deviation
Q1	1.80	0.8286
Q2	2.17	0.8466
Q3	2.05	0.7612
Q4	2.41	0.7435
Q5	2.15	0.6101
Q6	1.96	0.7250
Q7	2.33	0.6648
Q8	1.92	0.6154
Q9	2.14	0.7498
Q10	1.90	0.8902
Q11	1.87	0.7445
Q12	2.14	0.7643
	2.07	

وكما موضح في جدول رقم(6) فانه لم يحصل اي من الاجابات على 3 و ان الوسط الحسابي الكلي 2.07 وهذا يعني ان الجميع دخلوا ضمن الصنف الثاني و ليس الثالث و و كما نلاحظ فان الوسط الحسابي لعدد من الاسئلة 1 و 6 و 10 و 11 حصلوا على اقل من 2 و هذا يتطلب التركيز عليها بشكل اكثر من بقية المعايير وهي القرار بدخول المشروع و الخروج من منطقة الراحة و فن التواصل و مهارات التفويض و مهارات التعامل مع الاجهادات و التوتر . وان الانحراف المعياري لجميع الاجوبة اقل من 1 و هذا يبدو ان الاسئلة واضحة لدى المبحوثين و اجابوا بدون الوقوع في الحالات الشاذة.

2.4: نتائج و تحليل البيانات النوعية:

تم اجراء مقابلات مع عدد من ممثلي المكونات الست للنظام البيئي الريادي وذلك عن طريق اسئلة مفتوحة و شمل المقابلت ما يلي: صناع القرار السياسي في المحافظة من اعضاء مجلس المحافظة و اخرين في الدوائر الحكومية ذات العلاقة و مدراء البنوك و رواد اعمال بارزين و ممثلي الحاضنات و المنظمات المعنية و ممثلين في الجامعات و من افراد يعملون و لهم دراية بالسوق توصل الباحثون الى عدد من الافكار التي تتفق الجميع عليها وهي : انهم مقتنعون بضرورة التآزر و التعاون المنشود بين جميع مكونات النظام البيئي الريادي و انهم ايضا مقتنعون بان هذه المهمة تقع على عاتق الجامعات و على الجامعات ان تبادر برسم الخارطة للنظام و تقوم بتوزيع و التنسيق الادوار بين مكونات النظام البيئي الريادي.

رواد العمل القائمين في المحافظة تحدثوا عن امكانية اي شخص له خصائص و يمتلك معرفة ومهارات و سلوك الريادة بان تتحرك و تنطلق في السوق ولكن دون ان يذكروا ماهي هذه المعارف و المهارات و السلوك بالتحديد ولكنهم عبرو عن تفاؤلهم بان السوق ما يزال مفتوحا و تستوعب المزيد و قالوا ان هناك الكثير من الفرص و برهنوا على ذلك على حجم المستورد و اوضحوا ان وراء كل مادة مستوردة من الخارج فكرة لصنعها في الداخل و ان النقطة التي اعتبروها جميعا اهم العوائق امامهم هي الافتقار الى بنوك و فعالة و شركات الضمان والتامين انهم ذكروا أمثلة حية عن افلاس رواد اعمال اكفاء بسبب كارثة او حادثة عرضية و بسبب عدم وجود شركات التأمين و الضمان حتى تعوضهم عن ما فقدوه و اكدوا على ان وجود شركات التأمين تعطي لرواد العمل مزيد من الثقة و الاطمئنان. و اكدو على ان سياسات حماية الملكية الفكرية و حماية المنتج المحلي و تشجيع البنوك على دعم رواد العمل و تشجيع التصدير وليس الاستراد من اهم السياسات الضرورية التي على الادارة المحلية و الحكومة المحلية و المركزية تبنيها. و اكد المبحوثون في مقابلاتهم على ضرورة اللامركزية من اجل تقليل الروتين الاداري.

5- الاستنتاجات و التوصيات :

1.5: الاستنتاجات: في ضوء النتائج السابقة تم استنتاج ما يلي:

1) اثبت البحث بانه توجد في محافظة السليمانية المكونات الست لخلق نظام بيئي ريادي وهي (السياسة، التمويل، الدعائم ، الثقافة، راس المال البشري و يشمل عددا من الجامعات ، و اخيرا السوق وهو سوق كبير بسبب عدد سكانها التي تجاوزت مليونا مواطن) ولكن لا توجد آلية للتواصل بين هذه المكونات فيما بينهم.
2) ان التواصل مع مكون التمويل والذي يشمل البنوك لايزال ضعيفا و لحد الان البنوك لا تجد رواد عمل جديين و معهم خطة عمل و دراسة جدوى حقيقية حتى تقتنع الممولين بمشاريعهم و يمنحهم قروض للانطلاق بمشاريعهم و ان تجارب بعض المؤسسات التمويلية غير ايجابية بهذا الصدد.
3) ان النظام البيئي الريادي بحاجة الى تبني سياسات اكثرداعمة لرواد العمل مثل قوانين حماية الملكية الفكرية و المنتج المحلي و تشجيع التصدير و تنظيم الاستراد بشكل تخدم المنتج المحلي.
4) ان نظام البيئي الريادي يحتاج الى مزيد من شركات التأمين و البنوك الفعالة و الى مؤسسات الدعائم و خاصة الحاضنات و المسرعات لاسناد رواد اللعمل.
5) لا توجد لحد الان خارطة كاملة للنظام البيئي الريادي في العراق و لا في اقليم كوردستان و يعتبر هذا البحث المحاولة الاولى لرسم تلك الخارطة.
6) اثبتت تحليل المقابلات التي تم اجراءها مع ممثلي المكونات الاساسية للنظام البيئي الريادي و خاصة مع رواد العمل القائمين حاليا في السوق ومنذ عقود من الزمن عدم الدراية بموضوع النظام البيئي الريادي.
7) ان غالبية خريجي الجامعات في محافظة السليمانية لديهم قدرات و مهارات اساسية و يمكن من خلال جرعات اضافية لعدد من المهارات اللازمة لريادة العمل رفع مستواهم الى الحد الذي يؤهلهم لدخول السوق و تاسيس مشاريعهم .
8) لا توجد فرق يذكر بين معرفة و مهارات و سلوك الريادي بين ما عند الذكور و الاناث من خريجي الجامعات فكلاهما يفتقران تقريبا الى نفس المعرفة و المهارة الريادية.
9) ومن اهم ما يفتقر اليه خريجوا الجامعات مايلي:
   a) معرفة و مهارة انطلاق مشاريع العمل و البصيرة في مصادر افكار المشاريع.
   b) معرفة و مهارة ادارة المشاريع.
   c) فن و مهارات الحصول على المنح و التمويل للمشاريع من الجهات المانحة.
   d) فن و مهارات التفويض.
   e) مهارة التمييز بين المخاطر و ظروف اللايقين و المجازفة و المخاطرة المطلوبة
   f) مهارات و سلوك التواصل و القيادة الصحيحة.
   g) مهارات التعامل مع التوتر و اجهادات العمل
   h) مهارات و سلوك التعامل مع الانتقادات
   i) فن و مهارات الثقة بالنفس

2.5: التوصيات:

اولا: عقد المؤتمر مشترك لممثلي الجامعات في احدى الجامعات الرئيسية و توحيد الجهود لتقوم الجامعات بدورها كاحدى مكونات النظام البيئي او دورها المحوري في جمع و ارشاد مكونات نظام البيئة الريادية وخلق التآزر بين المكونات و توزيع ادوارهم و العمل على رسم خارطة لنظام البيئي الريادي للاقليم و العراق .

ثانيا: تطعيم الطلبة قبل تخرجهم او بعد تخرجهم من خلال المناهج المقررة او برنامج دورات تدريبية مصممة بالمواد و المهارات اللازمة التي تم استنتاجها سابقا ليصبحوا رواد عمل مهيئين لانطلاق مشاريعهم و ادارتها.

ثالثا: على الجامعات ان تتعاون فيما بينها قبل دعوة المكونات الاساسية الاخرى لذلك حتى تتازروا و تتعاونوا من اجل تفعيل النظام البيئي الريادي .

رابعا: الاستفادة من تجارب و خرائط نظام البيئي الريادي للدول القريبة من العراق و اقليم كوردستان من الناحية الثقافية و الاوضاع السياسية .

البحوث المستقبلية: لم يتمكن الباحثون بهذا البحث ملأ الفجوة الكبيرة و يقترحون إجراء المزيد من البحوث و فيا يلي عدد من هذه العناوين

-تحديد المعوقات و الحوافز اللازمة للخروج من منطقة الراحة comfort zone و الانطلاق بمشروع عمل.

-كيفية انشاء فكرة مشروع ناجح وتحديد اهم مصادرها في محافظة السليمانية .

- ايجاد اهم العوائق امام المشاريع الصغيرة و المتوسطة في محافظة السليمانية.

المصادر

المصادر العربية

حسين، ميسون علي حسين، 2013، *ريادية الاعمال ، الريادة في منظمات الاعمال* – بحث نظري – مجلة جامعة بابل – العلوم الانسانية – المجلد 12- العدد 2 –ص 385

د. زريق، د.برهان زريق (2017)، التفويض في القانون الإداري، وزارة الإعلام السورية، الطبعة الأولي

المصادر الاجنبية

Aronsson, M. (2004). *Education matters—but does entrepreneurship education?* An interview with David Birch. Academy of Management Learning & Education, 3(3), 289-292.

Merriam-Webster's collegiate dictionary. Publisher: Springfield, Massachusetts, U.S.A. : Merriam-Webster, Incorporated, 2003.

Moore, J. F. (1993). Predators and prey: a new ecology of competition. Harvard Business Review, 71(3), 75-83.

Noermijati, Diana Primasari (2015) 'The effect of job stress and job motivation on employees performance through job satisfaction (A study at PT. Jasa Marga (Persero) Tbk. Surabaya - Gempol branch). http://dx.doi.org/10.14414/jebav.v18i2.450

Phan, P. H., D. S. Siegel and M. Wright (2005), 'Science parks and incubators: observations, synthesis and future research,' Journal of Business Venturing, 20(2), 165–182

Pilotta, J. J. (2016) 'Neoliberalism, Economic Radicalism, and the Normalization of Violence', Neoliberalism, Economic Radicalism, and the Normalization of Violence, pp. 37–52. doi: 10.1007/978-3-319-25169-1.

Riggins, R. D. (1988) 'Social Responsibility and the Public Sector Entrepreneur', Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 59(8), pp. 59–61. doi: 10.1080/07303084.1988.10606287.

Saed Hijjawi, G. and Al-Shawabkeh, K. M. (2017) 'Impact of Strategic Agility on Business Continuity Management (BCM): The Moderating Role of Entrepreneurial Alertness: An Applied Study in Jordanian Insurance Companies', International Journal of Business and Management, 12(10), p. 155. doi: 10.5539/ijbm.v12n10p155.

Scheiner, C. W. (2008) Christian Willi Scheiner Fundamental Determinants of Entrepreneurial Behaviour, Education.

Segal, G., Borgia, D. and Schoenfeld, J. (2005) 'The motivation to become an entrepreneur', International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 11(1), pp. 42–57. doi: 10.1108/13552550510580834.

Spilling, O. R. (1996). The entrepreneurial system: On entrepreneurship in the context of a mega-event. Journal of Business Research, 36(1), 91-103.

Abbasi, M. H., Siddiqi, A. and Azim, R. U. A. (2011) 'Role Of Effective Communications For Enhancing Leadership And Entrepreneurial Skills In University Students', International Journal of Business and Social Science, 2(10), p. 9. Available at:http://search.proquest.com/docview/904512718?accountid=48385.

Cooper, A. C. (1985). The role of incubator organizations in the founding of growth-oriented firms. Journal of Business venturing, 1(1), 75-86.

De Winnaar, K. and Scholtz, F. (2020) 'Entrepreneurial decision-making: new conceptual perspectives', Management Decision, 58(7), pp. 1283–1300. doi: 10.1108/MD-11-2017-1152.

European Commission, 2006. Entrepreneurship education in Europe: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. In: Final Proceedings of the Conference on Entrepreneurship Education in Oslo.

Hermanto, B., 2017. Entrepreneurship ecosystem policy in Indonesia. Mediterranean Journal of Social Sciences, 8(1), pp.110-110.

Hitt, M.A., Ireland, R.D., Camp, S.M. and Sexton, D.L., 2002. Strategic entrepreneurship:Integrating entrepreneurial and strategic management perspectives. Strategic entrepreneurship: Creating a new mindset, 1, p.16.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online readings in psychology and culture, 2(1), 2307-0919.

Isenberg, D. (2011). The entrepreneurship ecosystem strategy as a new paradigm for economic policy: principles for cultivating entrepreneurship: The Babson entrepreneurship ecosystem project. Babson College, Massachusetts, 1-13.

Krueger, N. F. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. Entrepreneurship Theory and Practice, 31(1), 123-138.

McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Malach Pines, A., Lerner, M. and Schwartz, D. (2010) 'Gender differences in entrepreneurship: Equality, diversity and inclusion in times of global crisis', Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 29(2), pp. 186–198. doi: 10.1108/02610151011024493.

Malach-Pines, A. and Schwartz, D. (2018) 'Now you see them, now you don't: gender differences in entrepreneurship Ayala', The Eletronic Library, 34(1), pp. 1–5. doi: 10.1108/02683940810896358.

Mason, C. and Brown, R. (2014) 'Entrepreneurial Ecosystems and Growth Oriented Entrepreneurship, OECD, Local Economic and Employment Development Programme background paper', Oecd, (January). Available at: file:///C:/Users/Romeo Ankisiwai/Downloads/OECDecosystems2014.pdf.

Mazzarol, T. and Reboud, S. (2020) Entrepreneurship as a Social and Economic Process. doi: 10.1007/978-981-13-9412-6_1.

Challenges and Opportunities of Teaching Literature in Kurdistan Region of Iraq

Saman Ali Mohammed[1], Shamal Abu baker Hussein[2], Inaad Mutlib Sayer[1]

[1] Department of English, College of Languages, University of Human Development,Sulaimani, Kurdistan Regional Government – F.R. Iraq

[2] (MA in English Literature) (Lecturer at Sulaimany High Industrial School)

***Abstract*— This study aims to investigate the challenges literature teachers in Kurdistan Region of Iraq (KRI) face and the factors underlying the challenges while teaching literature. This paper is based on a questionnaire which consists of twenty items; 17 items are statements that require the participants' responses on a five-point scale and the other three items are open-answer questions about literature in general. The study implemented a mixed approach: a quantitative approach to analyse the responses of the participants to the 17 on a five-point scale and a qualitative approach to analyse the responses to the remaining three open-answer questions. The results of the study showed that method of teaching is the most challenging component of literature teaching. The material taught is the second highest contributing factor to literature teaching challenges in KRI. Then, the external factors and the students are medium challenges respectively. Teachers are the least contributing factors in this regard. Analysis of the open-answer questions revealed that teaching literature is rewarding intellectually, philosophically, aesthetically and socially. It also exposed the concerns of a few respondents on how a literature class should be if they are given a choice to be in one.**

***Index Terms*— Literature, Teaching Literature, Methods of Teaching, Literature Teachers, Challenges.**

I. INTRODUCTION

This study is about the challenges facing teachers of English/American literature who are teaching literature subjects such as: novel, poetry, drama, short story, novella, literary criticism, and comparative literature in Iraqi Kurdistan universities in order to understand and identify these difficulties. The research also explores the opportunities in teaching literature. Literature is a unique reflection, a keen observation, and a special narration of one on life, man and truth or what it means to be human. It is simply about certain human experiences under certain situations and life conditions. It provides a creative and profound way of making human being feel that he/she is spoken to, worthy, and listened to, when engaging in internal dialogues with texts and all their humane components like characters, narration, conflicts, imagination, etc. It seems like a universal experiential

common arena between writers and readers for what may sound like painful or joyful feelings, eye-opening moments or the opposite. Literature, unlike journalism, history or biology, reproduces and reshapes truth by capturing an experience, a moment, a realization in a scene of a fictional work; a record of a moment that by its reflection on the subject reveals portions of truth. Literature does not attempt to prove a fact, but present a scene through which one may derive certain perceptions, insights and conclusions. Literature sustains the fundamental human values such as: beauty, uniqueness, love, harmony, engagement, coexistence, creativity, benevolence, empathy etc.

Literature forms a great part of English departments, translation departments as well as college of basic education curriculums studied along with other linguistic and translation classes in both private and public universities in KRI. Examining the benefits and the importance of teaching literature, one can come across numerous studies. There is only one study conducted by Tayib and Hassan (2020) on the challenges that literature teachers at University of Salahadin in Kurdistan face while teaching literature. The scope of the study is limited to University of Salahadin, and 15 lecturers. Therefore, the present study is conducted to cover as many literature teachers from public and private in KRI universities as possible to recognize the challenges and opportunities of teaching English/American literature.

II. LITERATURE REVIEW

A. The Importance of Teaching Literature

There are challenges as well as opportunities to teaching literature. On the level of reading and writing skills, literature is a rich area where students can greatly be exposed to a unique aspect of language – literariness. Hill (1986) states that the study of literature contributes "both to the development of the student as an individual and to his or her command of the language" (p. 12). She further maintains that literature benefits students as it acts as a stimulus that flourishes their interest and motivates the student by involving them on a personal and emotional level (pp. 7-9). Literature serves to enhance students' linguistic competence because of its capacity for providing pleasure and enjoyment; the subject of literature can also increase the students' motivation to interact with text which

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp61-68
Regular research paper: Received 5 July 2021; Accepted 3 August 2021; Published 16 August 2021
Corresponding author's e-mail: saman.mohammed@uhd.edu.iq, inaad.sayer@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Saman Ali Mohammed, Shamal Abubaker Hussein, Inaad Mutlib Sayer. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

increases their reading comprehension. According to Sidhu, Fook, & Kaur (2010) "a literature-enriched curriculum not only helps learners improve their reading and writing skills but more importantly helps them internalize grammar and vocabulary" (p. 54). Along similar lines, Ur (1991) explains that literature provides different styles of writing and becomes a good base of vocabulary on a comprehension level, while also helping the student to become emotionally involved that contributes to their personal development. Moreover, literature encourages students toward empathy, critical and creative thinking, increased knowledge of target culture, worked knowledge and finally a heightened awareness of humanity and conflicts (201). On a personal level where students access a unique observation to philosophical questions on the self and human development, literature is a fundamental venue. Farrar (1940) summarizes the purposes of teaching literature as:

1. To enable the student to make his way of life,
2. To help him take his part socially with his fellows,
3. To enable him to perform his function in the fullest sense, as a citizen.
4. To increase the ability to get intelligent satisfaction and enjoyment out of life (p. 78).

He further maintains that the teaching of literature helps "Training in logical thinking, the ethic aim, and increase knowledge of life", and these are among many other fundamental advantages of teaching literature (p.78-82). Lazar (1948) states that using literature in the classroom is a productive method of involving the learner as a whole person, it is where the learners have great opportunities to express their personal opinions, reflections and feelings (p. 13-14). Literature is also used "as the potential source to know and identify the aspect of history, social, and culture of a foreign language" (Sugandi and Husnaini 2015, p. 54). It helps student to have awareness of human nature, natural world, morality, etc.

B. Challenges of Teaching Literature

One key question is what are the challenges that literature teachers face in EFL classes in KRI? Chesterman (1983) discusses that "the teaching approach" or the ineffective teaching methodologies is one of challenges of a fruitful teaching of literature and the students' "unfamiliarity to the study of literature in general" is another challenge (p. 136). Chang (2003) reinforces this idea that "before entering English departments, students usually have not had much experience reading authentic literature written in English" (p. 3). Poor exposure to English and American literature to secondary and high school students in KRI creates a great challenge when teaching them literature at college level, as well.

The types of literature material students are exposed are another challenge as some of them are really difficult for their level considered they are not pedagogically well designed and/or selected. Hoque (2007) states that "finding appropriate literature to teach a second language classroom has always been a major challenge" and the educators have to be careful to choose a text that is not too long or difficult both linguistically and conceptually (pp. 1,2). Hussein and Al-Emami (2016) conclude that three factors make teaching literature challenging; "language proficiency level of the students, linguistic and stylistic degree of difficulty of the texts and the degree of cultural (un) familiarity" (p. 125).

III. RESEARCH QUESTIONS

This research attempts to find answers to the following questions:

1. What are the challenges that literature teachers face in KRI universities?
2. What are the opportunities of teaching English/American literature in KRI universities?
3. Is there any stylistically significant effect of gender, age, education, affiliation, and teaching experience on teaching literature in KRI universities?

IV. METHODOLOGY

A. Participants:

The sample of this study consists of university teachers of English literature in KRI. Seventy-one university teachers responded to a web-based questionnaire about the challenges faced by teachers of literature in the universities of KRI. The participants were 38 males and 33 females. The participants were categorized into five age groups (25-30 = 9, 31-35 = 22, 36-40 = 13, 41-45 = 12 and 46 and above = 13). 36 participants were MA holders and 25 were PhD holders. The participants were affiliated by both public and private universities with 52 teachers from public universities and 19 teachers from private universities. In terms of teaching experience, 11 participants have 1-3 years, 17 participants have 4-6 years, 12 participants have 7-9 years, and 31 participants have 10 and above years (see Table 1).

Table 1
Profile of the Participants

		Participants with difficulty		Participants with no difficulty		Total	
Demographic data		Frequency	Percentage	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Gender	Males	26	55.32	12	50	38	54
	Females	21	44,68	12	50	33	46
Age	25-30	8	17.02	1	4.17	9	12.68
	31-35	14	29.79	8	33.33	22	30.99
	36-40	8	17.02	5	20.83	13	18.31
	41-45	8	17.02	4	16.67	12	16.90
	46 and above	9	19.15	4	16.67	13	18.31
Education	MA	32	68.09	14	58.33	46	64.79
	PhD	15	31.91	10	41.67	25	35.21
University	Public	35	74.47	17	70.83	52	73.24
	Private	12	25.53	7	29.17	19	26.76
Teaching experience	1-3 years	7	14.89	4	16.67	11	15.49
	4-6 years	13	27.66	4	16.67	17	23.94
	7-9 years	8	17.02	4	16.67	12	16.90
	10 years	19	40.43	12	50	31	44

B. The Questionnaire

The researchers used a google-form questionnaire to collect data from teachers of English/American literature in KRI universities. The questionnaire begins with background information about the participants concerning their gender, age, affiliation, place of living and teaching experience. After that, the participants should answer with *Yes* or *No* to the question "Do you face difficulty in teaching English/American literature?" before they rate the next 17 items concerning the

challenges which they might face in teaching literature. The 17 items were based on Likert Scale and they were in the negative form for those who replied to the preceding question with *Yes*, and in the positive form for those who replied with *No*. The questionnaire ends with three open-answer questions. **The participants' responses were tested for reliability by Cronbach's Alpha and the result was .946.**

C. *Data Analysis*

The descriptive statistics of the participants' responses was calculated by SPSS version 20 in terms of the frequency, mean, median and mode. The scores of the mean, median and mode were used to determine whether an item constitutes a challenge for literature teachers in KRI or not. By mean scores, an item is labelled *Strongly Disagree* if its mean score is between 1 - 1.79; *Disagree* if its mean score is between 1.8 - 2.59; *Neutral* if its mean score is between 2.6 - 3.39; *Agree* if its mean score is between 3.4 - 4.19; and *Strongly Agree* if its mean score is between 4.2 - 5. Accordingly, based on mean scores an item is considered a challenge if its mean score is 3.4 or higher. The responses to the three open-answer questions were analyzed qualitatively by collecting the responses to each question separately. After that, these responses were classified into key ideas/concepts. Since all the three questions target the role of literature, the answers were dealt with altogether. Thus, they were classified into seven key headings under which the answers were summarized.

V. ANALYSIS AND DISCUSSION

This section falls into two parts; the first part is the quantitative analysis of the responses to the 17 items and the second part is about the qualitative analysis of the three open-answer questions of the questionnaire.

A. *Results of the Quantitative Analysis*

According to Chart 1., 66% of the participants (47 out of 71) face difficulty in teaching literature in KRI (the researchers will label them group 1), and 34% of the participants (24 out of 71) do not face any difficulty (the researchers will label them group 2). The two groups of the participants responded to different sets of questionnaire items to give their opinions concerning the challenges faced by university teachers of literature in KRI. The researchers will analyze the responses of each group of participants separately, and then analyze the responses of both groups together.

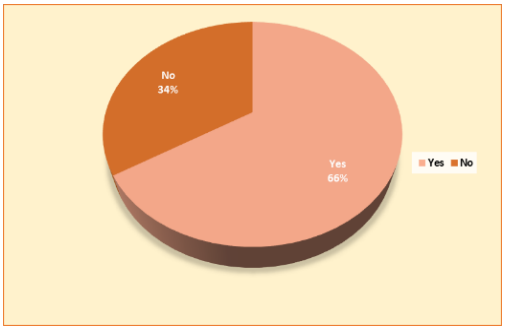


Chart 1. *The Percentage of Participants who Responded to the Question "Do you face difficulty in teaching English/American literature?"*

Table 2. below exposes the results of the analysis of the responses of group 1. The data are presented based on three measures, namely *mean*, *median* and *mode*. The overall mean of the responses (M=3.87) shows that all the problems raised in the items of the questionnaire are challenges in teaching literature. However, the means of the individual items reveal that there is variation in the opinions of the teachers regarding the challenges they face in teaching literature. As Table 2. shows, items 4, 5, 12, and 17 (M=4.34, 4.40, 4.55 and 4.28 respectively), which are related to method of teaching and to students, constitute the highest challenge for teachers of literature. Items 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, and 16 (M= 3.40, 3.94, 3.55, 3.96, 3.40, 4.13, 3.64, 4.17, 3.89 3.81, 3.72 respectively) represent moderate challenges in teaching literature. However, the participants in this group have neutral attitude towards items 2 and 3 (M= 3.32, 3.21 respectively).

Based on the median score, all the items, except item 3 which falls within the neutral level of Likert Scale, stand for challenges faced by university teachers of English/American literature. Besides, the mode scores reveal that all the items without exception constitute teaching challenges for literature teachers. The number of students in class is considered the highest challenge in teaching literature by all the three measures (mean, median and mode). In addition, students' lack of critical thinking is another highest challenge according to two measures (mean and mode).

Table 2
Descriptive Statistics of the Responses of Participants who Have Difficulty in Teaching Literature

Questionnaire Items	*Count*	*SD*	*D*	*N*	*A*	*SA*	*Mean*	*Median*	*Mode*
Item1	**47**	**1**	**6**	**16**	**21**	**3**	**3.40**	**4**	**4**
Item2	**47**	**1**	**11**	**11**	**20**	**4**	**3.32**	**4**	**4**
Item3	**47**	**2**	**10**	**15**	**16**	**4**	**3.21**	**3**	**4**
Item4	**47**	**0**	**1**	**3**	**22**	**21**	**4.34**	**4**	**4**
Item5	**47**	**0**	**1**	**2**	**21**	**23**	**4.40**	**4**	**5**
Item6	**47**	**2**	**3**	**8**	**17**	**17**	**3.94**	**4**	**4**
Item7	**47**	**2**	**9**	**8**	**17**	**11**	**3.55**	**4**	**4**
Item8	**47**	**0**	**4**	**8**	**21**	**14**	**3.96**	**4**	**4**
Item9	**47**	**2**	**10**	**9**	**19**	**7**	**3.40**	**4**	**4**
Item10	**47**	**0**	**2**	**4**	**27**	**14**	**4.13**	**4**	**4**
Item11	**47**	**1**	**5**	**11**	**23**	**7**	**3.64**	**4**	**4**
Item12	**47**	**0**	**0**	**6**	**9**	**32**	**4.55**	**5**	**5**
Item13	**47**	**0**	**2**	**6**	**21**	**18**	**4.17**	**4**	**4**
Item14	**47**	**2**	**2**	**6**	**26**	**11**	**3.89**	**4**	**4**
Item15	**47**	**0**	**5**	**10**	**21**	**11**	**3.81**	**4**	**4**
Item16	**47**	**4**	**6**	**3**	**20**	**14**	**3.72**	**4**	**4**
Item17	**47**	**0**	**1**	**3**	**25**	**18**	**4.28**	**4**	**4**
Total							**3.87**		

Table 3
Descriptive Statistics of the Responses of Participants who Have No Difficulty in Teaching Literature

Questionnaire Items	Count	SD	D	N	A	SA	Mean	Median	Mode
Item1	24	0	2	6	11	5	3.79	4	4
Item2	24	1	0	5	12	6	3.92	4	4
Item3	24	1	0	3	7	13	4.29	5	5
Item4	24	1	2	1	15	5	3.88	4	4
Item5	24	1	1	3	7	12	4.17	5	5
Item6	24	1	5	7	8	3	3.29	3	4
Item7	24	0	3	4	14	3	3.71	4	4
Item8	24	0	3	3	12	6	3.88	4	4
Item9	24	0	2	5	12	5	3.83	4	4
Item10	24	0	1	3	16	4	3.96	4	4
Item11	24	0	1	4	15	4	3.92	4	4
Item12	24	0	5	2	4	13	4.04	5	5
Item13	24	0	5	8	10	1	3.29	3	4
Item14	24	0	1	8	9	6	3.83	4	4
Item15	24	0	4	6	11	3	3.54	4	4
Item16	24	2	7	4	7	4	3.17	3	2
Item17	24	0	7	9	7	1	3.08	3	3
Total							3.74		

Analysis of the responses of group2 (Table 3) revealed that although the participants stated that they face no difficulty in teaching literature, their responses were within the neutral level in statements 6 and 13, based on mean and median measures, and in statements 16 and 17 based on mean, median and mode. However, the mean score suggests that this group of teachers have no challenges in teaching literature.

To analyze the responses of all the participants together, the researchers used the items given to group1 and reversed the coding of the responses of group 2, i.e., Strongly Disagree=1, Disagree=2, Neutral=3, Agree=4, Strongly Agree=5 for group1, but Strongly Disagree=5, Disagree=4, Neutral=3, Agree=2, Strongly Agree=1 for group 2.

Table 4
Descriptive Statistics of the Responses of all the Participants

Questionnaire Items	Count	SD	D	N	A	SA	Mean	Median	Mode
Item1	71	6	17	22	23	3	3	3	4
Item2	71	7	23	16	20	5	2.90	3	2
Item3	71	15	17	18	16	5	2.70	3	3
Item4	71	5	16	4	24	22	3.59	4	4
Item5	71	12	8	5	22	24	3.54	4	5
Item6	71	5	11	15	22	18	3.52	4	4
Item7	71	5	23	12	20	11	3.13	3	2
Item8	71	6	16	11	24	14	3.34	4	4
Item9	71	7	22	14	21	7	2.99	3	2
Item10	71	4	18	7	28	14	3.42	4	4
Item11	71	5	20	15	24	7	3.11	3	4
Item12	71	13	4	8	14	32	3.68	4	5
Item13	71	1	12	14	26	18	3.68	4	4
Item14	71	8	11	14	27	11	3.31	4	4
Item15	71	3	16	16	25	11	3.35	4	4
Item16	71	8	13	7	27	16	3.42	4	4
Item17	71	1	8	12	32	18	3.82	4	4
Total							3.32		

The descriptive statistics of Table 4. reveals that items 4, 5, 6, 10, 12, 13, 16 and 17 are challenges to teachers of literature by all the three measures (mean, median and mode) and items 8, 14 and 15 are challenges by two measures (median and mode), whereas items 1 and 11 are challenges by the mode measure only. By contrast, items 2, 7 and 9 carry no challenge to teachers of literature by one measure, namely mode.

Independent-sample t-tests were conducted to examine the influence of gender, education and affiliation on the challenges of teaching literature. The results of the tests have shown that these independent variables are statistically not significant determinants of the challenges of teaching literature in KRI. The scores of the three variables are females (M=3.25, SD=0.93) and males (M=3.38, SD=0.88) conditions; t (69) = .575, p = .567.; MA holders (M=3.43, SD=0.90) and PhD holders (M=3.12, SD=0.88) conditions; t (69) =1.391, p = .169.; and public universities (M=3.34, SD=0.89) and private universities (M=3.26, SD=0.94) conditions; t (69) = 0.302, p = .764. respectively.

One-way ANOVA tests were conducted to compare the effect of age and teaching experience on the challenges faced by teachers of literature in KRI. The results of the ANOVAs revealed that there was no significant effect of age and teaching experience on the challenges faced by teachers of literature at the p<.05 level. The scores of the ANOVAs results are F(4, 66) = .769, p =.549 for age, and F(3, 67) = .464, p =.709 for teaching experience.

Table 5
Descriptive Statistics of the Factors Contributing to Challenges of Literature Teaching in KRI

Factors contributing to literature teaching challenges	Questionnaire Items	All participants = 71			Participants with difficulty = 47			Participants with no difficulty = 24		
		Mean	*Median*	*Mode*	*Mean*	*Median*	*Mode*	*Mean*	*Median*	*Mode*
Teaching method related factors	1, 2, 5, 9, 11, 12	3.63	3.75	4.25	4.13	4.25	4.25	2.65	2.63	2.25
Content-related factors	6, 10	3.47	3.50	4.25*	4.03	4.00	4.25*	2.38	2.50	2.00
External factors	8, 15	3.35	3.50	4.00*	3.88	4.00	4.50	2.29	2.00	1.50
Students-related factors	4, 13, 16, 17	3.20	3.50	3.83	3.79	3.83	3.83	2.06	2.00	2.84*
Teachers-related factors	3, 7, 14	3.05	3.00	3.67	3.55	3.67	3.67	2.06	2.00	2.33

* The score stands for the mean of two mode values

The scores of the mean, median of the five factors contributing to literature teaching challenges, based on all the participants' responses, suggest that the method of teaching literature, literary content taught and the external factors are potential challenges in KRI literature classes, whereas teachers and students are neutrally perceived by the participants. However, the mode scores of these groups show that all the suggested factors are challenges in teaching literature, with teaching method and content being the most challenging components, external factors being less challenging component, students being less than the former three components, and teachers being the least challenging components of literature classes.

By contrast, the scores of the factors underlying literature teaching challenges, by the mean, median and mode measures, indicate that all the nominated factors are challenges faced by teachers of literature in KRI. The factors can be ordered from the highest challenging to the least challenging as follows: method of teaching, external factors, the content taught, the students and the teachers. However, if only the mode scores are considered, external factors become the most challenging, then come the teaching method and the content which have the same score, and the students as less challenging, and finally the teachers as the least challenging.

According to the responses scores of those participants who have no difficulty in teaching literature, teaching method factor falls within the neutral scale while none of the other four factors is contributing to challenges in teaching literature in KRI.

The data in Table 6., which are based on Pearson correlation, indicate that there is a strong positive relationship between the five factors underlying the challenges faced by teachers of literature in KRI universities. The strongest correlation is between students-related factors and the external factors (.824) and the least strong correlation is between the content-related factors and the external factors.

Table 6
Correlations between the Five Factors Underlying the Challenges Faced by Literature Teachers in KRI.

	Teachers related factors	Methodology related factors	Students related factors	Content related factors	External Factors
Teachers related factors	**1**				
Methodology related factors	**.746****	**1**			
Students related factors	**.778****	**.801****	**1**		
Content related factors	**.713****	**.744****	**.763****	**1**	
External Factors	**.796****	**.809****	**.824****	**.718****	**1**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The finding that method of teaching is a high challenge for teachers of literature is supported by a study conducted by Chesterman (1983: p.136) who found that "the teaching approach" or the ineffective teaching methodology is one of the challenges of a fruitful teaching of literature.

Chang (2003: p.3) believes that teaching literature to students who have poor pre-college experience reading authentic literary texts is a major issue in EFL classes. This idea is in line with the present study which revealed several factors related to students as potential challenges in literature classes in KRI universities.

A study conducted by Hoque (2007: pp.1, 2) asserted that "finding appropriate literature to teach a second language classroom has always been a major challenge" and this assertion is reinforced by the findings of the present study. According to the data in Table 5., the material taught obtained a high rank within literature teaching challenges nominated by this study.

Hussein and Al-Emami (2016: p.125) concluded that three factors make teaching literature challenging, namely "language proficiency level of the students, linguistic and stylistic degree of difficulty of the texts and the degree of cultural (un) familiarity". Interestingly, these factors refer to students-related factors, content-related factors and external factors respectively, which the current study proved them statistically as major challenges in teaching literature.

Tayib and Hassan (2020: p.1231) found out that students-related challenges are the most serious among the three proposed types of challenges, namely challenges resulted by teachers themselves, challenges resulted by students and challenges resulted by external factors. Conversely, the present study concluded that challenges caused by method of teaching, the material taught and the external factors are more serious than those caused by factors related to students or teachers. However, the two studies agree that challenges ascribed to teachers themselves are the least serious.

B. Results of the Qualitative Analysis

Although there are challenges of teaching literature, it is rewarding to teach literature since it deals with human values as it experientially presents human conditions/experience. The respondents were asked to answer three open-answer questions about literature:

1. In your own words, what does literature mean to you?
2. If you were a student right now, would you like literature? Why
3. What has literature provided you with or what have you learned from literature?

The fundamental point that binds these three questions together is the impacts literature has had on the respondents. Their responses greatly help to know their attitudes and appreciation of literature which can predict their impacts on the education of their students. According to the responses, almost all the respondents have benefited from studying, reading and teaching literature that has impacted their worldview and perceptions regardless of the challenges they faced in their career.

The rewarding impacts of literature, mentioned by the respondents, can be classified as follows:

1. Literature as Source of Knowledge/Insight about Human Cultivation

Literature portrays what it means to be human; expression of human inner world, feelings, psychological and sentimental aspects of human. It is a guide to self-growth and self-discovery; re-discovering untrodden territories of being and self. It is an expression of and finding the inner peace. It voices an expression of universality of human experience and human struggle. It Intellectually refines human mindset and critical thinking.

2. Literature as an Enlightening Refuge in Life

Literature consoles us as a life interpreter; a mirror to life that accompanies us to reflect on human condition; it can help regulating human life style by broadening our minds to other possibilities, experiences, and realities, to see through hidden layers of life. On an enlightening philosophical level, literature helps in uncovering vagueness of life, presents experimental truth, hidden meanings of life.

3. Literature as a Source of Ethics

Literature is experientially a reflection of human conscience and morality; about limits of being kind and tolerant, for instance.

4. Literature as a Distinctive Footprint/Product of Human Being

It is a subjective experience to entertain human thoughts imaginatively (addressing imaginative conditions/human experiences), both aesthetically and educationally. It channels human creativity and perceptions. Literature is an autonomous process.

5. Literature as a Timeless Cultural Treasure

Literature is an individual's/nation's identity; a knowledgeable source to know one's culture, history and language as an essential and timeless part of human life. Literature contains long-lasting political insights.

6. Literature as a Source of Resilience and Survival

Literature empowers men to overcome difficulties and challenges. It is psychologically encouraging, making one a productive and responsible person.

7. Literature as Effective Tool for Language Learning

Literature offers a rich source for language learning on various levels such as structure, grammar, and vocabulary.

When asked about whether they would choose literature over other subjects if they have a choice (If you were a student right now, would you like literature? Why), a few of the respondents said yes but also raised their concerns about the conditions. They were concerned that the lecturer needs to be professional and the class environment has to be supportive and encouraging. There were also concerns about future employment and job security as well as stigma/attitude towards literature as not being a necessary subject in education system, seeming like a very vague subject to some people

CONCLUSION

Based on the results of the study, literature teachers in KRI face challenges when teaching English/American literature. Based on all the participants' responses the challenges are related to method of teaching, content related factors, external factors, student related factors, and teacher related factors. According to the results teaching methodology is the highest challenge. It is vital that teachers of literature take specific training courses for teaching literature. The teacher needs to have sufficient background in educational psychology. He/she needs to have the potential to recognize differences in the students' individual competences as it is the case that students come from both scientific and literary branches as they graduate from high school. Along similar line of thought, instead of memorization, the students need to reflect on the literary subjects. That's why there should be a vital methodology to help them learn to reflect and this has to be taken into great consideration and reflected in the teachers' methods of assessments. The nature of literature as a field is different from other fields of study because it is an imaginative representation of reality with all its complexities; it deals with human conditions both internally and externally. The teacher of literature needs to recognize this complexity and be interdisciplinary in mindset as well as approaches of communicating the subject/literature.

Another challenge is the literary content (content related factor) and it is the second highest challenge. Sometimes wrong choice of texts causes a challenge in teaching literature. Thus, students' levels of engaging with such contents, and the depth/ complexities of the texts must be taken into consideration. It would not be advisable to teach a complex text to a group of students who have not yet mastered tools of analysis. Literature is a multilayered - linguistic, symbolic, and thematic - manifestation of life, which needs critical thinking and feasible analytical tools to approach. This complexity by itself can be seen as one of the challenges in communicating them to the students.

There are many external factors that cause challenges in teaching literature. One of them is the number of students in a class that is sometimes difficult to manage and/or apply right and effective method of teaching literature. There is also lack of sufficient resources such as online catalogues and library resources. Sometimes, lack of an encouraging environment on campus to study and research is another challenge. There is prejudice and misjudgment towards humanitarian and literary studies in terms of securing future professions. It is vital that the university's world view paves the way for critical thinking to make independent graduates. And finally, gadgets and social media have affected the accessibility, acceptance and importance of literature, as well.

Among the five nominated factors that are challenges faced by teachers of literature in KRI is also student related factor. This challenge arises mostly from poor exposure of high school graduates to literature and its nature as well as discussing and reflecting on literary subjects. Sometimes, literary students try to depend on memorization, while they need to be more open and flexible to engage with critical thinking in studying literature. Furthermore, the market expectations and opportunities are dominated by STEM fields of study, i.e. science, technology, engineering and mathematics, rather than

culture, literature or arts. This can be seen as another challenge for the students to lose interest in literature as the two are not compatibly matched easily.

Another challenge in teaching literature is related to the teacher. It is vital for the teacher to have tools of analysis, critical thinking, questioning, and openness to debate and discuss what is presented in a literary work to the students. The teacher related factor and methods of teaching are interrelated. Sometimes it is the teachers' lack of passion and interest in literature as well as teaching literature that makes one of such challenges. Once more, as literature and culture are not widely targeted in the market value chain, that's why sometimes, literary teachers feel hopeless and pessimistic about their career.

Apart from the challenges facing teachers of literature, there are opportunities to the teaching of literature as it is linked to the nature of literature as being a field where human being is experientially presented. Literature portrays three main questions about human condition: what it means to be human? Who are we? And, how do we communicate? Because it deals with human values, for the teachers as well as for the students it has been a great arena to learn about great minds, great insights as well as great tales that are aesthetically preserving what it means to be human. Classifying the results of the three open answer questions, one can clearly see the positive impacts of literature on the teachers.

RECOMMENDATIONS

1. Method of teaching is the highest challenge in the five factors and the teacher related factor is the least challenge yet they are interrelated. So, enhancement and pedagogical training courses specifically for literature specialists and not general courses on teaching are required to help literature teachers improve skills and mastery of the tools and methodologies of teaching literature. This will help them to practically get more interactive and be able to manage the diversity of teaching approaches.

2. In terms of the five factors contributing literature teaching challenges, the content related factor is the second highest challenge. Thus, reading literary texts are needed and preferable by both teachers and students. It needs to be campaigned for vitally on a wide scale.

3. External factors score the third highest challenge among the five factors. Class size is one key component of the external factors. Therefore, there needs to be a specified group of students in a class, preferably no more than 20-25 students. And if not, then literary teachers need to practically learn to adjust themselves to a sufficient number of students, to master activities and techniques that help making the best out of this number of students.

4. Technology and digitalization as external factors have impacted all aspects of life. Items 9 and 11 shed lights on their role and impacts, it is important to highlight the necessity of addressing, exploring and finding ways to bridge the gap between literature and technology in order to make the best out of the commonality and usability of technology. This may need to be accomplished through specific conferences or open discussions among experts of pertinent fields or disciplines.

5. Items 3, 6, 7, 11, and 14 mainly focus on the teacher. Since it is one of the challenges although the least one, it is a good indication that literary teachers need to work more, scrutinize deeper, see wider and think more openly when they handle literary texts and when they teach them to students. And this is one of the other topics that need to be covered in literary conferences and debates.

6. Another external factor that can be worked on is the world view and impacts of the university policy makers and strategic planners on humanities. They need to take into consideration the graduation quality and mindset that would help securing future job opportunities and occupations for their graduate generations. Items 8,13, and 17 expose this matter.

7. Another external factor is that poor background of literature goes back to high school years, and university policy makers and strategic planners need to take this in the consideration when trying to enrich this background.

REFERENCES

Chang, H. S., (2003). Difficulties in studying and teaching literature survey courses in English departments in Taiwan. Unpublished Ph.D.Thesis, The University of Texas at Austin.

Chesterman, A. (1983). The teaching of literature to non- native speakers. AFinLa:nVuosikirja, 135-142.

Farrar P. (1940) Aims of the teaching of literature. The High School Journal, Vol. 23, No. 2, pp. 78-83

Hill, J. (1986). Teaching literature in the language classroom. London: Macmillan.

