تقويم الدورة التأهيلية لطرائق التدريس في جامعة كرميان

كلمة المفتاح (التقويم)

م.م. كريم احمد عزيز
جامعة كرميان / فاكلتي التربية / سكول التربية الاساسية
Karemahmad148@yahoo.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقويم الدورة التاهيلية في جامعة كرميان من وجهة نظر المشاركين فيها، تضمنت البحث تقويم الكفاءات التدريسية للتدريسيين والدورة بشكل عام اخذ الباحث مجتمع البحث كله والبالغ عددهم (٤٦) فرداً ممن يحملون شهادة ماجستير من جميع التخصصات، وقد قام الباحث بتصميم استمارة استبيان لتقويم كفاءات الاساتذة التدريسيين والدورة بشكل عام، اختار الباحث الوسائل الاحصائية الوسط المرجح والنسبة المئوية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١. أكثر الفقرات المتعلقة بالكفاية التدريسية للتدريسيين حققت اعلى متوسط حسابي والوزن المئوي وبهذا يتضح مستوى التدريسي للمادة حسب آراء المشاركين في الدورة جيداً .
٢. أما بالنسبة للفقرات المتعلقة بقدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل و اهتمام التدريسيين بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية حصلوا على اقل متوسط حسابي نسب مئوية أي عدم تحقيق الفقرات، وينتج من ذلك اقل اهتمام التدريسيين بالجانب العملي للمادة و رغبة المشاركين بالمشاركة والفعاليات .
٣. أظهرت النتائج ان الدورة بشكل عام حققت أهدافها ورضا الجميع المشاركين فيها، اما بالنسبة لمدة البرنامج كان برأي أكثرية المشاركين غير مناسبة لهم و رغبتهم بان تقام مثل هذه الدورات في العطل الصيفية ليتاح لهم وقت اكثر في المتابعة والاطلاع على مفردات مواد الدورة ومصادرها.

الفصل الاول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يؤدي عضو الهيأة التدريسية دوراً كبيراً لتحقيق الرسالة الجامعية وأهدافها، فبدون تدريسي جيد لايمكن بناء جامعة جيدة، وأن تطور أي جامعة لايمكن الا عن طريق التدريسيين، فالأهتمام بهم سيؤثر على مخرجات التعليم ويؤدي الى تطور البرنامج على مستوى الجامعة،(طاهر و امين،٢٠٠٧، ٢٢) ويعد التدريسي عاملا مهما في توجيه التطور العلمي والتربوي، فمهما توافر من مباني ومناهج و وسائل تقنيات حديثة، فانها لن تستطيع ان تحدث التطور دون تدريسي كفوء له من الصفات الشخصية والعلمية التي تمكنه من احداث نوع من التطور و درجة كبيرة من الفاعلية والثراء.(اللقاني،١٩٨٤: ٧) وللتدريسي دور اساسي في العملية التعليمية (سعيد وعبدالخالق،٢٠٠١،ج٢: ٤٥)ومن ثم فان التدريسي مطالب بان يكون ناميا ومتجددا على الدوام، ونموه في المهنة يرتبط تماما بمسالة نموه العلمي والمهني، لذلك فلابد من الاهتمام به وتدريبه لتطوير قدراته وتزويده بما يلزمه من الكفاءات(خليل،٢٠٠٦: ١٤).

وللجامعات الموجودة في اقليم كوردستان العراق دور حيوي في كل مراحل المشروع الحضاري للمجتمع الكوردستاني. ذلك انه يصعب تحقيق أي نتائج ذات قيمة بدون دعم وتعاون وتفاعل الجامعات فهي المنوطة بالتغيير واحداث التطور المستمر.(محمد و محمد،٢٠٠٧، ٢٤) وكما اكد (Unisco) في كثير من مؤتمراتها حاجة الدول النامية على تطوير مناهج التعليم العالي و وبرامج و التقنيات التعليمية، ولذلك فان على العراق واقليم كوردستان العراق الاستفادة من خبرات و التجارب الدولية وبالاخص تطور المعلمين والمدربين واستعمال تكنولوجيا التعليم والتدريب الحديثة و الدورات المستمرة (الزيباري،٢٠٠٧ ، ٤٧)

وتأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، فالتدريب هو إعداد الأفراد وتأهيلهم تقنياً ومهنياً وإكسابهم إمكانات ومهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية، والتدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساس تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين بعملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأفراد،

والارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني تجاه عملهم.