Hoque, M. E. (2007). The use of literature in teaching English as a foreign language (TEFL). Harvest, Jahangirnagar Studies of Literature and Language. 22, 1-27.

Hussein, E. and Al-Emami, A. (2016). Challenges to teaching English literature at the University of Hail: Instructors' perspective. Arab World English Journal (AWEJ), 7 (4), 125-138.

Lazar, G. (1993). Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Likert, R (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes". Archives of Psychology. 140:1-55

Sidhu, G.K. Fook, C.U. Kaur, S. (2010). Instructional practices in teaching literature: Observations of ESL Classrooms in Malaysia. English Language Teaching, 3, (2), 54-63.

Sugandi, B. and Husnaini, (2015. Teaching Poetry in ELT Classrooms:□□Some Challenges and Solutions. The 3rd International Multidisciplinary Conference on Social Sciences (IMCoSS 2015) Bandar Lampung University (UBL), 1, 54-57.

Tayib C. and Hassan H, (2020). "Challenges Encountering Literature Teachers of EFL Classes in Salahaddin University/ Erbil" Twezhar Journal گۆڤاری توێژەر 3.2

Ur, Penny. (1991). A Course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

APPENDIX

There are 17 major questions that need to be rated after answering this question (Does an English teacher face difficulty in teaching literature? Yes or No

If yes, rate the reasons listed below:

1. Methods of teaching literature are inactive or ineffective.
2. It is difficult for me to apply/master an effective method of teaching literature, such as: (right critical questioning, group works, grading, reflective writing, student based, subject based or a combination of these when required)
3. There are ineffective personal characteristics of the teacher related to teaching literature, such as: (not being ready or humble enough to learn the creative process of teaching an English subject).
4. There are mixed abilities in literature classes, such as: (language inefficiency, teacher and student linguistic interaction, Poor literary background for both, age difference, life experience, and interest for the subject)
5. Teaching literature requires critical thinking which is not necessarily offered by all the students.
6. Nowadays, reading literary texts is not effectively common among teachers and students.
7. Most of the time teachers do not have a clear vision on the outcomes of teaching and learning literature.
8. Most of the time the university's world view does not pave the way for different thinking, critical thinking and creative thinking to make independent graduates.
9. Necessary accessories may not be available such as: (data show, film productions or other adaptations of the play, the original text).
10. The nature of literary works or subject is a challenge by itself in terms of (High linguistic quality of literary texts, the fictious nature of literary texts, the figurative language including coding and decoding facets)
11. Sometimes the difficulty arises from inaccuracy in tests, examinations and grading practices.
12. When there are a big number of students in a class, teaching literature is challenging.
13. Students are in the dilemma of market expectation, job requirement, and conscious discussion of life through literature.
14. Inability of some literary teachers to link between teaching literature in a way that employs the skills the students learn from literature in real life and market.
15. Gadgets and social media have affected the accessibility, acceptance and importance of literature.
16. High school education system produces and formulates the mindset of the freshmen of university about literature and humanities.
17. There is prejudice and misjudgment towards humanitarian and literary studies in terms of securing future professions.

Does an English teacher face difficulty in teaching literature? Yes or No.

If no, rate the reasons listed below:

1. Methods of teaching literature are active and effective.
2. It is easy for me to apply/master an effective method of teaching literature, such as: (right critical questioning, group works, grading, reflective writing, student based, subject based or a combination of these when required)
3. There are effective personal characteristics of the teacher related to teaching literature, such as: (being ready or humble enough to learn the creative process of teaching an English subject).
4. There are mixed abilities in literature classes which helps teaching literature, such as: (language inefficiency, teacher and student linguistic interaction, good literary background for both, age difference, life experience, and interest for the subject).
5. Teaching literature requires critical thinking which is offered by some of the students.
6. Nowadays, reading literary texts is getting more common among teachers and students.
7. Some teachers have a clear vision on the outcomes of teaching and learning literature.
8. Some universities' world views pave the way for different thinking, critical thinking and creative thinking to make independent graduates.
9. Most of the time necessary accessories are fairly available such as: (data show, film productions or other adaptations of the play, the original text).
10. The nature of literary works or subjects is inspiring/encouraging by itself in terms of (High linguistic quality of literary texts, the fictious nature of literary texts, the figurative language including coding and decoding facets)
11. Sometimes the motivation arises from accuracy in tests, examinations and grading practices.
12. When there is a small number of students in a class, teaching literature is helpful.
13. Sometimes students are aware of market expectation, job requirement, and conscious discussion of life through literature.
14. Some teachers are capable of linking between teaching literature in a way that employs the skills the students learn from literature in real life and market.
15. Gadgets and social media have facilitated the accessibility, acceptance and importance of literature.
16. High school education system does not produce or formulate the mindset of the freshmen of university about literature and humanities.
17. There is a good impression towards humanitarian and literary studies in terms of securing future professions.

Kurdish National Identity in the films of Yilmaz Guney and Bahmani Ghobadi

Lanja Najmaldin Karim

Department of English, College of Languages, University of Human Development. Sulaimani, Kurdistan Region – F.R. Iraq

***Abstract*—this essay explores the conceptualization of Kurdish identity in the works of Kurdish film makers, namely Bahmani Ghobadi and Yikmaz Guney, whose films established a unified Kurdish National Cinema beyond the borders and statelessness in a transnational space. This essay delineates the ways Kurdishness is expressed in the cinematic techniques of the two Kurdish film makers who used similar subtle techniques to incorporate their Kurdish identity into the films they made. The Kurds, as one of the largest stateless ethnic group in the Middle East have suffered violent oppression, state perpetuated discrimination, and exclusion. This essay draws on Hannah Arendt's *The Origins of Totalitarianism*, and Philip Rosen's essay in *Theorizing National Cinema* to explore how Yalmiz Guney and Bahmani Ghobadi presented the national identity of the characters to mark the films with a sense of Kurdishness. This essay further explores the construction of national identity and personhood specifically in Guney's *Yol* and Ghobadi's *Turtles Can Fly* to show how stateless people can easily become a subject of dehumanization by different nation states.**

***Index Terms*— Statelessness, Identity, power, Kurdish, National Cinema.**

I. INTRODUCTION

The discourse around Kurdish national cinema is still widely contested among critics. The Kurds as the largest stateless ethnic group have historically struggled to have a nationally recognized cinema labeled as Kurdish on an international stage. In the quest of what constitute national cinema, this essay delineates the works of Ghobadi and Guney as strictly Kurdish despite the fact that they are often mentioned within the frameworks of Iranian and Turkish national cinema due to Guney's Turkish citizenship and Ghobadi's Iranian citizenship. Kurdish cinema originally emerged from non-conventional places like war zones, exile, refugee camps and prison. Critics divided the emergence of Kurdish cinema periodically within certain socio-political changes that happened to the Kurds across the Middle East, the Caucuses, and the diaspora. (Kocer, 2014. P, 3)

The concept of National Cinema and how cinema can represent a nation is widely debated among the critics. There is not a single theory that all critics agree on based on which a film or a body of film can be labeled the national cinema of a given nation whether the nation has a state or stateless. Traditionally, the concept of Nation Cinema is understood to refer to a body of work that represent a nation state. The authors in *Theorizing National Cinema*, suggest national cinema is:

conceptualization of Selected 'national' films/texts themselves, the relationship between them, which be connected by a shared (general) symptom, an understanding of the 'nation' as an entity in synchronicity with its 'symptom'. And understanding of past or traditional 'symptoms', also known as history or historiography, which contribute to current systems and symptoms. These symptoms of intertextuality could refer to style, medium, content, narrative, narrative structure, costume, Mise-en-scène, character, background, cinematography. It could refer to cultural background of those who make the movie and cultural background of those in the movie, of spectatorship, of spectacle. (Willemen & Valentina 2019, 5)

They believe that a set of criteria should be in place based on which a film can be evaluated as a national cinema, however, through the textuality of the film. In the case of minorities producing films is within a state in which the minorities do not have the privileged to freely express their cultural and linguistic signs and elements, the finding of those symptoms are almost always nuanced. Thus, film makers whose ethnicity or nationality has been denied for forcefully assimilated to the homogenous nation of a state had to look for methods and techniques to express their national identity in a less ostensible way.

In *Cinema and Nation*, Hjort and Mackenzie delineate a different kinds of national cinema that have emerged in different historical circumstances. They argue films can represent a nation that is separate from the nation state in which they are produced. However, historically films are labeled and attributed to the nation state from which the film was made or the nationality of the director or the language of the film. The complexity of attributing a film to the national cinema of a nation based on the place of the setting or the nationality of the director or the script writer, or the language of the film is not instrumental as films today made by Hollywood and Bollywood could contain all these categories and yet being attributed as Indian or American in the discourse.

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp69-73
Regular research paper: Received 6 July 2021; Accepted 8 August 2021; Published 18 August 2021
Corresponding author's e-mail: lanja.karim@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Lanja Najmaldin Karim. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

In *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, the author claims a nation is the mapping of an imagined community in which its members share similar values and have a unified sense of belonging to a carved geo-political space. Nations can exist outside a state. In other words, stateless people can have a nation, therefor, nationhood is not dependent on statehood. And for this reason, a national cinema can be established to stateless ethnic or religious groups who have been historically marginalized by the state they live in. (Anderson, 2020. P, 2)

Arguably, Kurdish film makers have been able to establish a cinema that can be distinctly labeled as Kurdish especially in discourse. The establishment and evolution of Kurdish national cinema hurdled with numerous attempts of marginalization, exclusion, persecution and denial of the homogenous nation state of the four countries, Iraq, Iran, Syria and Turkey where Kurds mainly reside.

The first Kurdish film was made in Soviet Armenia in 1926, directed by Hamo Beknazarian under the name Zare. The film shows the life and existence of a Kurdish Yazidi minority group in Soviet Armenia who struggle with the tyranny of a feudal system. The film was made in 1926 when adding sound to film technologies was too limited thus all interaction between the characters are only understood via the moving images. Beknazarian was not a Kurd and his main intention was to portray the Kurds in a negative spectrum, therefore, the film depicts the Kurds as an ignorant illiterate ethnic group living under the tyranny of their feudal leaders. The film is filled with racist stereotypical ideas against the Kurdish Yazidis who lived in Armenia around that time. The characters of this film all wear Kurdish traditional costumes and their Kurdish identity is put on screen without any scrutiny. Up to the date, many critics refuse to categorize this film as a Kurdish film despite the conspicuous representation of Kurdish culture claiming the director's attention was only to depict the Kurds as a barbaric ignorant ethnic group.

Later in 1950s- 1984, Yilmaz Guney, an ethnic Kurd, started making films in Turkish. His films soon gained popularity across Turkey and received international acknowledgement. At the time, Guney was making films, there was a ban on the use of Kurdish language in schools, media and all public places across Turkey. Around the time Guney was directing films, Turkish state was in the process of erasing the identity of the Kurds to a point that they started to refer to the Kurds as "Mountain Turks" or "Savage Turks." Guney was deeply troubled by the state oppression around Kurdish bodies so he decided to put Kurdish culture on screen which later put him in extreme odds with the Turkish government. He made his films to be set in the Kurdish areas of Turkey to give his films a Kurdish identity despite its limited freedom on the use of Kurdish language. At that time, Guney was not allowed to tackle Kurdish identity ostensibly and make the state sponsored oppression of the Kurdish the subject matter of his films. Instead, he had to entangle the Kurdish conflict into certain cinematic technique that would refrain from depicting the conflict as the root cause of the suffering and the misery his characters endure.

After the mass migration of the Kurds in the 1980s and 1990s to Europe, Kurdish cinema had a chance to emerge from the diaspora community. After 1990s and within the establishment of Kurdistan Regional Government in Iraq, Kurdish film makers achieved success in producing Kurdish film away from the oppression of the Iraqi government. In Turkey and Syria after 2010 a new era ushered in the Kurdish cinema as Kurds started to gain some of their political rights. In the year 2000 Kurdish film maker Bahmani Ghobadi released *A Time for Drunken Horses* that was set in a border village between Iran and Iraq. The film won the Camera d'Or at Cannes. The film pivots toward a new era of Kurdish cinema that some critics came to label as the beginning of Kurdish national cinema. It was for the first time Kurdish characters speaking Kurdish language and wearing Kurdish clothes were ostensibly shown on screen won an award in a prestigious international award festival. This research depicts Ghobadi's release of A Time for Drunken Horses as a turning point in the establishment of Kurdish cinema.

The Kurds are one of the largest ethnic group in the world without a state. After the First World War the French and British imperialists carved the states of Turkey, Iraq, Iran and Iran and as the result the Kurds became a minority in each of those nation states. As the Kurds became a minority, Kurdish nationalist entities across all the four countries strived to demand their fundamental rights from the states they lived in. All the four mentioned states have a gruesome history of persecution, denial, oppression and exclusion against the Kurds and other minorities on their land- with the Kurds having gotten the lion share. As Kurds struggled to force the state powers to recognize their fundamental rights among which the right to speak their native language and express their culture, a fragmented sense of identity between what is to be a Kurd in an oppressive state and how the "othering" can be reflected in the "self" was ensued. So it was not only the land that was divided and fragmented but the identity of those who inhabited as well. Furthermore, as Kurds who inhabit beyond the border of each nation states have an incoherent sense of identity and what does it mean to be segregated from your own people under the state apparatuses?

II. KURDISH NATIONAL IDENTITY IN GUNEY'S YOL AND GHOBADI'S TURTLES CAN FLY:

Yilmaz Guney's *Yol* (The Road) starts with a long shot of Imrali prison located on an island with images of muscles humans silhouettes roaming around the prison's courtyard. This scene is followed by the image of a man in isolation through a small window looming over the prison's courtyard, observing the officers distributing newly arrived letters to the prisoners. Soon after, a legislation order from the authority grants the well behaved prisoners a temporary furloughs to visit their families for one week. From the opening scene Guney makes the struggle of the citizens or inhabitants of the prison with the state an overriding theme of the film. He continues to entangle this incessant paradoxical representation of the figures representing the state apparatus and the image of the prisoners. This representation of the prisoners side by side with a figure that represents the state shows how the state keeps the prisoners and the citizens outside the prison as subjects scrutinized to follow the doctrines of the state regardless of their social, economic

and political histories. After the prisoners are granted furloughs, they embark on a large bus to visit their families. As the film starts to document the life of three prisoners; Seyit Ali, Mehmet Salih and Omer out of all the prisoners, the identity of the three becomes the subject matter of the film in relation to their past, families and culture. Guney throughout the film, doesn't not treat the national identity of the characters as something the characters are dwelling after to recognize or grasp or understand- instead, we the audience are made to see their identity as the root cause of all their problems knowing their social, ethnic and economic background. Guney does not ostensibly addresses how the three prisoners are ethnically from a minority group in Turkey or that being from an economically disadvantaged ethnic group have made them more likely to commit crimes and live in poverty- instead he wants the audience sense the identity of the characters from their struggle. Through this representation, Guney depicts the personhood of the characters in relation to the state, culture and society as something that is constructed and deconstructed by the state periodically contingent upon the circumstances they live through.

The three characters in the films seem to be burdened by the crimes they have committed in the past, the way they have been perceived by the society, and the burden of their poor disadvantaged families. In the film, everyone is a prisoner of something. The men are prisoners of the state, the women are prisoners of the society and the men, the children are prisoners of poverty and conflict, etc. Therefore, None of these characters show any signs of exaltation as they receive the news that they will be furloughed, as if they know that their imprisonment is not limited to the prison they had to live in because of the crimes they have committed. Instead, prison is the societal values, the tradition, and the constant state persecution of the minorities that originally encouraged them to commit crimes and later pushes them to reside in.

The featuring of the prisoners throughout the film until they reach their destination are in long distance shots that put them against the space they inhabit and experience. First, the prisoners are shown in the enclosed walls of a prison courtyard. Later, as they are on the road to reach their final destination, the bus that carries them is often presented in long distant shots that puts it against the space it is passing. The space is the land they are denied to establish their own state on and also is the land conquered by a state that refuses to recognize them as fully human. The bus is constantly stopped by military checkpoints where the identity of the prisoners need to be confirmed by a document in their pocket that recognize them as furloughed state prisoners. The passing of the prisoners throughout the cities and towns of Turkey is hurdled by those random military checkpoints that reminds the prisoners of their imprisonment in the physical prison that recognized them as a person imprisoned for a crime or multiple crime. Throughout the film, Guney incorporates quest of the national identity in the life of the characters subtly. He depicts the chaos and the misery the characters experience as the result of marginalization, denial and dehumanization by the state, and this is where the Kurdshness of the characters are born to be put on display. As the three characters return to their villages, the traditional clothes of the villagers, the rundown neglected houses, and the tough mountain terrains distinctly mark the characters as Kurdish. Kurds as one of the most oppressed ethnic group in Turkey were fighting to have their national identity recognized as Kurdish by the Turkish government at that time. Metaphorically, the prisoners stands for the Kurds who were treated as criminals and were punished for their ethnic identity under Turkish state at the time. When Guney made *Yol* in 1982, Turkey was going through multiple political turmoil and internal conflicts. The country was under the law of military dictatorship and the country was struggling with poverty, instability and lack of social order. The right of minorities, especially the Kurds, was extremely limited. The state refused to recognize the Kurds as an ethnically, culturally and traditionally distinct ethnic group from the Turks. The use of Kurdish language was banned. All cultural expressions that displayed the Kurds as a different ethnic group was banned on media. Kurdish music must have been made in secret otherwise, prison time was guaranteed. Kurdish children were forced to assimilate to Turkish culture through an education program that labeled the Kurds as "Mountain Turks" or "Savage Turks". Any form of rebellion or act of activism against state oppression was recognized as an act of terror by the state. For Guney and other Kurdish artists, expressing any form of Kurdish and national identity conspicuously would put them in jail, therefore, they looked for technique through which they could resist against state oppression without facing state prosecution. Guney wrote the screen play for Yol in prison and recruited Serif Goren to direct the film. Later, after Guney escaped prison he edited the film in Switzerland. In Turkey, initially the film was banned due to its portrayal of the Turkish state as an oppressive corrupt authoritarian entity- and later in 1999, the film was only allowed to be screened after the reduction of all the scenes and speeches that alluded to the Kurds as a distinct oppressed ethnic group in Turkey.

Guney in *Yol* imbeds the Kurdish identity of the characters in the imagery, scenery and the long shots that often put them against a sharp natural background. He derives and creates a unique national identity for the characters through the representation of space, experiencing of culture and the way the characters conceptualize and understand their own existence in relation to the state. As the language of the film is Turkish and none of the characters even for once state that he or she is Kurdish, Guney constructs the Kurdish identity of the characters through certain techniques that makes the struggle of the characters metaphorically stands for the struggle of all the Kurds in Turkey.

In certain scenes in which a large group of people who can only be recognized as Kurdish through their traditional Kurdish attire, are confronting or challenging military men working for the Turkish state. The military men often enter and exit the Kurdish villages with heavy artillery and a grim look on their face. The Kurdish villages are shown as rundown, poor and undeveloped. Every scene which depicts the entering of the military men into the village has been shot in long distant shots where the villagers discern through the military vehicle in silence. When all the three prisoners return back to their families each ends up in a village away from the city in which its people suffers from extreme form of poverty and lack of opportunity. The representation of the poor rundown Kurdish

villages is contrasted with the image of developed densely populated Turkish cities.

Toward the end of the film Guney creates what best expresses the national identity of the characters in relation to the state. Seyit Ali decides to kill his wife in an attempt of honor killing after realizing that his wife has turned into a prostitute when he was away. In the process of killing, Ali takes his wife and child to climb a tough snowy mountain where his wife ends up dying from hypothermia. As Ali sees his wife struggling in the snow fighting for her life, Ali discern through her struggle as if it is the struggle of an entire nation lurking to survive the vicious natural and man-made circumstances they are doomed to live in. As Ali tries to resuscitate his wife, the scene is shown in long distance shots that put Ali's resuscitation pursuit and his wife's death in a sharp contrast against the snowy mountain they climb. The rough terrains and the vicious weather stands for the hardship and the suffering of the Kurds who historically inhabited in the tough mountainous areas of modern day Turkey. After the death of Ali's wife, the films shifts to Omer's village bordering Syria and Turkey. As he discerns through the border, he imagines his own escape from the country but is unable to do so because the border is littered with mine fields. His town is bordering with another Kurdish town in Syria, Guney again imbeds the Kurdish identity of his character in this scene by ostensibly depicting the separation of the Kurds via imaginary artificial borders on their land.

In *The Turtles Can Fly*, Ghobadi makes the national identity and the Kurdishness of his characters the subject matter of his films. As the language of the film is Kurdish and the film is set in Kurdistan region, it is not difficult to guess the ethnicity of the characters. However, Ghobadi's representation of their Kurdshness is only to connect it with the characters suffering and brutal existence. All the major characters in *The Turtles Can Fly* are either kids or are in their early years of adolescence, therefore, their sense of identity hasn't fully emerged or are in the early stages of construction. Like Guney, Ghobadi makes quest of national identity the primary subject of the film as the adversity and the misery they experience is ensued from being a member of an oppressed marginalized ethnic group. Guney and Ghobadi use similar technique to establish and construct an identity for their characters beyond the struggle and suffering they endure. *The Turtles Can Fly* early scenes feature a refugee camp from a long distance shot that is separated by barbed wires and barricades from the surrounding areas. The setting is "Iraqi Kurdistan- Turkish border." The inhabitants of the refugee camp and the inhabitants outside the refugee camp are all of the same ethnic group; Kurdish. However, belong to different states as they encounter each other. Thus by making the setting of his film a border camp that separates the Kurds from one another Ghobadi depicts the Kurdish identity of the characters as the subject matter of his film through which he ties the struggle of his characters and the dire situation they live in to their Kurdishness.

The film narrates the life of Agrin, a teenage girl from Halabja, who lives in the refugee camp with her handicapped brother and her son Rega whom she conceived after being gang raped by Ba'athist soldiers. Agrin throughout the film struggles with her traumatized past and is unable to refer to Rega as anything more than a taint. Rega is visually impaired. The film starts with Agrin attempting suicide on a top of a mountain. The Kurdish struggle in the film is best shown in Agrin's struggle as the sole prominent female character in the film. Ghobadi uses Agrin's struggle to show that how their Kurdish ethnic identity is the main reason behind their suffering as historically Kurdshness has been a subject of denial, oppression and exclusion. Through Agrin, the audience realize that the characters are suffering only because they are stateless and thus their entire humanity has been compromised as no state entity is willing to acknowledge their existence as humans worthy of fundamental rights. Agrin's death similar to Ali's Wife in *Yol* takes place on a top of a mountain where her traditional Kurdish clothes are put in focus. Thus, Ghobadi puts his character against the space she inhabits, and in this case, the mountains represent Kurdistan, the rough terrain and the tough life she endured. It is the space, the struggle and clothes that constantly construct Agrin's Kurdish identity for us the audience without having Agrin herself dwelling after. In both Yol and Turtles Can Fly, the characters are barely surviving and are not preoccupies with questions related to their identity, in other words, they do not dwell after their sense of self or who they are. Instead, it is their struggle, suffering and destitution that has us the audience to discern beyond the root cause of their problem, in their case; statelessness and exclusion.

According to Hannah Arendt when millions of human beings were rendered "stateless" and denied the "right to have rights." Statelessness, or the loss of nationality status, she argued, was tantamount to the loss of all rights. In *Yol*, the characters are rendered stateless on their indigenous land as they are constantly shown in a state of oppression because of their ethnicity. The statelessness of the characters is shown in the way they are perceived by the state as not having any right to express one's national and ethnic identity that cannot become a subject of oppression by the state. (Arendt, 2007. P, 50) Also in *The Burden of Our Times* Arendt wrote the author states:

Something much more fundamental than freedom and justice, which are rights of citizens, is at stake when belonging to a community into which one is born is no longer a matter of course and not belonging no longer a matter of choice, or when one is placed in a situation where, unless he commits a crime, his treatment by others does not depend on what he does or does not do. This extremity, and nothing else, is the situation of people deprived of human rights. They are deprived, not of the right to freedom, but of the right to action; not of the right to think whatever they please, but of the right to opinion ... We become aware of the existence of a right to have rights (and that means to live in a framework where one is judged by one's actions and opinions) and a right to belong to some kind of organized community, only when millions of people emerge who had lost and could not regain these rights because of the new global political situation. (Arendt, 1951. P, 177).According to Arendt drawing a strict line that could categorize a group of people or community as either refugee, stateless, citizen, etc. is fluid.

Arendt always insisted that among the root causes of totalitarianism was the collapse of the nation-state system in Europe during the two world wars. The totalitarian disregard for human life and the eventual treatment of human beings as "superfluous" entities began. Similar things can be seen

happening in both films where the identity and the personhood of the characters become an excuse through which the state dehumanizes the persons in the films and reduce them to entities rendered as less human or worthy of death, torture and exclusion. Thus, simultaneously, the Kurdish identity of the characters are sensed by us the audience through this representation of the dehumanized characters. The characters in both of the films feel helpless to have any of their rights granted to them by the state. This contrast of an oppressive dominant power entity looming over the helpless without-any-right characters results in the emergence of a Kurdish national identity marked by suffering, exclusion, dehumanization and death.

CONCLUSION

In both *Yol* and *The Turtles Can Fly* the power dynamics between the state and the people are rendered in relation to the insignificance of the life of the people in the face of extremely brutal powerful states. As both films progress, the audience realize the existence and the life of the people are reduced to less of an entity that can be seen as human in the eyes of state. Thus the identity of the characters that is constructed by the state as less or sub-human beings seen on display by the audience. The characters in none of the films dwell on their own sense of identity and are immersed in their sense of despair and loss as they are experiencing their tragic life. However, the directors with their unique techniques of contrasting space and characters, long distance shots and expressive imagery imbed the Kurdishness of the characters in their films and put it on screen to be seen, felt and experienced. Thus the "superfluous," in Arendt's words, entities in the films are humans who are first dehumanized by the state and deprived from much of their human rights due to their statelessness.

REFERENCES

Arendt, H. (2007). The origins of totalitarianism (pp. 417-443). Duke University Press.

Arendt, H. (1951). The burden of our time. Secker & Warburg.

Anderson, B. (2020). Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. In The New Social Theory Reader (pp. 282-288). Routledge.

Ghobadi, B. (2002). Time For Drunken Horses, Tartan Video.

Hjort, M., Mackenzie, S., & Fulford, M. (2000). Cinema and nation. Psychology Press.

Koçer, Suncem. "Kurdish cinema as a transnational discourse genre: Cinematic visibility, cultural resilience, and political agency." International Journal of Middle East Studies 46.3 (2014): 473-488.

Güney,1982, ed. Yol. Films sans frontiers.

Vitali, V., & Willemen, P. (Eds.). (2019). Theorising national cinema. Bloomsbury Publishing.

Stimulating the Young Learner's Visual- Spatial Intelligence Through Geomaze

Wulan Patria Sarainsong[1], Brwa Aziz Sidiq[2] and Aprilia Mardiani Dita [3]

[1, 3] Department of Early Childhood Education, Universitas Negeri Surabaya

[2] Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaimani, Kurdistan Region – F.R. Iraq

***Abstract*—The urgency of this research is to implement application-based Geomaze game media at Dharma Wanita Persatuan 1 Kindergarten in Gresik Regency. This study aims to determine the development, feasibility and effectiveness of application-based Geomaze game media in stimulating visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. This research uses the type of research development or R&D with the ASSURE model. This study uses the target participants of children aged 4-5 years in TK Dharma Wanita Persatuan 1 Gresik Regency as the main sample for testing the application-based Geomaze game media and also testing conventional products or LKA, children aged 4-5 years in Kusuma Bangsa Kindergarten as instrument validity test. The results showed that the application-based game media Geomaze was more effective than conventional media or LKA in stimulating visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. This study is expected to be able to contribute to stimulating children's visual-spatial intelligence and learning media during the current Covid-19 pandemic.**

***Index Terms*—spatial visual intelligence, maze, geometry, application-based.**

I. INTRODUCTION

Early childhood is the initial stage of children in the process of growth and development to become mature in life later. Providing education from an early age is expected to improve the growth and development of children in developing their abilities. Hardianto et al., (2018) argues that the quality of children's growth and development in the future is determined by the stimulation children get from an early age, because 80% of brain growth occurs at that time. Supported by research Asmiarti & Winangun (2018), this time almost all children experience a sensitive period to grow and develop rapidly and extraordinarily. Based on observations made by (Pradenastiti, 2019),to group B children at PGRI Bumirejo 2 Kindergarten, the visual-spatial intelligence of children has not shown any development. Based on the results of the initial trial and observations made by researchers on 15 children, 11 children have visual-spatial intelligence in recognizing shapes, and the right-left direction has not developed optimally. For this reason, it is necessary to provide stimulation to improve visual-spatial intelligence in children. Thus, it is necessary to provide stimulations to improve visual-spatial intelligence in children.

With the results of a review of 20 journal articles and PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini, or Early Childhood Education) theses, it can be concluded that there is a relation and influence of the maze game on children's visual spatial abilities. Rosidah (2014) argued that the modified maze games can improve children's visual-spatial intelligence. The increase in the first cycle with the value of children's spatial was as much as 77.7%. Then in the second cycle there was an increase in the average visual and spatial intelligence of children by 84.89%.

In another study by Ramadani (2018), the increase in children's visual intelligence is caused by the maze game. This is based on the results of the increased visual intelligence value that achieved the average target of 80%. The research conducted by Rachmawati (2019) he explained that Maze Playing Activities with Early Childhood Visual-Spatial Intelligence had a significant positive relationship due to playing a maze game on the improvement of children's visual-spatial intelligence. This is evidenced by the 25 child respondents who calculated the Statistical Package for the Social Science (SPPS) correlation coefficient with a score of 0.600 – 0.799, which means that there is a strong relationship between Maze Playing activities and Visual-Spatial Intelligence.

Related to research on visual spatial abilities in early childhood Wahyuni (2017) shows that in RA Sabariyah, Harjosari II Sub-district, Medan Amplas District, the 2015/2017 academic year, children's visual-spatial intelligence increases in each cycle due to using the maze game media.

From the 4 journals described above, it can be concluded that using maze game media is effective as a method to stimulate children's visual-spatial intelligence. This study

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp74-81
Regular research paper: Received 13 July 2021; Accepted 10 August 2021; Published 19 August 2021
Corresponding author's e-mail: brwa.sidiq@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Wulan Patria Sarainsong, Brwa Aziz Sidiq and Aprilia Mardiani Dita. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

focuses on the development of game tools for optimizing children's visual-spatial abilities, which are quite important in children's growth and development. In the current pandemic era, when students are required to participate in online learning, it is difficult for teachers to monitor developments or problems with children's visual-spatial development.

Sujiono & Sujiono (2010) explain that in early childhood a stimulus is given to the 5 senses that are useful for developing children's intelligence. (Fathonah et al., 2020) One part of children's intelligence is visual-spatial intelligence. According to Musfiroh (2009) in (Wahyuni & Pusari, 2015) visual-spatial ability can be defined in three key words, namely: 1) Perception; capturing and understanding something through the five senses. 2) Visual spatial; namely the ability of the five senses of sight or eyes, especially on color and space. 3) Transforming; moving the shape of what is visible to the eye into another form or thing. The opinion of Martini Jamaris (2017) in (Pa'indu et al., 2020) expressed that spatial-visual intelligence involves sensitivity into colour, line, shape, size, area, and the relationship between these elements. Armstrong in (Hakim, 2017) argues that visual-spatial intelligence is the ability to visualize images in the mind. Visual-spatial intelligence is used by children in thinking that the form of visualization or images is useful in solving problems or finding answers to a question (Winnuly & Laksimiwati, 2013). Thus, children's visual-spatial intelligence is intelligence possessed by children who show the ability to think or show sensitivity in the form of images in terms of colour, shape, size, space and also the relationship between these elements.

Gunawan (2003) in (Prasusilantari, 2019) states that the characteristics of well-developed visual-spatial intelligence are: 1) Seeing; is used as a learning activity. 2) Ability to find a way out. 3) Remembering and thinking by paying attention to pictures 4) The use of graphs, maps, diagrams, or other visual aids. 5) The desire to doodle, draw, paint, and make sculptures. 6) Linking activitis that include compiling or building three-dimensional games and changing shapes into an object. 7) The ability to have a good imagination. Visual-spatial intelligence is one aspect of cognitive development. In children's visual-spatial intelligence, it is necessary to have an understanding of the concept of direction perspective (left-right), geometric shapes, and spatial concepts (Yuliana et al., 2016).

Gardner in Pradenastiti (2019), spelled out that the ability of children's visual-spatial intelligence at the age of 4-5 years, namely the imagination of children at this age starts to develop. Many games can help children to recognize the various shapes, numbers, sizes, balances and differences. At this age, the child's ability to imagine can be translated into a more structured form, which means it is not random. Children aged 4 years in general, already know the spatial two-way binary (pairs) such as the front-back direction, up-down, here and there, although the child still does not understand the right and left directions. (Apriani, 2013). From theis description, it can be said that visual-spatial intelligence is an intelligence that is usually associated with graphics, colors, and images as well as a combination of them.

Various ways or methods are used to stimulate children's visual spatial intelligence, one of the examples is playing Maze. This Maze game has the ability to train children's visual-spatial intelligence as Subagio et al's in (Wulandari et al., 2018) mentioned that maze is a puzzle game wherein the players have entere the door, and then they must find a way out to end the game.

From the aforementioned, it can be inferred the maze is a game in the form of a maze or a tortuous path with the aim of solving simple problems through the instructions provided for a way out. Maze can be integrated with learning geometry and colour into child's learning process to simplify and identify the characteristics of geometric shapes. According to Lestari (2016) the introduction of geometric shapes in early childhood can be done by introducing, pointing, naming and collecting objects based on geometric shapes. Quroisin (2015) argues that lessons on geometric shapes can be combined with other learning activities in each theme or integrated learning. One example is combining the introduction of geometry with a variety of colors. In addition to introducing geometric shapes at the age of 4-5 the introduction of color is also important, its aims is for children to be able to distinguish and know the types of basic and complementary colors (Hernia, 2013). The ability to recognize colors in children can be done by classifying objects based on color and vice versa.

In a previous study of Wahyuni (2017) the visual spatial of children in RA Sabariyah, Harjosari II Subdistrict, Medan Amplas Subdistrict, in the 2015/2017 academic year was very low with an average percentage of 26.5%. After playing mazes, children's visual spatial increases by an average percentage of 41% in cycle, in cycle 2 the average percentage result is 57.5% and in cycle 3 the average is 85%. Hence, it can be assumed that children's visual-spatial intelligence can be improved through Maze games. From observations made on children aged 4-5 years at Dharma Wanita Persatuan Gresik Kindergarten, it can be concluded that children have problems with visual-spatial intelligence in terms of recognizing geometric shapes and colors. One of the contributing factors is the current state of the Covid-19 pandemic which can make children less interested and not focused on the learning provided by online teachers. In this situation there is a need for innovation and development in learning. One of them is by making interesting learning media. The media must support online learning so that children's intelligence remains stimulated, especially their visual-spatial intelligence.

Therefore, the researcher raised the title "Development of Application-Based Geomaze Game to Stimulate Visual Spatial Intelligence of Children aged 4-5 Years". This maze game is designed in the form of an application to support online learning during the current pandemic. The purpose of this study is to determine the process of developing application-based Geomaze media and to determine the results of the effectiveness of this media as well as to determine the results of the validity of the instruments used. The urgency in this research is to implement application-based Geomaze media at Dharma Wanita Persatuan Gresik Kindergarten. This research is expected to be able to contribute to optimizing the visual-spatial abilities of children aged 4-5 years and developing learning media during the current COVID-19 pandemic which requires children to learn online.

II. METHODS

A. *Research Designs*

In this study, the type of research is Research and Development (R&D). According to Richey quoted by Sani, et al (2018) in (Soraya & Hasmalena, 2019) Research and Development is research that is carried out systematically with steps of designing, innovating products and evaluating products with criteria of effectiveness and internal consistency. This study uses the ASSURE model of R&D research

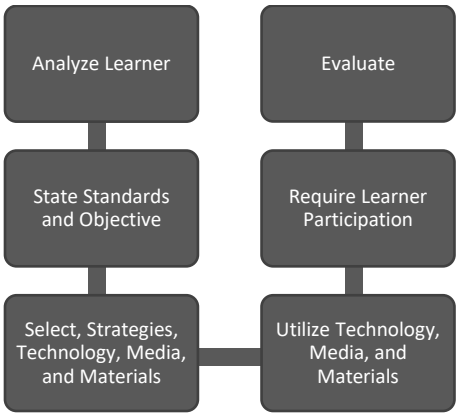


Figure 1. ASSURE Model

1) *Analyze Learner*

Researchers at this stage carry out an analysis to determine the background needs of a developed learning design. Researchers identified children aged 4-5 years at Dharma Wanita Persatuan Gresik Kindergarten. According the results of the analysis, it can be concluded that children are still confused in mentioning the names of flat shapes, namely rectangles, triangles, and circles. Lack of learning provided by teachers and parents can be one of the factors. Online learning during the Covid-19 pandemic was felt to be less effective in delivering learning and also evaluating children by teachers.

2) *State Standards and Objectives*

After conducting an analysis, the next step is to identify the problems experienced by children based on the needs analysis that has been carried out at an early stage. Thus researchers can determine what media is suitable for the needs of children aged 4-5 years. The media certainly aim to optimize the visual-spatial ability of children aged 4-5 years.

3) *Select, Strategies, Technology, Media, and Materials*

After identifying the needs and problems experienced by the children, the next stage is to select the strategy used, namely using game media as a means of optimizing children's visual-spatial intelligence. Application-based game media is chosen by researchers on the grounds that they can be reached by the wider community and are easier to carry anywhere because they can be downloaded via cellphones/gadgets. Next is to determine the appropriate material, and to think about the benefits of using game media for children's visual-spatial abilities. After that, one can make a prototype by designing the content of the game that can optimize children's visual-spatial intelligence and design feasibility instruments. The following is an image of the prototype / design of the geomaze game:

Figure 2

Figure 1

Figure 3

Figure 4

Figure 5

Figure 6

Figure 7

Figure 8

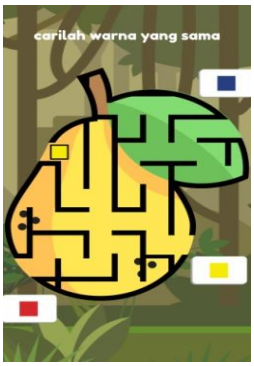


Figure 9

Figure 10

Figure 12

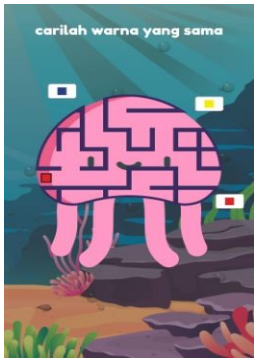


Figure 11

Figure 1 explains the Geomaze game cover. This cover will show the name of the maze game that will be played by the children. In this section there is an option to play or exit the game. When the new game is opened there will be songs throughout the game so that children don't feel bored while playing. Figure 2 is about color recognition; children will be introduced to various basic colors, namely red, yellow and blue after the introduction of basic colors. Figure 3 explains that the children will be introduced to various simple geometric shapes and their names, including rectangles, triangles, and circles in figure 4 there will be a description of the indicators of the game that will be played by the children. And then, in Figure 5 the children will choose the theme of the maze game to be played. There are two choices of themes, namely the animal theme with a whale-shaped maze and a fruit theme with a pear-shaped maze. The other figures, 7-11, provide an explanation about the levels of the Geomaze game that will be played by children, which consists of three levels and different images on each theme. Figure 12 contains rewards for children who have played to the end. This reward contains praise so the children feel happy and enthusiastic after playing the game. This reward appears when the child has played 3 levels in each theme. There is an option to exit the game or return to choose a different theme.

4) Utilize Technology, Media, and Materials

In selecting media, researchers used application-based game media on the grounds that children would be more interested in games on gadgets and these were suitable for learning during the Covid-19 pandemic which could help children recognize flat shapes or geometry. This media is designed based on an application that is considered to be able to attract children's attention as a medium for learning at home. Children will also increase their learning experience with geomaze games that can develop children's visual-spatial intelligence.

5) Require Learner Participation

In this case the researchers tried to attract the interest of teachers in the development of children's learning. The method used is the distribution of the application-based color geometry maze game developed by the current researcher. Then the distribution of a questionnaire in the form of a Google form is useful to determine the feasibility and effectiveness of using application-based color geometry maze media. The questionnaire is filled out by teachers with a minimum standard of S1.

6) Evaluate

In this stage, the researcher has gone through the validation stage by material experts and media experts by PG PAUD Lecturers, Faculty of Education, State University of Surabaya and feedback from teachers. By going through the material and media reliability test, normality test, homogeneity test and descriptive test for the effectiveness of application-based color geometry maze media.

B. Research Sample

The target participants or respondents are children, to get an idea of their visual-spatial intelligence. Due to the limitations during the COVID-19 pandemic, it is parents who will evaluate the visual-spatial abilities of their children. For the mechanisms, the maze media that has been developed based on that the application will be shared with parents through a formal appeal letter from the school concerned. In addition, an online questionnaire via a google form will be attached to the appeal letter. The questionnaire items will go through a validity test, and a reliability test first.

The Kindergarten that will be used as the target of participants and testing the instrument is Dharma Wanita Persatuan Gresik Kindergarten as a kindergarten targeting the main sample with a minimum school criteria of B accredited, implementing Curriculum-13 learning, and still applying conventional learning such as question and answer and LKA. In addition, the Kusuma Bangsa Gresik Kindergarten is where the validity of the instrument will be tested with the same school criteria.

C. Research Instruments and Procedures

This development research collects data using research instruments in the form of: Questionnaire sheets for material and media validation by experts and observation sheets. Validation questionnaire sheets were given to material experts and media experts to determine the effectiveness of application-based color geometry maze media as learning media that can optimize visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. Then the observation sheet will use a questionnaire to measure visual-spatial abilities in children aged 4-5 years at Dharma Wanita Persatuan Gresik Kindergarten. The questionnaire will be given to parents

online using a Google form through an appeal from the school. The instrument points are attached in attachments 1 – 4.

D. Data Analysis

Data analysis in this study is divided into two parts:

1. Prior to the empirical test, validity and reliability tests were carried out on the question items in the questionnaire. Analysis of the data used is Pearson correlation or product moment to see the level of validity of the item or question and determine the feasibility of the statement item. Then perform a reliability test using Cronbach's alpha formula to determine the level of reliability in the instrument.
2. After testing the validity and reliability of the instrument, the next step is to clarify the child's average score (mean) on the child's visual-spatial ability in understanding geometric shapes.

This stage aims to get an overview of the visual-spatial ability in children. In addition, the instrument to test the effectiveness of the application-based color geometry maze game is carried out through only 1 stage; the feasibility test of material experts and media experts.

III. RESULTS AND DISCUSSION

The feasibility of this application-based Geomaze game media is evidenced by a validation test carried out by media experts and material experts by PG PAUD UNESA lecturers. The acquisition of the material validation test in the application-based Geomaze game shows a mean value of 3.75 which is close to a score of 4 which shows a range of 76-100 which means that the material validation test is declared very effective. Then the media validation test value gets a mean value of 3.70 which is close to a score of 4 with a range of 76-100 which indicates that the media validation test is declared very effective. From the results of the material and media validation tests, it can be concluded that the application-based Geomaze game media is very feasible to be tested on children.

In addition to conducting validation tests on material experts and media experts, researchers also conducted validation tests on PAUD teachers with a minimum educational qualification of S1 PAUD by distributing a questionnaire in the form of a Google form that was accessed via a link to support the validation of material experts and media experts. Based on the results of the descriptive test of the application-based Geomaze game material and media conducted by the teacher, it can be concluded that the display item has a mean value of 3.91 approaching a score of 4 with a range of 76-100, which means that the respondent's response states that the display level on the Geomaze game media on the application is very effective. Furthermore, the material presentation items receive a mean value of 3, 77 which is close to a score of 4 with a range of 76-100, which means that respondents' responses state that the level of presentation of material on application-based Geomaze game media is very effective. Then for the benefit item, the mean value is 3.81, close to a score of 4 with a range of 76-100, which means that the respondent's responses state that the level of effectiveness in the application-based Geomaze game media is very effective.

The next is the results of the validity test on each item of parents' perceptions of the visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. The question items given are valid. The calculation of the validity test was carried out using IBM SPSS 20 with a significance level of 0.05 with the results of r-count above (0.514) on each question item, which means that the value of r-count > r-table so that the data obtained for each question item was declared valid.

The reliability test on the parental perception questionnaire on children's visual-spatial intelligence using the Cronbach's Alpha formula showed the result (0.832), and then the parent questionnaire on the use of application-based Geomaze game media was (0.892). From these results it can be interpreted that the coefficient value of parents' perceptions of children's visual-spatial intelligence and application-based Geomaze game media is above 0.6. From the results of the reliability test both questionnaires proved reliable.

After the Validity Test and Reliability Test were declared valid and reliable, the Classic Assumption Test was carried out, namely the Normality Test and the Homogeneity Test.

Table (1)
Normality and Homogeneity Test

	Normality (Shapiro-Wilk)	**Homogeneity**
X1	0,139	0,252
X2	0,921	0,092

Note: X1: App-based Geomaze Game; X2: Conventional Media

Based on the Normality test, the residual value is said to be normal if the Sig value > 0.05. Table 1 shows that the two variables have a significance value of (0.139) for application-based Geomaze game media and (0.921) for conventional media or LKA, which means the value of Sig is greater, so that the values of the two variables are normally distributed. And from the homogeneity test, the significance value of the application-based Geomaze game media variable shows a value of (0.252) and the significance value of the conventional media variable or LKA shows a value of (0.092). Then both sig values are greater than 0.05 then the data in this study is said to have the same variance or homogeneity.

Application-based Geomaze game media is effective to stimulate visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. It can be seen from the analysis of media feedback given to parents in the form of a questionnaire via Google form using descriptive statistical analysis. The following rubric is used;

Table (2)
Scoring Rubric Descriptive Test

Score	Application-Based Geomaze Game			Conventional Media		
Items	Mean	Std. Deviation	Effectivenn es Score	Mean	Std. Deviation	Effectiven nes Score
Color Sensitivity	3,40	0,49	3	3,03	0,61	3
Knowing Geometry	3,33	0,47	3	3,27	0,58	3
Knowing Directions	3,56	0,50	4	3.04	0,60	3
Geometry and Objects	3,44	0,50	3	2,98	0,65	3

Refer to Table 2, the following table is the comparison of mean and standard deviation between application-based geomaze game and conventional media.

Table 3, shows the results of feedback from parents on children's visual-spatial intelligence conducted by filling out an online survey via Google form and the following descriptive test results were obtained:

1) Color Sensitivity Items:

The color sensitivity item on the application-based geomaze game media shows a mean value of (3.40), close to a score of 3 which indicates a range of 21-30, meaning that the color sensitivity item on children's spatial intelligence on geometry puzzle media develops as expected. In conventional media using LKA, the color sensitivity item shows the mean of (3.03), close to 3 which indicates a range of 21-30, meaning that the color sensitivity items on children's spatial intelligence using the LKA develop as expected.
(source: IBM SPSS 20 data output)

2) Knowing Geometry Items:

Items recognizing geometry in application-based Geomaze game media show a mean value of (3.33), approaching a score of 3 which indicates a range of 21-30, meaning that items recognizing geometry in application-based Geomaze games develop as expected. Then in conventional media using LKA, the item recognizing geometry shows a mean value (3.27), close to number 3 which indicates a range of 21-30, meaning that items recognizing geometry in children's visual-spatial intelligence using conventional media develop as expected.

3) Item Knowing Directions

The item knowing direction in application-based Geomaze game media shows a mean value of (3.56), close to a score of 4 which indicates a range of 31-40, meaning that the item recognizing direction in children's spatial visual intelligence on Geomaze game media is developing very well. Meanwhile, as in conventional media using LKA, the item knowing direction shows the mean value of (3.04), close to a score of 3 which indicates a range of 21-30, meaning that the item recognizing direction in children's visual spatial intelligence using conventional media develops as expected.

Table (3)
The Comparison of Mean and Standard Deviation Between Application-Based Geomaze Game and Conventional Media

Score	Range	Information
1	0 – 10	Undeveloped
2	11 – 20	StartGrowing
3	21 – 30	Growing As Expected
4	31 – 40	Very Well Developed

4) Geometry and Objects Items

Geomaze items and objects in application-based Geomaze game media show a mean value of (3.44), close to a score of 3 which indicates a range of 21-30, meaning that geometry items and objects in application-based Geomaze game media develop as expected. In conventional media or LKA, geometry items and objects show a mean value of (2.98), which is close to a score of 3 with a range of 21-30, meaning that geometry items and objects in conventional media develop as expected.

After the Classical Assumption Test and Descriptive Analysis, then Regression Analysis is carried out, which is used to determine the effect of the variables. In this study, the application-based Geomaze game media is used as a treatment group variable and conventional media or LKA as a control group. The following are the results of multiple regression analysis calculations:

Table (4)
The Influence of Two Media on Visual Spatial Intelligence of Children Age 4-5 Years

Variable	Reggresion Coefficient	$t(t_{table}= 2.179)$	Sig.
Constant	7,046		
X1	0,570	3,103	0,009
X2	0,237	1,766	0,103

(source: IBM SPSS 20 data output)

Note: Y : Visual Spatial Intelligence of 4-5 Years Old Children ; X1 : Application-Based Geomaze Game Media; X2 : Conventional Media or LKA

Marlius (2018), hypothesis testing uses the assumption that the significance level of the alternative hypothesis or Ha accepted is below 0.05, which means that there is an effect on the dependent variable. And the alternative hypothesis or Ha is rejected if the significant value is greater than 0.05, which means that there is no effect on the dependent variable. If it is seen in the table above that the value of (Sig.) X1 is 0.009 <

0.05, then H1 is acceptable, which means that there is an influence of the application-based Geomaze game media on the visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. While the value of (sig.) X2 is 0.103 > 0.05, then H2 is not accepted, which means that there is no influence of conventional media or LKA on visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. So it can be concluded that the application-based Geomaze game media affects the visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. These results are supported by Musfiroh & Tadkiroatun (2005), that children's visual-spatial intelligence is related to the child's ability to capture color, know direction and space accurately and change the visual capture into other forms such as decoration, architecture, painting, and sculpture.(Lestari et al., 2018). Children with visual-spatial intelligence will tend to be easier to understand a perception or visual that includes sensitivity to color, line and shape, space, form.

CONCLUSION

The problem of children's visual-spatial intelligence can cause children to be less able to recognize colors and distinguish geometric shapes. To overcome this problem, the results of the current study show that the Geomaze game media can stimulate the visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years in Gresik, especially TK Kusuma Bangsa and TK Dharma Wanita Persatuan 1 Gresik Regency.

In learning, using the application-based Geomaze game, it is proven to be effective in stimulating visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years, especially in recognizing geometric shapes and colours. From the obtained data, it can be concluded that the application-based Geomaze game media is effective for stimulating visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. This is evidenced by the results of the Regression Test showing that there is an influence of application-based Geomaze game media on the visual spatial intelligence of children aged 4-5 years. The conventional media or LKA shows that there is no influence of conventional media or LKA on the visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years. In line with previous research by Wahyuni (2017) which shows that maze playing media can improve children's visual-spatial intelligence in RA Sabariyah, Harjosari II Sub-district, Medan Amplas District, 2015/2017 academic years this is shown from the results of research that continue to increase in each cycle.

The implication of this research is that the use of geomaze game media is effective in stimulating visual-spatial intelligence of children aged 4-5 years in recognizing colors and geometric shapes. The selection of appropriate and influential learning media for children's visual-spatial intelligence is very important. This application-based Geomaze game media is effectively used as a learning support to stimulate children's visual-spatial intelligence while at school or at home as online learning during the current Covid-19 pandemic.

Parents and teachers truly do need to stimulate and improve children's visual-spatial intelligence. Efforts to stimulate intelligence can be done by providing media for children that are varied, innovative, and interesting which are children's favorites. It aims to make children happy and interested in learning without any coercion so that children will not get bored easily. In this regard, this application-based Geomaze game can be considered as a tool or medium in providing a good impact on children's visual-spatial intelligence. For further research, it is recommended to carry out development to come up with newer and innovative ideas.

ACKNOWLEDGMENT

This study was supported by the State University of Surabaya. We would like to thank all the staff and lecturers of Early Childhood Department, State University of Surabaya for their support during this research.

REFERENCES

Apriani, S. (2013). Mengembangkan Kemampuan Visual Spasial Melalui Kegiatan Membentuk Finger Painting Kelompok B di TKIT Luqmanul Hakim. Skripsi, 11.

Asmiarti, D., & Winangun, G. (2018). The Role of YouTube Media as a Means to Optimize Early Childhood Cognitive Development. 2.

Fathonah, M. F., Wahyuningsih, S., & Syamsuddin, M. M. (2020). Efektivitas Media Audio VIisual Terhadap Kecerdasan Visual Spasial Anak Usia 5-6 Tahun. Kumara Cendekia, 8(2), 143. https://doi.org/htpps://doi.org/10.20961/kc.v8i2.39789

Fitrianingsih, Y., Suhendri, H., & Astriani, M. M. (2019). Pengembangan Media Pembelajaran Komik Matematika Bagi Peserta Didik Kelas VII SMP / MTS Berbasis Budaya. Jurnal PETIK, 5(2), 38–40. https://doi.org/https://doi.org/10.31980/jpetik.v5i2.567

Hakim, A. (2017). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Melalui Permainan Puzzle pada Anak Kelompok A di TK Aisyiyah Pabelan Kartasura Sukoharjo Tahun Ajaran 2016/2017. Skripsi.

Hardianto, I., Wiryokusumo, I., & Walujo, D. A. (2018). Developing Non-Fiction Book on Animal Characteristics to Stimulate Cognitive Development of Early Childhood. International Journal For Innovation Education and Research, 6(12), 255. https://doi.org/https://doi.org/10.31686/ijier.Vol6.Iss12.1275

Hernia, H. (2013). Kemampuan Mengenal Warna Pada Anak Usia 4-5 Tahun di TK Segugus III Kecamatan Panjatan Kabupaten Kulon Progo. Skripsi, 4.

Lestari, A. T. (2016). Pengaruh Permainan Maze Terhadap Kemampuan Geometri Anak Kelompok B di TK Dharma Wanita Persatuan Babat Toman. Skripsi, 16.

Lestari, D., Munawar, M., & Karmila, M. (2018). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual-Spasial Melalui Kegiatan Membatik Pada Anak Usia 4-5 Tahun Di KB-TK Khodijah 04 Tembalang Tahun pelajaran 2016/2017. PAUDIA,7(1),4. https://doi.org/htpps://doi.org/10.26877/paudia.v7i1.248

Marlius, D. (2018). Pengaruh Dimensi Kualitas Pelayanan Website Akademik Terhadap Kepuasan Mahasiswa Pada Stie "Kbp." Jurnal Ipteks Terapan, 12(2), 122. https://doi.org/10.22216/jit.2018.v12i2.633

Pa'indu, S., Sinaga, R., & Keriapy, F. (2020). Studi Kecerdasan Visual-Spasial Pada Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Sentra Balok. Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristiani, 1(1),82.http://hologos.college/ejournal/index.php/shamayim/indx

Pradenastiti, N. (2019). Pengaruh Penggunaan Metode Permainan Mencari Jejak Untuk Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Anak. Skripsi, 14–15, 44.

Prasusilantari, R. (2019). Pengembangan Kecerdasan Visual Spasial Anak Menggunakan Teknik Kolase pada Kelompok B di TK Islam Kecamatan Tuntang Kabupaten Semarang Tahun Pelajaran 2018/2019. Skripsi, 27–28.

Quroisin, H. (2015). Meningkatkan Kemampuan Kognitif Bentuk Geometri dengan Menggunaan Media Alam Sekitar di TK PGRI 79/03 Ngaliyan, Semarang. Skripsi, 4.

Rachmawati, Y. (2019). Hubungan antara Kegiatan Bermain Maze dengan Kecerdasan Visual-Spasial Anak Usia Dini. Jurnal Pendidikan Raudhatul Athfal, 2(2), 76, 79–80. https://doi.org/10.15575/japra.v2i2.9731

Ramadani, I. R. (2018). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Melalui Permainan Maze pada Anak Kelompok A di BA Aisyiyah Keduangan Pedan Klaten. Skripsi, 12.

Rosidah, L. (2014). Peningkatan Kecerdasan Visual Spasial Anak Usia Dini Melalui Permainan Maze. Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 8(2), 291. https://doi.org/https://doi.org/10.21009/JPUD.082.09

Sani. A, & Ridwan,. 2018. Penelitian Pendidikan. Medan: Tira Smart.

Soraya, A., & Hasmalena, S. (2019). Pengembangan Alat Permainan Edukatif Fakta Dasar Penjumlahan Bilangan (1-10) Pada Anak Kelompok B. Tumbuh Kembang: Kajian Teori Dan Pembelajaran AUD, 6(1), 3. https://doi.org/htpps://doi.org/10.36706/jtk.v6i1.8348

Sujiono. Y. N & Sujiono. B. 2010. Bermain Kreatif Berbasis Kecerdasan Jamak. Jakarta: Indeks.

Wahyuni, & Pusari, R. W. (2015). Upaya Meningkatkan Kemampuan Visual Spasial Anak Melalui Bermain di Sentra Balok Pada Kelompok A TK Himawari Semarang. Jurnal PAUDIA, 98–99. https://doi.org/htpps://doi.org/10.26877/paudia.v4i1.162

Apriani, S. (2013). Mengembangkan Kemampuan Visual Spasial Melalui Kegiatan Membentuk Finger Painting Kelompok B di TKIT Luqmanul Hakim. Skripsi, 11.

Asmiarti, D., & Winangun, G. (2018). The Role of YouTube Media as a Means to Optimize Early Childhood Cognitive Development. 2. https://doi.org/https://doi.org/10.1051/matecconf/201820500002

Fathonah, M. F., Wahyuningsih, S., & Syamsuddin, M. M. (2020). Efektivitas Media Audio VIisual Terhadap Kecerdasan Visual Spasial Anak Usia 5-6 Tahun. Kumara Cendekia, 8(2),143. https://doi.org/htpps://doi.org/10.20961/kc.v8i2.39789

Fitrianingsih, Y., Suhendri, H., & Astriani, M. M. (2019). Pengembangan Media Pembelajaran Komik Matematika Bagi Peserta Didik Kelas VII SMP / MTS Berbasis Budaya. Jurnal PETIK, 5(2), 38–40. https://doi.org/https://doi.org/10.31980/jpetik.v5i2.567

Hakim, A. (2017). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Melalui Permainan Puzzle pada Anak Kelompok A di TK Aisyiyah Pabelan Kartasura Sukoharjo Tahun Ajaran 2016/2017. Skripsi.

Hardianto, I., Wiryokusumo, I., & Walujo, D. A. (2018). Developing Non-Fiction Book on Animal Characteristics to Stimulate Cognitive Development of Early Childhood. International Journal For Innovation Education and Research,6(12),255. https://doi.org/https://doi.org/10.31686/ijier.Vol6.Iss12.1275

Hernia, H. (2013). Kemampuan Mengenal Warna Pada Anak Usia 4-5 Tahun di TK Segugus III Kecamatan Panjatan Kabupaten Kulon Progo. Skripsi, 4.

Lestari, A. T. (2016). Pengaruh Permainan Maze Terhadap Kemampuan Geometri Anak Kelompok B di TK Dharma Wanita Persatuan Babat Toman. Skripsi, 16.

Lestari, D., Munawar, M., & Karmila, M. (2018). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual-Spasial Melalui Kegiatan Membatik Pada Anak Usia 4-5 Tahun Di KB-TK Khodijah 04 Tembalang Tahun pelajaran 2016/2017. PAUDIA,7(1),4. https://doi.org/htpps://doi.org/10.26877/paudia.v7i1.248

Marlius, D. (2018). Pengaruh Dimensi Kualitas Pelayanan Website Akademik Terhadap Kepuasan Mahasiswa Pada Stie “Kbp.” Jurnal Ipteks Terapan, 12(2), 122. https://doi.org/10.22216/jit.2018.v12i2.633

Musfiroh, Tadkiroatun. 2005. Bermain Sambil Belajar dan Mengasah
Kecerdasan. Jakarta. Depdiknas

Pa’indu, S., Sinaga, R., & Keriapy, F. (2020). Studi Kecerdasan Visual-Spasial Pada Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Sentra Balok. Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristiani, 1(1),82. http://hologos.college/ejournal/index.php/shamayim/indx

Pradenastiti, N. (2019). Pengaruh Penggunaan Metode Permainan Mencari Jejak Untuk Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Anak. Skripsi, 14–15, 44.

Prasusilantari, R. (2019). Pengembangan Kecerdasan Visual Spasial Anak Menggunakan Teknik Kolase pada Kelompok B di TK Islam Kecamatan Tuntang Kabupaten Semarang Tahun Pelajaran 2018/2019. Skripsi, 27–28.

Quroisin, H. (2015). Meningkatkan Kemampuan Kognitif Bentuk Geometri dengan Menggunaan Media Alam Sekitar di TK PGRI 79/03 Ngaliyan, Semarang. Skripsi, 4.

Rachmawati, Y. (2019). Hubungan antara Kegiatan Bermain Maze dengan Kecerdasan Visual-Spasial Anak Usia Dini. Jurnal Pendidikan Raudhatul Athfal, 2(2), 76, 79–80. https://doi.org/10.15575/japra.v2i2.9731

Ramadani, I. R. (2018). Upaya Meningkatkan Kecerdasan Visual Spasial Melalui Permainan Maze pada Anak Kelompok A di BA Aisyiyah Keduangan Pedan Klaten. Skripsi, 12.

Rosidah, L. (2014). Peningkatan Kecerdasan Visual Spasial Anak Usia Dini Melalui Permainan Maze. Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 8(2), 291. https://doi.org/https://doi.org/10.21009/JPUD.082.09

Soraya, A., & Hasmalena, S. (2019). Pengembangan Alat Permainan Edukatif Fakta Dasar Penjumlahan Bilangan (1-10) Pada Anak Kelompok B. Tumbuh Kembang: Kajian Teori Dan Pembelajaran AUD, 6(1), 3. https://doi.org/htpps://doi.org/10.36706/jtk.v6i1.8348

Wahyuni, & Pusari, R. W. (2015). Upaya Meningkatkan Kemampuan Visual Spasial Anak Melalui Bermain di Sentra Balok Pada Kelompok A TK Himawari Semarang. Jurnal PAUDIA, 98–99. https://doi.org/htpps://doi.org/10.26877/paudia.v4i1.162

Wahyuni, S. (2017). Peningkatan Visual Spasial Anak Melalui Kegiatan Bermain Maze pada Anak di RA Sabariyah Kelurahan Harjosari II Kecamatan Medan Amplas. Skripsi, i.

Winnuly, & Laksimiwati, H. (2013). Pengaruh Penggunaan Media Realita Terhadap Kecerdasan Visual Spasial Anak Kelompok A TK Dharma Wanita Desa Patihan Kecamatan Widang Kabupaten Tuban. Jurnal PAUDTeratai,2(2),2. https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/paud-teratai/article/view/2428

Wulandari, A. D., Sumarni, S., & Rahelly, Y. (2018). Pengembangan Game Maze Berbasis Media Interaktif Sesuai Tema untuk Anak Usia 5-6 Tahun di TK Izzudin Palembang. Jurnal Pendidikan Anak, 7(1), 83. https://journal.uny.ac.id/index.php/jpa/article/view/26329/168

Yuliana, Syukuri, M., & Halida. (2016). Pemanfaatan Permainan Lego untuk Pengembangan Kecerdasan Visual Spasial di TK. Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa, 5(5),1. htpps://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/15250

Responding to Students' Errors in Online Practical Translation Classes

Sabir Hasan Rasul

Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaimani, Kurdistan Region – F.R. Iraq

***Abstract*—In practical translation classes it is inevitable that students make translation errors. Making errors is in fact a characteristic of translation training process, and the role of the teacher is to respond and offer timely and appropriate correction/feedback so that students are able to differentiate between correct and erroneous translations. Training students to develop the ability to produce correct and accurate translation is part and parcel of any practical translation classes. This paper, which has a pedagogical nature, investigates the treatment of students' errors in online practical translation classes. It extends the area of 'responding to errors' to translation studies, on the one hand, and to online classes, on the other hand. Following Thompson's (2007) model of responding to errors, the paper attempts to find out when and how teachers respond to translation errors made by students in online English-Kurdish practical translation classes. The results show that the teachers respond to the vast majority of translation errors occurred in the course of the online classes. In terms of time, the teachers never interrupted students instantly but waited until the end of translation units or utterances and then responded to the errors. In terms of the method of responding, the results revealed that the teachers mostly focused on meaning and used various techniques of error responding, including students' involvement and offering their own corrections (with or without feedback). These results, coupled with critical comments provided, are hoped to offer useful insights to would-be translation teachers and trainers to better understand how and when to respond to students' errors in online practical translation classes.**

***Index Terms* — translation errors, responding to students' errors, online practical translation classes, English-Kurdish translation**

I. INTRODUCTION

Responding to students' errors in the field of language learning has been broadly explored (cf. Allwright and Bailey 1991; Harmer 2001; Amara 2015). Exploring students' errors in translation classes, however, has remained largely under-researched. Numerous translation researchers investigated translation errors or mistranslations (cf. Pym 1992; Hansen 2010; Popovic and Ney 2011; Ghasemi and Hasemian 2016; Rasul 2016; Carl and Báez 2019), however none of them touched upon the area of error responding in translation classrooms.

This paper extends the study of 'error responding' to online practical translation classes and specifically aims to answer the following questions:

1) When and how do teachers respond to students' translation errors in online practical translation classes between English and Kurdish?
2) To what extent can the teachers' responses to students' translation errors be deemed effective?

Following an adapted version of Thompson's (2007) model of responding to errors, the paper attempts to identify the time of responding to student translation errors and the approach of responding taken by the teachers.

A. Types and Definitions of Errors

Julian Edge (1989) distinguishes three categories of mistakes in the process of language learning, as follows:

(1) Slips: mistakes which students can correct themselves once the mistakes have been pointed out to them;
(2) Errors: mistakes which students cannot correct themselves – and which therefore need explanation; and,
(3) Attempts: when a student tries to say something but does not yet know the correct way of expressing it.

(Edge 1989, in Harmer 2001: 99)

Harmer (2001: 99) believes that "it is the category of errors that most concerns teachers". By extension, it is also the category of errors that is most relevant in translation training classes. However, translation scholars and/or trainers do not agree on a specific definition and classification of 'translation errors'. For example, terms such as *mistranslation*, *incorrect translation*, *translation mistakes* and *translation errors* are used in the literature, and classifications such as *absolute* and *relative* errors (Gouadec 1989) and *binary* and *non-binary* errors (Pym 1992) are proposed. For the purpose of this study, we adopt Anthony Pym's (1992) practical classification, who distinguishes between *binary* and *non-binary* errors:

(1) Binary errors: they refer to errors that are considered as incorrect translation. They are always wrong in all circumstances. A binary error is a major translation error "that seriously impedes the main message" transferred

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp82-91
Regular research paper: Received 25 July 2021; Accepted 19 August 2021; Published 22 August 2021
Corresponding author's e-mail: sabir.rasul@uhd.edu.iq
Copyright ©2021 Sabir Hasan Rasul. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0).

from the source language (SL) to the target language (TL) (Williams 2004: 6). Consider translating داکشانی ئابووری [economic incline] as *economic downfall*, in Example 11 below, which is a binary error.

(2) Non-binary errors: they refer to errors that are not absolutely wrong, but they can be replaced by more appropriate alternatives and translation options. They are wrong to some extent and/or in some circumstances. Consider translating *embezzlement* as گەندەڵی [corruption], which is inaccurate because not all types of corruption are embezzlements. A more accurate option would be ئیختیلاس - a loanword from Arabic which is commonly used in the Kurdish legal language.

B. Online Practical Translation Classes

The Covid-19 pandemic has affected many aspects of life, especially social, commercial and educational. This has led many educational institutions worldwide to adopt online teaching fully or partially. Likewise, the Kurdistan Regional Government's Ministry of Higher Education and Scientific Research proposed a blended method of teaching, in which lessons are delivered partly on campus and partly online. The online classes are meant to be live classes (using online platforms such as Zoom) to allow student interaction and are recorded to be available for students' later use in the form of video clips.

Online translation courses are said to "have peculiar epistemological and pedagogical characteristics which differ from those available in conventional teaching settings" (Ismail *et al.* 2019: 176). When teaching online, teachers usually do not have access to a whiteboard to make notes and explanations. Typing on computer and sharing screen with students is a feasible solution, however it is both distracting and time-consuming. In the chosen lessons, the teachers share the textual material (the source text to be translated) with students on screen and depend on oral communication to do the translation practice. Therefore, both students' errors and teacher's responses are oral in nature.

II. MATERIAL AND METHODOLOGY

The material used in the research consists of three recorded video clips of online practical translation classes between English and Kurdish at the undergraduate level. Each video is approximately 40 minutes in length. Two video clips are produced in the English Department of the University of Human Development, and the other one is produced at the Translation Department of Cihan University. Consent is taken to use the video clips for the purpose of this study. Details of the videos are given below:

Lesson 1:
Topic: Translation of legal texts (English into Kurdish)
Course: Translation Practice II (Department of English, University of Human Development).
Level: Semester 7

Lesson 2:
Topic: Translation of economics texts (Kurdish into English)
Course: Translation Practice II (Department of English, University of Human Development).
Level: Semester 7

Lesson 3:
Topic: Translation of general texts (English into Kurdish)
Course: Translation from English into Kurdish IV (Department of Translation, Cihan University).
Level: Semester 6

As for the methodology, the study is based on 'class observation'. The process involves watching the video clips of the lessons thoroughly, detecting and noting down errors made by students, and checking whether the teacher responds to the errors. If so, noting down when and how the teachers respond to each error. All the errors detected, along with teacher responses, are documented in a table (see Appendix 1). The table contains the source text utterance, followed by student's translation (in which the error occurs), followed by the teacher's correction/response, with the area of question being underlined, as demonstrated below.

ST (Kurdish)	TT with error (English)	Teacher's correction/response
...ئابووری دادەکشێ و دەبێتە هۆکاری بەرزبوونەوەی نرخی کاڵا.	…the economy will decline which results in a rise in the price of facilities.	…the economy will decline which results in a rise in the price of goods.

The errors are classified into binary errors and non-binary translation errors based on Pym's (1992) translation error categorization. The example above is designated as an instance of binary translation error, because the two terms کاڵا *[goods]* and *facilities* are essentially different.

To systematically classify the types of student errors and teacher responses, a specific form is used (see Appendices 2, 3 and 4). The form is adapted from Geoff Thompson's (2007) model of 'Responding to Errors' used in Classroom Observation course, MA in TESOL, School of English, University of Liverpool. The model is essentially devised to investigate oral errors in language learning classes. In this study, the model is adapted to oral errors in online practical translation classes. The first part of the form focuses on the time and method of responding to student errors. As far as the time is concerned, teachers have three options:

(1) Interrupt students: it is normally discouraging to interrupt students while they answer a question or make a contribution in class. "Interrupting the learner in mid-sentence… could eventually inhibit his/her willingness to speak in class at all" (Allwright and Bailey 1991: 103).

(2) Delay to end of student's utterance: this is a more effective way of responding to student errors, which allows the leaner to contribute to the lesson confidently without being interrupted.

(3) Delay to end of activity: this usually happens in the case of pairwork or groupwork activities. When the teacher hears an error, he/she can wait until the end of the activity and

then provide necessary correction/feedback. "With regard to fluency activities, the usual advice is to delay feedback until the end of the activity so as to avoid interrupting the student's flow of speech" (Kostić-Bobanović 2007: 379).

Regarding the method of responding to errors, the model proposes six possible techniques, as follows:

(1) Mirror with correction: this is an indirect way of correcting student errors; after a student makes an error, the teacher repeats the utterance in a correct form.

(2) Get student to correct: this is what Thornbury terms 'finger-coding', which involves repeating the utterance and stop in the place where the error has been made and give the student the chance of self-correction (Thornbury 1999: 117).

(3) Asking other student(s) to correct: when an error occurs and the individual student cannot correct himself/herself, the teacher can ask other students to help out and answer correctly. This can be both advantageous and disadvantageous. On the one hand, this leads to more contribution and coordination among students. On the other hand, there are always some students in the class who may not feel well to receive correction from classmates as this may create a sense of inferiority. Such a risk can be mitigated if the teacher establishes a tone of cooperation and coordination in the class.

(4) Offer correction with feedback: offering direct correction by the teacher is a simple way of responding to errors but not an effective one. However, this can be enhanced when followed by necessary feedback to draw students' attention to the nature of the error.

(5) Offer correction without feedback: this is arguably the least effective way of correcting student errors. Since in this technique student's attention is not drawn, there is always the possibility that the student will repeat the same error.

(6) Ignore: This occurs when the teacher simply chooses not to respond to a student error. At the first glance, the idea of ignoring student errors in class seems to be a negative and dispreferred technique. It is, however, fully accepted for the teacher to ignore some errors depending on the purpose of the activity. For instance, in a communicative class where the content is of utmost importance, errors in grammar can be tolerated.

The second part of the model sheds light on the context in which an error is made and responded to, specifically highlighting whether the focus of the class is on the form or content. To adapt the model to translation classes, the criteria is modified to cover 'form' and 'meaning'. The 'form' is concerned with errors in linguistic and grammatical structures of language (which can be corrected by the teacher overtly or covertly), whereas 'meaning' is concerned with errors in the message (which can be accepted or rejected by the teacher).

III. Analysis and Discussion

Although there are differences in error responding among the three chosen lessons, the study is more concerned with results as a whole, rather than results of individual lessons or teachers. Therefore, the results will be dealt with collectively in terms of the time and manner of teacher responding as well as the focus of teachers' correction/feedback.

A. Time of Responding to Student Errors

In total, 51 translation errors occurred in the data. In terms of time, the teachers responded to 43 translation errors at the end of utterances or translation units. The remaining translation errors (8 instances) are simply ignored by the teachers. That is, teachers have not interrupted students instantly, nor have they delayed the respond/feedback to the end of activity. The reason for this might be the fact that the teachers carried out the translation based on translation units, which could be a single word or an utterance. Moreover, no pairwork or groupwork activity is done to delay response to the end of activities. While teaching online, it is difficult to do pairwork or groupwork activities.

B. Method of Responding to Student Errors

As the results reveal, the teachers responded to the vast majority of errors made by students (84%), using a variety of techniques as shown in Figure 1 below. The least frequent technique is 'mirroring with correction', whereas the most frequent is 'offering correction without feedback'. It is concerning that in one-third of occurrences students are corrected but not provided with feedback. Appropriate feedback can axiomatically contribute to more effective learning. It is also concerning that a considerable proportion of errors (16%) are simply ignored by the teachers.

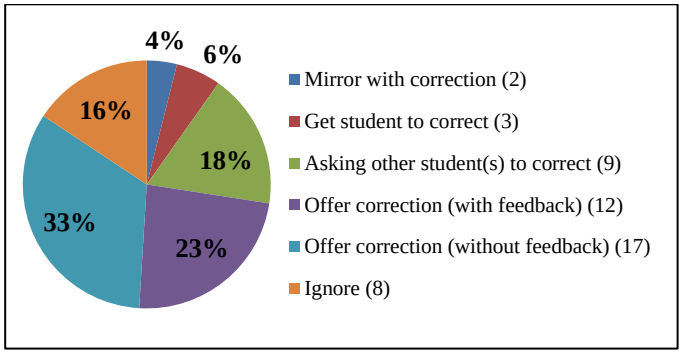


Fig. 1. *Percentages of different techniques of error responding in the data*

(1) Mirror with correction: only on two occasions, the teachers mirrored with correction. Consider the following example, in which the student mistakenly translated *receipt* as لیست [list], and the teacher repeated the translation in a correct form:

Example 1:
ST: *Make sure that you get a receipt for the payment you make.*
Student error: دڵنیابە کە لیستی پارەدانەکە وەردەگریت.
Teacher correction: دڵنیابە کە پسوڵەی پارەدانەکە وەردەگریت.

Likewise, when a student made a seemingly minor error translating *their child* as منداڵەکانی [his children], in the example below, the teacher mirrored with correct translation. Moreover, the teacher explained that the text talks about *a child* rather than *children*.

Example 2:
ST: *…he was trying to get custody of their child.*
Student error: هەوڵدەدات سەرپەرشتی منداڵەکانی بەدەست بێنێت.
Teacher correction: هەوڵیدا سەرپەرشتی منداڵەکەیان بەدەست بێنێت.

According to Newmark (1988: 85), it is sometimes acceptable to make a shift from singular to plural or vice versa (e.g. *news* > هەواڵەکان; *the Kurds* > کورد). The example above is taken from a legal document and a change from singular to plural in a legal context can potentially be confusing and misleading.

(2) Get student to correct: in this technique the teacher helps the student to correct himself or herself, usually by providing some clues. "Students learn more effectively if they are guided in such a way that they eventually correct themselves rather than if they are given the correct version of something straight away" (Gower *et al.* 1995: 165). There are only three instances in the data, where teachers get students to correct their own errors. Consider the example below, in which a student erroneously translated the idiomatic expression 'to remains prisoners of their own anger' by applying literal translation, which resulted in a binary translation error. The teacher got the student to correct herself by giving the clue that, based on the context, there is no 'prisoner' *per se* and expression is rather idiomatic which cannot be rendered literally.

Example 3:
ST: *The first group remains prisoners of their own anger and bitterness.*
Student error: گرووپی یەکەمی بەندکراوان تورەو داخ لە دڵن.
Student correction: گرووپی یەکەم دەبنە دیلی دەستی تورەیی و کینەی دڵیان.

(3) Asking other student(s) to correct: This is a possible technique when a student makes an error and the teacher does not want to correct the error straightway. As long as the teacher has established a tone of mutual cooperation in class, he/she can ask other students to offer correction. Consider the following example, in which a student translated خانووبەرە as *accommodation*, which is not quite accurate. The teacher asked other students for a more appropriate translation, and another student suggested *real estate*, which is a one-to-one counterpart of Kurdish خانووبەرە.

Example 4:
ST: ...بەوپێیەی قەیرانی ساڵی 2008 بازاڕە دارایەکان و خانووبەرەی گرتەوە.
Student error: …because the 2008 crisis affected financial markets and accommodation.
Student correction: …because the 2008 crisis affected financial markets and real estate.

Likewise, when a student mistakenly translated سندوقەکانی دڵنیایی as *security funds*, the teacher sought correction from other students. Immediately a student volunteered and accurately translated the phrase as *insurance funds*, as demonstrated below:

Example 5:
ST: بەشێك لە سندوقەکانی دڵنیایی پێشبینی دەکەن لە ماوەی دوو ساڵدا پێنج وڵاتی ئەورووپا مایەپووچ بین...
Student error: Some security funds predict that five European countries will go bankrupt within two years…
Student correction: Some insurance funds predict that five European countries will go bankrupt within two years…

(4) Offer correction with feedback: teacher correction can be more effective when feedback is offered and students' attention is drawn to the error in question. However, it is crucial that students are not interrupted in mid-sentence but allowed to complete the message they want to deliver. In nearly one-fourth of occurrences the teachers corrected students and offered feedback, as in the two examples below:

Example 6:
ST: *The claimant must let the court know before the eviction is due to take place.*
Student error: پێویستە سکاڵاکار پەیڵێت دادگا بزانێت پێش ئەوەی چۆڵکردنەکە جێبەجێبکرێت...
Teacher correction: پێویستە سکاڵاکار دادگا ئاگاداربکاتەوە پێش ئەوەی چۆڵکردنەکە جێبەجێبکرێت...

Here, the teacher not only offered correction, but also provided feedback, saying "do not use literal translation in this particular case, because 'to let… know' is an idiom, which means ئاگادارکردنەوە [to inform]". In fact, some idioms can be translated literally, which involves "the replacement of an SL idiom by a TL idiom which has roughly the same meaning and linguistic form" (Rasul 2018: 124). However, as Baker (2018: 71) states, "this kind of match can only occasionally be achieved". In the majority of cases, "the real danger comes in translating an idiom literally, since the result will usually be nonsense on the receptor language" (Larson 1998: 126).

Example 7:
ST: *Spousal Abuse: physical, sexual, or psychological violence…*
Student error: خیانەتی هاوسەریی: تووندوتیژی جەستەیی و سێکسی و دەروونی...
Teacher correction: تووندوتیژی هاوسەریی: تووندوتیژی جەستەیی و سێکسی و دەروونی...

When the teachers asked students to translate the legal term *spousal abuse* in the example above, a student volunteered and translated it as خیانەتی هاوسەریی [spousal infidelity], which is a binary translation error. The teacher rejected the translation and explained the meaning of each of the two words in a bid to offer his own translation, saying "No, *abuse* is a kind of violence and *spousal* refers to partners, i.e. husband and wife. Therefore, *spousal abuse* can be translated as تووندوتیژی هاوسەریی [spousal violence]". Since Kurdish does not have a ready equivalent to the term abuse, it is normally translated by generalization as تووندوتیژی [violence].

(5) Offer correction without feedback: this is a quick and timesaving technique of responding to student errors, however it does not have a long-lasting effect. With 17 occurrences (33%), offering correction without feedback is by far the most frequent technique implemented by the teachers. This might be ascribed to the inherent nature of online teaching, in which "feedback to students can be a lengthy and challenging process" (Lewis and Abdul-Hamid 2006: 91). Below are two instances in which the teachers offered correction without further elaboration:

Example 8:
ST: ...ئابووری دادەکشێ و دەبێتە هۆکاری بەرزبوونەوەی نرخی کالّا.
Student error: …the economy will decline which results in a rise in the price of facilities.
Teacher correction: …the economy will decline which results in a rise in the price of goods.

Here, the teacher could foster the correction by explaining the difference between *facilities* and *goods* - while the former refers to services or amenities, the latter refers to merchandise or possessions.

Example 9:
ST: *Cybertheft: the act of using an online service… to steal someone else's property…*
Student error: دزینی زانیاری: بەکارهێنانی خزمەتگوزاریەکی ئۆنلاین... بۆ دزینی شتی کەسانی دیکە...
Teacher correction: دزی ئەلکترۆنی: بەکارهێنانی خزمەتگوزاریەکی ئۆنلاین... بۆ دزینی شتی کەسانی دیکە...

(6) Ignore: there are 8 occurrences of student errors (16%) where the teachers simply chose not to respond to students' errors. The danger of ignoring students' errors is that they do not even know they have made a mistake, and they are likely to repeat the same mistake(s) feeling that what they produce is correct. The teacher did not correct or respond to a student when she rendered *cybertheft* as هاککردن [hacking], in the example below. This is a non-binary error because, albeit the two concepts are not quite the same, they have the common semantic relation of being a crime committed electronically.

Example 10:
ST: *Cybertheft: the act of using an online service… to steal someone else's property…*
Student error: هاککردن: بەکارهێنانی خزمەتگوزاریەکی ئۆنلاین... بۆ دزینی شتی کەسانی دیکە...
Back translation: *[Hacking: the act of using an online service… to steal someone else's property…]*

A more serious error that was ignored by the teacher occurred in the example below, in which a student erroneously translated داکشانی ئابووری جیهان as *a downfall in the global economy*. This is a binary error because there is no common semantic relationship between the two terms داکشان [incline] and *downfall*.

Example 11:
ST: ...پسپۆرانی ئابووری پێشبینی داکشانی ئابووری جیهانیان کردبوو.
Student error: …economic experts have predicted a downfall in the global economy.

C. Focus of Correction/Responding

In the majority of cases (37 occurrences out of 51), the teachers focused on meaning when responding to errors. There are six cases where the teachers focused on form. There are also eight cases that are ignored by the teachers. As far as the meaning is concerned, the teachers rejected 22 errors and accepted 15 ones, but also offered correction or improvement one way or another. Binary errors are by and large the ones that teachers rejected, and either corrected them themselves or got students to correct them. On the other hand, non-binary errors are by and large the ones that the teachers accepted and offered correction only to improve on the translation.

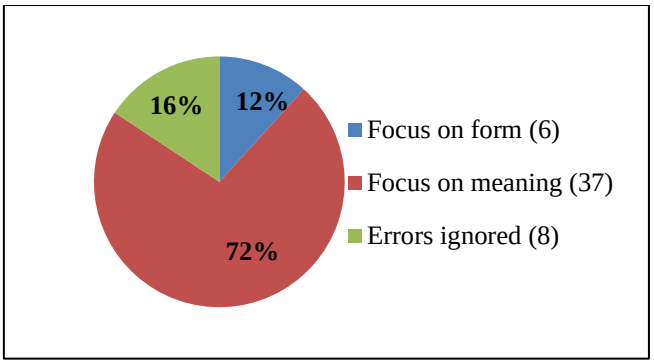


Fig. 2. *Focus of teacher's respond to errors*

(1) Focus on form: this refers to grammatical and structural aspects of language, which cannot be ignored in language learning as well as translation training classes. "It is now fully accepted that an appropriate amount of class time should be devoted to grammar" (Thompson 1996: 10). Overall, there are six cases in the data (16%), where the teacher focused on form. In the following example, a student translated the utterance appropriately but made an error in grammar. The teacher detected the error and responded by mirroring back with correct grammar.

Example 12:
ST: ...ئابووری دادەکشێ و دەبێتە هۆکاری بەرزبوونەوەی نرخی کالّا.
Student error: …the economy will decline which results in a rise in the price of product.
Teacher correction: …the economy will decline which results in a rise in the price of products.

On another occasion, the teacher responded to a grammatical mistake (the example below) by mirroring back with correction. The teacher also explained that the word گرنگ is an adjective that should be replaced by the adjective form - *significant*.

Example 13:
ST: ...ئەم جۆرە پێشبینیانە گرنگن
Student error: Such predictions are significance…
Teacher correction: Such predictions are significant…

(2) Focus on meaning: this refers to the semantic aspect of the utterance as opposite to its formal structure. In the data, the teachers largely focused on meaning in their responses to errors (72% of all occurrences). Most of the examples discussed above are instances of meaning-based error responding. To further

explain the point, consider the example below, which is an instance of non-binary error.

Example 14:
ST: The claimant must let the court know before the eviction is due to take place.
Student error: پێویستە سکاڵاکار بهێڵێت دادگا بزانێت پێشئەوەی چۆڵکردنەکە جێبەجێبکرێت.
Teacher correction: پێویستە سکاڵاکار دادگا ئاگادارباکاتەوە پێش وادەی دیاریکراوی چۆڵکردنەکە.

The instance occurs in a legal document. As can be seen, the translation is not a serious error and the teacher accepted it. However, feeling that the reference of time is a key element in the legal document and is missing in the translation, the teacher highlighted the point and suggested an alternative translation that explicitly states the time reference.

CONCLUSION

It is worth praising that the teachers did not interrupt students in mid-sentence, but allowed them to finish what they wanted to share. The teachers have used an array of error responding techniques, including students' involvement and offering their own corrections (with or without feedback). It can be claimed that the teachers have been successful in as much as they have not interrupted students straightway and they have responded to the vast majority of translation errors (84%) occurred in the chosen online classes. Moreover, teachers' offering of valuable feedback in nearly one-fourth of occurrences has also contributed to the effectiveness of the errors responding process in the online classes.

Nevertheless, the large number of instances (one-third of occurrences) that the teachers responded by offering correction without feedback can be rightly criticized. Moreover, ignoring a considerable number of meaning-related errors (16%) will not lead to a desired outcome as students do not realize they have made a mistake in the first place, let alone correct it.

Finally, it can be concluded that students' errors can be responded to in online translation classes as effectively as traditional classes, provided the teacher chooses the right time to respond and the right technique(s) of responding. It is crucial for any would-be translation teachers and trainers not to interrupt students in mid-sentence. First and foremost, teachers are expected to get individual students to correct their errors, because students learn more effectively when they correct their errors themselves. If this does not work, teachers can ask other students to correct errors made by individual students, provided that the teacher has already established a sense of cooperation in the class. As a last resort, teachers can provide their own corrections only when students struggle to come up with a correct answer.

APPENDIX 1

Student Translation Errors and Teacher's Corrections

Findings in Lesson 1				
	No.	**ST (English)**	**TT with error (Kurdish)**	**Teacher response/ correction**
Binary errors	1	If you can pay off any arrears, contact the claimant… immediately you get this [eviction] notice.	ئەگەر دەتوانیت کرێی کەڵەکەبووی پێشوو بدەیت، پەیوەندی بکە بە سکاڵاکارەوە... ڕاستەوخۆ کە ئەم داواکاریەت بەدەست دەگات.	ئەگەر دەتوانیت کرێی کەڵەکەبووی پێشوو بدەیت، پەیوەندی بکە بە سکاڵاکارەوە... ڕاستەوخۆ کە ئەم ئاگادارکردنەوەت بەدەست دەگات.
	2	Make sure that you get a receipt for any payments you make.	دڵنیابە کە لیست وەردەگریت بۆ هەر کرێیەك کە دەیدەیت.	دڵنیابە کە پسوڵە وەردەگریت بۆ هەر کرێیەك کە دەیدەیت.
	3	…the claimant must let the court know before the eviction is due to take place.	پێویستە سکاڵاکارەکە بهێڵێت دادگا بزانێت پێشئەوەی چۆڵکردنەکە جێبەجێبکرێت.	پێویستە سکاڵاکارەکە دادگا ئاگادارباکاتەوە پێش کاتی دیاریکراوی چۆڵکردنەکە.
	4	Spousal Abuse: physical, sexual, or psychological violence…	خیانەتی هاوسەریی: تووندوتیژی جەستەیی و سێکسی و دەروونی...	تووندوتیژی هاوسەریی: تووندوتیژی جەستەیی و سێکسی و دەروونی...
	5	…he was trying to get custody of their child.	...هەوڵیدا سەرپەرشتی منداڵەکانی بەدەست بێنێت.	...هەوڵیدا سەرپەرشتی منداڵەکانیان بەدەست بێنێت.
	6	Contact Monday to Friday between the hours of 09:00am - 10:15am	پەیوەندی دوو شەممە تا هەینی لەنێوان کاتژمێر ٩:٠٠ی بەیانی بۆ ١٠:١٥ی دوانیوەڕۆ	پەیوەندی دوو شەممە تا هەینی لەنێوان کاتژمێر ٩:٠٠ی بەیانی بۆ ١٠:١٥ی بەیانی
	7	Cybertheft: the act of using an online service… to steal someone else's property…	دزینی زانیاری: بەکارهێنانی خزمەتگوزاریەکی ئۆنلاین... بۆ دزینی شتی کەسانی دیکە...	دزی ئەلکترۆنی: بەکارهێنانی خزمەتگوزاریەکی ئۆنلاین... بۆ دزینی شتی کەسانی دیکە...
Non-binary errors	8	…the claimant must let the court know before the eviction is due to take place.	پێویستە سکاڵاکارەکە دادگا ئاگادارباکاتەوە پێشئەوەی چۆڵکردنەکە جێبەجێبکرێت.	پێویستە سکاڵاکارەکە دادگا ئاگادارباکاتەوە پێش کاتی دیاریکراوی چۆڵکردنەکە.
	9	…he was trying to get custody of their child.	...هەوڵدەدات سەرپەرشتی منداڵەکانی بەدەست بێنێت.	Ignore
	10	Cybercrime: Crimes committed electronically…	تاوانی تەکنەلۆجی: ئەو تاوانانەی بەشێوازی ئەلکترۆنی ئەنجام دە درێن...	تاوانی ئەلکترۆنی: ئەو تاوانانەی بەشێوازی ئەلکترۆنی ئەنجام دەدرێن...
	11	Cybercrime: Crimes committed electronically…	هاککردن: ئەو تاوانانەی بەشێوازی ئەلکترۆنی ئەنجام دەدرێن...	Ignore
	12	A lawsuit or action in a court…	دۆسیەیەك یان کارێك لە دادگا...	کەیسێك یان کارێك لە دادگا...
	13	…whose telephone number (if available) is 01484 221000	...کە ژمارە تەلەفۆنەکەی (ئەگەر بەردەست بوو) بریتیە لە ٠١٤٨٤٢٢١٠٠٠	...کە ژمارە تەلەفۆنەکەی (ئەگەر بەردەست بێت) بریتیە لە ٠١٤٨٤٢٢١٠٠٠

	14	Embezzlement: The illegal transfer of money or property for personal use...	گەندەڵی: گواستنەوەی نایاسایی پارە و موڵك و بەکارهێنانی بۆ بەرژەوەندی تایبەتی...	بەهەدەردان: گواستنەوەی نایاسایی پارە و موڵك و بەکارهێنانی بۆ بەرژەوەندی تایبەتی...
Findings in Lesson 2				
	No.	**ST (Kurdish)**	**TT with error (English)**	**Teacher response/ correction**
Binary errors	1	...پسپۆرانی ئابووری پێشبینی داکشانی ئابووری جیهانیان کردبوو.	…economic experts have predicted a get down in the global economy.	…economic experts have predicted a decline in the global economy.
	2	...پسپۆرانی ئابووری پێشبینی داکشانی ئابووری جیهانیان کردبوو.	…economic experts have predicted a downfall in the global economy.	Ignored
	3	...بەوپێیەی قەیرانی سالّی 2008 بازارە داراییەکان و خانووبەرە ی گرتەوە.	…accordingly the 2008 crisis affected financial markets and real estate.	…because the 2008 crisis affected financial markets and real estate.
	4	...بەوپێیەی قەیرانی سالّی 2008 بازارە داراییەکان و خانووبەرە ی گرتەوە.	…because the 2008 crisis affected financial markets and estate.	…because the 2008 crisis affected financial markets and real estate.
	5	کۆی گشتی بەر هەمی جیهان	General Global Sum	Ignored
	6	...قەیرانی سالّی 2008 بازارە داراییەکان و خانووبەرەی گرتەوە.	…the 2008 crisis concluded financial markets and real estate.	…the 2008 crisis included financial markets and real estate.
	7	لە قەیرانی سالّی 2020 دا ئابووری دادەکشێ...	The 2020 crisis will result in an economic inflation…	The 2020 crisis will result in an economic incline…
	8	...ئابووری دادەکشێ و دەبێتە هۆکاری بە رزبوونەوەی نرخی کالّا.	…the economy will decline which results in a rise in the price of facilities.	…the economy will decline which results in a rise in the price of goods.
	9	...سەرمتای قەیرانەکە لە ویلایەتە یەکگرتووە کانی ئەمریکاوە دەردەکە وێ و دواتر زۆربەی جیهان دەگرێتەوە.	…the crisis will first appear in the US including most of the world.	…the crisis will first appear in the US and then covers most of the world.
	10	بەشێك لە سندوقەکانی دڵنیایی پێشبینی دەکەن لە ماوەی دوو ساڵدا پێنج وڵاتی ئەوروپا مایە پووچ ببن...	Some confirmations predict that five European countries will go bankrupt within two years…	Some insurance funds predict that five European countries will go bankrupt within two years…
	11	بەشێك لە سندوقەکانی دڵنیایی پێشبینی دەکەن لە ماوەی دوو ساڵدا پێنج	Some security funds predict that five European countries will go	Some insurance funds predict that five European countries will go
		وڵاتی ئەوروپا مایە پووچ ببن...	bankrupt within two years…	bankrupt within two years…
	12	...لە ماوەی دوو ساڵدا پێنج وڵاتی ئەوروپا مایە پووچ ببن و لەبەرامبە ریشدا ئابووریی چین و هیندستان گەشە بکەن.	…five European countries will go bankrupt within two years, in return, Chinese and Indian economies will grow.	…five European countries will go bankrupt within two years, in turn, Chinese and Indian economies will grow.
Non-binary errors	13	پێشبینی قەیرانی دارایی لە ٢٠٢١دا	Prediction of global economic crisis in 2020	Prediction of global financial crisis in 2020
	14	...پسپۆرانی ئابووری پێشبینی داکشانی ئابووری جیهانیان کردبوو.	…economic experts have predicted a decrease in the global economy.	…economic experts have predicted a downturn in the global economy.
	15	ئەم جۆرە پێشبینیانە گرنگن...	Such predictions are significance…	Such predictions are significant…
	16	کۆی گشتی بەر هەمی جیهان	General Global Sum	Gross Global Product
	17	کۆی گشتی بەر هەمی جیهان	Total Global Product	Gross Global Product
	18	شەڕی بازرگانیی نێوان چین و ئەمریکا دەستپێکردووە.	Trade /trad/ war between the US and China has begun.	Trade /treid/ war between the US and China has already begun.
	19	شەڕی بازرگانیی نێوان چین و ئەمریکا دەستپێکردووە.	Business war between the US and China has begun.	Trade war between the US and China has already begun.
	20	...ئابووری دادەکشێ و دەبێتە هۆکاری بە رزبوونەوەی نرخی کالّا.	…the economy will decline which results in a rise in the price of product.	…the economy will decline which results in a rise in the price of products.
	21	...بەوپێیەی قەیرانی سالّی 2008 بازارە داراییەکان و خانووبەرە ی گرتەوە.	…because the 2008 crisis affected financial markets and accommodation.	…because the 2008 crisis affected financial markets and real estate.
	22	قەیرانەکە کاریگەری لە سەر نرخی نەوت و بازاری پشکەکان و تە نانەت بەهای دۆلاری ئە مریکیش دەبێت.	The crisis affected the price of oil, stock markets and even the value of the US dollar.	The crisis will have an effect on the price of oil, stock markets and even the value of the US dollar.
	23	...لە ماوەی دوو ساڵدا پێنج وڵاتی ئەوروپا مایە پووچ ببن و لەبەرامبە ریشدا ئابووریی چین و هیندستان گەشە بکەن.	…five European countries will go bankrupt within two years, in return, Chinese and Indian economy will increase.	…five European countries will go bankrupt within two years, in turn, Chinese and Indian economy will grow.
	24	بەپێی ئامارەکان، ئە مریکا بەڕێژەی 2.5٪ گەشەی ئابووری تۆمارکردووە.	The statistics suggest the US has recorded 2.5% economic growth…	The figures suggest the US has recorded 2.5% economic growth…
	25	...گەشەکردنەکە بەهۆی زۆربوونی خەرجیی بە کاربەر و خستنەروو سیولەیەکی زۆرەوە...	…the growth is due to increased consumption expenditure and increased offer of liquidity...	…the growth is due to increased consumption expenditure and increased supply of liquidity…

Findings in Lesson 3				
	No.	**ST (English)**	**TT with error (Kurdish)**	**Teacher response/ correction**
Binary errors	1	With time, and the help of friends, he decided that his only chance to make his life work was to let go of the anger…	لەگەڵ کات و بە یارمەتی هاوڕێکانی ئەو بڕیارەی دا کە تاکە هەل بۆ ژیان کە کار دەکات لەسەری واز هێنانە لە تورەیی...	بە تێپەربوونی کات و بە یارمەتی هاوڕێکانی ئەو بڕیارەی دا کە تاکە هەل بۆ ژیان کە کار دەکات لەسەری واز هێنانە لە تورەیی...
	2	With time, and the help of friends, he decided that his only chance to make his life work was to let go of the anger…	لەگەڵ کات و بە یارمەتی هاوڕێکانی ئەو بڕیارەی دا کە تاکە هەل بۆ ژیان کە کار دەکات لەسەری واز هێنانە لە تورەیی...	Ignored
	3	With time, and the help of friends, he decided that his only chance to make his life work was to let go of the anger…	بە تێپەربوونی کات و بە یارمەتی هاوڕێکانی ئەو بڕیارەی دا کە تاکە چانس بۆ ئەنجامدانی کاری ژیانی ئەوەیە واز لە ڕق بهێنێت...	Ignored
	4	…to let go of the anger, and somehow forgive the offender.	...واز لە ڕق بهێنێت و لە تاوانبارەکە خۆشبێت.	Ignored
	5	The first group remains prisoners of their own anger and bitterness.	گرویی یەکەمی بەندکراوان تورە و داخ لە دڵن.	گرویی یەکەم دەبنە دیلی دەستی تورەیی و کینەی دڵیان.
	6	After any major loss, there is always a mourning process.	دوای لە دەستدانی هەر شتێکی گەورە هەمیشە سەرکەوتنێك هەیە.	دوای هەر لە دەستدانێکی گەورە هەمیشە پرۆسەیەکی خەمباری هەیە.
	7	After any major loss, there is always a mourning process.	دوای هەر لە دەستدانێکی گەورە هەمیشە کردار هەیە.	دوای هەر لە دەستدانێکی گەورە هەمیشە پرۆسەیەکی خەم هەیە.
	8	But ultimately, the question is whether the experience makes you harder or softer.	بەڵام لە کۆتاییدا، پرسیارەکە ئەوەیە کە دەتکات بە کەسێکی دڵڕەق یان دڵسۆز.	بەڵام لە کۆتاییدا، پرسیارەکە ئەوەیە ئایا ئەو ئەزموونە بەهێزترت دەکات یان لاوازتر.
	9	But ultimately, the question is whether the experience makes you harder or softer.	بەڵام لە کۆتاییدا، پرسیارەکە ئەوەیە ئەزموونانە وات لێدەکەن بەهێزتر بیت یان لاوازتر.	بەڵام لە کۆتاییدا، پرسیارەکە ئەوەیە ئایا ئەو ئەزموونە بەهێزترت دەکات یان لاوازتر.
Non-binary errors	10	…to let go of the anger, and somehow forgive the offender.	...واز لە ڕق بهێنێت و لە تاوانبارەکە خۆشبێت.	Ignored
	11	After any major loss, there is always a mourning process.	دوای هەر زیانێکی گەورە هەمیشە خەمێك هەیە.	دوای هەر لە دەستدانێکی گەورە هەمیشە پرۆسەیەکی خەم هەیە.
	12	The tragedy saw Sandy descend into a personal hell of pain and anger.	ئەو تراژیدیەی ساندی بینی ڕوخاندیە ناو ئازار و ڕقەوە.	ئەو تراژیدیەی ساندی بینی خستیە ناو دۆخێکی پر لە ئازار تورەیی.

APPENDIX 2

Online Class Observation: Responding to Errors (Lesson 1)

Title of lesson 1: Practical Legal Translation (English into Kurdish)
Main aim(s) of lesson: (1) to train students on translating legal texts, specifically focusing on legal terminology; and (2) to introduce students to a set of common English legal and criminological terms along with their Kurdish translation.

1. Types of correction
Put a tick (✓) in the relevant boxes below every time you hear the teacher use the following correction techniques.

	Type	**Occurrence**	**Total**
When	Interrupt student	**0**	**0**
	Delay to end of student utterance (end of translation unit)	✓✓✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓✓✓	**14**
	Delay to end of activity	**0**	**0**
How	Mirror with correction	**0**	**0**
	Get student to correct	✓	**1**
	Asking other student(s) to correct	✓	**1**
	Offer correction with feedback	✓✓✓✓✓	**5**
	Offer correction without feedback	✓✓✓✓✓	**5**
	Ignore	✓✓	**2**

2. Focus of correction/responding
Note down the kind of response that the teacher gives to any student errors as to whether the teacher focuses
on form or meaning (you may need to mark more than one box for a response).

	Type	**Occurrence**	**Total**
Focus on form	**Correct overtly**	✓✓	**2**
	Correct covertly	**0**	**0**
Focus on meaning	**Reject meaning (binary errors)**	✓✓✓✓✓✓	**6**
	Accept meaning (non-binary errors)	✓✓✓✓	**4**
Ignore		✓✓	**2**

APPENDIX 3

Online Class Observation: Responding to Errors (Lesson 2)

Title of lesson 2: Practical Translation of Economic Texts (Kurdish into English)
Main aim(s) of lesson: to train students on translating economics texts, specifically focusing on economic terminology.

1. Types of correction
Put a tick (✓) in the relevant boxes below every time you hear the teacher use the following correction techniques.

	Type	Occurrence	Total
When	Interrupt student	**0**	**0**
	Delay to end of student utterance (end of translation unit)	✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓✓	**25**
	Delay to end of activity	**0**	**0**
How	Mirror with correction	✓✓	**2**
	Get student to correct	✓	**1**
	Asking other student(s) to correct	✓✓✓✓✓	**5**
	Offer correction with feedback	✓✓✓✓✓	**5**
	Offer correction without feedback	✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓	**10**
	Ignore	✓✓	**2**

2. Focus of correction/responding

Note down the kind of response that the teacher gives to any student errors as to whether the teacher focuses
on form or meaning (you may need to mark more than one box for a response).

	Type	Occurrence	Total
Focus on form	Correct overtly	✓✓✓	**3**
	Correct covertly (mirroring back)	✓	**1**
Focus on meaning	Reject meaning (binary errors)	✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓	**10**
	Accept meaning (non-binary errors)	✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓	**9**
Ignore		✓✓	**2**

APPENDIX 4

Online Class Observation: Responding to Errors (Lesson 3)

Title of lesson 3: Practical Translation of a General Text (English into Kurdish)
Main aim(s) of lesson: to train students on translating general texts to produce a natural-sounding translation.

1. Types of correction
Put a tick (✓) in the relevant boxes below every time you hear the teacher use the following correction techniques.

	Type	Occurrence	Total
When	Interrupt student	**0**	**0**
	Delay to end of student utterance (end of translation unit)	✓✓✓✓✓✓ ✓✓✓✓✓✓	**12**
	Delay to end of activity	**0**	**0**
How	Mirror with correction	**0**	**0**
	Get student to correct	✓	**1**
	Asking other student(s) to correct	✓✓✓	**3**
	Offer correction with feedback	✓✓	**2**
	Offer correction without feedback	✓✓	**2**
	Ignore	✓✓✓✓	**4**

2. Focus of correction/responding
Note down the kind of response that the teacher gives to any student errors as to whether the teacher focuses
on form or meaning (you may need to mark more than one box for a response).

	Type	Occurrence	Total
Focus on form	Correct overtly	**0**	**0**
	Correct covertly	**0**	**0**
Focus on meaning	Reject meaning (binary errors)	✓✓✓✓✓✓	**6**
	Accept meaning (non-binary errors)	✓✓	**2**
Ignore		✓✓✓✓	**4**

REFERENCES

Allwright, D., and Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Amara, N. (2015). 'Errors Correction in Foreign Language Teaching'. The Online Journal of New Horizons in Education. 5 (3), pp. 58–68.

Baker, M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation. (3rd ed.) London and New York: Routledge.

Carl, M., and Báez, M. C. T. (2019). 'Machine Translation Errors and the Translation Process: A Study across Different Languages'. Journal of Specialised Translation, (31), pp. 107–132.

Edge, J. (1989). Mistakes and Correction. New York: Longman.

Ghasemi, H. and M., Hasemian (2016). 'A Comparative Study of Google Translate Translations: An Error Analysis of English-to-Persian and Persian-to-English Translations'. English Language Teaching. 9(3), pp. 13–17.

Gouadec, D. (1989). 'Comprendre, évaluer, prévenir. Pratique, ensei- gnement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction', TTR, 2(2), pp. 35–54.

Gower, R., Phillips, D. and Walters, S. (1995). Teaching Practice Handbook. Oxford: Macmillan Heinemann.

Hansen, G. (2010). Translation 'Errors'. In: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (eds). Handbook of Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins, pp. 385–388.

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Essex: Longman.

Ismail, S., Alsager, H. N., and Omar, A. (2019). 'The Implications of Online Translation Courses on Instructors' Philosophy of Teaching'. Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on CALL (5), pp. 176–189.

Kostić-Bobanović, M. (2007). 'Should Teachers Correct Students' Oral Errors?' In: Međunarodni znanstveni i stručni skup. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgajatelja, Medulin, pp. 377–385.

Larson, M. L. (1998). Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence. (2nd ed.) Lanham, New York and London: University Press of America.

Lewis, C. C., and Abdul-Hamid, H. (2006). 'Implementing Effective Online Teaching Practices: Voices of Exemplary Faculty'. Innovative Higher Education, 31(2), pp. 83–98.

Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Popovic, M. and H., Ney (2011). 'Towards Automatic Error Analysis of Machine Translation Output'. Computational Linguistics, 37(4), pp. 657–688.

Pym, A. (1992). Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In: C. Dollerup and A. Loddegaard, (eds.) The Teaching of Translation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 279–288.

Rasul, S. H. (2016). 'Translation Constraints and Procedures to Overcome them in Rendering Journalistic Texts'. Journal of University of Human Development, 2(3), pp. 402–419.

Rasul, S. H. (2018). 'Translation of Idioms across Languages'. Transletters. International Journal of Translation and Interpreting, 1, pp. 121–141.

Rasul, S. H. (2019). Journalistic Translation: Procedures and Strategies in English-Kurdish Translation of Media Texts. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Thompson, G. (1996). 'Some Misconceptions about Communicative Language Teaching'. ELT Journal, 50(1), pp. 9–15.

Thompson, G. (2007). 'Class Observation: Responding to Errors' Form. MA in TESOL, School of English, University of Liverpool.

Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. London: Longman.

Williams, M. (2004). Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centred Approach. Ottawa: University of Ottawa Press.

المحاسبة عن نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط ودورها في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام

دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من المحاسبين والاداريين في شركة (Taq Taq Operating Company) للنفط في محافظة اربيل - اقليم كوردستان

هاوري جلال حسين
قسم المحاسبة، كلية الأدارة والأقتصاد، جامعة التنمية البشرية، السليمانية، اقليم كوردستان، العراق

المستخلص- تناول البحث أحد المواضيع المهمة والتي حظيت باهتمام كبير في مجال المحاسبة على نحوٍ عام وفي مجال محاسبة تكاليف النفط على نحوٍ خاص وهو موضوع طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط، ففي الوقت الذي كانت المساهمات والجهود البحثية تنصب في البحث عن اجراءات وعوامل نجاح هذه الطرق والتي غالباً ما كانت تستند إلى مناقشات تقليدية، عبر تركيزها على المفاضلة بين طرق التسجيل وافتراض احتساب الكلف والمخاطر لكل منها، وعلى الرغم من أهمية مثل هذه المناقشات في فهم كيفية عمل المحاسبين واجراءات التفضيل في اعتماد كل من هذه الطرق في شركات النفط بوصفها الافضل لعمل شركات النفط المنظمات. غير أنها لا تعُبر عن خصوصية كل من هذه الطرق ، ومن ثمّ الكشف عن أسس ميزتها المستندة أساساً إلى تعظيم ايرادات شركات النفط الخام،

وانطلاقاً من ذلك، يهدف البحث إلى قياس مدى اسهام طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام ، ضمن اطار يحاكي واقع المنظمات المحلية من جهة ويجسد ما متوافر لديها من ممارسات محاسبية قابلة للتطبيق من جهة اخرى. تمّ إجراء البحث في قطاع صناعة النفط الخام باعتماد المقابلات الشخصية واستطلاع آراء عينة من المحاسبين والاداريين في شركة (Taq Taq Operating Company للنفط في محافظة اربيل – اقليم كوردستان العراق، كما تمّ اعتماد استمارة استبيان ضمن ثلاثة محاور اختص الاول منها للبيانات الشخصية اما المحور الثاني والثالث فقد تضمن 25 سؤالاً المحور الاول تضمن (15) سؤالاً جسدت مضامين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط وممارساتها التي قست الى ثلاث طرق هي (طريقة التكلفة الايرادية و طريقة التكلفة الكلية وطريقة المجهودات الناجحة) لكل منها (5) أسئلة، اما المحور الثالث فقد تضمن (10) أسئلة لمضامين ايرادات شركات النفط الخام ، بهدف التعرف على طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط، ومدى اسهامها في تحسين الايرادات للمنظمات المبحوثة. تمّ اعتماد مجموعة من الادوات الاحصائية لاختبار فرضيات الدراسة باستخدام برنامج SPSS-10 For Windows بهدف تفسير طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وتشخيصها. توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات، كان أهمها، وجود أثر معنوي لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين ايرادات شركات النفط في المنظمة عينة الدراسة بموجب قيمة (R^2) التي بلغت (609) وهذا يعني أن (60.9 %) من التغيرات في تحسين ايردات النفط الخام هي بسبب طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط ، كنا توصل البحث الى ان الطريقة الاكثر تأثيراً هي طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) بموجب قيمة معامل (β) التي اثبتت ان (45.9 %) من مستوى التأثير لطرق تسجيل النفقات في تحسين الإيرادات لشركات النفط تعود إلى أهمية طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)، ، واستناداً لذلك تمت الإشارة إلى بعض المقترحات أهمها ضرورة تعزيز اهتمام المنظمة عينة الدراسة بتحليل التكلفة الكلية (الرأسمالية) ذات العلاقة بعمل شركات النفط ودراستها للوقوف على المضامين التي يُمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

الكلمات الدالة- طريقة التكلفة الايرادية، طريقة التكلفة الكلية، طريقة المجهودات الناجحة، ايرادات شركات النفط الخام.

1. المقدمة

يُمكن القول أن صناعة النفط تحتاج الى نظام محاسبي خاص تفرضها طبيعة هذه الصناعة ، وتعد صناعة النفط من الصناعات التي يمر انتاجها بمراحل مختلفة لكل مرحلة تكاليفها الخاصة، فالمرحلة الاولى مرحلة المسح والاستكشاف والمرحلة الثانية مرحلة الحفر والتطوير والمرحلة الثالثة مرحلة الانتاج والمرحلة الرابعة مرحلة التكرير. و ناحية اخرى فإن اعمال البحث عن النفط واستكشافه وتطويره وانتاجه تحتاج الى تكاليف ضخمة قد

مجلة جامعة التنمية البشرية
المجلد 7، العدد 3(2021) ؛ عدد الصفحات (12)؛ معرف الكائن الرقمي: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp92-103
ورقة بحث منتظمة: أُستلم البحث في 25 تمّوز 2021؛ قُبل في 19 آب 2021؛ نُشرت في 23 آب 2021
البريد الإلكتروني للمؤلف : hawre.jalal@uhd.edu.iq
حقوق الطبع والنشر ©2021 هاوري جلال حسين. هذه مقالة الوصول اليها مفتوح موزعة تحت رخصة المشاع الإبداعي النسبية - CC BY-NC-ND 4.0

تحقق ايرادات تفوق تكلفتها وقد لا تحقق الايرادات المرجوة ، وبالتالي فهي تحمل في طياتها مخاطرة عالية قد لا تؤدي الى نتائج اقتصادية مجدية تمكن من استرداد تكاليف المسح والاستكشاف كاملة او بالعكس ، كما ان طول الفترة الزمنية بين مرحلة الاستكشاف ومرحلة الانتاج فعلياً لعدة سنوات يجعل من الصعب ايجاد علاقة سببية أو ارتباط بين تكاليف المسح و الاستكشاف وايراد النفط الذي يتم استخراجه ، مما يجعل صناعة النفط بحاجة الى معالجة محاسبية خاصة لتكاليفها و هناك ثلاث طرائق للمعالجة المحاسبية لتكاليف المسح والاستكشاف تتمثل بطريقة التكلفة الايرادية و طريقة التكلفة الكلية وطريقة المجهودات الناجحة وكل طريقة من هذه الطرائق تؤدي الى اختلاف التكلفة الرأسمالية لأبار النفط و اختلاف تكلفة النفاد لكل برميل من النفط ، وهذا يؤثر في تحديد تكلفة وحدة المنتج (البرميل) و تحديد نتائج الاعمال و المركز المالي للشركة وبالتالي قد تؤدي الى الاختلاف في الايرادات الكلية لشركات النفط الخام.

وبغية تشخيص اسهام طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة بشكل وافٍ ، اتجه البحث إلى معالجة ذلك ضمن أربعة محاور الأول : يصور الاطار العام للبحث ومنهجه، أما المحور الثاني فيلخص الجانب النظري ضمن المتاح والمتيسر من المصادر العربية والاجنبية، وأما الثالث: فينصرف إلى الإلمام بالجانب الميداني ضمن مسار حددته منهجية البحث ، واخيراً المحور الرابع اختص باستعراض استنتاجات البحث وتوصياته.

المحور الاول
الاطار العام للبحث ومنهجه

أولاً: مشكلة البحث:

يُمكن صياغة مُشكلة البحث عن طريق اثارت التساؤل الرئيس الاتي: (ما دور طرق تسجيل نفقات مراحل انتاج النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام؟) وتأسيسا على ما تقدم فان طرح التساؤلات الاتية والاجابة عليها يمكن ان يسهم في توضيح معالم ومضامين المشكلة قيد البحث وكما يأتي:

1. ما العلاقة بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط والايرادات شركات نفط الخام في المنظمة المبحوثة؟
2. ما أثر طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة؟
3. هل تتباين الاهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة؟

ثانيا : اهمية البحث:

تتجلى اهمية البحث الحالي عن طريق اهمية متغيراته متمثلة بطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط بوصفها مدخلاً محاسبياً مهماً في ميدان ممارسة الشركات النفطية الصناعية لعملياتها باتجاه التعامل مع انواع النفقات وادارتها والعمل على متابعتها على طول مراحل العملية الانتاجية ، وصولاً الى تحقيق افضل مستويات الجودة للتقارير والقوائم المالية، وتظهر هذه الاهمية في بعدين:

- **الاهمية الأكاديمية:**

ويتمثل بالاطار النظري للبحث، الذي حاول الربط بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط وتحسين الايرادات لشركات النفط الخام ، وهذا الربط يمكن ان يعد اضافة علمية متواضعة جديرة بالاهتمام ولاسيما في قطاع صناعة النفط للمنظمة المبحوثة.

- **الاهمية الميدانية:**

وتتمثل الاهمية باهمية القطاع النفطي في الاقليم كوردستان بوصفه المورد الرئيس لتحقيق التنمية الاقتصادية، فضلاً عن الاهمية المتمثلة بتشخيص وتقييم ابعاد العلاقة بين متغيرات البحث ضمن بيئة المنظمة المبحوثة فيما يرتبط بانواع طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط وتحسين الايرادات لشركات النفط الخام عن طريق دراسة الدور الذي تؤديه ممارسات طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام.

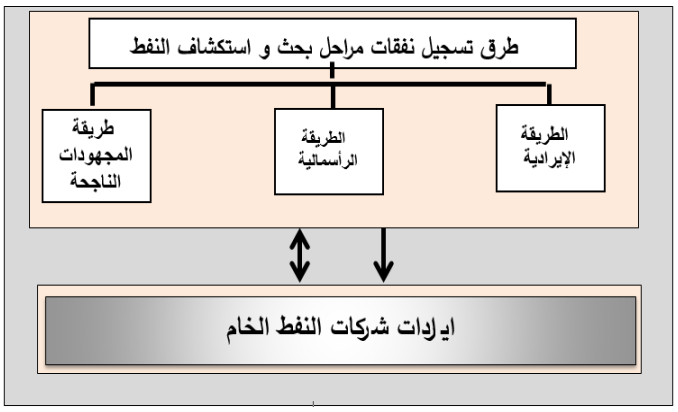
ثالثا : اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي في ضوء مشكلته واهميته الى تحقيق ما يأتي:

1. وصف وتشخيص متغيرات البحث ممثلة بطرق تسجيل نفقات عملية انتاج النفط بوصفها متغيراً (مستقلاً) من جهة وتحسين الايرادات لشركات النفط الخام بوصفها (متغيراً مُعتمداً) من جهة اخرى.
2. اختبار طبيعة العلاقة بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط وايرادات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.
3. اختبار تأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.
4. تقديم توصيات قد تُسهم في توجيه انتباه المنظمة المبحوثة والمنظمات ذات العلاقة تجاه طرق التسجيل المناسبة والاكثر ملائمة في تحسين ايرادات شركات النفط الخام .

رابعاً: أنموذج البحث:

للايفاء بمتطلبات المعالجة المنهجية لمشكلة البحث وتساؤلاته، وفي ضوء اطاره النظري ، تم اعتماد أنموذج افتراضي يعكس المتغيرات الرئيسة للبحث، التي تشير الى وجود علاقات افتراضية بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط والايرادات في المنظمة المبحوثة ، وتوافقا مع فرضيات البحث ومتطلبات اختبارها ، فقد تم تبني الانموذج المبين في الشكل (1) ، ويتضمن متغيرين رئيسيين يتمثل الاول بطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط بوصفه (متغيرا مستقلا " مفسرا ") ، في حين يشمل الثاني ايرادات شركات النفط الخام وهو (المتغير المعتمد " مستجيبا ").



الشكل (1) الانموذج الفرضي للبحث

المصدر: من اعداد الباحث

خامساً: فرضيات البحث:

اعتمد البحث في التوصيل لأهدافه واختبار أنموذجه على فرضية رئيسة مؤداها (هناك دور لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة) ، ولتوضيح ابعاد هذا الدور فقد تفرعت عن هذه الفرضية ، الفرضيات الفرعية الاتية:

1. لا توجد علاقة ارتباط معنوية موجبة بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط وتحسين الايرادات في شركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.
2. لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة .
3. لا تتباين الاهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.

سادساً. أساليب جمع البيانات

أعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في اختبار فرضياته باعتماد تقانات هذا المنهج في تحليل البيانات اللازمة وتحديداً الاستبانة التي أعدها الباحث في ضوء السياقات العلمية المعتمدة، فضلاً عن المقابلات الشخصية مع الأفراد المبحوثين بهدف توضيح فقرات الاستبانة لضمان الإجابة الصحيحة.

سابعاً. أساليب التحليل الإحصائي

استناداً إلى طبيعة البحث ومضامين فرضياته، تم اعتماد التقانات الميسرة في البرنامج الإحصائي (SPSS-Ver17) لكل من (الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، ومعاملات الانحدار البسيطة والمتعددة).

ثامناً. مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث بشركات النفط في العاملة أقليم كوردستان العراق، أما ميدان الدراسة فقد تمثل بكل من شركة Taq Taq Operating Company فيما تمثلت عينة الأفراد المبحوثين بالعاملين في الوظائف المحاسبية والمالية والادارية فيها جميعاً، وهي عينة قصدية، والبالغ عددهم (36) موظفاً، وهم الذين تمّ توزيع الاستبانة عليهم في تلك الشركات، وقد استعيد منها(31) استمارة صالحة للتحليل، ويبين الجدول (1) عدد الاستمارات الموزعة وعدد الاستمارات المسترجعة الصالحة ونسب الاسترجاع.

الجدول (1)

أعداد الاستبانة الموزعة والمعادة

عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات التي تم استرجاعها (المعادة)	عدد الاستمارات الصالحة للتحليل	نسبة الاسترجاع %
36	31	31	%86

المصدر: من إعداد الباحث.

المحور الثاني
الاطار النظري

اولاً : طبيعة الصناعة النفطية وخصائصها :

تنفرد صناعة النفط كصناعة استخراجية بخصائص تميزها عن غيرها من الصناعات التحويلية ، فعمليات البحث والاستكشاف عن البترول تتعلق اساساً بالبحث عن احد الموارد الطبيعية (النفط الخام) وهو مورد آيل للنضوب والنفاد ، وتعد الصناعة النفطية واحدة من الفعاليات الاقتصادية الاساس في البناء الاقتصادي للبلد النفطي . ان اصل كلمة البترول (Petroleum)كلمة من اصل لاتيني ومعناها زيت الصخر (www.m6b.com) ، ويوجد عادة عند سطح الارض او في باطنها ، وقد يأخذ النفط شكلاً سائلاً ويسمى حينئذ بالنفط الخام (crude oil) او ياخذ شكلاً غازياً ويسمى الغاز الطبيعي (natural gas) وفي احيان اخرى يمكن ان يكون موجوداً بالحالة الصلبة(عبد الوهاب ، 2006 : 32) .

وفي ادناه اهم الخصائص التي تميز هذه الصناعة عن غيرها والتي بدورها قد تؤثر في شكل النظام المحاسبي وعلى محاسبة النفط وتجعلها تختلف عن انواع المحاسبة الاخرى ، ولا يعني هذا ان محاسبة النفط تعتمد مبادئ واسس محاسبية خاصة بها غير المبادئ المحاسبية المتعارف عليها والمقبولة قبولاً عاماً وانما يكون الاختلاف في التطبيق وهذه الخصائص هي (مصطفى ، 2002 : 57) :

1. **ضخامة الاستثمار وارتفاع معدل الانفاق في السنوات الاولى** : لايمكن التأكد من وجود البترول الا بالبحث والاستكشاف والتنقيب ثم يتم حفر الآبار التجريبية للتأكد من امكانية استغلالها بصورة تجارية ويؤدي كل هذا الى انفاق الكثير من الاموال قبل الانتاج مع طول دورة الانتاج قبل الحصول على الايرادات فتظهر المشكلات المحاسبية المتعلقة بحساب الاندثار بالنسبة للاصول الثابتة الضخمة ذات الاعمار الانتاجية طويلة الاجل كما ان هذه الاصول تعمل في اكثر من منطقة واكثر من بئر وتنشأ عن ذلك مشكلة توزيع التكاليف المشتركة .
2. **قيام الصناعة في ظل عدم التأكد مع وجود عنصر المخاطرة :** حيث يصعب التنبؤ في هذه الصناعة وعلى الرغم من ضخامة المبلغ المستثمر بوجود الانتاج او عدمه وحتى بعد العثور عليه لايمكن التحكم في كمية الانتاج وجودته ، وتؤثر هذه الخاصية على الآتي :
   أ- لايمكن عمل الموازنات اعتماداً على التكاليف التأريخية لاختلاف ظروف الانتاج واختلاف طبيعة مناطق الانتاج من ناحية التكوين الطبيعي (التربة ، درجات الحرارة ، الرطوبة) .
   ب- صعوبة الربط بين تكاليف الانتاج وكميته وجودته من ناحية ، وعدم القدرة على ايجاد علاقة سببية بين المصروفات والايرادات وتحديد المقابلة بين عناصر كل منهما بدقة وذلك لتحديد الفائض السنوي وينعكس ذلك على تصوير قوائم الدخل واعداد تقارير الدخل والانتاج والنفقات الرأسمالية وغيرها .
3. **البترول اصل متناقص :** البترول اصل متناقص يستنفد بالاستخراج اي ان المخزون منه يتصف بالنقص التدريجي نتيجة لعمليات الاستخراج فبينما تخضع الاصول الثابتة للاندثار يخضع البترول كأصل متناقص للاستنفاد ، فكيف تؤثر خاصية التناقص هذه في العمليات المحاسبية ؟

أ- في صناعة البترول يصعب اعداد الموازنات التخطيطية لصعوبة التنبؤ والربط بين الانتاج والتكاليف والايرادات .

ب- في بعض الاحيان يتم تقدير العمر الانتاجي للاصل الثابت بناءً على تقدير العمر الانتاجي للحقل ويترتب على ذلك عدم دقة الاندثارات المحسوبة لعدم دقة احتساب العمر الانتاجي .

ج- هناك نوعان من التكاليف ، الاول يخضع للأندثار مثل تكلفة المعدات والالات ، والثاني مرتبط ببئر البترول وبالاحتياطي النفطي لتكاليف التنقيب الملموسة فهذه تخضع للاستنفاد .

د- عدم امكانية المقابلة بين الايرادات والمصروفات فقد يتم صرف مبالغ كبيرة ويكون الاحتياطي قليلاً والعكس قد يصرف مبلغ صغير ويتم الحصول على احتياطيات كبيرة .

4. **الانتشار الجغرافي لمناطق الانتاج :** وتؤثر هذه الخاصية في حجم التكاليف الادارية والتشغيلية بالزيادة وتحتاج الى نظام محاسبي محكم لمتابعة النشاط .

5. **صعوبة تحديد السعر بالاعتماد على تكاليف الانتاج :** يتم تحديد الاسعار عامة بوضع افتراضات معينة لحالة السوق وبالتحكم في متغيرات معينه ، كمية الانتاج ، تكلفة الانتاج ، المبيعات ، اما في صناعة انتاج النفط فتحديد السعر تحكمه قوانين الصناعة والدولة وكميات الانتاج والوضع الاقتصادي والسياسي العالمي والحروب .

6. **البترول عنصر غير وحيد :** حيث يوجد الغاز دائماً مصاحباً لخام الزيت وتظهر هنا مشكلة التكاليف المشتركة وكيفية توزيعها .

7. **تعدد جنسيات الشركات العاملة في مجال البترول :** ويترتب على ذلك : -

أ- اختلاف النظم المحاسبية بين مجموعة الشركات العاملة في هذا المجال .

ب- صعوبة اجراء المقارنات بين نتائج النشاط في صناعة البترول لعدم امكانية التوحيد في المفاهيم المحاسبية المتبعة وفي الاثبات والتحليل وعرض النتائج .

8. **تأثير الضرائب على الحسابات المالية لشركات البترول :** حيث تتم معالجة مصروفات الاستكشاف والحفر ومعالجة النفاد منسوباً الى التكلفة للاغراض المالية وعلى اساس نسبة معينة من اجمالي او صافي الربح لاغراض الضريبة .

ثانياً :طرائق المعالجة المحاسبية لتكاليف البحث والاستكشاف

بعد توضيح الانواع الاساسية لتكاليف البحث والاستكشاف يتم معالجتها محاسبياً ،لا سيماً أن أنشطة الاستكشاف لا تسفر عن إيرادات ، وتستغرق فترات طويلة تتجاوز السنة المالية للتأكد من وجود النفط بكميات اقتصادية وقد تفشل هذه الأنشطة في العثور على النفط ، نظراً لاهمية تكاليف البحث والاستكشاف التي تتطلب معالجة محاسبية خاصة ، ويوجد ثلاث طرائق لمعالجة هذه التكاليف كالآتي:

١. طريقة المصروفات الايرادية (الجارية)

تعدّ جميع تكاليف البحث والاستكشاف تكاليف ايرادية عند إنفاقها بغض النظر عن النتائج المتحققة سواء كانت ناجحة أم فاشلة ، وتحمل في نهاية السنة المالية على قائمة الدخل ، فتشكل أنشطة البحث والاستكشاف أنشطة جارية تؤديها المنشأة عن طريق موظفي أنفسهم(غالبا) فهي لا تتأثر بمنطقة البحث وحجم الاستكشاف أو الفترة الزمنية ، وتكون تلك التكاليف بمثابة تأكيد لغرض استمرار المنشأة ، فيتم عدّها نفقات ايرادية تسترد من قائمة الدخل في فترة حدوثها ، ويرجح ذلك كل من خاصية عدم التأكد من جدوى تلك النفقات وخاصية البعد الزمني ما بين إنفاقها وبدء ظهور عوائد النفط ، إذ يصعب إيجاد أساس مناسب لتوزيعها على الحقول أو الآبار المنتجة ، وكذلك فان تطبيق مبدأ السهولة والعملية يعني عدم رسملة تلك التكاليف وإعادة تحليلها وتوزيعها مستقبلاً ويؤكد هذا بأن التكاليف الجيولوجية والجيوفيزيائية يجب أن تحمل كمصروف عندما تحدث فأن الجزء الاكبر من هذه المصاريف تصرف على مساحات مؤجرة ومساحات تسلم ثانية لاصحابها اذ لا توجد فائدة كبيرة من عدّ الجزء الباقي مصاريف رأسمالية ، وأن عدّ هذه التكاليف ايرادية لانها قد تؤدي الى العثور على النفط بكميات تجارية او لا يوجد النفط في مناطق البحث على الاطلاق ، كذلك ضعف العلاقة بين تكاليف البحث والاستكشاف والنتائج الفنية ، اذ لا يعني صرف مبالغ على جهود البحث بالضرورة تحقق أصول مقابل هذه المبالغ المصروفة وبالتالي يفضل شطب هذه النفقات سنوياً لعدها مصاريف ايرادية (الخطيب، 1997: 43) وتكون تكاليف البحث والاستكشاف ضرورية للمحافظة على الطاقة الإنتاجية للموجودات الثابتة(أبار النفط) اذ انها تؤدي الى اكتشاف احتياطيات نفطية جديدة تعوض النقص في الاحتياطيات النفطية التي تم اكتشافها في الماضي ، فهي بمثابة تكاليف صيانة الطاقة الانتاجية في المنشاة المستمرة لذلك تعدّ مصروفات ايرادية تخص الفترة المحاسبية التي انفقت فيها .

وهناك آنتقادات معارضة لتطبيق هذه الطريقة وهي : (قنديل،1984: 36)

أ- لايمكن معاملة مصاريف المشروعات الناجحة والفاشلة معاملة واحدة ، أن المبالغ المنفقة في أنشطة البحث والاستكشاف قد ينتج عنها آبار ناجحة فيتولد موجود من الموجودات الثابتة أو قد ينتج آبار جافة(فاشلة) وبالتالي لا ينتج عنها ايراد مستقبلاً ، فيتم اجراء معالجة محاسبية واحدة لنتائج مختلفة غير صحيح محاسبياً ، ولا يعكس الواقع الحقيقي للشركة اذ تقفل المصاريف تباعاً في كل سنة ولا تتراكم الجهود المبذولة (احمد ، 2004: 85).

ب- يلاحظ أن التكاليف التي تم انفاقها على اعمال البحث عن النفط في فترة محاسبية معينة ، وكميات الاحتياطي النفطي التي قد تكتشف في الفترة نفسها لا يمكن أن تكون مساوية للكميات التي تم استخراجها من الاحتياطي النفطي خلال الفترة ولتكلفة نفادها.

ت- لا يوجد علاقة سببية بين تكاليف البحث عن النفط في فترة محاسبية معينة ، وبين الدخل المتحقق من إنتاج النفط في الفترة نفسها لذلك فان عدّها مصروفات ايرادية بغض النظر عن النتائج التي تم التوصل اليها يتعارض مع مبدء مقابلة الايرادات بالنفقات .

ث- كما أن عدّ تكاليف البحث مصروفات ايرادية بالرغم من اكتشاف النفط في حقل معين نتيجة لاعمال البحث يترتب عليه انخفاض التكلفة الرأسمالية لاكتشاف الاحتياطي النفطي والتي ينبغي تحميلها لحساب الموجودات الثابتة المنتجة (آبار النفط).

أن مستقبل الشركة النفطية ونجاحها واحتمالات استمرارها يتوقف تماماً على نجاحها في تحقيق نتائج مرضية في عمليات الاستكشافات التي تقوم بها ، وأن اتباع هذه الطريقة يؤدي الى أن تنخفض معدلات الربح القابل للتوزيع أذ تحمل جميع التكاليف الناجحة والفاشلة و هي تمثل مبالغ باهظة على قوائم نتائج الاعمال على عدّها تكلفة جارية (زايد ، 2002 :4) .

٢. طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)

تعدّ جميع تكاليف البحث والاستكشاف تكلفة رأسمالية عند انفاقها بصرف النظر عن النتائج التي يتم التوصل اليها .

وتعدّ هذه الطريقة كافة تكاليف المسح عن النفط متعلقة بما قد يعثر عليه من الاحتياطي النفطي في أي منطقة وفي أي فترة محاسبية ستؤدي بالامد الطويل الى تحقيق ايرادات تكفي لتغطية النفقات الجارية للانتاج ، وتغطية التكاليف الراسمالية لاكتشاف الاحتياطيات النفطية وتحقيق الربح باعتباره عائد المنظم ورأس المال المستثمر في المنشاة . وأن تكاليف الاستكشاف لابد من انفاقها على مناطق واسعة من أجل ايجاد حقول النفط في جزء منها ، وأن انشطة الاستكشاف في مختلف اجزاء المنطقة ضرورية لتحديد المناطق التي يكتشف فيها النفط فجميع مصاريفها جزء من التكلفة الكلية لما يتم ايجاده من حقول منتجة ، فرسملة جميع تكاليف الاستكشاف تعكس التكلفة الحقيقية لاحتياطيات النفط المكتشفة وتحميل تكاليف عمليات الاستكشاف غير الناجحة الى حساب الدخل قد ينتج عنه تقدير رقم الدخل بأقل مما هو عليه فعلاً ويجب تحميل المصروفات على الارباح في الفترة التي تتدفق فيها الايرادات من انتاج المناطق التي انفقت عليها ، وتسجل جميع تكاليف الابار الاستكشافية سواء كانت ناجحة أم فاشلة في حساب الأعمال قيد التنفيذ لتجميع تكاليف الابار الجاري حفرها، ومن الممكن إغلاق التكاليف المتراكمة ضمن حسابات الابار والتجهيزات المتعلقة بها في نهاية الفترة أو من الممكن تركها ضمن الحساب حتى تعرف نتائج البئر . وأن اعداد القوائم المالية وأظهار تكاليف البحث والاستكشاف ضمن موجودات الشركة في قائمة المركز المالي المنشورة يبين مقدار مجهودات الشركة في الانفاق على البحث والاستكشاف ، وكلما زاد الانفاق على البحث والاستكشاف كلما زادت فرصة الشركة في اكتشاف مكامن نفطية وبالتالي زادت الايرادات المستقبلية للشركة ، وان تكاليف برامج البحث والاستكشاف الفاشلة لاتعدّ انفاقاً ضائعاً تماماً ، بل أن ذلك يفيد فريق الاستكشاف التابع للشركة من نواحي عدة وتؤدي الى عدم تكرار وتفادي اسباب الفشل (القاضي وآخرون، 2001: 135) .

والانتقادات الموجهة الى هذه الطريقة :

أ- انها تتجاهل معالجة النفقات التي تتحملها المنشأة في البحث عن النفط بمنطقة معينة لم يعثر على النفط واستبعدت من منطقة البحث ، فهذه النفقات الضائعة تخص منطقة غير منتجة لذلك تعد خسارة رأسمالية تخص الفترة التي تم فيها استبعاد المنطقة التي لم يكتشف فيها النفط (قنديل، 1995: 37) .

ب- يتم رسملة تكاليف الاستكشاف بعد اكتشاف الاحتياطي وليس قبله وألا عدت خسارة ، فأن افتراض وجود الموجود عند حدوث النفقة مع أن ذلك لايتم إلا بعد اكتشاف الاحتياطيات وكذلك عدّ جميع تكاليف الاستكشاف بمثابة استثمارات حتى لو تعلقت بممتلكات غير منتجة وتوزيعها على لإيرادات الناتجة من الممتلكات المنتجة يعني إن هذه التكاليف لا يمكن أن تعامل محاسبياً كخسائر.

ت- وأن الفشل في الاستكشاف لا يزيد الخبرة وقد ينتج من سوء الاختيار فلا يمكن رسملة تكاليف في مجهودات فاشلة وإظهارها في الميزانية كموجودات لمناطق لم يتأكد من وجود النفط فيها ، وتعدّ هذه المبالغ أرقاما ظاهرية في الميزانية ولا تقابلها موجودات حقيقية ، وتعدّ جميع المبالغ التي أنفقت خلال السنة المالية نفقات رأسمالية تطفأ على عدة سنين مستقبلاً من إيرادات حقول ومناطق أخرى وبالتالي لا يمكن مقارنة كفاءة استغلال واقتصادية كل حقل أو مقارنة الحقول ببعضها(الخطيب، 1997 : 79)

ث- إن اظهار تكاليف المناطق الفاشلة ضمن موجودات قائمة المركز المالي يعدّ تضليلاً ، فكيف يمكن ادراج مبالغ معينة ضمن موجودات الشركة في قائمة المركز المالي ولا تقدم هذه المبالغ في الوقت نفسه أية فائدة للمشروع وقد تقدم فائدة قليلة و بنسبة ضئيلة

ج- وأن اتباع هذه الطريقة لا تفرض وجود علاقة بين التكلفة التي تتحملها الشركة والايراد المحقق منها فضلاً عن أن قائمة المركز المالي والتقارير الدورية المنشورة غير ذات فائدة ولن تساعد في اتخاذ القرارات للاستثمار (زايد 2 ،2002: 33)

ح- وأتباع هذه الطريقة يؤدي الى زيادة في الأرباح المحققة كدليل على كفاءة الإدارة ، وبالرغم من وجود خسائر رأسمالية تم سترها بوصفها استثماراً في الابار النفطية مما يؤدي الى تآكل رأس المال وتوزيع أرباح غير محققة على مالكي المنشاة (قنديل، 1995: 38) .

٣. طريقة المجهودات الناجحة

وتعتمد هذه الطريقة في معالجة تكاليف البحث والاستكشاف على نتائج الجهود المبذولة ، فإذا كانت الجهود في المناطق المستكشفة ناجحة تعدّ تكاليف رأسمالية وتظهر في الميزانية العمومية كموجودات تضاف لتكلفة آبار النفط ، أما اذا كانت الجهود فاشلة تعتبر تكاليف ايرادية تظهر بقائمة الدخل كمصروف.

ترسمل تكاليف المجهودات الناجحة، أما تكاليف الجيولوجية والجيوفيزيائية بشكل عام والإيجارات المؤجلة والتكاليف الأخرى المحملة للمنطقة الفاشلة تعد مصروفاً سنوياً وتستنفذ التكاليف التي رسملت وغير المستنفذة (الصافية) على أساس وحدة الانتاج فتكاليف الحصول على المنطقة تستنفذ على اساس وحدة الانتاج نسبة الى الاحتياطيات المبرهنة (القاضي وآخرون،2001: 45) ، وهذه الطريقة تقوم بالتمييز بين المصروفات التي تؤدي في النهاية الى ايجاد النفط في حقل ما ويمكن ربط التكاليف بذلك الحقل، وبين المصروفات التي لا ينتج عنها اكتشاف النفط ولا يمكن نسبها الى أي حقل من الحقول المكتشفة ، فأن الغرض النهائي هو ايجاد النفط (ابو زريدة، 1985: 60) ، أما تكاليف حفر الآبار الاستكشافية يجب ان ترسمل كالابار قيد التنفيذ وتعليق المعدات والتسهيلات المساندة كلاهما كجزء من موجودات الشركة ويتم تحديد الابار

بعد ايجاد الاحتياطي المكتشف ، فعادة تحدد بعد اتمام حفر البئر أو بعد فترة قصيرة ، واذ وجد الاحتياطي المكتشف في الابار الاستكشافية فيجب ان ترسمل تكاليف حفر البئر واعادة تبويبها وتصبح جزءاً من ابار الشركة والمعدات والاجهزة المتعلقة بها ، أما اذا لم يعثر عن الاحتياطي في البئر، فان تكاليف حفر البئر المرسملة الصافية من قيمة ما يمكن تخليصه من معدات تحمل للمصاريف ، والمصروفات المنفقة لاقتناء موجود من الموجودات تعد جزءاً من تكلفة ذلك الموجود ، وهذه المصروفات يجب أن توزع بمعدل معين بين الموجودات (أي المناطق المنتجة وغير المنتجة) أو تحمل على أحدهما دون الاخر حسبما تكون نتيجة الاستكشاف ، والايرادات التي تقابل المصروفات في كل فترة محاسبية أدت الى تحقيقها عند أعداد قائمة نتيجة الاعمال عن الفترة المالية المعنية (عبد الله ، 1994: 55) ، وتعد تكاليف ايرادية تنزل من ايرادات تلك السنة فدقة تبويب تكاليف الآبار الناجحة و الابار الفاشلة تعطي نتائج محاسبية دقيقة وصحيحة وبذلك تكون الحسابات الختامية للشركة ممثلة للواقع الفعلي وتعطي نتائج صحيحة ، وتحقق الارباح ، فالمبالغ الظاهرة في الميزانية يقابلها موجودات تدر عائدات حقيقية ويمثل هذا الرصيد مدى استمرارية عمل الشركة في توسيع عملها مع زيادة الاستكشافات الناجحة وزيادة الاحتياطي القابل للاستخراج.

وتتوافق هذه الطريقة مع مبدء الحيطة والحذر و تنادي بوجوب الاحتياط الكامل لأي خسارة متوقعة ، وعدم الاخذ في الاعتبار أية ايرادات لم تتحقق ، لذلك فأن عدم التأكد من وجود النفط في مكامنه بكميات اقتصادية ، أو التأكد من فشل العمليات يؤدي الى معالجة تكاليف الاستكشافات بعيداً عن الموجودات الرأسمالية و عدها خسائر تحمل على حساب الدخل ، أما في حالة ثبوت وجود النفط بكميات اقتصادية يتم الاستعداد لمرحلة الانتاج الفعلي وفي هذه الحالة تعدّ التكاليف رأسمالية ، وأن الهدف الرئيس من التقارير المالية المنشورة هو بيان النتائج المحققة أي المجهودات التي قامت بها الشركة خلال فترة محاسبية معينة ، وتطبيقاً لذلك لا يمكن أن تعامل تكاليف الانشطة الناجحة و الفاشلة نفس المعاملة ، بل يجب ابراز نتائج المجهودات الناجحة ، لذلك فأن الفصل بين الانشطة الناجحة والفاشلة في هذه الطريقة تتلخص في معاملة الأولى على أنها انفاق ايرادي والثانية على أنها انفاق رأسمالي وهو ما يحقق الاهداف المرجوة من التقارير المالية . اما الانتقادات الموجهه الى هذه الطريقة : (احمد ، 1989، 88)

صعوبة التحميل الفوري للمصروفات وتحديد طبيعتها الا بعد مرور فترة زمنية تتجاوز السنة المالية للتأكد من وجود النفط اذ يصعب تصنيفها الى تكاليف رأسمالية وتكاليف ايرادية في نهاية السنة المالية وتكون نتائج الاعمال و المركز المالي غير دقيقة وغير مصورة للواقع الحالي للمركز المالي للشركة ، فان المخاطرة وعدم التاكد من تحقيق نتائج الاستكشاف وابقاء نفقات معلقة في الحسابات الختامية في نهاية السنة المالية يعني تأجيل أقفال المصروفات على أمل تحقيق نتائج ايجابية لعمليات البحث والاستكشاف.

هناك عدد من الشركات تتبع أما طريقة المجهودات الناجحة أو طريقة التكلفة الكلية مما يؤدي الى صعوبة مقارنة القوائم لشركات النفط ، ولا يوجد معالجة محاسبية محددة تتعلق بالتكاليف المصروفة في استكشاف النفط ولا فيما يتعلق بنفاذ تلك التكاليف المرسملة .

ان كل طريقة من الطرائق الثلاث تؤدي الى نتائج مختلفة لكن طريقة المجهودات الناجحة تعبر عن نتائج الاعمال و المركز المالي الحقيقي فتكاليف البحث والاستكشاف التي تخص المجهودات الفاشلة تعتبر تكلفة ايرادية وتخصم من ايرادات تلك الفترة ، اما التكاليف التي تخص المجهودات الناجحة يتم رسملتها ومايخص النفقات الملموسة مثل الالات والمعدات التي يمكن نقلها واستخدامها في مناطق اخرى يتم احتساب اندثار سنوي عليها حسب عدد سنوات الافادة منها ويظهر قسط الاندثار السنوي بقائمة الدخل ، اما النفقات غير الملموسة كتكلفة الالات والمعدات و المهات التي تنحصر فائدة استخدامها في فترة العقد ولايمكن نقلها واستخدامها في مناطق اخرى يتم استنفاد تكلفتها على اساس عدد الوحدات المنتجة نسبة الى الاحتياطي المبرهن ويظهر قسط النفاد في قائمة الدخل(احمد ، 2004، 88) .

ثالثاً: ايرادات الشركات نفط الخام

من أهم الايرادات التي تحققها شركات النفط تتمثل في قيمة ما تنتجه و تبيعه من النفط الخام و مبيعات الغاز الطبيعي و الايرادات المتحققة من تقديم أبحاث و أستشارات نفطية لجهات أخرى اضافة الى ايرادات تأجير الآلات و المعدات لشركات أخرى.

السؤال/ متى يتم اقرار الايراد في شركات النفط ؟

الجواب/ هناك ثلاث اتجاهات في اقرار الايراد:

الاتجاه الاول: يؤيد اقرار الايراد بمجرد أكتشاف النفط ، وقد أعترضت على هذا الاتجاه معاهد المحاسبين القانونيين في أمريكا و كندا و لكنها أوصت بضرورة أعداد ملحق بالميزانية يتضمن كمية الاحتياطي النفطي (البراميل) و قيمته.

الاتجاه الثاني: و يتمسك بمبدأ أقرار الايراد عند نقطة البيع.

الاتجاه الثالث: و هو المتعارف عليه بين أغلب شركات النفط وهو ان الايراد يتحقق بمجرد أستخراج النفط (أنتاجه) حيث تقدر الكمية المنتجة بسعر معين وهو السعر المعلن حيث يسجل القيد التالي:

××× من حـ/ مستودعات النفط الخام (الكمية المنتجة × السعر المعلن)

××× الى حـ/ ايراد النفط الخام المنتج

و عند حصول زيادة أو نقصان في السعر المعلن عند البيع يعالج الفرق في حـ/ أ.خ العام تحت أسم أرباح أو خسائر مبيعات النفط الخام. (الغبان ، 2009 ، 345)

رابعاً: المقارنة بين طرائق المعالجة المحاسبية لتكاليف البحث والاستكشاف واثرها على الايرادات الشركة

ان كل طريقة من الطرائق المحاسبية الثلاث في معالجة تكاليف البحث والاستكشاف لها آثرها على نتائج اعمال الشركة والتي بدورها تؤثر في المركز المالي للشركة.

فبموجب الطريقة الأولى تخصم تكاليف البحث والاستكشاف من قائمة الدخل دون التفرقة بين ما يخص المناطق أو الابار التي اكتشف بها النفط والابار الجافة مما يؤدي الى انخفاض الأرباح ، أما الطريقة الثانية لم تخصم التكاليف من قائمة الدخل لأن تكاليف

البحث والاستكشاف قد رسملت سواء كانت المناطق منتجة أم غير منتجة ، فتكاليف الابار الجافة قد رسملت ايضاً مما يترتب زيادة في الارباح بينما تتحمل الشركة خسارة راسمالية ، أما الطريقة الثالثة تحمل قائمة الدخل بخسارة رأسمالية نتيجة عدم اكتشاف النفط ، أما التكاليف التي تخص المناطق المنتجة فقد رسملت ، وتكون الأرباح المتحققة تمثل نتيجة أعمال الشركة والمركز المالي للشركة .

والجدول (1) يوضح مدى الاختلاف بين الطرائق المحاسبية الثلاث وأثرها في قائمة الدخل وقائمة المركز المالي ، وعلى النحو الآتي : (احمد، 2004: 81 و84 ،90)

الجدول (2)

جوانب الاختلاف بين طرائق المعالجة المحاسبية الثلاث

ت	طريقة المصروفات الايرادية	طريقة التكلفة الكلية	طريقة المجهودات الناجحة
1	بموجب هذه الطريقة تؤدي الى انخفاض الارباح في السنوات التي يتم فيها انفاق مبالغ كبيرة على عمليات البحث والاستكشاف ، أما في السنوات التي لاتحمل مثل هذه النفقات تزداد الارباح ، مما يؤدي الى عدم انتظام معدل الربح المحقق ، وقد يختلف حجم هذه التكاليف من سنة الى أخرى وقد يؤثر في معدل الارباح السنوية ، فقد تنخفض أرباح السنة المالية مع زيادة حجم جهود البحث وبقاء معدل مبيعات النفط على مستوياتها حسب الطلب في الاسواق	اما هذه الطريقة فلا تتأثر الارباح السنوية لتكاليف البحث والاستكشاف حتى لو عدّت هذه المصاريف خسارة رأسمالية لعدم اكتشاف النفط في بعض المناطق ، و عدّ هذه التكاليف رأسمالية لا تؤثر في نتيجة قائمة الدخل أذ لا تقفل هذه التكاليف بقائمة الدخل ، وبذلك لاتتأثر الايرادات المتحققة من بيع النفط بتكاليف البحث في تلك السنة ، مما يترتب زيادة في الارباح المحققة	أما هذه الطريقة فتعدّ الارباح المحققة ارباح فعلية طبقاً للمبادئ والمفاهيم المحاسبية ، فيتم تحميل قائمة الدخل بتكاليف المناطق المستبعدة أي تكاليف الآبار الجافة فتتحمل السنة المالية بالتكاليف التي لا يترتب عليها ايرادات مستقبلية بينما تظهر مصاريف المناطق التي اكتشفت بها النفط في قائمة المركز المالي التي تدر ايرادات مستقبلية وبذلك تصور الواقع الفعلي للمركز المالي وتعطي نتيجة حقيقية عن الارباح
2	بموجب هذه الطريقة لايظهر قسط النفاد في قائمة الدخل ، لعدم وجود رصيد الحسابات الرأسمالية المتعلقة بتكاليف البحث والاستكشاف مما يؤدي الى انخفاض تكلفة نفاد لكل برميل	أما هذه الطريقة تؤدي الى زيادة تكلفة نفاد برميل النفط اذ يتم تحميل حساب الابار المنتجة بجميع جهود الاستكشاف الناجحة والفاشلة ، مما يزيد من قيمة الابار دون أي زيادة في الاحتياطي وبذلك تكون حصة البرميل الواحد من النفاذ أكبر من الطريقتين الأخيرتين	اما هذه الطريقة فان تكلفة نفاد برميل النفط تمثل التكلفة الفعلية ، وأن قيمة الابار الرأسمالية تمثل القيمة الفعلية للابار الناجحة المنتجة للنفط
3	تتأثر التكلفة الرأسمالية للابار المنتجة بموجب هذه الطريقة فتنخفض التكلفة الرأسمالية للابار ، وعدّ تكاليف البحث والاستكشاف تكاليف ايرادية تستنفذ في سنة حدوثها مما يقلل من رصيد حساب الابار ويخفض رصيد الحسابات الرأسمالية التي تظهر في قائمة المركز المالي	اما هذه الطريقة يزداد فيها رصيد التكاليف الرأسمالية لابار النفط بسبب زيادة في الأرصدة لا يقابلها احتياطي فتعدّ كل جهود البحث والاستكشاف الناجحة والفاشلة رأسمالية وتظهر في قائمة المركز المالي	وبموجب هذه الطريقة فتمثل التكاليف الرأسمالية لابار النفط تكلفة الموجودات المنتجة للنفط وترسمل وتظهر في قائمة المركز المالي ، فهذه الطريقة تقيم المشروعات الناجحة والتكلفة التي صرفت حتى تاريخ التأكد من وجود النفط .

المصدر: من اعداد الباحث استناداً الى (احمد، 2004: 81 ،84 ،90).

ويقصد بالنفاد ذلك النقص التدريجي الذي يطرأ على قيمة الموجود المتناقص كالحقول النفطية أما نتيجة استخراج جزء من ذلك الموجود أو لاسباب أخرى طبيعية تستدعي توزيع تكاليف الانتاج على العمر الانتاجي للاصل ، فمعدل النفاد يرتبط بعنصرين هما : (عبد الله ، 2001: 129)

- قيمة تكاليف الانتاج حتى تاريخ احتساب معدل النفاذ مما يستلزم خصم اقساط نفاد سابق .
- الاحتياطي الانتاجي المقدر في بداية العام المعني .

فان الفرق بين الاندثار والاستنفاد ، أن الاندثار يختص بالموجودات الثابتة، وهي طريقة لتوزيع تكلفة الموجودات الراسمالية على سنوات استخدامها ، اما اذا استخدمت طريقة وحدة الانتاج فتكون النتيجة النهائية واحدة(مصطفى،1997: 199) وبما أن تكلفة المعدات والتجهيزات الملموسة تختلف في طبيعتها عن المصروفات الراسمالية الاخرى ، فان حياتها الانتاجية لا تتوقف على الحياة الانتاجية للحقل النفطي فهي تندثر كبقية الموجودات الثابتة الاخرى كالالات وغيرها.

أما قسط النفاد فهو عبارة عن معدل النفاد مضروباً في انتاج العام المعني من النفط الخام ، فان قسط النفاد يبين نصيب السنة من التكاليف الانتاجية ، أما في حالة تغير في كمية الاحتياطي النفطي المقدر ، مما يتطلب احتساب معدل نفاد جديد على ان لا يكون للتقديرات الجديدة أثر على النفاد المحسوب في السنوات السابقة ، فيحسب معدل النفاد على اساس صافي المبالغ المستثمرة بعد طرح النفاد المجمع في السنوات السابقة مقسمة على الاحتياطيات المقدرة في نهاية الفترة المعنية زائداً انتاج الفترة نفسها (عبدالله ، 2001: 135) ويظهر قسط النفاد محاسبيا مديناً في حساب نفاد الابار المنتجة ويظهر دائناً في حساب مخصص نفاذ الابار المنتجة.

أن قائمة المركز المالي (الميزانية) هي تصوير للوضع المالي أو الحالة المالية للوحدة المحاسبية وذلك في تاريخ أعداد القائمة ، فأن محتويات المركز المالي هي عناصر لحظية وتعرف محاسبياً بمصطلح الأرصدة ، والأرصدة هذه تشمل عناصر الموجودات والمطلوبات وحقوق الملكية ويتم الإفصاح عنها في قائمة المركز المالي (الشيرازي ،1990 :216) وان

الاستخدامات الرئيسة لقائمة المركز المالي تتركز في توفير معلومات عن طبيعة ومقدار الاستثمارات في موجودات الوحدة ومصادر تمويل هذه الاستثمارات عن طريق التزامات الوحدة لدائنيها وحق الملاك على صافي أصول الوحدة ، وان قائمة المركز المالي لا تعكس القيم الجارية بل تمثل أرصدة لتكاليف تاريخية حدثت خلال الفترة وخلال فترات سابقة ، فتعدّ التكلفة التاريخية أساساً لاعداد قائمة المركز المالي (حنان ،2003 : 287) ويجب الإفصاح التام والصادق عند إعداد القوائم المالية بشكل يعكس دقة الأحداث الاقتصادية التي أثرت على المشروع خلال الدورة المالية ، وان تتضمن القوائم المالية معلومات كافية تجعلها مفيدة غير مضللة وعدم إهمال وحذف أو اخفاء أية معلومات وعدّ صافي الربح كما يظهر في قائمة الدخل أحد المصادر الرئيسة للتغيير في رقم حقوق الملكية التي تظهر في قائمة المركز المالي (الشيرازي ،1990 : 221) .

كذلك تؤثر طرائق المعالجة المحاسبية في مقدار ضريبة الدخل فقد ترغب بعض الشركات باسترجاع ما أنفقته من أموال طائلة فتستهلك المصاريف في أقرب وقت ممكن أي تعدّ مصاريف ايرادية ، وتنزل من ايراداتها ولكن القوانين واللوائح الخاصة بدوائر الضريبة لا توافق على ذلك لان هنالك بعض المصاريف الراسمالية يتم استهلاكها على عدة سنوات لأن استهلاكها مرة واحدة يقلل من حصيلة الضرائب في تلك السنة ، ويختلف مقدار الضريبة من طريقة الى أخرى فتكون أقل مبلغ في الطريقة الاولى عندما تعدّ تكاليف البحث والاستكشاف مصاريف ايرادية وأعلى مبلغ بالطريقة الثانية عندما تعدّ جميع التكاليف رأسمالية ولا يظهر المبلغ في قائمة الدخل وانما في قائمة المركز المالي وتستنفذ على أقساط سنوية حسب كمية الاحتياطي المكتشف المقدر، اما الطريقة الثالثة فيكون المبلغ بين الطريقتين وتعتمد على المجهودات الناجحة في رسملتها ثم استنفاذها على أقساط أما المصاريف التي تخص آبار فاشلة فتنزل من الايرادات في سنتها المعنية.

وتختلف قوانين وتعليمات الضريبة من دولة الى اخرى ، وما لذلك من أثر في الحسابات المالية للشركات في هذا المجال فبعض شركات النفط العالمية تحتفظ في أغلب الاحيان بنسختين من السجلات ، واحدة للشركة نفسها وأخرى لاغراض الضريبة اذ تعالج المصروفات الاولية والاستكشاف والحفر كرأسمالية للأغراض المالية وايرادية لأغراض من الضريبة ، كما يحسب النفاد منسوباً الى التكلفة للأغراض المالية ، وعلى أساس نسبة معينة من أجمالي أو صافي الربح لأغراض الضريبة.

وأن طريقة المجهودات الناجحة تستخدم من قبل شركات النفط الدولية الكبيرة الحجم مثل شركة أكسون و موبيل و كولف ، أما طريقة التكلفة الكلية فتستخدم من قبل أغلبية الشركات صغيرة ، وتعدّ طريقة المجهودات الناجحة وطريقة التكلفة الكلية من اكثر الطرق استخداماً فعند تطبيق الطريقتين تظهر تكاليف الاستكشاف في قائمة المركز المالي ، ولاحقاً تستنفذ كمصروف في قائمة الدخل ، ولكن هناك فرق مهم وهو توقيت الصرف (Gibson, 1992: 693) .

المحور الثالث

الاطار العملي

أولاً: قياس ثبات الإستبانة

يعني الثبات أنَّ الأداة تعطي النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على العينة ذاتها مرة أخرى في مدة زمنية معينة عند احتساب الاختبار وإعادة الاختبار التي اعتمدها في قياس مدى ثبات أداة الدراسة ، إذ أُجْرِيَ اختبار أولي بتوزيع استمارة الاستبانة على مجموعة من الأفراد عينة الدراسة في الأسبوع الثاني من شهر كانون الثاني (2021) ، ثم أعيد الاختبار مرة ثانية في الأسبوع الأول من شهر شباط ، وبعد الانتهاء من جمع استمارات الاستبانة، وتفريغ البيانات تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha)لتحديد درجة ثبات أداة القياس في هذه الدراسة، وتبين أنَّ نسبة التطابق في الإجابات للعينة المختارة بلغت على المستوى الإجمالي (86,1%)، (وهي نسبة تثبت درجة جيدة من ثبات الاستبانة بالمقارنة مع (Standard Alpha) البالغة (60%)الخاصة بالدراسات الإنسانية، الجدول (3) يوضح نتائج اختبار معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) على المستوى الكلي وعلى مستوى المتغيرات الفرعية.

الجدول (3)
نتائج اختبار كرونباخ ألفا

ت	المتغيرات	قيمةAlpha
1	**طريقة التكلفة الايرادية**	**0.741**
2	طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)	0.628
3	طريقة المجهودات الناجحة	0.725
4	**المستوى الإجمالي**	**0.861**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج البرنامج الإحصائي SPSS.

ثالثاً: اختبار فرضيات البحث

ينصب هذا المحور على اختبار فرضيات الدراسة الرئيسة والفرعية التي وردت في مخطط الدراسة، ووفقاً للفرضيات الآتية:

الفرضية الرئيسة الاولى: لا توجد علاقة ارتباط معنوية موجبة بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط وتحسين الايرادات في شركات النفط الخام.

تفصح معطيات الجدول (4) عن توافر علاقات ارتباط طبيعية معنوية بين بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط وتحسين.

أما بخصوص قوة هذه العلاقة فتبدو اعتماداً على معطيات الجدول (4) بوصفها متباينة، إذ بدت العلاقة بين طريقة المجهودات الناجحة وتحسين الايرادات في شركات النفط الخام الأعلى ارتباط، وذلك بدلالة قيمة معامل الإرتباط التي بلغت (0.628) عند مستوى المعنوية (0.05) فيما بدت العلاقة بين طريقة التكلفة الايرادية وتحسين الايرادات في المنظمة المبحوثة بوصفها الأقل ارتباطاً، وذلك بدلالة نفس المعامل الذي بلغت قيمته (0.481) عند مستوى معنوية(0.05)، وبالرغم من التقارب النسبي في قوة علاقات الارتباط بين المتغيرات بوصفها معنوية جميعها، غير أن ترتيب العلاقة بين طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) وتحسين الايرادات بمعامل أُرتباط قيمته(0.626) عند مستوى معنوية(0.05) .

وبعامة .... يمكن القول اعتماداً على النتائج السابقة برفض صحة الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط وتحسين الايرادات في شركات النفط الخام. وقبول الفرضية البديلة.

الجدول (4)

نتائج العلاقة بين عوامل أسباب إستراتيجية التعاون التنافسي الإلكتروني

طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط	طريقة التكلفة الايرادية	طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)	طريقة المجهودات الناجحة
ايرادات شركات النفط الخام	0.481**	0.626**	0.628**

عند مستوى معنوية (0.05) N=31

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج البرنامج الإحصائي SPSS.

الفرضية الرئيسة الثانية: لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة

.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام الانحدار البسيط، إذ أظهرت نتائج الجدول (5) وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة، إذ بلغ معامل التحديد ما قيمته (0.609)، أي ان ما قيمته (60 %) من التغيرات التي تحصل في ايرادات لشركات النفط الخام ناتج عن التغير في طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط، وبذات السياق أظهرت نتائج التحليل ان معامل التحديد المعدل قد بلغ (0.567) وهو ما يعكس المستوى الصافي للاهتمام بطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط من قبل المنظمة المبحوثة بعد التخلص من قيم الأخطاء المعيارية الناتجة عن تحسين الايرادات لشركات النفط الخام.

الجدول (5)

القدرة التفسيرية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط					
	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2	المحسوبة F	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة Sig*
ايرادات شركات النفط الخام	0.780[a]	0.609	0.567	14.531	3 28	0.000[b]

عند مستوى معنوية (0.05) N=31

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج البرنامج الإحصائي SPSS.

كما يظهر الجدول (5) ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (14.531) وهي دالة عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، وهذا يؤكد نتيجة رفض الفرضية الرئيسة الثانية بصيغتها الصفرية (العدمية) وقبول الفرضية البديلة القائلة:

يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة .

الفرضية الرئيسة الثالثة : **لا تتباين الاهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.**

تفصح معطيات الجدول (6) عن الآتي :

أ- دخلت طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) في المرحلة الأولى بِعَدّها من أكثر العوامل أهمية، إذ بلغت قيمة معامل (β) (0.459)، بمعنى أنَّ الاختلافات المُفسَرة في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة كانت بمقدار (45.9 %) تعود إلى أهمية طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)، وبدلالة قيمة (T) المحسوبة البالغة (3.657) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.617). بدلالة مستوى المعنوية التي جاءت اقل من مستوى المعنوية (0.05) والتي بلغت (0.00) وهو ناتج عن أهمية طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) بالنسبة لمتغير تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.

ب- دخلت طريقة المجهودات الناجحة في المرحلة الثانية إذ بلغت قيمة معامل (β) (0.384)، بمعنى أنَّ الاختلافات المُفسَرة في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة كانت بمقدار (38.4%) تعود إلى أهمية طريقة المجهودات الناجحة، وبدلالة قيمة (T) المحسوبة البالغة (2.640) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.617). بدلالة مستوى المعنوية التي جاءت اقل من مستوى المعنوية (0.05) والتي بلغت (0.01). وهو ناتج عن أهمية طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) بالنسبة لمتغير تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة.

ت- يوضح الجدول (6) أنَّ طريقة التكلفة الايرادية دخلت في المرحلة الثالثة وكانت من بين أضعف المتغيرات (الطرق) اهتماماً في المنظمة المبحوثة ،إذ بلغت قيمة معامل (β) (0. 167) ، بمعنى أنَّ الاختلافات المُفسَرة في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة كانت بمقدار (16.7%) تعود إلى أهمية طريقة التكلفة الايرادية ، وبدلالة قيمة (T) المحسوبة البالغة (1.183) وهي اصغر من قيمتها الجدولية البالغة (2.640)). وهو ناتج عن انخفاض مستوى الاهمية ومعنوية لتأثير طريقة التكلفة الايرادية بالنسبة لمتغير تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة بدلالة مستوى المعنوية التي جاءت أكبر من مستوى المعنوية (0.05) والتي بلغت (0.247).

بعامة.... ووفق ما ظهر من نتائج فإن الأهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة

المبحوثة تختلف من متغير (طريقة) إلى آخرى، عليه ترفض الفرضية الفرعية التي تنص على، لا تتباين الاهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة، وتقبل الفرضية البديلة.

الجدول (6)

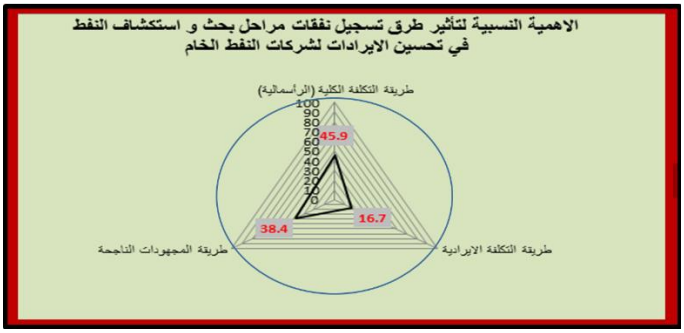
الأهمية النسبية لتأثير طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام

الإحصائي / المتغيرات	B لتأشير الاهمية النسبية	T المحسوبة	T الجدولية	D.F	مستوى الدلالة *Sig	الأهمية
طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية)	0.459	3.657	2.640	1 29	(0.00)	1
طريقة المجهودات الناجحة	0.384	2.640	2.640	2 28	(0.01)	2
طريقة التكلفة الايرادية	0. 167	1.183	2.640	3 27	(0.247)	3

عند مستوى معنوية (0.05) N=31

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج البرنامج الإحصائي SPSS.

ويُمكن اعتماد مُخطط رادار بهدف توضيح الأهمية النسبية لكل متغير (طريقة) من طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام في المنظمة المبحوثة الشكل (2).



الشكل (2)

الأهمية النسبية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين الايرادات لشركات النفط الخام

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج البرنامج الإحصائي SPSS.

المحور الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات.

❖ الإستنتاجات المتعلقة بالجانب النظري.

1. أن الأطر العامة المرتبطة بمفاهيم ونظريات طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط ما تزال نادرة ولم تحظ باهتمام كافٍ في الأدبيات المحلية عامة، على الرُغم من الاهمية الكبيرة لاعتماد كل منها في توثيق الانشطة المحاسبية للمنظمات العاملة في مجال البحث واستكشاف النفط ، في الوقتي الذي قطعت المنظمات في الدول المتقدمة شوط كبير من النجاح في هذا المجال ضمن العديد من دول النامي أيضاً.

2. قدمنا مضمون العلاقة النظرية بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط من جهة وبين تحسين ايرادات شركات النفط من جهة اخرى، بوصفه نِتاجاً للمناقشات والتحليل الإستنباطي، وهو علاقة منطقية تُعبر عن واقع عمل المنظمات في هذا المجال، كما يعكس هذا المضمون قناعة الباحث بضرورة الدمج بين كل من هذه المفاهيم يُمكن إستثمارها لتحقيق نتائج يصعب الوصول اليها عن طريق فهم أفضل لممارساتها ولتطبيقها.

❖ الإستنتاجات المُتعلقة بالجانب الميداني.

3. أظهرت نتائج التحليل الخاصة بدراسة علاقة الارتباط وجود علاقة ارتباط معنوية بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط من جهة وبين تحسين ايرادات شركات النفط من جهة اخرى، وتؤشر هذه النتيجة حقيقة مفادها أن اعتماد الطرق العلمية والمنهجية في توثيق وتسجيل نفقات البحث واستكشاف النفط تؤدي إلى تحسين ايرادات شركات النفط على نحوٍ افضل في المنظمة المبحوثة. كما اشرت نتائج علاقة الارتباط اقوى علاقة ارتباط بين طرق تسجيل النفقات وبين ايرادات شركات النفط لحساب طريقة (المجهودات الناجحة)، وتعكس هذه النتيجة منطق منظور النجاح في توجيه الجهود والموارد بوصفها منهجاً وقائياً لمنع حدوث الخسائر غير المتوقعة من جهة وما ينعكس على نحوٍ ايجابي على تحسين الايرادات من جهة اخرى.

4. أظهرت نتائج التحليل الاحصائي الخاصة بدراسة علاقة الاثر وجود أثر معنوي لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط في تحسين ايرادات شركات النفط في المنظمة عينة الدراسة وتعكس هذه النتيجة ضرورة توافر المعرفة المهنية بأساليب وطرق تسجيل نفقات مراحل بحث و استكشاف النفط من اجل تحسين قدرات الشركات العاملة في مجال النفط على التعامل المثالي مع ادارة ايراداتها وتحسينها.

5. أن الأهمية النسبية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط في تفسير مجالات التحسين الخاصة بايرادات شركات النفط الخام تختلف من طريقة إلى آخرى ضمن المنظمة المبحوثة، وتعكس هذه النتيجة منطق التسجيل والتوثيق المعتمد لكل فضلاً عن جوانب الضعف والقوة التي تمتاز بها هذه الطرق ضمن ممارسات المنظمة المبحوثة.

6. اشرت نتائج الاهمية النسبية لطرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط لإدارة تسلسلاً منطقياً حيث اشرت مجمل النتائج ان المنظمة المبحوثة تعتمد

طريقة تسجيل الكلف الاستثمارية عبر طريقة طريقة التكلفة الكلية (الرأسمالية) لقناعة المنظمة بالعلاقة بين حجم الاستثمار الكلي ومستوى الايرادات بوصفها منهجاً مناسباً لتحسين ايراداتها ، في حين تأتي طريقة احتساب (المجهودات الناجحة) بالدرجة الثانية بوصفها الاقرب لتحسين الايرادات لما تمتاز به من خصائص تتوافق مع منطق النجاح في استثمار الموارد وبين تحسين ايرادات شركات النفط ، غير ان الطريقة التي لم يكن تأثير في تحسين الايردات هي طريقة (التكلفة الايرادية) ولعل السبب هو التعقيد الذي يرافق هذه الطريقة في احتساب بعض جوانب الكلف التي ليست علاقة بجوانب تحسين الايرادات.

ثانياً: التوصيات

بناءً على الاستنتاجات التي تم عرضها تختص الفقرة الحالية بتقديم أهم التوصيات الضرورية للمنظمة عينة الدراسة مع مقترحات لتنفيذ التوصيات المُقدمة.

1. على المنظمة المبحوثة الاهتمام بمضامين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط على نحوٍ عام والاهتمام بشكل اكبر بتوافر معرفة مهنية محاسبية ذات اهتمامات ومجالات تخصصية على نحوٍ خاص تتوافق مع طبيعة عمل الشركات في مجال النفط الخام. ويمكن توفير هذه المعرفة عن طريق :

- اشراك المديرين بدورات تدريبية واقامة ورش عمل متخصصة بمحاسبة النفط على نحوٍ عام وطرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط على نحوٍ خاص بهدف توسيع مدارك المشاركين بانواع محاسبة النفط ومستوياتها ومجالات تخصصها مما يجعل المديرين في المنظمة المبحوثة قادرين على تحسين مستوى معارفهم ومهاراتهم وتنويع تخصصاتها.

2. ضرورة تعزيز اهتمام المنظمة عينة الدراسة بتحليل التكلفة الكلية (الرأسمالية) ذات العلاقة بعمل شركات النفط ودراستها للوقوف على المضامين التي يُمكن الاستفادة منها مستقبلاً، ومن ناحية اخرى ينبغي على ادارة المنظمة تركيز اهتمامها على نحوٍ اكبر بمضامين طرق تسجيل النفقات على اساس المجهودات الناجحة لتجنب لتحقيق المرونة اللازمة لعمليات التنويع في احتساب نفقات البحث والاستكشاف. ويُمكن تحقيق ذلك عبر:

- إنشاء وتحديث نظام معلومات متخصص في هذه المنظات يعمل على تجميع وتصنيف وترتيب المعلومات والمعارف في قواعد بيانات خاصة مَا يحقق سهولة في الحصول على المؤشرات المطلوبة لاعتماد طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط من جهة ، كما يعمل على توافر المعرفة المطلوبة والمناسبة للتعامل مع مضامين تحسين الايرادات وبأقل وقت وجهد ممكن .

3. نظراً لقوة علاقة الارتباط بين طرق تسجيل نفقات مراحل بحث واستكشاف النفط وتحسين ايرادات شركات النفط ينبغي على ادارة المنظمة المبحوثة العمل على تعزيز منظومة المعرفة التخصصية التي تمتلكها على النحو الذي يعزز من قدراتها في التعامل مع المتطلبات المحاسبية التي يُمكن ان تحتاجها مستقبلاً ويُمكن تحقيق ذلك عن طريق :

- الاستفادة من الملاكات الأكاديمية ضمن قناة تفعيل التعاون بين المؤسسات الاكاديمية والمنظمات في بناء قواعد معرفية رصينة من جهة والعمل على ابتكار افضل الوسائل لتوثيق هذه المعرفة من جهة اخرى.

4. ضرورة تعزيز دور المعرفة المحاسبية في إقامة متطلبات الاستعداد والوقاية لتطور التوجهات المحاسبية والاستمرار بالتزام الإدارة بالجوانب التي تعزز العمل بالمنهج التكيفي مع متطلبات بيئة العمل، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق:

- مشاركة المديرين في فرق عمل تعمل على جمع البيانات المحاسبية، وتحليل الموقف الخاصة بالكلف والايرادات ، وصولاً الى توفير كوادر متعددة التخصصات والمعارف.

المصادر

المصادر والمراجع:

أبو زريدة ، مختار علي ، **" محاسبة النفط – اصولها العلمية وتطبيقاتها "** ، معهد الاتحاد العربي، بيروت ، لبنان ، 2001.

أحمد الخطيب ، (2004) تطبيقات مبدء المقابلة المحاسبية في صناعة النفط والمعادن ،مجلة افاق اقتصادية ، السنة 4 ، العدد13 ، ابو ظبي .

اسماعيل ابراهيم جمعة ، (2000) مصطلحات وتعاريف التكلفة ، مجلة المحاسب السنة 4، العدد13، مرامر للطباعة الالكترونية ، الجمعية السعودية ،الرياض ، المملكة العربية السعودية .

توفيق ، كنعان احمد ، وعبد الجبار ، فريد توفيق ، " حفر ابار النفط والغاز " ، الجزء الاول ، الطبعة الاولى ، مطبعة الصقر ، بغداد ، العراق ، 2006.

جبر ، عبد الملك ، " محاسبة النفط – المبادئ والاجراءات " ، دار الفكر المعاصر للنشر والتوزيع، صنعاء ، اليمن ، 2004.

حسين القاضي ،عبد الرزاق القاسم ، سمير الريشاني ،(2001) محاسبة البترول ، ط1 ،الدار العلمية الدولية و دار الثقافة ، الاردن .

رضوان حلوة حنان ،(2003) النموذج المحاسبي المعاصر من المبادى الى المعايير، ط1 ،دار وائل، الاردن .

سعيد سليمان بركات الشماسي ،(2000) الرقابة المالية على تنفيذ عقود المشاركة في انتاج النفط في اليمن ، رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية ، جامعة ال بيت ، الاردن .

الصحن ، عبد الفتاح ، وسرايا ، محمد السيد ، و علي ، عبد الوهاب نصر ، وشحاتة ، شحاتة السيد، " المراجعة التشغيلية والرقابة الداخلية " ، كلية التجارة ، جامعة الاسكندرية ، مصر ،.

عبد الحميد قنديل ،(1995)تقويم الاصول الثابتة للنفط واثره على نتائج الاعمال و المركز المالي لمنشاءة النفط ، مجلة افاق اقتصادية ، العدد19 ، ابو ظبي يوليو.

عبد الكريم الرمحي ،(1994) المشاكل المحاسبية لمرحلة البحث والاستكشاف في الصناعة الاستخراجية ، مجلة الادارة العامة ، العدد 24 ، المملكة العربية السعودية .

عبد الله شاكر السياب ،(2001) التكوينات الرسوبية والمكامن البترولية وطرق التنقيب والانتاج، الدراسات الفنية صناعة النفط والغاز ، مطابع دار القبس ، الكويت.

عبد الوهاب ، ابراهيم طه ، " محاسبة البترول وفقاً للنظم العالمية والمحلية ومعايير الجودة الدولية"، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر ، 2006 .

الغبان ، فائزة ابراهيم محمود ، الغبان ، د. ثائر صبري محمود ، (2009) ، النظام المحاسبية المتخصصة ، الطبعة الثانية ، مكتبة الذاكرة ، الاردن - عمان .

الغبان ، فائزة ابراهيم محمود ، الغبان ، د. ثائر صبري محمود ، (2013) ، النظام المحاسبية المتخصصة ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الذاكرة ، الاردن - عمان .

القاضي ، حسين ، وقاسم ، عبد الرزاق محمد ، والريشاني ، سمير ، " محاسبة البترول "، الطبعة الاولى ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن 2001 .

محمد رؤوف مصطفى ،(1997) محاسبة انتاج البترول ، مؤسسة الصباح ، الكويت .

محمد عصام الدين زايد ،(2002) دراسة تحليلية لطرق المعالجة المحاسبية لتكاليف البحث والاستكشاف في صناعة البترول ، الجزء الثاني، مجلة المال والتجارة ، السنة 11،العدد130 ، مصر.

محمد علي احمد السيدية ،(2001) محاسبة التكاليف " دراسة نظرية و أجراءات تطبيقية ، الطبعة الثانية، دار الكتب ، الموصل ، العراق

محمد علي احمد السيدية ،(2001) محاسبة التكاليف " دراسة نظرية و أجراءات تطبيقية ، الطبعة الثانية، دار الكتب ، الموصل ، العراق .

محمود سيد أمين ،(2003) الكشف عن البترول و حفر اباره ، دراسات مختارة في الصناعة النفطية ، نشرة شهرية لمنظمة الاقطار العربية المصدرة للبترول ، الكويت .

مختار علي أبو زريدة ،(1985) محاسبة النفط " اصولها العلمية وتطبيقاتها "، ط1، معهد الانماء العربي ، بيروت .

مرعي ، عبد الحي عبد الحي ، وهلال ، عبدالله عبد العظيم ، " مقدمة في اساسيات محاسبة التكاليف " ، المكتب الجامعي الحديث ،كلية التجارة ، جامعة الاسكندرية ، مصر، 2006.

مصطفى ، محمد رؤوف ، " حسابات انتاج البترول كأصل متناقص " ، مركز الابحاث الاقتصادية وادارية الاعمال بكلية الاقتصاد والتجارة ، الجامعة الليبية ، ليبيا ، 2002.

الهيتي ، احمد حسين ، " اقتصاديات النفط " ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق ، 2000.

الوتاري منعم مفلح الراوي ،(1981) استكشاف البترول ، دراسات في صناعة النفط العربية ، منظمة الاقطار العربية المصدرة للبترول ، الكويت .

وضاح ماجد عبد الحليم الطه ،(1998)كلفة حفر الابار النفطية التطويرية ، دراسة محاسبية في المؤسسة العامة لنفط الجنوب ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد .

Brock, Horace P. Klingstedt, John P. and Jones, Donald M . " Accounting For Oil and Gas Producing Companies " , Part 1, Denton, Tex : Professional Development Institute, (1983).

Gibson , charles H.,(1992) financial statement analysis , 5ed , south – western publishing com.

The Relationship Between Flipped Learning And Pupils' Performance: A Reflection On Alternative Philosophical Underpinnings

Ismail Mohammed Noriey & Mohammad Sedigh Javanmiri

Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaimani, Kurdistan Region, Iraq

***Abstract*— This research paper investigates the significance of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance in secondary schools in the Kurdistan Region of Iraq especially with a focus on alternative philosophical underpinnings. Undoubtedly, the significance of this study in the field of educational research bubbles over with controversies. Professional researchers/teachers' disagreements about what happens in schools emanate from the difference in philosophical lenses employed in understanding phenomena, divergent visions regarding the purpose of schooling, and what constitutes an ideal society and cultural differences. This research attempts to understand teachers' perception of reality in classrooms and fathoms the relationship between flipped learning and pupil's academic performance, engagement and achievement. The research methodology employed has focused on mixed methods that allow the data analysis to adopt an interpretive approach and attempted to address the research questions by developing a structured observation and a questionnaire to facilitate the data collection procedure. The findings show that alternative philosophical underpinnings bear profound effects on pupils' learning: teachers and the epistemologies and ontologies employed to understand reality in classrooms significantly impact flipped learning and pupils' academic performance. The results suggest that these implications share common critical statements found in the related literature reviews that also indicate reflections on alternative philosophical underpinnings.**

***Index Terms*— Academic Performance, Ontology, Epistemological, Flipped Learning And Philosophical Underpinnings**

I. INTRODUCTION

Nowadays, arguably every teacher is different; each has their own educational and cultural backgrounds that make them unique. Undoubtedly, the field of educational research is home to many controversies as it accommodates the requirements of ever-changing educational needs as well as professional's disagreements about what should happen in the classroom. This study assumes that, in most instances, the disagreements emanate from the differences in philosophical lenses employed in empathetic understating the phenomenon in education. This study explores some of these philosophical underpinnings.

This research paper is constructed into three main parts: the **first** focuses on the significance of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance according to the strategies used by Kurdish teachers in KRI. Additionally, this study intends mainly to (but not exclusively) describe and critically assess the strengths and weaknesses of the Positivists and Post-positivists paradigms. The main aim is to reflect on the alternative philosophical lenses (including **interpretivism**, advocacy and **pragmatic** knowledge claims). Thus, this movement, it is assumed, represents a seismic shift from education being conceptualized as a social process for students to a curriculum-driven, assessment-focused process.

In the **second** part, the researchers demonstrate that there is no single paradigm that could satisfactorily deal with all the required methodological aspects. Crotty (1998) asserts that every social researcher has two fundamental questions to answer: (1) what methodologies and methods will be employed? And (2) how does the researcher justify the choice of methodologies and methods? Crotty argues that the justification of the choice and use of **methodology** (the strategy, plan of action, process or design lying behind the use of methods) and **methods** (the tools, techniques or procedures used to gather and analyze data related to some research question or hypothesis) are informed by our assumptions about the nature of reality **ontology─** and the theory of knowledge employed to understand that reality **─epistemology**.

In addition, these assumptions are intertwined with the **theoretical perspective** (the philosophical stance informing the methodology and providing justification for the context and processes employed). These knowledge claims are sometimes referred to as paradigms (Lincoln et al., 2011, Mertens, 1998) or broadly conceived as research methodologies (Neuman, 2009). Some researchers extend these knowledge claims to include how we write about it **─rhetoric─** and what values go into its **axiology** (Creswell, 1994). This allows the researchers to accomplish an understanding of the research problem and the importance of the study in the field of educational sectors. The reasons that the researchers have used mixed methods to evaluate the value of objective and subjective knowledge. In

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp104-114
Regular research paper: Received 26 July 2021; Accepted 22 August 2021; Published 24 August 2021
Corresponding author's e-mail: ismail.noriey@uhd.edu.iq, mohammad.javanmiri@uhd.edu.iq
Copyright ©2021 Ismail Noriey & Mohammad Javanmiri. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

part **three**, the researchers briefly discuss the findings, implications, conclusion, and recommendations.

This basically can help answer these questions: focusing on answering the following main research questions:

1. What are the challenges of flipped learning and their effects on pupils' performance at secondary schools?
2. What are the most significant themes nature of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance?
3. To what extent does the teacher significantly impact flipped learning and pupils' academic performance?

Research Objectives:

- To investigate the impact of flipped learning on students' academic performance at secondary schools in KRI.
- To explore the relationship between flipped learning and pupils' engagement and achievement
- To identify how reflections on alternative philosophical underpinnings alter mindsets and practices of practitioners in education

II. Literature Review

This part has three aims: 1) An understanding of the impact of flipped learning on students' academic performance at secondary schools in KRI. 2) A discussion on the significance of the study and the statement of the problem. 3) A good evaluation of the review of the literature to explain the relationship between flipped learning and pupils' engagement and achievement.

Reflection on Teaching and Learning

As teachers, we have often wondered what goes through the minds of pupils who are being talked at in classrooms in which teachers employ traditional teaching methods ─teacher-cantered classrooms. My (Dr. Ismail's) predicament began when in May 2016, in the UK, I administered a questionnaire to my year 11 higher ability Maths class asking them to relate their classroom and learning experiences. Judging by the 22 mainly hostile answers that I received on this issue, the very thought is unthinkable. My mood was most felicitously caught by one young bright girl who replied:

"My problem is that my History teacher talks too fast for me, and I can't take notes quickly enough… When I manage sometimes to get all the notes from class onto paper, I don't understand what they mean. When I go home to complete my homework, I continue to struggle because what I wrote down in class doesn't seem to match with what I'm supposed to do on my homework."

Another pupil, Anita (not real name), is active in sports, specializing in gymnastics and track. She is a conscientious student who always wants to do her best. Unfortunately, she must often leave school early to travel to games and matches, and she misses a lot of her classes. She informed me when she was in year 10, she tried to keep up with her Maths class, but she just couldn't because she missed so much of it.

She sometimes comes in and meets with her teacher before school, but the teacher is often too busy to individually teach her everything she missed. Gloomily, these scenarios are common across many classrooms. Many struggling pupils who genuinely want to learn fall behind instead. Others are so busy that they miss out on key concepts. Still, others learn how to "play school," but do not really learn important objectives in their courses. We have almost certainly reached an understanding that the traditional model, where teachers stood up and talked at an average of 25 pupils every day, does not meet the needs of all pupils.

The philosophy of teaching which treats children as passive receptacles into which forgettable facts are poured and, accordingly, forces teachers to spend time preparing students for standardized tests (Kohn, 1999) most certainly needs rethinking. Learners (especially children), alternatively, must be helped to become independent, critical, creative thinkers (Robinson and Aronica, 2015). In most schools in England and many other countries, the education systems divide academic disciplines into "subjects," and further divide the subjects into independent units. This fosters an unquestioned illusion that the topics are discrete and unconnected. While this is a serious problem, there is an even more basic failing here: Chances are that the topics themselves have not been covered thoroughly enough because our schools tend to measure out their efforts in increments of time rather than in target level mastery. When the interval allowed for a given topic has run out, it's time to give a test and move on. This has become almost customary in my school and many others in the UK. This for me is unacceptable if not disastrous. This is because concepts build on one another. Algebra requires arithmetic. Trigonometry flows from geometry. If children are provided with a shaky understanding early on, it will lead to complete bewilderment later. Yet teachers prefer to give out passing grades for test scores of 75 or 80 percent. It is basically telling the students that they have learned something that they haven't learned. Students are then hastily nudged on to the next, more difficult unit for which they have not adequately been prepared. The truth is that the educational providers are setting them up to fail. A student who achieves a mark of 75 percent is missing on fully one-quarter of what he or she needs to know (and that is assuming it is on a rigorous assessment). Common sense wouldn't set us on the journey with a car that has one of its wheels faulty.

Modern theories see learning as an individualistic enterprise: learners educate themselves. They learn, first, by deciding to learn, by committing to learning. This commitment allows, in turn, for concentration. All of these processes are active and deeply personal; all involve acceptance of responsibility. Education doesn't happen because an excellent teacher makes a difficult concept easy which puts a smile on a pupil's face (however exciting this might sound). Real education, the researchers of the present study believe, happens in the individual brains of each of us. It requires effort on the part of the learner (as well as the teacher). This claim has found echoing voices. The neuroscientist Kandel (2008) has argued strongly that learning is, in fact, neither more or less than a series of changes that take place in the individual nerve cells of which our brains are composed.

For far too long accountability process in education has emphasized, and continues to emphasize, school and teacher responsibility (supply-side) to make learning happen and there is nothing wrong with this. We believe, however, that equal emphasis should be placed on learner responsibility (demand-side) founded on rigorous incentives and active participation by the learner. This study (without drifting too much) is concerned with philosophical underpinnings of educational research. To address this purpose, this task seems to be incomplete without established philosophical assumptions about what is it that motivates educational actors that researchers intend to investigate - teachers, pupils, parents and policy makers.

A. The significance of the study

The importance of the study is to state the challenges of flipped learning and their effects on pupils' performance at secondary schools in KRI. A strong underlying conviction, here, is that every teacher is different in their idiosyncratic teaching styles which are largely shaped by their own educational and cultural backgrounds─ each teacher is unique. Additionally, the current educational reform efforts have revolved from the soft skills of education to a focus on the measurable outcomes of learning. On the other hand, this research provides an insight to identify the most significant themes that predominantly pervade the nature of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance. This is to justify to what extent does the teacher significantly impact flipped learning and pupils' academic performance? Thus, this study is vital because it assumes that, in most instances, the disagreements emanate from the differences in philosophical lenses employed in empathetic understating of the phenomenon in education**.**

B. Motivations of educational actors

In analysing educational issues we shall take what has come to be known as the rational choice approach of methodological individualism (Little, 1991, Martin, 1994). The term "rational," as shall be used hence, does not mean brilliant or all-knowing. The educational actors whose behaviour we wish to understand are not gods, so we shall certainly not want to characterize any deviation from godlike behaviour as irrational. The actors we model are ordinary folks who have wants and beliefs both of which affect their behaviour.

Individual wants (which economists refer to as preferences) can be inspired by any number of different sources. Some of these preferences are related to survival and reproduction. Others include religious values, moral precepts, ideological dispositions, altruistic impulses and a sense of common destiny with a family, ethnic group or other community. We do not pretend to know why people want what they want - we leave that to biologists, psychologists and sociologists. Moreover, these specifications are not fundamental to sanction proceeding with this research. Preferences, it is assumed, to be one of the givens of a situation and, for purposes of analysis, the researchers in the present study assume that they don't change much in the shortest possible time.

It can be argued that people who act in accordance with their preferences are self-interested (Martin, 1994). This assumption, notwithstanding, does not inform this research to think of idiosyncratic preferences as selfishness in the very literal meaning of the word. An individual's conception of self might arguably be reflected in his or her preferences and priorities. Pursuit of those preferences and priorities is self-interest at work. It is true that people act under their preferences and therefore are self-interested beings. Nevertheless, preferences, tastes and values are not all there is to rational behaviour. Complementing this world of individual rationality and preferences is the environment in which people find themselves. This external environment is filled with uncertainty (constraints) about how things work, the preferences of others, and random events over which individuals do not have control, or sometimes even knowledge. This uncertainty proves to be crucial since it bears an influence over the way people express their preferences. This underpins the important role of social constructivist philosophy in relation to this research (Lincoln and Guba, 1985, Neuman, 2009, Schwandt, 2000).

Assumptions identified in these works (social constructivists or interpretivists) hold that individuals seek understanding of the world in which they live. They develop subjective meanings of these experiences – meanings directed toward certain objects or things. These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views rather than narrowing meanings into a few categories or ideas. The goal of the research is to rely as much as possible on the participants' views of the situation being studied. The questions become broad and general so that the participants can construct the meaning of a situation, a meaning typically forged in discussions or interactions with other persons. The more open-ended the questioning, the better, as the researchers seriously attend to what people say or do in their life setting. Moreover, often these subjective meanings are negotiated socially and historically. In other words, they are not simply imprinted on individuals but are formed through interaction with others and through historical and cultural norms that operate in individuals' lives. Here the "processes" of interaction among individuals are crucial. There is also a focus on the specific contexts in which people live and work to understand the historical and cultural settings of the participants. In applying this model to education, we simplify shamelessly in advancing the view that there are mainly two actors within educational settings. First, the consumers of education (pupils, or parents or even governments who buy or demand education using tax-payers' money on behalf of children). For consumers of education, the choice is one of how to spend their monetary endowment and time to maximise their contentment. Second, there are producers of education (teachers, teaching assistants, school leadership, etc.) who possess various productive inputs and must determine how best to combine them to maximise educational outcomes. To keep the model simple, we assume that educational workers toil at a fixed wage rate so that once they decide how much time to spend at work, both their total wages (and hence monetary endowment from which they derive contentment when they transform themselves into consumers) and the amount of time left over for leisure are determined.

Now there is surely ambiguity in each of these ideas, but it is fair to say that from a purely economic perspective, in one fashion or another, theorists might commit themselves to what it is that animates various educational actors. This is not

because they think their assumptions are verifiable as descriptive statements. Certain obvious questions can help determine that these assumptions are seriously flawed as descriptive statements. Are producers driven entirely by profit motives, or do they give some weight to other things, like the welfare of their workers or the quality of their product? Descriptive accuracy is not the point or purpose of the profit-driven assumptions. The reason is scientific, not substantive. The idea is this: can we explain variations and regularities in educational performance, outcomes, and behaviour with a simple set of assumptions? We strongly believe that we can. The modern theory of economics is a grand intellectual edifice precisely because it has succeeded, as probably no other social science has, in constructing explanations logically, rigorously and in empirically meaningful ways. At the foundation of this edifice is a scientific commitment to explanation, not description.

C. Flipped learning and Pupils' engagement and achievement

It is vital to accommodate the needs of all pupils' educational needs. In other words, it is important to construct an awareness of the existence of classrooms that have continued to group pupils by age for which course instructors have struggled to develop effective lessons that reach all levels of students. Researchers and educators have tried to differentiate the delivery of their content, but have noted that as an instructor, it is often difficult to plan for and execute effectively. Furthermore, a great deal of research on the flipped classroom has described increased student engagement and improved student-teacher interactions (Baepler, Walker, & Driessen: Kong, 2014, p.18). However, as Bishop and Verleger (2013) stated, most of the researchers have explored teacher and student perceptions of flipped learning in the classroom in a small-scale way. Additionally, according to Abeysekera and Dawson (2015), inside the institutions there seems to be an academically sound approach to the effectiveness of flipped classrooms through scrutinizing student engagement that could be encouraged by activities sustaining students' motivation needs. Moreover, Saulnier (2015) suggested that further longitudinal studies control the maintainable effects of the flipped classroom on the ongoing accomplishment of achievement. Besides, one affordance of a flipped learning environment is the ability to reach several different student types at varying cognitive levels. Strayer (2009) showcases a study to see in what ways he could reach more students. He used a mixed-methods study that involved 49 students at the undergraduate level. Strayer involved extensive qualitative surveys in two 10 separate classes. Despite the fact, one classroom was a course taught with a traditional model while another section of the same course was taught with the flipped learning model. However, in the flipped model, Strayer offloaded his lectures by recording them and providing them online─ a similar method used in all other studies involved in this review. This is like the current study mixed methods, which can be applied to different student types.

Furthermore, this study assumes that the educational affordances are those characteristics of an artefact. Granting the affordance of reaching fluctuating types of students may be due to how a flipped environment is designed. Using an alike method as Strayer (2009), Davies, Dean, and Ball (2013) endeavoured to find what affordances a flipped environment can provide by using three sections of the same course. Davies, Dean, and Ball (2013) associated a flipped environment, a traditional environment, and a completely self-paced online simulation. Like Strayer, each section covered the same content and used the same assessments. Moreover, the design of the class, fixed activities and complementary instruction could be provided in the flipped environment that could not be in the other two sections. In the qualitative results, the lower-level dependent students noted that having this access to the instructor during class time helped them in understanding the material. According to Abeysekera and Dawson (2015), the students, in the strictly online environment, noted similarly saying they wish they had more access to an expert, such as the instructor. The kind of access to the instructor is one key affordance of a flipped environment that cannot be achieved in the traditional settings.

In several studies (Strayer, 2009; Davies et al., 2013; Murphree, 2014; Rowe et al., 2013; Tune et al., 2013), it was initially difficult to implement a flipped environment. Students found the set-up and design of the class to be slightly fragmented and were initially unenthusiastic. To conclude, the students were unacquainted with this kind of access to the instructor. However, once the students began to view the teacher as a facilitator rather than the instructor (Strayer, 2009), the students eventually became comfortable with asking questions for further understanding regarding flipped learning and their engagement in the classroom.

D. Positive/Post-positive Knowledge Claims

There are important complexities that arise when one attempts to explain what positivism is (Polkinghorne, 1983). In comparison to philosophers, researchers across the social sciences and related applied fields such as education have been a little less discerning sometimes with unfortunate consequences. Halfpenny (2014) has noted that "there are so many different understandings about how the term can or should be used" (p.15). Anti-positivists use the term loosely to describe all sorts of disfavoured forms of inquiry. It will pay to set the house in order right at the outset. The present study does not intend to recount the intricacies of the late nineteenth and twentieth-century thought, but it seems that the basic conceptual framework of positivism is built on ideas propounded initially by Bacon, Locke, Hume and Comte. Modern positivists and some post-positivists have added planks and boards of their own, but their additions have hardly altered the basic design of these Founding Fathers. By watching craftsmen at work, Bacon claimed that: (1) only direct observations supply us with statements about the world; and (2) true knowledge is derived from observation statements.

In other words, he rejected the deductive method of the philosophers in favour of sense perceptions. Bacon, however, admitted that the human senses could not always be trusted and that things of the world may not always be what they seem. A scientist could not always trust his senses; he must also rely on 'common sense' and reason. Locke. on his part, believed that all knowledge is *posteriori* - in other words, it can only be

derived from sense experience. Knowledge enters the human mind through the organs of sense in the form of sense impressions.

Hume (1962) began his *Inquiry Concerning Human Understanding* (1748) where Locke has left off. Like Locke, Hume agreed that all human knowledge comes from sense experience and that the mind preserves sense impressions in the form of simple ideas; but he also refined Bacon's insights about the fallibility of human senses and things not being what they seem. This led him to wonder whether causal analysis was in fact possible at all. Hume argued that when we see two events that appear together, we resort to the notion of cause and effect. This raises a dilemma for empiricists, as causality itself cannot be perceived. We can only perceive that A and B occur simultaneously. It is our imagination, not our perception, which provides the actual (causal) link between A and B. In other words, our mind is capable of devising theories, which we then impose upon the world. To sum up, four different knowledge claims are implied by both advocates and critics of positivism. These can be sketched in the barest outline:

(1) **Comtean-type positivism.** The followers of this perspective have an elevated respect for science, and they believe the scientific method could be applied to human affairs, including the study of education. The sciences argued in favour of the focus on observable, objectively determinable phenomena. They regarded all sciences as being related, and as forming a sequence that has developed historically from mathematics, through astronomy, the physical and biological sciences to sociology. Herbert Spencer, John Stuart Mill, Ernst Mach, the logical positivists, and John Dewey, all had a certain affinity with Comtean positivism (Rabinow, 1987).

(2) **Logical positivism.** This movement sometimes is marked by a great hostility towards metaphysics and adopted the verifiability principle of meaning (Polkinghorne, 1983).

The principle of verifiability stated that something is meaningful if and only if it is verifiable empirically (i.e., directly or indirectly, by observation via the senses). The slogan was "if it cannot be seen or measured, it is not meaningful to talk about." Popper (Popper, 1993) has commented on this endeavour as follows:

"They were trying to find a criterion which made metaphysics nonsense, sheer gibberish, and any such criterion was bound to lead to trouble since metaphysical ideas often [Sic] *the forerunners of scientific ones." (p.80)*

(3) **Empiricism**. "Positivism" is sometimes used as a label for "empiricism" (mostly by its critics). This for us is a particularly misleading usage.

"Empiricism" refers to a broad spectrum of epistemological positions to the effect: *"that either our concepts or our knowledge are, wholly or partly, based on experience through the senses and introspection. The "basing" may refer to psychological origins or, more usually, philosophical justification." (Proudfoot and Lacey, 2009) (p.55)*

Within this spectrum, different philosophers mean somewhat different things when they use the term. At any rate it is clear that logical positivism is a type of empiricism and that not all type of empiricism is positivistic. Thus, the so-called "death of positivism" leaves many empiricists unscathed ─a point which has been overlooked by some enemies of positivism, to their own cost. The point is that it is difficult to deny some role to empirical data or evidence in the growth of human knowledge; the issue centres on what role. Critics of positivism sometimes get carried away, and in their eagerness to celebrate its so-called demise they throw the empiricist baby out with the positivist bathwater.

(4) **Behaviourism.** Finally, sometimes the expression "positivism" has been used when the real target is behaviourism. This is probably understandable since the two positions have much in common. The behaviourists favour operationalism ─in fact they did much to pioneer it─ they are very hostile to abstract theorising in the sciences. A good example is Watson's (1919) assertion that psychologists must abandon the notion of "consciousness" because there were no clear-cut observational criteria for using it. For him only behaviour that is observable, and only by focusing on this can psychology become objective. The opening lines of his paper are notorious: "*Psychology, as the behaviourist views it, is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behaviour." (p.457)*

In this respect, then, the behaviourists were consistent positivists (and logical positivists at that), but we must emphasize that their rejection of "inner" causes and psychological events seems somewhat misleading. Undoubtedly, this type of positivism has survived and even has been accepted by its critics. However, not all educational and social researchers have been aware of this, and some rough implications have been drawn when they have commented on the death of behaviourism as a type of positivism. To put it bluntly, some of the most celebrated critics of behaviourism are more positivistic than they realise or have some more in common with the positivists than they care to admit. In one form or another, bits and pieces of behaviourism have managed to escape the Grim Reaper. One of its probable constituents which we strongly subscribe to is the idea of **rational choice theory** (see detailed explanation above) which is very much alive.

Our informed understanding from reading this classic literature is that human knowledge is an insubstantial phenomenon. Because of this we need to treat causal claims made by **positivists** with great caution.

Strictly speaking, if Hume's advice is to be heeded, social scientists should not try to explain facts; we should be content with describing them and demonstrating their regular appearance. The reason is obvious: patterns and regularities can be observed, causality cannot. We can observe facts. We can observe that, first, one fact (A) appears then another fact (B) appears. But our senses cannot observe any mechanism by which one causes the other. Our imagination, however, can easily conjure up some such mechanism and our reason can make a causal connection credible. This is not to suggest that all observations are relative. In fact, a real world exists and humans perceive this world through self-owned ideas and imagination. This research is practically informed by **post-**

positivist thoughts. For example, whilst generally positivists hold that the researcher and the researched person are independent of each other, the present research admits that the theories, hypotheses, background knowledge and values of the researcher can influence what is observed (Reichardt and Rallis, 1994). The conceptual premises that found an approach to objectivity are, henceforth, sanctioned to fashion a recognition of the likelihood of indispensable biases. This, however, only further pinpoints setting up a divergence from the accepted positivist tenets: such establishment informs us that reality can be known only imperfectly and probabilistically because of the researcher's limitations. In effect, in the realm of social science, two types of knowledge can be distinguished. Those based on facts (empirical or positive knowledge) and those based on values (normative knowledge). Empirical knowledge is about facts. It is the foundation of positivistic and post-positivistic science. It consists of knowledge about observable world. It is accessible to all human beings via sensory perception; but that these realities can only be imperfectly known given the significant weaknesses on the part of the observer. These are the core principles of the post-positivistic theoretical framework which underpins this impending study. In the following, several competing frameworks (Crotty, 1998) that continue to shape our understanding of the most relevant anti-positivistic perspectives are presented. They all can come under the umbrella of normative knowledge.

E. Interpretivist knowledge claims

In contrast to positivists' notion of the social world, interpretivism is based on values and beliefs: this is the realm of individual preferences (Mertens, 1998). Its **ontology** is based on the precepts that women and men are malleable, and that each of us participates in the construction of our world.

The **epistemology** subscribes to, in addition to sense perceptions and human reason, relies on the much broader repertoire of epistemological devices such as empathetic and dialectical approaches. Its **methodology** seeks to identify the socially constructed patterns and regularities of the world. Constructivist or interpretivist ideas originate from Mannheim and from works such as Luckmann's The Social Construction of Reality (Luckmann, 1966) and Guba and Lincoln's Naturalistic Inquiry (Lincoln and Guba, 1985). These theorists convey a basic uncertainty about the world. For them, the world does not exist independent of our senses; it is a world of appearances. More to the point: the world we study is one that appears to people who find themselves situated in different contexts.

Consequently, the world appears different to different observers; its appearances vary with the contextual setting (temporal, geographical, gendered, ideological, cultural etc.). In short, the common point of departure for most constructivists is an agreement that the positivist tradition provides an unsatisfactory basis for social science. On this point, constructivists tend to distance themselves from scientific realists. Interpretivists also agrees that it is important to discuss and consider the nature of the relationship that links the mind and its world. For as long as this relationship remains unsettled, interpretivists and positivists cannot agree about the source of the patterns that both traditions agree to exist and which cry out for explanation. The issue with interpretivism is that it provides no basis for science (at least not in the strict sense of the word), for it is difficult to be certain about this type of knowledge. It is subjective since different individuals tend to entertain different values and beliefs. For example, critical theorists **(or emancipatory/advocacy researchers)**, just like interpretivists utilize a range of qualitative methodologies and methods (such as ethnography, phenomenological research, grounded theory, heuristic inquiry, action research, discourse analysis, feminist standpoint research) yet maintain that their **ontological** and **epistemological** knowledge claims stand in stark contrast to that of interpretivism. It is a contrast between research that seeks merely to understand (interpretivism) and a research that challenges (critical theory). *"... Between research that reads the situation in terms of interaction and community and a research that reads it in terms of conflict and oppression ... between a research that accepts the status quo and a research that seeks to bring about change" (Crotty, 1998) (p. 113)*

Pragmatism, on the other hand, derives its knowledge from the work of Peirce, James, Mead, and Dewey (Cherryholmes, 1988). Recent writers include Rorty (Rorty, 1993), Murphy (Murphy, 1990), Patton (Patton, 1990) and Cherryholmes (Cherryholmes, 1994). For most pragmatists, knowledge claims arise out of actions, situations, and consequences rather than antecedent conditions (as in post-positivism). There is a concern with applications - "what works" - and solutions to problems (Patton, 1990). Instead of methods being important, the problem is most important, and researchers use all approaches to understand the problem (Rossman and Wilson, 1985).

F. *The Findings & Discussion*

This section offers a detailed overview of the main underlying purposes of this mixed-methods study that investigate the significance of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance in secondary schools in the KRI. This study has focused on mixed methods that allow the data analysis to adopt an interpretive approach and attempted to address the research questions by developing a structured observation and a questionnaire to facilitate the data collection procedure. The subjects that originally participated in this study included 225 students within 10 secondary schools and close observations of 24 teachers from 4 private and 6 public schools in the KRI[1]. The findings of this study show that alternative philosophical underpinnings have the immense potential to profoundly effect paradigm shifts that can translate to desired quality learning objectives in pupils' learning.

The foremost impact is that teachers significantly impact flipped learning and pupils' academic performance. Furthermore, for the purpose of obtaining and evaluating the objective (this term has been discussed earlier considering post-positivist theories that shroud pure empirical experiences in clouds of biases and personal perceptions) data, three main questions with significant analytical dimensions and a suitable analysis method were prepared and employed.

G. Factors Analysis

Factor analysis is the way of releasing many variables into just a few, making it easier to work with the research data. There are always deeper factors to deal with underlying concepts in collected data. Researchers can clarify and work with these instead of working with lower-level variables. For instance, in this research study, two research questions are created to collect data to reach vital information. The questions are: What are the challenges of flipped learning and their effects on pupils' performance at secondary schools? What are the most significant themes nature of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance? Through these two factors, a questionnaire was generated to gather data and to analyse them. Factor analysis can only be considered a simple technique. Still, it is also familiar with statistical methods that can be used to clarify the latent factors that deal with noticeable variables.

H. Analysis of Research Questions Data

There are many different data shapes in the present day, and these data needs to be analysed to make sense. According to Sucky, 2018, "data analysis will not be effective if we do not know what information to infer from the data." The collected data will be appropriately used in studies, but research questions should be well formulated in the first place to get valuable data. After receiving the data, for the purpose of proper data analysis, a number of methods were considered. The process of analysis can generally be divided into two parts: descriptive statistics, and inferential statistics. Descriptive analysis has been used in this research: "Descriptive statistics provide absolute numbers. However, they do not explain the rationale or reasoning behind those numbers" (Bhatia, 2018). Descriptive statistics is a set of techniques used to summarize and present data. It is used for describing a single variable. Bhat states that "Descriptive analysis is also called a 'univariate analysis' since it is commonly used to analyse a single variable" (2020).

Furthermore, qualitative data analysis is employed to measure, understand, and analyse the obtained data. Quantitative research is constructed on measurement and is managed in a systematic, controlled manner. Bhandari stated that "Quantitative measurement can be used to find patterns and averages, make predictions, test causal relationships, and generalize results to wider populations" (2020, p.1). Through measures, the researchers will perform statistical tests, analyse differentiation among groups, and decide the effectiveness of treatments.

Measurement is the procedure of observing and writing down the observation gathered as a part of the research effort. In this research study, quantitative measurement is, therefore, used to achieve necessary information when collecting numerical data.

First Question

What are the challenges of flipped learning and their effects on pupils' performance at secondary schools?

The findings of research question one was very interested in the sense that they shed light on the challenges of flipped learning which impact students' performance at school. Table (1) has shown the four main challenges in which 23 out of 24 teachers candidates' interviews were mentioned correspondingly.

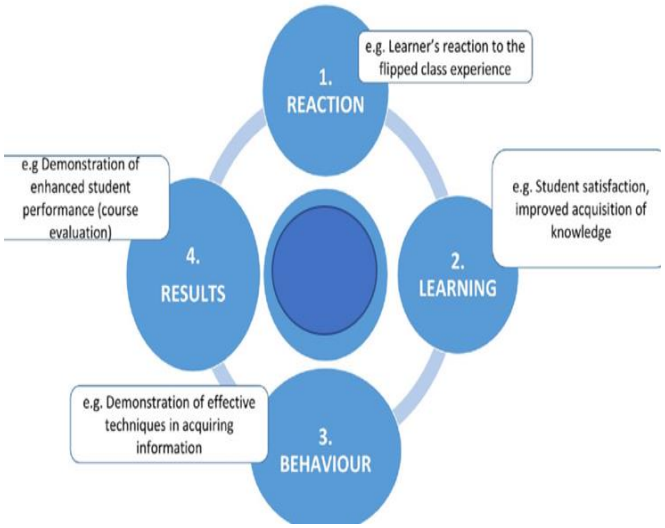
(Table 1)
The four main challenges)

The challenges of flipped learning and their effects on pupils' performance at schools	Total (n=24)
Managing Emotions: Reaction	**22**
Understanding emotions in Learning	**19**
Create a Mindset for Behaviour	**21**
Academic Results	**23**

The above table is about the first research question that addresses four main challenges of flipped learning which impact students' performance at schools. **First**, the majority (22 out 24) of teacher respondents have chosen to show managing a reaction as a major challenge. Thus, emotions often can be managed in the classroom successfully if the teachers will do so. Moreover, within the person's sensitive comfort zone, managing emotions necessitates the management of one's own emotions as well as others' emotions to encourage one's own and others' personal and social goals. In so much the same way, using flipped classrooms with alternative learning goals will help teachers to make recommendations for improvement and implementation of successful flipped classrooms within different educational environments. This is excellent support for teachers to manage the reaction.

The **second** challenge calls for a deep understanding of the crucial need of considering emotions in learning. A majority of the respondents (19 out of 24) have mentioned that understating emotions is vital in teaching.

Emotions convey their pattern of possible messages in the classroom as well as actions associated with those messages. For instance, poor participation by a student in a particular subject means that the student feels alien to the group or the course in general in the classroom. This is an established area of focus in the flipped learning environments. It shows in Graphic 1 below:



Graphic (1)
(The four main challenges)

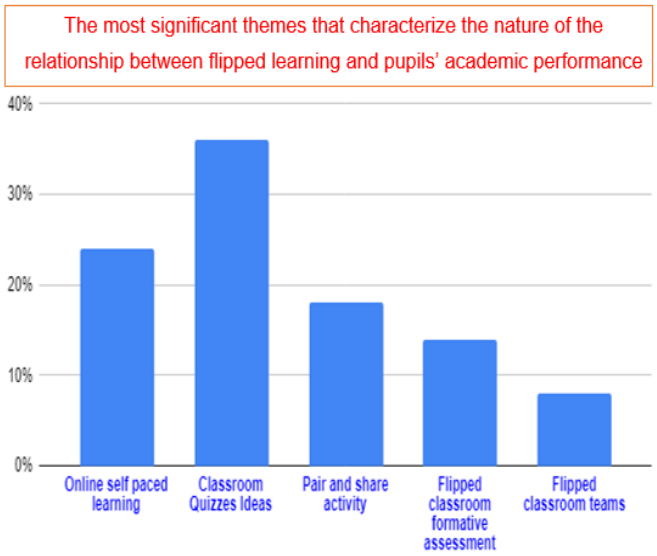
The **third** challenge: 21 out of 24 teachers were shown to mention the prominence of the knowledge of using emotions to facilitate thoughts and behaviours in the classrooms. This was the capacity of the reactions to guide the cognitive system and promote thinking and help direct thinking toward truly vital matters. A14, one of the participants, mentioned that "it is difficult to imagine effective teachers who do not have an abiding facilitating thought, who does not love being among students, and who do not gain fulfilment from nourishing others minds and lives".

Dubiously, A 22, another participant, pointed out a similar problem to A 18. Educational workers and facilitators, especially teachers, are expected to show mastery of the skills that incorporate emotions in designing action plans that create mindsets for behaviour. The **fourth** challenge is noticing academic results: 23 out of 24 participants were identified. It is so significant that teachers focus on this challenge which is leading the dimensions to accurately perceive academic results in schools. For example, providing an ambience where students find positive images of themselves that effect valuable recognition of their very existence in classroom settings. This is most conspicuous insofar as it acts as a powerful drive that encourages positive mentalities with foremost achievement of academic goals. A 21 has stated that "a positive mind-set can give me more confidence, improve my mood, and even reduce the likelihood of developing conditions such as depression and other stress-related disorders that cannot start the day with a positive affirmation."

Second Question

What are the most significant themes that characterize the nature of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance?

The data collected from questionnaires were used to investigate the significance of flipped learning in learning environments (classrooms here) where teachers can potentially influence the students' performance as well as academic achievement. Quantitative data were collected using online questionnaires to identify and specify the dimensions of the most significant themes that characterize the relationship between flipped learning and pupils' academic performance**s** and achievements. The findings of research question two show that there are five most significant impacts of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance. From Graphic 2, it becomes clear and concise that there are five main significant factors.



(Graphic 2)
(The five most significant themes that characterize the nature of the relationship between flipped learning and pupils' academic performance)

Inside graphic 2, it has shown that five factors impact the relationship between flipped learning and pupil's academic performance. **First**, (36%) the majority of teachers responded that classroom quizzes and continual assessments impact pupils' academic performance. A13 stated that "this is very important for the flipped learning and students' academic results." The **second** factor is online self-paced learning with (24%) advocates among the respondents. Offering self-placed online learning is key to empowering the learners with access to easily digestible content anytime, anywhere. This flexibility, which is inherently available in online self-paced learning, offers a new universe of opportunities to deliver continuing education that is in comfortable alignment with the needs of today's learners. The **third important theme,** pair and share activity, has shown to have won favours with 18% (that is 24 teachers' responses coded and adapted in percentage) of the respondents.

A11 pointed out that "it is significant to this factor in flipped learning classroom because the pair-share activity allows them to feel more comfortable sharing their thoughts." In addition, this strategy can further improve students' speaking and listening skills. The **fourth** factor is flipped learning classroom, which (14%) of teachers believe is successful. A16 has mentioned that "the flipped classroom is a blended learning model in which traditional ideas about classroom activities and homework are revised, or flipped. In this model, teachers have students interact with new material for homework first." Finally, the **fifth** factor is the flipped learning teams that are the

lowest coding from the results (8%) have mentioned. It improves personalized learning and teaching methods.

Third Question

To what extent does the teacher significantly impact flipped learning and pupils' academic performance?

The findings for research question three were compound because two forms of data were essential to be accomplished. In the first form, 24 teachers were interviewed. The second form, the questionnaire, was distributed among 225 students from 10 schools optionally selected. Table 2 has shown the four main factors that extend the significance of the teachers' impact on flipped learning classrooms and pupils' academic results.

(Table 2)

The four main Factors impact Flipped Learning)

The four main Factors impacts Flipped Learning	Total (n=24)	Total (n=225)
Pupils Remembering	**23**	**216**
Pupils Applying Tasks	**21**	**211**
Pupils Creating	**22**	**209**
Pupils Analyzing	**23**	**201**

I. Pupils' Remembering

First, 23 out of 24, the majority of teachers responded that flipped classroom influences pupils' remembering: this bears substantial effects on pupils' academic performance. According to A 15: "the terms flipped classroom and flipped learning have been on my detector for a while now and I have always thought it sounded an interesting concept for remembering tasks by pupils." Moreover, A 19 pointed out that by using flipped classrooms, educators can use the extra instructional time to create an active environment with the students where there is constant feedback available for the students.

J. Pupils Applying Tasks

The **second** factor is applying tasks in the flipped classroom: 21 out of 24 candidates were respondents to this concept. The concept is to apply tasks in a flipped classroom where students engage with teachers or other materials outside of class to prepare for an active learning experience in the classroom. Thus, pupils do not need to memorize everything. It means pupils can study in the flipped classroom and understand well without the necessity to memorize the tasks. A17 believes that "an increasing number of teachers in different schools are using flipped classroom approach in their teaching." This instructional approach combines video-based learning outside the classroom and in-application applying in group learning activities inside the classroom. Lastly, the researchers of this study assume the purpose of this factor is to provide a review of implementing flipped classrooms that were identified and categorized into pupils related applying tasks.

(Table 3)

Schools Demographics)

10 Schools 223 students	Gender	Level of Education	Education Rank	Key Stages 3, 4 and 5
1. Slemani High School	Male & Female	Secondary	2	Year 10
2. Zanst Private high school	Male & Female	Secondary	1	Year 10
3. Baxshnda Secondary School	Male	Secondary	1	Year 11
4. Tavan High School	Female	Secondary	1	Year 12
5. US Colleges Secondary School	Female & Male	Academic Institution	2	Year 11
6. Salahadin High School	Male	Secondary	1	Year 10
7. Rava Institute	Male	Secondary	2	Year 11
8. Computer Institute in Slemani	Female & Male	Academic Institution	2	Year 11
9. Amyan Institute	Male & Female	Academic Institution	2	Year 10
10. Technical Institute of Bakrajo	Male	Secondary	3	Year 10

Table 3 above has shown schools demographics and compounds with table 2. The compound from both data analyses the findings has found four main factors that impact flipped learning in applying tasks.

K. Pupils Creating

(22 out of 24) teachers were interviewed and this factor enables teachers to move much more quickly from focusing on pupils creating the tasks to develop higher-order thinking skills like evaluation and analysis. In addition, as stated by A 12 "this is a perfect way of encouraging pupils creating own developing possession of learning by the students themselves."

The value of a flipped class is creating a workshop where students can inquire about lesson content, test their skills in applying knowledge, and interact in hands-on activities. Additionally, having a flipped classroom means that creating tasks, in-class assignments, and essays into more engaging discussions and projects.

L. Pupils Analysing

The fourth theme regards pupils' analysing tasks in flipped learning. The main goal of this factor, in a flipped classroom, is to enhance student learning and achievement by reversing the traditional model of a classroom through re-focusing class time

on analysing; lessons, assessments, and homework which are leading the improvement become incentives for the pupils to prepare for analysing tasks. Finally, the flipped learning classroom encourages pupils to analyse the interaction and this study suggests that it is one of the most important pedagogical formats that can improve student learning in flipped learning classroom.

M. Results and Discussion

The findings of this study show that alternative philosophical underpinnings can have profound effects on pupils' learning. The first effect is that the teacher significantly impacts flipped learning and pupils' academic performance. The second finding signifies the validity of epistemological and theoretical assumptions: the relationship between flipped learning and pupils' academic performance. The third implication sheds light on the ontology and the theory of knowledge employed to understand the reality in the classroom in a variety of approaches. Moreover, as detailed above, the theoretical framework that the present research promotes to have the quality to brighten and justify the objectives of this study is the post-positivistic or scientific method framework. Post-positivist researchers possibly need to recognise, sometimes reluctantly, that the core principles of positivism must be relaxed. Positivism reflects a deterministic philosophy in which causes probably determine effects or outcomes. Hence, the problems studied by positivists reflect a need to examine causes that impact outcomes. It is also reductionist in that the intent is to decrease the models into smaller, discrete sets of relationships that are capable of being tested in terms of the variables that constitute hypotheses and research questions. The knowledge that develops through a positivist or post-positivist lens is based on careful observation and measurement of the objective reality that exists "out there" in the world. Nevertheless, one does not need to operate within the positivistic research framework to say something about causality. Although qualitative methods do not show to own a causal warrant, in a situation where the researcher makes explicit that he/she does not intend to report counterfactual causal findings, it is perfectly alright to explain the causes of social events through constructivist or interpretive framework employing qualitative methods. Because of the issue of unravelling counterfactual causes in social science research, social methodologists are currently suggesting a new paradigm which is receiving a lot of sympathy i.e. causal social explanation methodology.

Quantitative and qualitative methods are not alternative strategies for the same research activity; it is unfortunate that researchers continue to emphasize the "***false dualism***" between the two. The methodological battle within the social sciences has contributed to a growing feeling within the educational research community that the positivistic model is inadequate for the study of education. Several theorists have rightly suggested that the aims of social science are different from those of naturalistic science. Some have argued that whereas naturalistic science aims at explanation in terms of prediction and control, social science aims at understanding. Educational research in the naturalistic (or positivistic) mode can rarely tell us everything about, for example, a particular pedagogical method – say, one of teaching "quadratic equation" ─ and possibly why it is significantly and generally better than another. Qualitative methods ─ ethnographic studies, case studies, historical summaries, even powerful anecdotes ─ can help us understand why a method works with some children and some teachers in some situations and fails to do so in others.

The researchers of the present study suggest that there is a need to acknowledge that what has happened in educational research has all the earmarks of a scientific revolution. Important figures, long associated with positivistic paradigm, have acknowledged qualitative aspects previously ignored in naturalistic science. Qualitative researchers have polished their work on category schemes to increase the possibility of generalization. Consequently, quantitative methods have become more qualitative and vice versa. It may be that what some think of now as a "qualitative" paradigm will not displace the old but, rather, that a new paradigm incorporating the best of each will emerge. The present research contends that both paradigms have much to offer, but what is offered and what constitutes the goals of any project must together guide the choice of methodology. Whether the intention is to build or test a theory or to survey an issue or look at it in depth or to look at individual cases and abstract essential features, generalizing them because of their perceived vital nature would all go into making decision on what methodology and data collection methods one adopts in a specific study. There is no intention to argue here that one paradigm is better than another in a variety of given situations. The present study, therefore, complements this methodology with a case-study design to help the researchers of this study understand the perceptions of actors within the education community they are investigating.

This enables the present researchers to become categorized as post-positivist thinkers in the field of planning quality education plans. Notwithstanding, a certain inclination towards pragmatism is inherently structured into our efforts as our research seeks to bear practical achievements. Combined, they might further classify the present researchers' rationale as methodological pluralist. The result is to dismember the body of hard facts to identify the multi-dimensional significances of disentangled empirical observations insofar as they bear proof of relevance to unravelled counter facts. Paradigm shifts are the result of novel epistemological interpretations with the potential to facilitate the learning process and help achieve the target educational goals.

The challenges of flipped learning help educators and learners better understand the complex cobweb of learning; it is predominately a result of dealing with the human mind, feelings and emotions in the very act of education. Educational workers, especially teachers, need to develop an awareness of the important emotional dimension of the learners and constantly fine-tune their understanding of the condition of human nature, feelings and emotions. This is in favourable agreement with the ever-changing nature of the modern world. The rapid shifts need to be observed, understood and interpreted while heeding to the foremost needs of an important education stakeholder, the pupils as in our study. The outcome includes better

understanding and better management of emotions in flipped learning environments.

REFERENCES

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day, International Society for Technology in Education.

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Gateway to student engagement, International Society for Technology in Education.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (2000). How people learn: Brain. Mind, Experience, and School, 2.

Brunsell, E. & Horejsi, M. (2013). Flipping Your Classroom in One" Take". The Science Teacher, 80, 8.

Cherry Holmes, C. H. (1988). Power and criticism poststructural investigations in education.

Cherry Holmes, C. H. (1994). More notes on pragmatism. Educational researcher, 16-18.

Creswell, J. W. (1994). Qualitative and quantitative approaches. Qualitative and quantitative approaches.

Crotty M. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process, Sage.

DE vaus, D. A, vaus, D (2001). Research design in social research, Sage.

Halfpenny, P. (2014). Positivism and Sociology (RLE Social Theory): Explaining Social Life, Routledge.

Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. Journal of College Science Teaching, 42, 62-66.

Hua, L. V., Goodwin, D. & Weiss, A. (2013). Traditional vs. Blended Learning of Pharmacology. Optometric Education, 39, 28-34.

Hume, D. (1962). A treatise of human nature. Book 1: Of the understanding, Meridian.

Kandel, E. R. (2008). Psychiatry, psychoanalysis, and the new biology of the mind, American Psychiatric Pub.

Kohn, A. (1999). The schools our children deserve, Boston: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (2007). The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing, Da capo press.

Levacic, R. (2005). Educational Leadership as a Causal Factor: Methodological Issues in Research on Leadership" Effects". Educational Management Administration & Leadership, 33, 197-210.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry, Sage.

Lincoln, Y. S. Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. The Sage handbook of qualitative research, 4, 97-128.

Little, D. (1991). Varieties of social explanation: An introduction to the philosophy of social science.

Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge, Anchor Books.

Martin, H. (1994). The philosophy of social science–an introduction. Cambridge University Press.

Mertens, D. M. (1998). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches.

Murrhy, J. P. (1990). Pragmatism: From Peirce to Davidson, Westview Pr.

Neuman, W. L. (2009). Social research methods: Quantitative and qualitative methods. Allyn & Bacon.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods, SAGE Publications, inc.

Pirie, S. E. (1996). Classroom Video-Recording: When, Why and How Does It Offer a Valuable Data Source for Qualitative Research?

POLKINGHORNE, D. 1983. Methodology for the human sciences: Systems of inquiry, Suny Press.

Popper, K. (1993). Unended Quest: An Intellectual Autobiography, Karl Popper, London: Routledge.

Pring, R. (2004). The Philosophy of Education, Bloomsbury Publishing.

Proudfoot, M. & LACEY, A. R. (2009). The Routledge dictionary of philosophy, Routledge.

Rabinow, P. (1987). Interpretive social science: A second look, Univ of California Press.

Reichardt, C. S. & RALLIS, S. F. (1994). The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives. New directions for program evaluation, 61, 1-98.

Robinson, K. & Aronica, L. (2015). Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up, Penguin UK.

Rorty, R. (1993). Feminism, ideology, and deconstruction: A pragmatist view. Hypatia, 8, 96-103.

Rossman, G, B. & Wislon, B. L. (1985). Numbers and words combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. Evaluation Review, 9, 627-643.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Handbook of qualitative research, 2, 189-213.

Watson, J. B. (1919). Psychology: From the standpoint of a behaviourist, Lippincott.

Teachers' Attitudes Towards Using First Language in English Classrooms: A Case Study of Kurdish Intermediate Teachers

Haval Abdulaziz Latif

Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaymaniyah, Kurdistan Region, Iraq

***Abstract*— This study aims to shed light on the teachers' attitudes and insights towards using first language (L1) in intermediate English (L2) classrooms. It looks into the justifications and perceptions that teachers have regarding the use of Kurdish in English classrooms. More specifically, this study tries to find the major challenges that teachers face if the use of Kurdish language is ignored at intermediate schools. The analysis of this paper was based on a case study which was conducted on (10) intermediate English language teachers from (7) public and private schools in Sulaymaniyah. Qualitative methodology was applied by interviewing the participants virtually and asking the same open-ended questions. The results revealed that the majority of the teachers support the bilingual approach and the use of Kurdish language in intermediate English classrooms. Furthermore, the results showed that the teachers, to some extent, support the use of the Kurdish language to serve certain pedagogical functions, such as decreasing classroom anxiety, increasing students' participation, explaining difficult idiomatic expressions, giving test instructions, and facilitating classroom management. The findings of this study will help the intermediate English language teachers and learners to overcome the challenges they may face and, ultimately, improve the teaching and learning process**.

***Index Terms*— English-Only Policy, First Language (L1), Foreign Language (FL), Second Language (L2), Teachers' Attitudes.**

I. INTRODUCTION

Learning to articulate and communicate in foreign languages is, generally, a challenging process which requires numerous skills to be acquired. If the learner is surrounded by people who speak the foreign language, then the acquisition process becomes faster and less complicated. Nonetheless, the learner might become discouraged and less motivated if he or she is forced to use the foreign language without any integration of the first language. It is worth mentioning that the teacher's contribution and engagement in the process of learning the second language is, undoubtedly, very valuable and crucial as the teacher guides the students to produce and deliver the language effectively. Since English has become a global language or lingua franca, many people around the world have shown interest in learning it as a second or foreign language (Hasman, 2000). People with different linguistic, educational, racial, ethnic, and cultural backgrounds usually communicate with each other in English for various reasons. According to Graddol (2006), "English has become a key part in educational strategy in most countries" (p. 70). Besides, the notion of Anglicization has dominated education and inspired many teachers around the globe to increase the use of English in their classrooms for the purpose of immersion.

Furthermore, many studies have been conducted in teaching methods and language acquisition due to the growing demand for learning English as a second or foreign language. Consequently, the significance of utilizing or avoiding the use of the first language in English classrooms has become a contentious and controversial issue. The monolingual and bilingual approaches are the two major opposing approaches that strongly influence the use of the first language in teaching English as a second or foreign language.

Much research on the use of the first language in EFL context has been conducted studying the teachers' and learners' attitudes and perceptions, including many studies in L1 – Arabic, Persian, Turkish, Spanish, Malaysian, Chinese, Taiwanese, Japanese, and Vietnamese contexts. However, few research has been carried out in an L1-Kurdish context to study the teachers' attitudes towards using the first language in English classrooms. In other words, this study exclusively sheds light on using the Kurdish language in intermediate EFL settings to investigate teachers' attitudes towards using L1 (Kurdish) in FL (English) classrooms.

The purpose of this study is to examine whether the use of the first language in intermediate English classrooms hinders or facilitates the learning of a foreign language from the perspective of intermediate English language teachers. More precisely, this study explores the teachers' attitudes towards using Kurdish in intermediate English classrooms in the Kurdistan Region of Iraq. The research investigates the common issues and difficulties among native Kurdish teachers in teaching English as a Foreign Language (EFL). Based on the different methods and previous studies, this paper tries to find the major challenges that native Kurdish teachers face in

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp115-126
Regular research paper: Received 28 July 2021; Accepted 22 August 2021; Published 25 August 2021
Corresponding author's e-mail: haval.latif@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Haval Abdulaziz Latif. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

teaching English as a foreign language at intermediate schools. Through this study, issues such as decreasing the students' motivation, slowing down their progress, and lessening the threat of embarrassment will be addressed.

The study's purpose is not to overemphasize the role of L1 or advocate greater use of L1 in English classrooms but to discuss and clarify some conceptions such as whether the English teachers should use the L1 in class or when there is a need for it. English language teachers can benefit from this study as a source of information to take an overview of the issues and difficulties that occur among native Kurdish students who are studying English as a foreign language. This study also helps native Kurdish students in easing and accelerating the process of learning the English language. Additionally, the findings of this study will help teachers to better understand teaching strategies and determine, to which extent, the Kurdish language should be maximized or minimized in their English classrooms. The research explores the factors that may impact EFL students in learning the foreign language. This study aims to find answers for the following research questions:

1. *In which situations do teachers utilize or avoid using Kurdish in intermediate English classrooms?*

2. *What are the positive and negative aspects of implementing the English-Only policy and ignoring the use of Kurdish language in intermediate English classrooms?*

II. VIEWS ON USING L1 AND FL IN ENGLISH CLASSROOMS

The issue of using the first language in teaching or learning a foreign language has been controversial, and several supporting and opposing arguments have been raised. Methods that oppose L1 use, such as the Audio-lingual method, believe that using the first language might prevent learners from learning the second or foreign language. However, many studies suggest, as will be explained later in this paper, that the advantages of using the first language can outweigh the disadvantages if it is applied systematically and thoroughly. Studies revealed that many teachers and learners are in favor of using the first language in EFL context since they believe in it as a natural language facilitator and learning strategy. According to Macaro (2001), the first language must not be removed from the classroom pedagogy because it is a useful tool in language learning, and the teachers must include code-switching in their class interactions in a non-harmful way. Employing the L1 may simplify classroom activities and instructions due to the fact that the use of L1 provides a valuable scaffolding which supports students in understanding tasks and solving specific problems.

Ellis (1984), Krashen (1982), and Yaphantides (2009) state that the integration of the first language may impede the process of learning the second or foreign language. However, Atkinson (1987), Auerbach (1993), Deller & Rinvolucri (2002), Phillipson (1992), Prodromou (2002), Swain & Lapkin (2000), Vanderheijden (2010), and Weschler (1997) support the concept of integrating the learners' first language to facilitate and accelerate the process of learning the second or foreign language. Carless (2008) states that the mother tongue potentially has both positive and negative consequences; it may serve social and cognitive functions. According to Liao (2006), students remain silent due to their nervousness or lack of English competence when the foreign language is the only medium allowed in discussions. However, there is more sustainable participation and meaningful communication when both L1 and FL are allowed as medium for discussion. The following section of this paper identifies approaches and studies that include or exclude the use of the first language in English classrooms.

III. SUPPORT FOR FL USE IN ENGLISH CLASSROOMS

Much research has been conducted to support FL use in English classrooms. These studies support the monolingual approach based on three essential and fundamental principles. The first principle focuses on the child's innate language learning. Children learn the language from exposure to the surrounding sound environment. They listen to their parents or other people in their surroundings, imitate them, and then respond to what they hear, and they succeed in mastering their first language. Therefore, Cook (2001), a pioneering advocate of L1, argues that supporters of L1 use state that exposure is crucial in the process of learning the foreign language because they believe that FL learning follows a process similar to L1 acquisition. In particular, foreign language learners should be exposed to an EFL environment as much as possible. According to Krashen (1986), as cited in Brown (2000), an expert in the field of linguistics and a critical advocate of only using the second language in the classroom, "Comprehensible input is the only causative variable in second language acquisition" (p. 280). He believes that success in a foreign language can be attributed to input alone.

Concerning the second principle, supporters of L1 point out that the main barrier to learn the foreign language is the interference from the L1 knowledge (Cook, 2001, p. 407). Krashen (1981), in his influential "Second Language Acquisition and Second Language Learning", suggests that the L1 is a source of errors in learners' L2 performance (p. 64). He indicates that a high amount of first language influence is found in situations where translation exercises are frequent (ibid., p. 66). Regarding the third principle, the use of the second language for all interactions in the L2 classroom can declare the importance of the L2 in fulfilling learners' communicative needs (Littlewood, 1981 as cited in Cook, 2001, p. 409) and describing usage of the second language (Pachler & Field, 2001).

Other arguments indicate that using the first language might discourage the second language learners to use the L2 and deprive them of input in the second language when the teacher uses the first language (Krashen 1988, in Prodromou 2002; Ellis 1984, in Hawks 2001). Moreover, Carless (2008) claims that the negative impact of mother tongue use is that too much reliance on the first language may undermine interaction in English (p. 331). Additionally, the students should also be exposed to the foreign language in order to maximize motivation and the use of the foreign language. Rolin-Ianziti &

Varshney (2008) claim that the use of the first language for some students might appear to play a crucial role in attaining explicit information of the linguistic features of the foreign language. Although the frequent use of the L1 might alleviate classroom anxiety and help to build constructive relationships between learners and teachers, it might also minimize motivation and slow down the process of learning the second or foreign language.

IV. SUPPORT FOR L1 USE IN ENGLISH CLASSROOMS

According to Baker (2011), bilingualism is the ability to communicate in one language fluently while communicating in another language less fluently. Supporters of the first language use in EFL classrooms believe that the FL learners can acquire the foreign language more efficiently if the native language is used. Turnbull (2001) states that the use of the second language should be maximized; however, increasing L2 use does not and should not mean that it is harmful for the teacher to use the first language. A principle that promotes maximal teacher use of the L2 acknowledges that the L1 and L2 can exist simultaneously. Likewise, Schweers (1999) conducted a research at the University of Puerto Rico on the use of Spanish in English classrooms to see how often teachers used the L1 in their English classrooms. Schweers' (1999) study showed that almost all the students agreed with the use of Spanish in English classrooms because they believed that L1 use could help them understand the texts and feel more comfortable.

Al-Nofaie's (2010) study in Saudi Arabia indicated that the Saudi students' and teachers' attitudes towards using Arabic in the English classrooms were positive. Besides, the study revealed that using Arabic was preferred in certain situations, such as explaining difficult concepts, clarifying some idiomatic expressions, assessing comprehension, organizing tasks, defining new terminologies, disciplining students, and giving test instructions. The Saudi teachers highlight the importance of using Arabic in their English classrooms. Nevertheless, they claim that excessive and untimely use of Arabic should be avoided because it might impede and slow down the process of learning English.

Using the first language can serve students as a significant instrument to understand and comprehend the content of the task. Likewise, the socio-cultural theory of mind approach concentrates more on the language form, the use of vocabulary, syntactical structure, and general management. Cook (2001) investigates the concept of first language use by both teachers and students in classroom settings but supports using the native language so as to create positive links between the first and second languages. Teachers can benefit from using the L1 to convey their thoughts of such meanings, elucidate grammatical structures, and manage classrooms. In addition, Cook (2001) states that using the first language in class can be a helpful and functional tool in establishing authentic second language use.

Kim Anh (2010) conducted a study on Vietnamese teachers to find out what their attitudes were towards using Vietnamese in English classrooms. The results of the study revealed that careful and judicious use of the L1 in teaching English is necessary in some situations, such as explaining abstract vocabulary, idiomatic phrases, phonology, and pragmatics. All of the Vietnamese teachers supported the use of the mother tongue in their English classrooms. They emphasized that the first language could play a positive role in their English classrooms, and it was a part of their teaching methodologies and curriculum. Ovando, Collier, and Combs (2006) argue for the use of the L1 as a strategy and platform for instruction in social studies or other subject matter when the L1 resources are available. In other words, cognitive and academic developments are facilitated when the language that students know best is utilized.

Ramachandran (2004) did an experimental study and showed that the translation method, which involves using the students' first language as the medium of instruction, led to more vocabulary acquisition than L2-only instruction among elementary Malay EFL learners. Regarding the use of L1 in teaching L2 and its influences on threatening learners' identity, Cook (2007) argues that the students' first language should, by all means, be acknowledged. The importance is highlighted even more by the fact that the students' culture is part of their language and by neglecting their language, the teacher neglects their culture, which leads to the danger of neglecting their linguistic and cultural identity as well.

V. ADVANTAGES OF USING L1 IN ENGLISH CLASSROOMS

In accordance with Kerr (2019), learning is a complicated process and both first and second languages are and will be intertwined in terms of syntax, phonology, sentence processing, and vocabulary since both language acquisitions occur in the same human mind. A number of studies have explored the different ways in which teachers use the first language. These can be predominantly divided into two categories: 'core functions' and 'social functions' which are displayed in the following table:

(Table 1)
Core and Social Functions for L1 Use, adopted from (Kerr, 2019, p. 5)

Core Functions	Social Functions
Concerned with language teaching	Concerned with classroom management
• explaining grammar and vocabulary • checking understanding of grammar, vocabulary, and texts	• managing personal relationships (e.g., building rapport, maintaining discipline) • giving instructions • dealing with administrative matters

There is no evidence that the 'core functions' and 'social functions' for L1 use in language teaching are in any way detrimental to learning as long as it is not overused. Rapport development and discipline maintenance seem to be the most common. For instance, expressions of sympathy are better understood by lower-level learners if formulated in the L1 (Hall & Cook, 2013). The teacher's decision to use the L1 for core or social functions is often driven by a desire to expedite the class

activity or to keep the lesson moving (Macaro, 2005). There are numerous advantages of implementing the L1 in English classrooms, and many academics and scholars support this notion due to its significance, need, and positive impact. Consequently, considerable advantages have been proposed:

- The use of the first language lowers learners' anxiety (Auerbach, 1993 as cited in Hawks, 2001), and it establishes a more peaceful learning environment (Burden, 2000; Phillips, 1992).
- It is a method of bringing the learners' cultural background knowledge into the class (Prodromou, 2002).
- Teachers benefit from the use of the L1 in giving instructions and checking students' understanding (Atkinson, 1987).
- The use of the L1 helps in clarifying the differences in pronunciation and grammar between the first and second languages and explaining the meaning of abstract words (Buckmaster, 2002; Cole, 1998).
- L1 use develops the teacher-student relationships, facilitates communication, and accelerates the process of learning the foreign language (Harbord, 1992, p. 354).
- The use of the L1 can save time and avoid confusion. Teachers are allowed to use more authentic texts to promote and stimulate more comprehensible input and faster acquisition (Harbord, 1992, p. 351).
- L1 use may assist students in reducing affective barriers and increasing their confidence in their ability to successfully comprehend the L2 (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 2001; Harbord, 1992; Johnson & Lee, 1987; Kang, 2008; Kern, 1989).
- The L1 is an indispensable tool for making meaning of text, retrieving language from memory, exploring and expanding content, guiding students' action through the task, and maintaining dialogue (Villamil and de Guerrero, 1996, p. 60).
- Translation, one way of using the first language, improves students' ability to read English in terms of assessing reading comprehension, reading strategies, vocabulary, and cultural background knowledge (Hsieh, 2000 as cited in Pan, 2010).

Researchers acknowledge that the English-Only policy is not a crucial and pedagogical factor to improve learning English; the use of L1 is efficient and essential in some contexts. According to Deller (2002), "The mother tongue taboo has been with us for a long time, but fortunately, now things seem to be changing. I believe that many teachers have continued to use the mother tongue because it is both necessary and effective" (p. 3). Similarly, Husain (1995) argues that the use of the first language provides EFL learners with a quick and effective method for analyzing and comprehending the structure of the foreign language. Moreover, Storch and Wigglesworth (2003) engaged twelve pairs of students in a short collaborative composition activity. They discovered that the use of the first language enabled thorough and in-depth discussion of the prompt and the structure of the composition; therefore, the students could accomplish the task more smoothly and effortlessly. Likewise, the use of the L1 helped the students in defining anonymous words more directly and effectively.

VI. DISADVANTAGES OF USING L1 IN ENGLISH CLASSROOMS

The use of the first language is a helpful facilitator for second language learning. According to Atkinson (1987), the L1 is considered beneficial for a large number of L2 learners because it strongly affects the learners' preferred strategies of learning. In contrast, a substantial number of scholars (Turnbull & Arnett, 2002; Levine, 2003; Nation, 2003; Scott & de la Fuente, 2008; Littlewood & Yu, 2009) claim that using the first language in English classrooms might discourage the learners and impede the process of second language learning. Therefore, it is crucial to engage learners in the second language only. Additionally, Krashen (1981), in his inspiring hypothesis of 'comprehensible input', states that the first language should be excluded, and the second language should be taught and learned through second language only. If the L1 is excessively used in English classrooms, it may negatively influence the process of learning the second or foreign language. Consequently, considerable disadvantages have been proposed:

- Some teachers may over rely on using the first language and discourage the students to learn the foreign language (Polio, 1994, p. 153).
- It can minimalize the use of English language (Atkinson, 1987, p. 247).
- Students become lazy in finding synonyms in English, and they try to translate the new words into their native language. Hence, they learn a limited amount of vocabulary (Atkinson, 1987).
- Frequent translation to the first language creates the problem of oversimplification because many cultural and linguistic nuances cannot be directly translated (Harbord, 1992). For instance, "That's so cool!" in English implies that something is wonderful or astonishing.
- Translation of English into the first language may adversely influence students' learning process. The direct and simple way of translation will make L2 knowledge less memorable since the process lacks mental efforts, such as working out meaning from context (Thornbury, 2010).

Students may think in the first language if the L1 is overused in class, which may hinder the advancement and development of learning English. As stated previously, learning English can be influenced negatively if the L1 is overused or misused. Therefore, teachers should be mindful and careful of the amount of L1 used in English classrooms.

VII. SITUATIONS OF USING L1 IN ENGLISH CLASSROOMS

Many researchers, including Atkinson (1993), Auerbach (1993), and Cook (2013), claim that the use of L1 can play a

vital role in English classrooms, especially if the learners and teachers share the same linguistic and cultural backgrounds. These scholars argue that L1 should be used in some situations and should be avoided in some other situations. Hence, the researchers suggest many specific situations for the teachers in which L1 is permitted. For example,

- According to Cook (2013), the use of L1 is permitted in conveying and checking the meaning of abstract words, clarifying grammatical rules, organizing the class, managing tasks and activities, and maintaining discipline.
- De La Campa and Nassaji (2009) state that the L1 is allowed for comprehension checks, translation, activity instruction, and classroom management.
- Furthermore, Atkinson (1987) claims that the use of the L1 can be expedient in giving instructions and helping learners cooperate with each other (p. 243).

Bozorgian & Fallahpour (2015), in their research examining the amount and purpose of using L1 (Persian), discovered that teachers used L1 for (16) purposes, while students used it for (5) purposes in English classrooms. Amount and purpose of L1 use are displayed in the following tables:

(Table 2)
Teachers' Amount and Purpose of L1 Use, adopted from (Bozorgian & Fallahpour, 2015, p. 77)

Teachers' Purposes For L1 Use	Percentage
1. Translation	20%
2. Elicitation of students' contribution	17%
3. Activity instructions	12%
4. L1-L2 contrast	4%
5. Activity objectives	3%
6. Teacher as bilingual	3%
7. Reaction to students' questions	3%
8. Personal comment	3%
9. Comprehension check	2%
10. Encouraging	2%
11. Humor	1%
12. Evaluation	1%
13. Giving reference	1%
14. Administrative issues	1%
15. Classroom equipment	1%
16. Repetition of students' L1 utterance	1%
Total:	75%

(Table 3)
Students' Amount and Purpose of L1 Use, adopted from (Bozorgian & Fallahpour, 2015, p. 77)

Students' Purposes For L1 Use	Percentage
1. Asking questions	11%
2. Answering	7%
3. Clarification	5%
4. Scaffolding	1%
5. Self-correction	1%
Total:	25%

Butzkamm (2003) states, "The mother tongue is generally regarded as being an evasive maneuver which is to be used only in emergencies" (p. 29). In other words, the first language should only be used when necessary. Moreover, students should be allowed to use code-switching when they find difficulties in completing a task or conveying their messages. Thus, students will be encouraged to participate in class discussions vigorously and enthusiastically. The suggested situations, which was mentioned previously, depend on the teachers' perceptions and assessments. To put it another way, teachers should take the aim of the lesson and learners' abilities into consideration when the interference of the first language is needed. Altogether, it is obvious that the different functions of classroom L1 used by the teacher can play an essential role in accelerating the process of language learning. Linguistic and non-linguistic factors should be considered by teachers when making decisions about whether or not to use the L1. Its role is likely to be more crucial with lower-level and younger learners (Scheffler & Domińska, 2018).

VIII. MATERIALS AND METHODOLOGY

With the intention of examining the hypothesized issues and questions, this study explores the teachers' attitudes towards using Kurdish as the first language in intermediate English classrooms. This research was carried out in Sulaymaniyah, in the Kurdistan Region of Iraq. This case study involved (10) intermediate adult English language teachers, five males and five females, who are currently teaching at (7) public and private intermediate schools in Sulaymaniyah. All the participants' nationality is Iraqi, and their first language is Kurdish. Interviews were employed as a research instrument and method for collecting the data by using Zoom (a video conferencing application platform that allows users to make voice calls and virtually meet with each other).

The interviews were semi-structured and conducted in English, and each participant was asked the same questions. Prior to conducting the interviews, the teachers were asked to electronically sign consent forms. They were informed that their personal data and responses will be kept strictly confidential, and that the information will not be revealed nor used for any other purposes, and only aggregated results will be reported in reputable academic publications.

In order not to disclose the participants' real names, the confidentiality of the teachers is ensured by choosing English common names as pseudonyms for each participant (Angela, Donnie, Jennifer, John, Joseph, Kenneth, Kevin, Latricia, Ruth, and Tamara). Furthermore, relevant biographic data were collected, including an understanding of the teachers' professional contexts (level of class, type of school, typical number of students per class), and their professional credentials and experience. The teaching experience of the participants ranged between (3-10) years.

The teachers were interviewed individually, and the duration of each interview session was approximately (25-30) minutes. Open-ended and follow-up questions were raised. The interviewees' responses to the research questions were recorded and transcribed. In other words, their transcribed responses will be analyzed and discussed as data of this study. Qualitative

approach methodology will be implemented for analyzing the participants' responses thematically. The findings of this study will be interpreted based on the adequate and authentic responses of the participants. The interviewees reported their attitudes towards using Kurdish as a first language and explained their justifications for accepting or rejecting its integration in their English classrooms.

IX. ANALYSIS AND DISCUSSION

Since the interviewees were asked the exact same questions and many of the responses were similar, common responses were selected and analyzed thematically. Applied Thematic Analysis (ATA) was used as a multiple analytic technique to analyze the transcribed data, identify patterns and themes, and provide a rationale for this study which, according to Guest, MacQueen, and Namey (2014), "Thematic analyses move beyond counting explicit words or phrases and focus on identifying and describing both implicit and explicit ideas within the data, that is, themes" (p. 9). Analysis of interview transcripts proffer deep and rich insight into teachers' attitudes towards using Kurdish in intermediate English classrooms. Results reported in this section include themes, patterns, and representative examples from the interviewee's responses.

1. *In which situations do teachers utilize or avoid using Kurdish in intermediate English classrooms?*

The study revealed that the participants have various reasons and perspectives towards using or avoiding Kurdish in their English classrooms. Teachers highlight the importance of using the first language in their classrooms, and they prefer using Kurdish in certain situations, such as explaining abstract vocabulary and simplifying grammar rules and phonology. Additionally, the teachers indicated that using Kurdish in their English classrooms can help them in clarifying instructions, managing classroom activities, maintaining discipline, and alleviating classroom anxiety.

Jennifer says:

> *"I sometimes use Kurdish language in my English classes in certain circumstances, especially with weak learners. For example, the receiver or learner sometimes cannot understand my point and asks me to explain it further in the L1. Then, whether we want it or not, I am obliged to explain the point in Kurdish which can help in clarifying the meaning and, therefore, make the students more comfortable. However, I think maximizing the use of the L1 may decrease students' motivation since EFL learners are less exposed to the foreign language outside of the classroom."*

Jennifer partially agrees with the notion of employing Kurdish language in her English classrooms to help the students understand her point better. She thinks that if the first language is used in an effective way to convey meaning, then the students will feel more tranquil in using the foreign language. Hence, the students' ability to learn the foreign language will improve as well. Johansson (1998) states that the differences of meaning and vocabulary in both first and second languages cannot only be covered by providing the same translation, whereas teachers need to use the first language in order to deliver the message and make the meaning clearer.

Burden's (2001) study showed that both students and teachers believe in the importance of the L1 in explaining new terminology, providing instructions, taking tests, teaching grammar, checking for understanding, and comforting the students. Nonetheless, teachers should raise learners' attention towards the importance of maximizing the use of the second language in order to prevent the overuse of the first language which might reduce the students' performance, competence, and language proficiency.

Joseph says:

> *"I think using Kurdish language is necessary, and I personally use it when I explain rules of grammar, phonetics, and explain the meaning of foreign words so that my students can understand the subject in the best way possible, which is the objective of my teaching. I do my best to find equivalent words in Kurdish because this would further help my students visualize the phrases in their minds which will positively affect the learning process."*

Joseph is positive towards using Kurdish in his English classrooms. He states that he uses the L1 to clarify and elucidate some grammatical and phonological rules and explain some English expressions in Kurdish when necessary so the students can portray a visual image in their minds. Willis and Willis (2007) consider that the L1 cannot be avoided in L2 classrooms since it can bring some benefits to the classroom, especially with weak learners. For instance, some teachers have found that learners who performed a task in their L1 before doing it in the L2 showed good progress in the L2. More explicitly, the L1 can be used with those words which are difficult to explain or infer. In addition, task instructions could be given in the L1 to check learners' understanding. European scholars claim that translation should be avoided although the first language could be used in order to explain new words or check students' comprehension (Richards and Rodgers, 2001).

Kevin says:

> *"There are so many reasons which encourage me to use Kurdish in my English classes. It can help the students understand me in a clearer and easier way, and there is another point which has to do with my students. My weak students ask me to speak in Kurdish because they struggle in understanding the topic and cannot participate in group work activities, but I think the overuse of the Kurdish language might affect my classes negatively."*

Kevin states that his lower-level learners are unable to participate in class activities and that they need help in clarifying the message in their L1. Nonetheless, he thinks that the excessive use of the first language might hinder his

students' abilities and adversely impact their progress. Schweers (1999) argues that if learners of a second language are encouraged to ignore their native language, they might feel their identity is threatened and, therefore, their language progress might decline.

Donnie, on the other hand, relates the use of the first language in his English classrooms to the unavailability of teacher training programs and authentic curricula. He also adds that the use of the old language methods such as grammar-translation method and the large number of students in class are other reasons behind using Kurdish in his English classrooms. He says:

> *"I usually use Kurdish in my English classes because the previous teachers were applying the grammar-translation and audio-lingual methods and the students are used to the old teaching methods. I personally prefer using direct method and communicative approach. However, the students' levels are not advanced enough to completely avoid the use of Kurdish. Moreover, the school lacks teacher training programs and new curricula. There are 48 students in my class which is impossible to control and manage the classroom without using the L1."*

Donnie thinks that there are many pedagogical and academic shortcomings which interfere with the students' performance and teaching the foreign language. Furthermore, the inaccessibility of adequate teacher training programs is also problematic. The methodological teaching principles should develop students' communication skills in English. Teaching in overcrowded classes is another major reason that compel the teachers to unintentionally use the L1 in order to manage their classrooms.

Kenneth shares his own personal teaching experience and explicates that the proficiency level of many of his students had declined and their test scores had decreased dramatically when they realized that the teacher had attempted to maximize the use of English and avoid the use of Kurdish. He says:

> *"According to my experience as a teacher who has been teaching English for beginner and intermediate learners in Kurdish EFL context, excluding the mother tongue in English classrooms will impact the learners in a negative way. When I tried to use English language without using any Kurdish expressions, the proficiency level of many students had dropped. When I asked them about the reasons of scoring very low on quizzes and tests, they stated that it was impossible for them to understand anything when the L1 was completely ignored."*

Based on *Kenneth's* personal experience and assessment, using the L1 in intermediate English classrooms is critical and necessary, especially when the majority of the students score low on standardized tests due to the absence of employing the L1. According to Boston's Haitian Multi-Service Center as cited in Auerbach (1996), students who report having dropped from English classes due to limited L1 literacy and schooling return to classes when the L1 literacy is offered. Likewise, the report accentuates the significance of L1 use because it reduces the affective barriers in second language acquisition and, therefore, allows for more rapid and systematic progress.

John says:

> *"As an English teacher, who has been teaching for nine years, I believe If you teach at an intermediate school, you are required to use the L1 because your students may not have a broad knowledge of the foreign language. However, if you teach at a university level and particularly at English department, then you are not required to use the L1. Therefore, I do believe in the use of L1 in intermediate English classrooms because the teachers can simplify some misconceptions and warn student when they misbehave."*

John asserts that the use of the first language at intermediate schools can be a beneficial and valuable method in improving the students' comprehension, and teachers can sometimes use it to maintain discipline. According to Azrien et al., (2014), learners will be able to comprehend the subject matter more efficiently if the explanations are given in their own language, and a teacher can avoid using the L1 if the students have academic experience in the foreign language. In addition, students use the L1 to expedite the comprehension process and lessen any uncertainties and insecurities that may arise from their limited language proficiency. Teachers use L1 to enhance knowledge that students have learned about the foreign language, such as elucidating abstract vocabulary, sentence formations, and cultural aspects.

2. *What are the positive and negative aspects of implementing the English-Only policy and ignoring the use of Kurdish language in intermediate English classrooms?*

It is obvious that the implementation of the English-Only policy in intermediate English classrooms has both merits and demerits. Many researchers believe that this policy might affect the students' confidence who have lesser knowledge in English. Tsao & Lin (2004) provided a research result about the English-Only instruction in Taiwan. They emphasized that ignoring the first language and implementing the English-Only policy improves students' listening comprehension. However, they claimed that employing such policy does not bring any considerable change on students' learning anxiety, motivation, and attitudes. Likewise, their experimental research concludes that the Taiwanese language should be allowed in English classrooms because it advances the interaction between the teachers and students.

Most of the participants in this case study accentuate that ignoring or prohibiting the use of Kurdish language and implementing the English-Only policy in intermediate English classrooms will definitely do more damage which negatively influence the students' competence, confidence, and language proficiency.

Tamara says:

> *"We must understand that by employing such policy, we are implementing an idea that we are forcing the students into doing something more challenging. These are students and, on top of that, they are still young, and this policy may damage their confidence. Once their confidence is misplaced, it is hard to rectify it, and they may fix it in harmful ways like hating the lesson or the teacher. We need to pave their journey carefully that they are inclined to walk it willingly."*

Tamara states that challenging the students by imposing the English-Only policy and not allowing them to communicate in Kurdish in intermediate English classrooms may damage their self-confidence, and it can be difficult to remedy. She suggests using both languages so as to create a positive, vigorous, and healthy learning environment for the students. According to Seng and Hashim (2006), lower proficiency students usually have difficulty conveying or verbalizing their thoughts with confidence and accuracy; thus, they should be allowed to rely on L1 to understand the foreign language effortlessly.

Angela says:

> *"Some teachers avoid the first language while teaching intermediate students and try to implement the English-Only policy because they believe that avoiding the first language makes the language learning ideal. According to my personal experience as a language learner and current teacher, the use of both languages simplifies the process of learning. Teachers can also apply different teaching methods and techniques to effectively mix both languages in their English classrooms."*

Angela believes that if the teacher only depends on English in teaching the intermediate students, it will adversely affect them since their language aptitude is not advanced enough, and they may not be able to comprehend the lesson. In addition, she asserts that a variety of teaching strategies and methodologies can be blended in order to teach the lesson efficiently and successfully. According to Dixon et al., (2012), since bilingual students may have little or no exposure to the L2 outside the school, it is critical for teachers to understand the process by which the L2 should be taught. The L1 should be utilized as a support in order to ensure understanding and learning.

Ruth says:

> *"Some teachers tend to avoid using Kurdish and employ the English-Only policy. They think that they are helping the students by forcing the foreign language. I think this method is harmful because lower-level students will suffer the most. Students at such ages are sensitive and narrowing down their ways may induce a helpless environment in which the teacher may kill the students' enthusiasm to learn. We need to be careful in representing ourselves because we may appear deleterious which is not the impression we want our students to have."*

Ruth also disagrees with the notion of implementing the English-Only policy and ignoring the use of Kurdish language in intermediate English classrooms. She claims that imposing the foreign language may hurt the students' feelings and obliterate their eagerness and passion to learn English. Additionally, the rigorous usage of only one language may obviate the students from interacting with each other as well as the teacher. According to Hiroko, Miho & Mahoney (2004), "Many Japanese students express their unwillingness to participate in an English-Only class and they prefer that their teachers use Japanese in their English classrooms when needed" (p. 486).

Latricia says:

> *"There are two sides to every coin. In my opinion, maximizing the use of the foreign language has the advantage of students being directly exposed to English, and they are pushed to acquire the language since it will be a direct need to their accomplishments. However, the negative effect would be on students who are still building their English basics. It would affect those students, and, in many ways, I have noticed that they will become hopeless and will lose their interest in the subject."*

Latricia partially agrees with the concept of employing the English-Only policy in intermediate English classrooms. She believes that students' direct exposure to the foreign language will help them develop and improve the language skills more rapidly and effectively. According to Glazer et al. (2017), English language acquisition has become an enlightening priority in today's worldwide community; hence, it is vitally important for anyone to learn the English language properly. Young L2 learners have to acquire academic English to interact in an English conversation whether in or out of school. *Latricia*, on the other hand, believes that lower-level students may lose their enthusiasm, become desperate, and discontinue their schooling if the L1 is utterly ignored.

Jennifer says:

> *"I have personally seen benefits in using the L1 while teaching English, and this policy cannot be applied at the intermediate level. Many of my students struggled to generate sentences. They misused certain words because they didn't know their meanings in English, and I had to clarify. We should make the students aware of what certain words imply, especially when the sentence has an idiomatic feature exclusive to English. After all, the teacher is making the learning journey easier and more comfortable."*

Jennifer is also in opposition to the idea of applying the English-Only policy. She emphasizes that it is futile and ineffective to entirely ignore the L1 because some students at the intermediate level are unable to formulate sentences. She

adds that the teacher should not be reluctant to elucidate certain idiomatic expressions in their L1. Teaching a language should be adjusted to the needs of the students. Ortego (1973) states, "The innovative approach attempts to adjust the curriculum to the students. It starts out with the students at whatever place they are on the learning ladder and adjusts the curriculum to the interest or learning level which the students demonstrate" (p. 118).

Kenneth says:

> *"I think many students will struggle with expressing themselves in English if this policy is applied at intermediate schools. We need to remember that not every student at this particular level is an advanced speaker, and such policy might be a pressure that they cannot handle. Making students feel insecure or doubt their capabilities is not the way we encourage our learners. It is also vital to use L1 to clarify exam instructions and make sure everyone has understood the requirements."*

Kenneth is not supportive of employing the English-Only policy in intermediate English classrooms. He believes that some students' language abilities are not sophisticated at this particular level, and they may not be able to communicate and articulate utterances effortlessly. Therefore, students may feel anxious and vulnerable. He adds that utilizing the L1 is beneficial in elucidating exam questions and directions. A study was conducted by Auerbach (1993) on the notion of utilizing the English-Only policy, and she wanted to ascertain if such movement can be exploited or avoided. She claims that the teachers can eventually determine whether they should employ or avoid the L1 use. Hence, the teachers are the ones who advise, guide, advocate, and support their students since every classroom is unique and different. She suggests some justifications for employing the L1 in English classrooms:

- Utilizing the L1 minimizes and lessens barriers to learn English and builds a strong relationship between teachers and learners.
- The use of L1 encourages the students to vigorously participate in class and develop their self-confidence.
- It is noticed that teachers who allow their students to use their L1 had acquired English more rapidly than those who employ the English-Only policy in their classrooms.

The findings of this research revealed that all the (10) teachers participating in this case study acknowledge that the L1 (Kurdish) should be employed in intermediate English classrooms in some situations to serve certain pedagogical functions, such as explaining syntactical items, conducting class management, giving directions, introducing new phrases, clarifying idiomatic expressions, maintaining discipline, organizing activities, assessing students' comprehension, and elucidating exam instructions. Likewise, teachers' choice of pedagogical functions might be influenced by their attitudes towards students' personalities, classroom settings, number of students per class, and institutional practices. Nevertheless, some participants claim that the excessive use of the L1 might hinder and hamper the students' abilities and adversely impact their progress.

Concerning the second research question, (8) out of (10) participants in this case study indicated that ignoring or prohibiting the use of Kurdish language and implementing the English-Only policy in intermediate English classrooms will certainly do more damage which adversely influence the students' language proficiency, confidence, and development. Nonetheless, (2) out of (10) participants, to some extent, agree with implementation of the English-Only policy. They asserted that students' direct exposure to the foreign language will help them enhance their listening and speaking skills swiftly. According to Huang (2009), English-Only education improves students' vocabulary and listening proficiency. Students also develop more confidence when they are required to express themselves in spoken English. However, it is predictable that students may confront nervousness, tension, and stress from other classmates.

The essential themes arising from the analysis of this research are consistent with aforementioned relevant studies in this field. The participants acknowledged that they should be considerate and thoughtful towards the students since most of them do not have sufficient exposure to English language and they may find it difficult to comprehend foreign concepts. Furthermore, the interviewees believe that the L1 use in English classrooms facilitates students' understanding of ambiguous concepts, and this perspective supports the results of many studies discussed in the literature. De la Campa & Nassaji (2009), Lin (2013), and Macaro (2001) claim that L1 serves as a valuable cognitive tool which supports learners to comprehend the concepts and understand the world.

The use of L1 also serves as a social tool to sustain the purpose of communication in EFL setting, and according to Vygotsky's (1976) sociocultural theory, social interaction mediates cognitive development. He believes that learning is reflected by cultural artifacts such as language, and a strong rapport will be developed between students and the social world such as peers and teachers. Based on Vygotskian psycholinguistics, students use the L1 as a powerful tool for interacting in the inter-psychological and intra-psychological levels. Nonetheless, overuse of learners' L1 prevents students' input of English language.

X. CONCLUSIONS, IMPLICATIONS, AND LIMITATIONS

The overall findings of this study revealed that intermediate English language teachers in Kurdistan Region of Iraq support the use of the Kurdish language in their English classrooms in certain situations. The transcribed interview data indicated that, predominantly, all the teachers participating in this case study do believe in the effectiveness and importance of using the Kurdish language in intermediate English classrooms. On the other hand, since EFL learners are less exposed to the foreign language outside of the classroom, the interviewees believe that excluding the foreign language might hinder and slow down the learners' progress in English and decrease their motivation to learn a new language.

Likewise, the findings of this research showed that there are many motives and reasons behind employing Kurdish in English classrooms, such as explaining grammatical rules, conducting classroom management, delivering messages, introducing new phrases, maintaining discipline, organizing activities, and elucidating exam instructions. The study also investigated whether the use of the first language helps EFL learners understand difficult concepts, such as clarifying idiomatic expressions, assessing comprehension, explaining abstract vocabulary, and giving directions.

The participants perceived the positive role of L1 in their intermediate English classrooms, and they recognized the students' L1 not only to enthuse the students to participate but also to enhance their English competence. Besides, most of the teachers in this study believe that the bilingualism approach can tremendously help the students develop their cognitive skills and build rapport with fellow students and teachers. In contrast, few teachers believe that the use of L1 in their classrooms precludes students' input of English proficiency. In their perspectives, English language should be the medium of instruction because they think the L1 confines students' ability to improve language skills competently.

The students' first language should only be utilized to help simplify interpersonal communications, improve language competence, and construct knowledge in English. By no means should L1 be awarded the same significance as English in the intermediate English classrooms. Foreign language teachers are expected to help their students benefit from their native language so as to accelerate the progression of English language learning. Research studies have proved that the L1 is not only an efficacious teaching method but also a valuable learning tool if pedagogical activities are well conceived.

Additionally, students use the L1 to lessen any nervousness and insecurities that may arise from their inadequate language proficiency. Teachers usually use the L1 to scaffold and develop students' knowledge including cultural, linguistic, and non-linguistic aspects. The proper amount of utilizing the L1 by teachers and students in English classrooms depends on students' proficiency levels, teaching purposes, classroom settings, and students' needs. The first language may be used from basic to lower-intermediate levels on a decreasing scale to, gradually, reduce the use of the L1 and maximize the use of the foreign language.

The pedagogical implications of the study signify that, to some extent, Kurdish language should be used in intermediate English classrooms to teach English pragmatics to Kurdish EFL learners. The findings of this study can help teachers adjust their teaching strategies and curriculum and also understand their students' attitudes towards the use of the L1. Similarly, students may come to a better understanding of why they tend to use their first language in English classrooms. Moreover, the study suggests that the Ministry of Education in Kurdistan Region of Iraq should train the English language teachers and provide them with adequate resources to improve their competence in teaching English pragmatics.

The results of this qualitative study should be limited to the sample of this research and cannot be generalized to different subjects since it focuses on a small number of teachers who teach English at intermediate schools. Therefore, further studies should be conducted with a larger number of Kurdish teachers and learners to examine the correlations between age and proficiency levels to offer more information on the use of the L1 in EFL context by featuring questionnaires, classroom observations, and interviews to find whether similar findings can be produced.

Another further study could be carried out to examine university EFL teachers' and students' attitudes towards the use of the first language in their courses. Finally, students' first language is a tremendously powerful tool that should neither be ignored nor abandoned in English classrooms. It is essential for English language teachers to recognize the usefulness and fruitfulness of students' L1 and attempt to utilize it properly and positively.

APPENDIX

Teachers' Interview Questions:

1. What is your native language?
2. How long have you been teaching English?
3. Which levels have you been teaching?
4. Do you teach at public or private school?
5. How many students are enrolled in your class?
6. Do you use Kurdish in your English class? If yes, in which situations?
7. When do you think the code-switching is necessary?
8. What are the advantages and disadvantages of using Kurdish in your English classroom?
9. Many language scholars and academics think that the first language should be excluded from intermediate English classrooms. Do you agree? Why?
10. What are the reasons that encourage you to use or avoid Kurdish in English classroom?
11. Have you tried to apply the English-Only policy in your classroom? Why?
12. How do your students react to the English-Only policy approach?
13. Do you use the first or the foreign language when you manage classroom activities, give instructions, and maintain discipline? Why?
14. What are other factors that make you feel about using Kurdish in your English classroom?
15. If your students do not understand a subject, and they ask you for further explanations, would you prefer to explain it in Kurdish or English? Why?

REFERENCES

Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools. Novitas-ROYAL, 4 (1), 64-95.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? ELT Journal, 41(4), 241–247. https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241

Atkinson, D. (1993). Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. Language Learning Journal, 8(1),2-5.

Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. TESOL Quarterly, 27, 9–32.

Auerbach, E., Barahona, B., Midy, J., Vaquerano, F., & Zambrano, A. (1996). Adult ESL/Literacy From the Community to the Community: A Guidebook for Participatory Literacy Training. Routledge & CRC Press.

Azrien, M., Mohamad, S., Mohd, Y. & Ghazali, Z. (2014). Teachers' Attitudes Towards The Use Of First Language In Arabic Classroom. Journal of Arts, Science & Commerce. (5).22-30.

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Bozorgian, H. Fallahpour, S. (2015). Teachers' and students' amount and purpose of L1 use: English as foreign language (EFL) classrooms in Iran. Iranian Journal of Language Teaching Research. 3(2), 67-81.

Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.

Buckmaster R. (2002). Using L1: What Kind of Sin? "IATEFL Poland Newsletter" (online) No 18. Retrieved from: http://www.iatefl.org.pl/nletter/nletter18/nlet18_2.html

Burden, P. (2000). The use of the students' mother tongue in monolingual English 'conversation' classes at Japanese universities, The Language Teacher Online, 24(6).

Burden, P. (2001). When do native English-speaking teachers and Japanese college students disagree about the use of Japanese in the English conversation classroom? The Language Teacher, 25(4), 5-9.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. Language Learning Journal, 28,29-39.

Carless, D. (2008). Student Use of the Mother Tongue in the Task-Based Classroom. ELT Journal 62 (4), 331-338.

Cole, S. (1998). The Use of L1 in Communicative English Classrooms. The Language Teacher. JALT Journal.

Cook, G. (2007). Unmarked Improvement: Values, Facts, and First Languages. IATEFL Conference, Aberdeen, 18–20 April.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. The Canadian Modern Language Review, 57(3), 402-423.

Cook, V. (2013). Second Language Learning and Language Teaching (4th ed.). New York: Routledge.

De la Campa, J. & Nassaji, H. (2009). The Amount, Purpose,and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms. Foreign Language Annals. 42(4). 742-759.

Deller, S. & Rinvolucri, M. (2002). Using the mother tongue: making the most of the learner's language. London: Delta Publishing.

Dixon, Q. L., Zhao, J., Shin, J. Y., Su, J. H., Burgess-Birgham, R., Gezer, M. U. & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: a synthesis from four perspectives. Review of Educational Research, 82(5), 5-60.

Ellis, R. (1984). Classroom Second Language Development. Oxford: Pergamon.

Glazer, M., Harris, K., Ost, D., & Gower, M. (2017). Creating Bilingual Books to Facilitate Second Language Learning. *Journal of Inquiry and Action in Education,8* (2).

Graddol, D. (2006). English Next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'. London: British Council, 81–83.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2014). Introduction to applied thematic analysis. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Hall, G. & Cook, G. (2013). Own-language Use in ELT: Exploring global practices and attitudes. London: British Council.

Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. ELT Journal, 46, 350-355.

Hasman, M. A. (2000). The Role of English in the 21st Century. FORUM, 38(1).

Hawks, P. (2001). Making Distinctions: A Discussion of the Mother Tongue in the Foreign Language Classroom. Hwa Kang Journal of TEFL, 7, 47-55.

Hiroko, M., Miho, F. & Mahoney, S. (2004). The Officialization of English and ELT in Japan: 2000. World Englishes. 23(3). 471-487.

Hsieh, L. T. (2000). The effects of translation on English vocabulary and reading learning. Selected papers from the Proceedings of the Ninth International Symposium on English Teaching in the Republic of China. Taipei: The Crane Publishing Co.

Huang, Y. P. (2009). English-only instruction in post-secondary education in Taiwan: Voices from students. Hwa Kang Journal of English Language & Literature,15, 145-157.

Husain, K. (1995). Assessing the role of translation as a learning strategy in ESL. International Journal of Translation, 1(2): 59-84.

Johansson, S. (1998). Loving and hating in English and Norwegian: a corpus-based contrastive study. In D. Albrechtsen, B. Henrikson, I.M. Mees & E. Poulsen (eds.) Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy (93-106). Odense University Press.

Johnson, R. K., & Lee, P. M. (1987). Modes of instruction: Teaching strategies and student responses. In R. Lord and H. N. L. Cheng (Eds.), Language education in Hong Kong (pp. 99-121). Hong Kong: The Chinese University Press.

Kang, D. M. (2008). The classroom language use of a Korean elementary school EFL teaching: Another look at TETE. System, 36, 214-226.

Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effect on comprehension and word inference ability. Modern Language Journal, 73(2), 135-149.

Kerr, P. (2019). The use of L1 in English language teaching. Part of the Cambridge Papers in ELT series.Cambridge: Cambridge University Press.

Kim Anh, K. H. (2010). Use of Vietnamese in English language teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese university teachers. ELT Journal, 3(2).

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1986). Second Language Acquisition Theory. Principles and Practice in Second Language Acquisition, 9–32.

Krashen, S. (1988). Second Language Acquisition and Second Language Learning. London: Prentice Hall International.

Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety:Report of a questionnaire study. The Modern Language Journal, 87(3), 343-364.

Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. RELC, 37(2), 191-215.

Lin, A. M. Y. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. Applied Linguistics Review, 4(1), 195-218.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. & Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. Language Teaching, 44(1), 64-77.

Macaro, E. (2001). Analysing Students Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. The Modern Language Journal, 85, 531-548. http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00124

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy'. In Llurda, E. (Ed.) Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession. New York: Springer, pp. 63–84.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. Asian EFL Journal, 5(2), 1-8.

Ortego, P. (1973). Preparation in the Art of Teaching English. Improving College and University Teaching, 21(2), 117-120. Retrieved August 1, 2021, from http://www.jstor.org/stable/27564510

Ovando, C. J., Collier, V. P, & Combs, M. C. (2006). Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Pachler, N.; Field, K. (2001). From Mentor To Co-Tutor: Reconceptualising Secondary Modern Foreign Languages Initial Teacher Education. Language Learning Journal (23). Rugby: Association for Language Learning, 15-25.

Pan, Yi-chun & Pan, Yi-ching. (2010). The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. Colombian Applied Linguistics Journal. 12. 87-96. https://doi.org/10.14483/22487085.85

Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on student's oral test performances and attitudes. The Modern Language Journal, 76(1), pp. 14-25.

Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Polio, C. (1994). Comment on Else Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom". TESOL Quarterly, 28 (2):153-161.

Prodromou, L. (2002). From mother tongue to other tongue. Teaching English.

Ramachandran, S. D., & Rahim, H. A. (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. RELC Journal, 35(2), 161-178.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (p. 204). New York: Cambridge University Press.

Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. Canadian Modern Language Review, 65(2), 249-273.

Scheffler, P. & Domińska, A. (2018). Own-language use in teaching English to preschool children. ELT Journal 72(4): pp.374–383.

Schweers, C.W., Jr. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. English Teaching Forum 37 (2), 6-9. Survey "The Use of Mother Tongue".

Scott, V. M., & de la Fuente, M. J., (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. The Modern language Journal, 92(1), 100-113.

Seng, G. H., & Hashim F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. Reading in a Foreign Language, 18(1).

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? TESOL Quarterly, 37(4), 760-770.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. Language Teaching Research, 4(3), 251–274.

Thornbury, S. (2010). *T is for translation*. Retrieved from: http://scottthornbury.wordpress.com/2010/04/21/t-is-for-translation/

Tsao, J.X. & Lin, H.X. (2004). The impact of the language used in the English classes on the psychological and learning aspects of the students in the technical andvocational system of education in Taiwan. Proceedings of 2004 International Conference and Workshop, Taiwan. 482-494.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching. Canadian Modern Language Review, 57(4), 531.

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classroom. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 204–218.

Vanderheijden, V. (2010). Is that English I hear over there? Rethinking the prohibition on L1 use in foreign language learning. TPFLE, 14 (1), 3-17.

Villamil, O., & de Guerrero, M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Socio-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. Journal of Second Language Writing,5, 51-75.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weschler, R. (1997). Uses of Japanese in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method. Kyoritsu Women's University Department of International Studies Journal, 12, 27.

Willis, D. and Willis, J., (2007). Doing task-based teaching. Oxford: Oxford University Press.

Yphantides, J. (2009). Student use of Japanese in the EFL classroom. Accents Asia, 3(2), 1-26.

The Impact of English Language Proficiency on Writing Critical Literary Assessments

Mohammad Sedigh Javanmiri, Sahima Abdulsalam Bdaiwi

Department of English, College of Languages, University of Human Development, Sulaymaniyah, Kurdistan Region, Iraq

***Abstract*— This research paper seeks to investigate the importance and impact of proficiency in English language, especially in contexts where English is a foreign language, in creating well-versed literary analyses produced by university students. This study theorizes that students who have not profoundly established proper proficiency in English and indispensable critical skills are most prone to demonstrate low-grade analytical quality in their literary critical evaluations. The mainstream in the field of language teaching utilizes literature only as one of the potential learning aids that offer demanding decoding challenges to the students. The overall quality, however, of language proficiency across the students' literary critical writings is less investigated, especially in contexts where English is a foreign language and specifically among the students who study at the Department of English at University of Human Development (UHD). The present study argues that different elements that shape language proficiency coalesce, in collaboration with developed literary and critical skills, in adequately written critical assessments of literary works. Moreover, Educational workers', at English departments, foremost priority, based on their mission ─teaching either literature or language─ is, accordingly to hone students' critical and language skills.**

Notwithstanding, the very title of the BA program in English language and literature predominantly considers the vital role of language proficiency.

***Index Terms*— English language proficiency, literature, literary terminology, critical literary analyses, informed evaluation.**

I. INTRODUCTION

This research offers new findings that redound to different educational stakeholders' benefit, founding that having high levels of language proficiency is largely responsible for crafting flowing arguments in critical literary analyses. The growing influence of English as global language in contexts where English is a foreign language has created large demands for English language proficiency across a variety of different academic fields, especially English language and literature graduates. The latter can confidently use their language skills to secure future occupations in journalism, criticism, future studies, etc. Limitations in language proficiency can be irritating both for the instructors and the students because such limitations create impediments on the way of proper learning and creation as the final outcome of language programs. However, language proficiency demands for a recognition of the careful selection of the language structures and semantic fields. Language proficiency, coupled with analytical skills, helps effect sophisticated evaluation. In respect of this discussion, it is convenient to hypothesise that organic writing, for the purpose of its unity, requires an awareness of the structural rules and critical principles. An understanding of these facts rationalize the need for careful design of curricula, study material and life-changing learning-teaching approaches. Therefore, an understanding of the importance of language proficiency and its implications in crafting well-wrought analyses can, at large, help with seismic shifts in educational planning policies and facilitate the learning processes for the students. Lecturers will be advised to maintain high standards of proficiency at all levels; curriculum and syllabi designers will be guided on what to emphasize to harness students' performance in writing analytical evaluations.

This research assumes that students with better language proficiency are more able to produce sophisticated literary analysis. There are a number of courses (for example, literary criticism, a history of literary criticism, etc.) built into the BA programs in English language and literature. Moreover, the other literary subjects (i.e., poetry, novel, drama, etc.) provide real time opportunities for students to explore the literary texts with the hope of identifying underlying meanings through the lenses of critical approaches learned in criticism classes. The ability to understand, evaluate and appreciate texts from a range of literary and non-literary subjects is a target goal of almost any program that teaches literature. The nature of the inquiry integrates the qualitative and quantitative interpretations of the collected data. The implications can be available to the students and the lecturers as the following: first, the more able students, in terms of writing critical literary pieces, are the ones with better language proficiency; second, proficiency in English boosts students' confidence and provides opportunities (as it can facilitate proficient understanding of texts) to develop insightful visions that aid students in locating, identifying, and evaluating the target words (Target words are most helpful in analyses that heavily build on textual elements to disclose the

Journal of University of Human Development
Volume 7 No. 3(2021); DOI: 10.21928/juhd.v7n3y2021.pp127-134
Regular research paper: Received 29 July 2021; Accepted 24 August 2021; Published 26 August 2021
Corresponding author's e-mail: mohammad.javanmiri@uhd.edu.iq, sahima.bdaiwi@uhd.edu.iq
Copyright © 2021 Mohammad Sedigh Javanmiri, Sahima Abdulsalam Bdaiwi. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY-NC-ND 4.0)

hidden meanings, mood and tone of the texts.) in the texts they read as well as informing their choice of critical techniques, rhetorical patterns, expression of ideas and critical inquiries.

For the purpose of inquiry, four sets of questions are written where the 1st , 2nd , 3rd, and 4th sets concern, respectively, language proficiency, literary terminology, a written critical evaluation, and a questionnaire that seeks students' critical and textual background information.

II. Language Proficiency

Immense bodies of research are incredibly increasing in the field of teaching English. Learning English is commoditized and teaching English can be a justified professional occupation DEY (2021, p. 2); in line with the rapid demands of learning shaped by the rapid world we live in, teaching methods, therefore, manifest extreme malleability to accommodate a variety of required levels of proficiency in English. In the very general terms and for the ease of understanding, dimensions of language proficiency can be explained as "one's ability to use language for a variety of communicative purposes" Renandya, Hamied, and Nurkamto (2018). As such, language proficiency involves the learner's communicative competence, knowledge of the language, and language skills (Harsch, 2016). Despite all the different approaches that conceptualise language proficiency, the Council of Europe, "since 2001," has introduced a sophisticated framework "for language teaching, learning, and assessment" known as the Common European Framework of Reference" commonly referred to as CEFR with (A1, A2, B1, B2, C1, C2) as proficiency level descriptors (p. 252). Moreover, theories of academic success and beliefs that fall back on strong implications of time and exposure to the language are woven around the subject of proficiency National Academies of Sciences et al. (2017); more exposure and better proficiency also can catalyse the acquirement of target culture and traits Espenshade and Fu (1997). Moreover, proper proficiency in English is known to be among the elements that contribute to more academic success (Graham, 1987) as well as economic assimilation (McManus, Gould, & Welch, 1983). The mainstream is directed towards the discussions that amplify the importance of proficiency and promote proficiency boosters. The present study, however, substantiates the importance of signifying language proficiency in all the literary and non-literary subjects offered in the undergraduate (BA) program with constantly keeping an eye on the target outcome─ the ability to understand, appreciate and evaluate oral or written texts across a variety of literary and non-literary genres. Language proficiency is set to be the ultimate goal of the language teaching programs. However, these goals might not be realised at all times. The status factual realities about the condition of language proficiency levels inform the researchers that the language programs, especially the undergraduate BA programs, might suffer from sharp discrepancies between the educational programmers' defined goals that target language proficiency and the "realities" that barely inform students about the "stated acquisition goals" that are meant to help students attain higher levels of proficiency (Leaver & Campbell, 2014, p. 3).

Language proficiency core components, according to (Richards, 2018), are indicated by the language users' accuracy, fluency, complexity, appropriacy and capacity. Accuracy signifies the learner's competence to use language correctly. This is indicated by learners' correct use of grammar, pronunciation and vocabulary. Students' productive skills draw heavily on accuracy component. Fluency shows the learners' ability to maintain the fluent flow of expression of ideas, considering the learner's ability to employ their linguistic competence and useful communication strategies to overcome breakdowns in communication. In view of the other productive skill ─writing─ it is appropriate to relate fluency to the matters of coherence, cohesion, semantic fields, punctuation, structure and style. This is the area that students mostly struggle in and the educators find challenging to invigorate in writing classes. Complexity implies the learners' ability to incorporate wide ranges of vocabulary and complex grammatical structures. The demanding writing tasks at university level require the students to demonstrate versatility and dexterity in using complex language. Appropriacy addresses the ability of the learners to recognise the requirements of appropriate language use in different situations. It is marked by the learner's ability of choosing appropriate lexical and structural choices. The last component on the list is capacity. It is basically an identification of the dimensions of language production: meaning, it is to know in what capacity (a revelation of the extents of expression) students should be developing their writings, considering the matters of register, word choice, and levels of insight they might choose to share with their readers. Students, thus, can choose to produce highly sophisticated writings which delve into their subject matters deeply or simply treat their subject matters lightly (ibid).

What is known to the researchers as language proficiency idealises situations where all these components are developed in an equilibrium. One of the limitations of this study can be providing information about what areas of language skills are mostly developed in learners and what core components of fluency are more important for the curricula designers. It is very common to see students who speak better English than they write it. Learner types (e.g., visual, auditory, etc.) along with epistemological viewpoints, of the educators', about language can all affect fluency. Limitations in language proficiency, the researchers of this study postulate, can make the students' rate of progress slower. Moreover, even the instructors epistemological understanding of what language proficiency is can contribute "to their effectiveness– that is their ability to effectively perform in their role as language teachers" (Richards, 2017, p. 11).

Proper and correct use of grammar is known to be one of the core components of language proficiency. However, the researchers of the present study suggest that grammar competence, which is mostly interpreted as language accuracy, be integrated into a more sophisticated writing program which recognizes a wider range of expectations. The politics of text production must be known to the students and needs to identify

and recognize sociolinguistic (appropriacy), generic (knowledge and ability to exploit known conventions of text production across a variety of genres), discourse (coherence and cohesion), and strategic (fluency and the ability to eliminate obstacles on the way of effective communication) competences.

III. Critical Literary Analysis

The ability to develop critical literary assessments is a result of extensive readings and developing critical thinking skills. Students, when writing analytical literary evaluations, are expected to practically employ their acquired critical skills as well as their knowledge of literary terminology and techniques to understand, interpret and evaluate literary texts. A knowledge of literary schools and criticism alongside with honing critical skills can substantially boost students' confidence and extensively help with writing of well-organized analytical essays.

Criticism is famously defined by Arnold in Arnold and Pater (1895) as "a disinterested endeavour to learn and propagate the best that is known and thought in the world" (p. 81). The term is contemporarily used to imply the application of "the methods of literary analysis and close readings" to explore texts with the hope of increasing our understandings of texts and their hidden meanings (Kusch, 2016, p. 96). Personal pursuits and ambitions have given way to more evidence-based arguments that offer different ways of critical readings of texts. Undergraduate BA students at UHD deal with a variety of literary texts and are trained to construct interpretations of texts. Therefore, texts are the primary focus. The politics of how texts are produced should be known to the students; an understanding of the textual mechanisms has to be firmly established. In view of this, criticism is suggested to "dissociate art from mystery and concern itself with how literary texts actually worked" (Eagleton, 2008, p. 2). There are studies that examine the methods through which readers create significant meanings that emanate from their initial responses to the texts (Earthman, 1992). On the contrary, there are studies that refute understanding of texts through mere evaluation of "propositional" and "inferential" processes and, therefore, incorporate "stylistic features" which through "defamilirisation" draw on readers' "feelings" (Miall & Kuiken, 1994, p. 373). The list of questions for literary critics is always growing. However, for practical matters of analysis, it is a requirement for the students who study English language and literature for their BAs to have developed a sophisticated knowledge of literary theories and critical skills that serve as fundamental analytical toolkits in literary evaluations. Some of the most influential critical literary approaches include (not necessarily limited to) new criticism, structuralism, stylistics, reader-response, language-based, and critical literacy.

Pre-critical responses refer to the analytical writings students produce before they are exposed to literary theories. But this might not hold true in our times, for we are dealing with mass-educated students who have already shaped idiosyncratic preferences and tastes. Media and social networks scaffold different ways of thinking. However, students need not to idealise this view of having developed patterns of critical judgments, rejoicing in self-satisfactory viewpoints about texts and critical assessments. Critical responses to literature require students to discern the potential meanings and structures within texts.

Curriculum designers, students and lecturers need to have a number of considerations. Critical approaches are optimized for offering possible explorations of meaning and understanding. Only teaching them to curriculum within time limits can be counterproductive. The objectives need to include the study of approaches in relation to literary texts. Students need to understand how and why texts are produced. Regardless of the foci of literary approaches, students need to learn how to explore texts. There are classes where the lecturers provide loads of biographical, philosophical, and moral information which, by the end of the class, students never get a chance to come to grips with the text itself. (Guerin et al., 2005). The present study suggest that students, in contexts where English is a foreign language, need to develop two themes at the same time: language proficiency and skills for literary analysis. Critical skills have to be developed to understand the texts. Works of art will be more meaningful to the wiser people (p. 21). A prior knowledge of the elements, from a technical standpoint, includes narrative devise, character, rhetorical patterns, word choice, etc. (p.33).

New criticism, for example, disregards the biographical and philosophical information that concerns the biographical approaches and takes the text as the source of generating intrinsic textual value (Ransom, 1971). The purpose in here is not to promote certain approaches and refute the others. Students can of course choose to analyse the literary texts according to the approaches that best suit their purpose of reading. For example, they can manage to approach their text from psychological approach which regards literature as a means to express authors' ideas and feelings. Alternatively, students can employ reader-response critical approach for their reading evaluations. This approach assumes reading to be an experience of a combination of a process in the readers' mind and the features (i.e., narrators, plot, characters, etc.) of the text. Meaning is thus made in a complex interaction. It is basically a movement away from the approaches that are based on the assumptions that universal patterns and qualities exist in works of art and that close readings of texts can disclose such patterns─ structuralism. (Bertens, 2017), (Eagleton, 2008) and (Wood & Lodge, 2014).

This study thus pinpoints training students in the ways of doing literary analysis in practice and offers a working framework to create a toolbox for literary analysis is offered in the following:

Students need to master some technical vocabulary: text, author, discourse analysis, discourse, textual patterns, rhetorical patterns, etc. They also need to employ those terms in practice when asked to write critical literary analysis.

Students are encouraged to develop awareness of the existence of writing principles and acquire these skills to both

recognize and utilize them, respectively, in their reading and writing exercises. Students will, therefore, through reflecting on the ways writers craft their pieces, gain a recognition of their own careful choices and structures in writing. All of these will coalesce in analytical writings.

Language proficiency is already established as a prominent component in this paper. However, its implications are very important. University students are required to employ their knowledge of the parts of speech, grammar, punctuation, word choice, coherence and cohesion in their acts of reading. Moreover, students need to learn that any critical writing they produce has to back up arguments by providing quotations from the text. Finally, the students need to develop skills that help them analyse literary texts. That is, they need to identify the bigger meaning of the text (theme) first and use the elements from the text to help build their arguments. The arguments have to be focused and well-versed.

IV. OBJECTIVES

A. investigating the relationship between language proficiency and the quality of analytical writings produced by the BA students who study English language and literature,

B. identifying the problems that impede acquiring higher levels of English language proficiency among students in the Department of English at UHD

V. RESEARCH QUESTIONS

1. How can language proficiency harness students' ability to create sophisticated literary analysis?

2. What strategies can be employed by the curriculum designers, and the instructors to help students acquire better language proficiency?

VI. METHODS

The study design in this research works from an analytical framework which treats language proficiency as a determining variable in the target outcome of creating quality critical analyses in literary studies. In fact, this research tests the formulated hypothesis ─there is a causal relationship between students' language proficiency, in contexts where English is a foreign language, and the quality of their critical literary analysis─ through a prospective study design. Although an observational study could seemingly serve the purpose of this study, it is difficult to create a natural link between the two variables of language proficiency and the quality of literary critical analysis. This is because students, despite equal number of hours of exposure to English language, at least on campus, have developed proficiency at different rates.

One limitation though concerns the interventional limitations, for the scope of the present study allows for a small scale experimentation with a limited number of participants. The researchers have written four sets of questions to gather required data for the purpose of inquiry. The first set, a total number of 44 questions, tests students' knowledge of English language with a strong focus on the following areas: proper tense use, word choice, punctuation, inference, coherence and cohesion (considering cataphoric, anaphoric and epiphoric references), subject-verb agreement, transitional adverbs, connectives, conjunctions, pronouns (relative, personal, etc.), paragraph development (addition of statements for coherence and emphasis, logical inferences, deduction) and data interpretation. The second set of questions, a total number of 22, test students' knowledge of literary schools, terminology and techniques (textual elements, simile, metaphor, alliteration, tone, mood, etc.) across a variety of literary genres (poetry, fiction and drama) in practice. The third type are the literary analysis questions, 3 questions: An excerpt from Ernest Hemingway's The Old Man and the Sea is given to the students to write a critical analysis on. Students are encouraged to use the words from the text to support their answers, and finally show the steps of writing their analysis. The fourth and the final set of questions is a questionnaire, 11 questions, that documents UHD students' views about their knowledge of literary schools, toolkits for textual analysis, the relationship between their English language proficiency and their confidence, as well as the challenges of writing critical evaluations on literary texts.

The first three sets of questions are sent as email attachments to students and they have emailed the answers back via emails. The answers are numerically valued so that the percentages are achieved. The questionnaire is created using google forms (https://www.google.com/forms/about/). The results of the questionnaire are readily turned into percentages shown on pie charts.

The results of the first (language questions), two (literary questions) and the fourth (the questionnaire) sets of questions will be analysed descriptively; the results of the third set of questions (critical literary evaluation) will be analysed qualitatively through the content analysis lens. Finally, grounded theory will be used to account for the quality of literary analysis in relation to the language proficiency variable.

A descriptive study design working from a retrospective framework had to, perforce, resort to a draw-back design for data collection and analysis procedures. In this scenario, the researchers had to interpret the language proficiency variables in the analytical writing samples based on the students' grade results in the language courses they have already taken in the previous semesters. The results, then, could not reliably show the overall quality of language proficiency in the critical writings.

The rationale behind choosing the participants ─semester 6th and 8th students who study for the BA degrees at the Department of English at UHD─ is that these students have had language courses in the previous semester and, by far, are expected to show advanced levels of language proficiency. Moreover, these students have been exposed, in the literary classes, to the art of literary analysis across a number of courses ranging from Introduction to Literature, all way through drama and poetry to fiction. In addition, the researchers, based on the fact that courses in literary theory and criticism are offered in the last semester, and through their choice of semester 6 and 8 students, seek to understand the differences in students' critical

outcomes (the critical writings) based on their academic semesters. It is indeed to investigate the differences exposure to literary criticism can make in the writing of critical evaluations. The researchers have also chosen students from all the grade descriptors on UHD's defined table of academic grading system. Thus, inclusion of struggling, medium ability and high ability students. This helps to understand the relationship between language proficiency and the quality of critical analyses in light of valid ability in students' performance.

VII. Results and Discussion

A number of 20 participants responded to the first two sets of questions (language and literary): 10 are semester 6 and 10 are semester 8 students. The questionnaire (the fourth set of questions), was replied by 32 students. The students are currently studying for their BA degrees at the Department of English at UHD.

Table 1
UHD's letter and numerical grading system.

Letter grading	Numerical grading
AA	90-100
BA	85-89
BB	80-84
CB	75-79
CC	70-74
DC	60-69
DD	50-59

Table 2
Semester 6 students' performance in the language test.

Letter grading	Numerical grading	Sex	Number of participants	Results mean average in percentage
AA	90-100	M, F	2	75%
BA	85-89	M, F	2	52%
BB	80-84	M, F	2	60%
CB	75-79	M, F	1	60%
CC	70-74	M, F	2	57%
DC	60-69	F	1	48%
DD	50-59	M, F	1	36%

With regard to language proficiency as the main variable in the research questions researchers present the findings for semester 6 students as the following:

The students with better academic records showed better performance in language tests. This accords to the importance of proficiency and academic success (Graham, 1987). According to table 2, students who had previously obtained better SGPAs (semester grade point average) during the past semesters showed better performance in the language test.

Moreover, Table 3 shows semester 6 students' performance in the literary test. Students who had better academic records showed better performance in the literary test.

Table 3
Semester 6 students' performance in the literary test.

Letter grading	Numerical grading	Sex	Number of participants	Results mean average in percentage
AA	90-100	M, F	2	72%
BA	85-89	M, F	2	72%
BB	80-84	M, F	2	60%
CB	75-79	M, F	1	58%
CC	70-74	M, F	2	59%
DC	60-69	F	1	57%
DD	50-59	M, F	1	40%

In the following, semester 8 students' performances in the language and literary tests are presented. Semester 8 students are about to graduate. They have been studying literary criticism too. Researchers' tentative estimations theorized that the 8th semester students might show better performance throughout.

In terms of language performance, according to Table 4, semester 8 students showed no better performance than semester 6 students. They were almost on the same line. It is probably because semester 6 students have recently finished their language courses and could have better memories of the grammar and writing lessons. It is also a significant indication of what (Leaver & Campbell, 2014) state about the discrepancy between the educational defined goals and the reality of proficiency levels.

Table 4
Semester 8 students' performance in the language test.

Letter grading	Numerical grading	Sex	Number of participants	Results mean average in percentage
AA	90-100	M, F	2	65%
BA	85-89	M, F	2	50%
BB	80-84	M, F	2	51%
CB	75-79	M, F	1	58%
CC	70-74	M, F	2	59%
DC	60-69	F	1	45%
DD	50-59	M, F	1	41%

In view of the research questions, semester 8 students have shown a better performance in questions that demand in-depth literary analysis.

Table 5
Semester 8 students' performance in the literary test.

Letter grading	Numerical grading	Sex	Number of participants	Results mean average in percentage
AA	90-100	M, F	2	75%
BA	85-89	M, F	2	72%
BB	80-84	M, F	2	77%
CB	75-79	M, F	1	60%
CC	70-74	M, F	2	60%
DC	60-69	F	1	59%
DD	50-59	M, F	1	40%

A number of 10 students have responded to the third sets of questions: the analytical writing. The answers are written by 4 semester (6 students) and 6 semester (8 students).

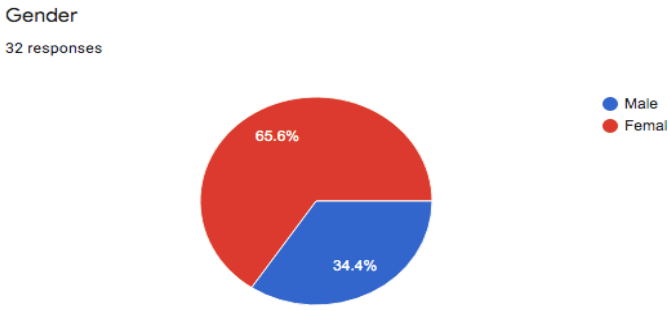
The answers written by semester 6 students demonstrate random uses of literary techniques. The answers do not demonstrate the choice of any specific literary theory. The students' responses are mostly devoid of extrinsic elements and they mostly have focused on the internal textual elements.

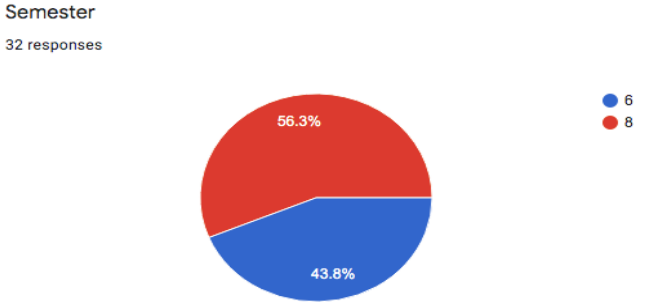
On the other hands, the analytical responses produced by the 8 semester students have the names of the literary schools among them, for example, formalism. Moreover, the writings produced by students with better academic records and better language proficiency show better flow of arguments in the writing process.

TABLE 6
RESPONDENTS TO THE ANALYTICAL QUESTIONS.

#	Rank	Semester	Gender
1	AA	6	F
2	AA	6	F
3	BA	6	M
4	DC	6	F
5	AA	8	M
6	BA	8	M
7	BB	8	F
8	CB	8	F
8	CC	8	M
9	DC	8	M

32 student participants (65.6 % female and 34.4% male students of which 56.3% are semester 8 and 43.7% are semester 6) responded to the questionnaire.





The respondents generally (59.4%) feel comfortable when dealing with texts (literary or non-literary). The majority of the respondents (more than 94%) posit that having better language skills could make them feel more confident when analysing literary texts. More than 80% of the students wish only the courses that target language proficiency could be offered in the early semester. Moreover, more than 84% of the students find it difficult to write criticism on poetry, fiction and drama, while 65.6% state that they mostly read about literary criticism and literary terminology, and do not know how to use them in practice. However, more than 81% of the students state that they have no idea about the terms ethos, logos, pathos, and Kairos (Modes of persuasion introduced in Aristotle's Rhetoric.) that help students formulate ideas about theme, motifs, points of view, modes of address and rhetorical patterns. On the other hand, more than 85% of the students claim that they know the definitions of some of the literary schools (i.e., new criticism, structuralism, stylistics, reader-response, language based, and critical literacy) and 79.1% state that they know about textual criticism and what they should be looking for in texts when analysing them. More than 71% of the respondents imply that they know about the competences that concern language and language use. Half of the students have no idea about the rhetorical patterns and PEE and SQuEE (PEE and SQuEE are mnemonics to help students form hypotheses, make claims, provide examples from the texts and explain the effects created by the writers.)

Technics. Surprisingly, majority of the students, more than 91%, believe that they can write a poem or create a scene for a play.

Primary findings show that semester 6 students, on a par, demonstrated better performance in language proficiency test. Moreover, no significant difference was found in between semester 6 and students' performances in the literary test. Students with better academic records showed better performance, except for very few discrepancies, and showed better initiative to respond to the last question. Generally, students with better academic records and better performance in the language test were the ablest in dealing with the requirements of the critical writing parts.

The students mostly faced challenges when dealing with demanding questions in the language test: coherence, word choice, cohesion, punctuation, and questions about style and execution of ideas.

Secondary findings include the insignificance of differentiations based on sex (male or female). Students with lower academic records did not take the initiative to write the critical response.

CONCLUSION

The findings of this study show the impact of language proficiency on the overall quality of the critical writings across students' responses. The findings show that language proficiency is not very much emphasised, for semester 6 students were shown to have a better performance in the language test. Moreover, in view of the literary tests, the students from the two semesters (6 and 8) were almost on the same line with students from the BA and BB batches proving to show better performance.

In view of language proficiency, students were shown to perform almost on same lines. The researchers postulate that the students are offered language courses in the early semesters. Given the quality of the writings and the language test results, we can theorise that students have passive linguistic competence (knowledge of language). Therefore, when asked to produce texts, especially the ones that require critical thinking and the applications of certain textual techniques in writings, students show lower levels of proficiency. Moreover, students do not fully engage their potential discourse, generic, and strategic competencies when they most need them in their writings. Therefore, a discrepancy between students' performances in multiple choice questions and the way they structure their writing styles is visibly understood as passive accumulation of knowledge.

This study, through its methodology, has presented a novel way of looking at the relationship between language proficiency and the quality of analytical writings. A knowledge of literary terms and their application in literary analyses proves to be important in students' evaluations.

The researchers have observed that students show little to no use of the literary techniques and terminologies in their writings. For example, they do not specify words in the text to show the significance of the writer's choice of word. Students' writings, despite claims made in the questionnaire about knowing the literary theories and textual elements, show that they significantly fail to demonstrate specific elements. It is also very important to know that students have a passive knowledge of the literary elements and can only identify them when they have been given choices that describe the possibilities of the occurrence of the literary elements. Therefore, students' writings bear little proof of active involvement in textual interpretations. Even the very few students, a number of 2 from the 8th semester students, who state the literary theories as backbone frameworks to their writings, fail to employ the principles of the theories in practice.

These can lead us to one important conclusion about the students' knowledge of literary techniques and their application in practice. Students read literary theories in the criticism classes and the theories, later on, reside in vague memories in the students' minds. This calls for a serious reconsideration of the ways literary theories and techniques are taught. Very few students were shown to produce critical literary evaluations to some acceptable degrees. Students from the two different levels were shown to produce personal responses mostly. Students in their responses have made general claims (e.g., "the writer was very emotional when writing this passage") or use the technical terms wrongly in relation to the textual elements (e.g., "Hemingway, portrays the story with a simple and depressing tone that depicts the characters and sets the mood for the plot in The Old Man and the Sea."). Some of the writings refer to the simplicity of the words (e.g., "The story includes many simple words and expressions; that is why it doesn't require you to examine all the words."); however, they fail to recognise the importance of lexical choices made by the writer. Students' responses emanate mostly from their initial responses to the text they read. This complies with previous reports in the literature that show students to be widely relying on their initial responses to texts (Earthman, 1992). Students' responses bear proof to the emotional dimensions effected by the text (e.g., "sad" is used to talk about the tone; "the poor [the old man] is powerful") which complies with the elements the writers employ to affect the "feelings" of the reader (Miall & Kuiken, 1994).

With all of these in view, the researchers recommend that the policy makers who are responsible for the fashioning of the curricula need to consider the fact that English is a foreign language in Kurdistan and students at all levels of their studies in the undergraduate BA program in English language and literature need constant practice and exposure to the target language: English. Students need to be constantly reminded of the need for proficiency in their academic endeavour. More language courses need to be built into the structure of the undergraduate BA programs in English language and literature in Kurdistan and contexts where English is a foreign language to provide students with opportunities to put their linguistic competence in practice. Proficiency in writing has to be stressed all the times. Moreover, the literary classes have to first build a strong foundation of text, textual elements and politics of creating texts. Readers need to read from a variety of reading materials across different literary genres to develop proper analytical skills that mostly rely on the textual elements found in the texts.

Future research can launch investigations in the nature of the relationship between language proficiency and the quality of analytical writings through long term interventions. This has to be facilitated by long-term observation and provision of language and critical material.

A concerning issue would be that professors of literature could probably take language proficiency for granted and focus on teaching the literary material mostly, for the common assumption is that matriculated students show satisfactory proficiency levels. On the contrary, students face challenges when asked to create analytical pieces. One underlying fact is their inability to express their ideas proficiently. A critique could be, therefore, directed towards the structure of the BA program (The researchers are informed, however, that the BA program in English language and literature offered at UHD follows the rules and regulations of the Ministry of Higher Education and that the program entry requirements include acceptable levels of proficiency in English language.) in English: literary subjects are offered in the early semesters along with the courses that span the different language skills.

REFERENCES

Arnold, M., & Pater, W. (1895). The Function of Criticism at the Present Time: Macmillan.

Bertens, H. (2017). Literary Theory: The Basics: Taylor & Francis.

DEY, B. G. (2021). MORE THAN 100 WAYS OF MAKING MONEY- A Comprehensive and Practical Approach: Onlinegatha.

Eagleton, T. (2008). Literary Theory: An Introduction: University of Minnesota Press.

Earthman, E. A. (1992). Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. Research in the Teaching of English, 26(4), 351-384.

Espenshade, T. J., & Fu, H. (1997). An Analysis of English-Language Proficiency among U.S. Immigrants. American Sociological Review, 62(2), 288-305. doi:10.2307/2657305

Graham, J. G. J. T. q. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. 21(3), 505-521.

Guerin, W. L., Labor, E., Labor, G. W. P. A. L. E., R, J., Morgan, L., Reesman, J. C., . . . Morgan, P. E. L. (2005). A Handbook of Critical Approaches to Literature: Oxford University Press.

Harsch, C. (2016). Proficiency. ELT Journal, 71(2), 250-253. doi:10.1093/elt/ccw067 %J ELT Journal

Kusch, C. (2016). Literary Analysis: The Basics: Taylor & Francis.

Leaver, B. L., & Campbell, C. (2014). Experience with Higher Levels of Proficiency. In T. Brown & J. Bown (Eds.), To Advanced Proficiency and Beyond (pp. 3-22): Georgetown University Press.

McManus, W., Gould, W., & Welch, F. J. J. o. l. E. (1983). Earnings of Hispanic men: The role of English language proficiency. 1(2), 101-130.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. Discourse Processes, 17(3), 337-352. doi:10.1080/01638539409544873

National Academies of Sciences, E. M., Division, H. M., Education, D. B. S. S., Education, B. S., Board on Children, Y. F., Committee on Fostering School Success for English Learners: Toward New Directions in Policy, P. R., . . . Takanishi, R. (2017). Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures: National Academies Press.

Ransom, J. C. (1971). The New Criticism: Folcroft Library Editions.

Renandya, W. A., Hamied, F. A., & Nurkamto, J. J. J. o. A. T. (2018). English language proficiency in Indonesia: Issues and prospects. 15(3), 618.

Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. 48(1), 7-30. doi:10.1177/0033688217690059

Richards, J. C. (Writer). (2018). Communicative Competence. In.

Wood, N., & Lodge, D. (2014). Modern Criticism and Theory: A Reader: Taylor & Francis.

Earthman, E. A. (1992). Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts. Research in the Teaching of English, 26(4), 351-384.

Graham, J. G. J. T. q. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. 21(3), 505-521.

Leaver, B. L., & Campbell, C. (2014). Experience with Higher Levels of Proficiency. In T. Brown & J. Bown (Eds.), To Advanced Proficiency and Beyond (pp. 3-22): Georgetown University Press.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. Discourse Processes, 17(3), 337-352. doi:10.1080/01638539409544873

ISSN 2411-7757

جامعة التنمية البشرية
UNIVERSITY OF HUMAN DEVELOPMENT

مجلة جامعة التنمية البشرية

مجلة علمية فصلية محكمة تصدرها جامعة التنمية البشرية

المجلد (٧) العدد (٣) آب (٢٠٢١)

Journal of University of Human Development

A Scientific periodical issued by University of Human Developement

Vol.7 No.3 August 2021

journals.uhd.edu.iq