وتصف (كود)(Good) البرنامج التدريب(*Training Program*) بأنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين التي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم في عملهم".(Good,1973, 294)

لكل ذلك جاءت أهمية التدريب في محاولة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، مما يعني ازدياد الحاجة إلى برامج التدريب واستمراريتها.(سعادة: ١٩٩٣ ،٣٣)،أما بالنسبة للإعداد المهني يهدف إلى إكساب القدرة على استخدام الوسائل التعليمية وأن يستفاد من التجارب (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦: ٥٥).

وفي مقابلة أجراها الباحث مع (٢٥)تدريسياً من المعهد التقني في كلار والتدريسيين في الجامعة كرميان تبين أن(١٧)منهم والتي تمثل ٨٥% من التدريسيين وخاصة الجدد،هم بحاجة ماسة إلى دورات التأهيلية وبرامج تدريبية لتعويض ما فاتهم في كليات الإعداد أو أثناء التعليم العلمي(دراسة ماجستير)، وإن نسبة (٨) منهم اجابوا بعدم ضرورة دورات التدريبية، إذ رأوا بعدم فاعلية البرامج التدريبية ولابد من تقويمها و تطويرها وجعلها أكثر فاعلية وملائمة لحاجات العصر.

كل الأسباب السابقة دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع، والتي تتخلص بتقويم الدورة التأهيلية لطرائق التدريس في جامعة كرميان .

اهمية البحث: ان تطوير العملية التعليمية التعلمية في أي بلد تبدأ بتحديد معوقات ومشكلات التدريس دراسة علمية ومنهجية تشمل عناصر هذه العملية من اهداف تربوية ومناهج وكتب دراسية وأساليب وطرائق تدريسية وتقنيات تربوية وأساليب التقويم والامتحانات(خاطر وآخرون، ١٩٨٩، ٧٣) ، ولهذا فإن تقويم التعليم الجامعي أصبح ضرورة حتمية اليوم والذي بدوره يعتمد على تقويم كفاءة الأستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسير ة التنمية في المجتمع وتساهم فيها بشكل فعال، ومن أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي هو الأداء التدريسي الذي يقوم به ؛ باعتباره من أهم المدخلات في التعليم الجامعي،كما قد يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المنشودة لدى الطلبة الجامعيين

وهو خريج متميز قادر على المنافسة في سوق العمل والمشاركة في تنمية المجتمع.ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي ؛ صار من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والمصادر التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات عنه يعتمد عليها في تقييم أدائه التدريسي داخل الجامعة(عزيز،٢٠١٢، ١٠٥)، لذلك اصلاح العملية التعليمية كي تحقق الجودة يتطلب الاصلاح في الذين يؤدون الخدمة وهم الاساتذة والتدريسيون، والاصلاح في طريقة التدريس المتبعة، مع اطلاع الحرية الاكاديمية وتوسيع سلطات مجالس الاقسام لرفع الكفاءة التعليمية(سليمان و سيتو،٢٠٠٧، ٦٧) و كذلك الاهتمام بتدريب التدريسيين وخاصة الجدد منهم، لان الدورات الطرائق التدريس والخاصة التأهيلية بسبب طول المدة والتي لاتقل عن شهر عادةً تعمل على رفع كفاءة التدريسيين في مجال التربية والتعليم وذلك عن طريق رفع مستوى كفاءة قيامهم بالتدريس لطلابهم بكفاءة وتعريفهم بأسس ومبادئ العملية التربوية وكيفية تطبيقها في مجال عملهم". (الخطيب: ١٩٨٧، ١٢) ويمكن تلخيص اهمية البحث فيما يأتي:

١. تقويم الكفاءات التدريسيين في الدورة من وجهة نظر المشاركين .
٢. تقويم الدورة ككل من حيث الوقت ومستلزماتها .
٣. تلبية حاجة جامعة كرميان إلى أجراء دراسة بشكل علمي لتقويم الكفاءات التدريسيين في الدورة من وجهة نظر المشاركين فيها بالجامعة خاصة وان الجامعة تسعى جاهدة إلى تجويد مخرجاتها دوراتها التعليمية مما يتطلب الوقوف على المعوقات والإمكانيات المتاحةلها من الكفاءات .
٤. اهمية التقويم بالنسبة للاستاذ الجامعي، لان التقويم يمثل ضرورة لاي عملية و تطويره وخاصة في الجامعة.
٥. تأكيد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على ضرورة توجيه الدراسات في التربية وعلم النفس والاجتماع والفلسفة، لدراسة الوضع التربوي والاخلاقي في الجامعات والمعاهد (رحيم، ١٩٨٢، ٢١)

أهداف الدراسة: تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

١-التعرف إلى واقع الدورة التأهيلية لطرائق التدريس في جامعة كرميان .
٢-معرفة وجهة نظر المشاركين ببرامج الدورة والمحاضرين .

٣-تقويم الدورة التأهيلية لطرائق التدريس بشكل عام في جامعة كرميان .

٤-تقويم المحاضرين(التدريسيين)للدورة التأهيلية لطرائق التدريس في جامعة كرميان .

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على ماياتي:-

- تقويم الدورة التأهيلية لطرائق التدريس في جامعة كرميان.
- مدة الدورة ٢٠١١/٩/٢ ولغاية ٢٠١١/١٠/١٠ .
- المشاركين في الدورة التاهيلية والبالغ عددهم(٤٦)مشارك ومشاركة.
- المحاضرين والبالغ عددهم (٤)محاضر والمحاضرة.
- المواد التي درست في الدورة (٥) المواد كالاتي:(طرائق تدريس العامة، ادارة الصف، القياس والتقويم، الصحة النفسية ، الادارة التربوية).

مصطلحات البحث: اشتملت الدراسة على مصطلحات نذكر منها:

أولاً / التقويم: Evaluation:

-التقويم لغةً : قَوَمَ دَرْأه: أزالَ عِوَجه،وكذلك أقامه بمعنى: أستقام، وأعتدل.(أبن منظور: ٢٠٠٣، المجلد الثاني عشر، ٥٨٨)

- اما اصطلاحاً فعّرف بأنه:(عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال اعادة تنظيم البيئة التربوية واثرائها)،(عودة والخليلي،١٩٩٣، ٢٥).

- كما عرّف بأنه:(عملية تتضمن إصدار حكم على (قيمة) شيْ معين أو (كمية) في ضوء معيار معين على أساس المقارنة بين واقع ذلك الشيء أو الظاهرة التي نريد تقويمها وبين المعيار الذي حددناه) (Bigg, 1992: 6) .

تعريف اجرائي للباحث : عبارة عن تقويم الدورة التأهيلية في جامعة كرميان من وجهة نظر المشاركين فيها، لتحديد جوانب القوة والضعف للدورة و واقتراح معالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال اعادة تنظيم البيئة الدورة واثرائها).

ثانياً / الدورة Session

عرفها قاموس (oxford) (فيها تتم تدريب تدريسيين (من يقومون بمهنة التعليم والتعلم) حتى تمكن من خلالها تعلم المهارات الضرورية في التدريس) (oxford، 2005، 1333 p.p)

– عرّفها (حسن ،٢٠٠٠):(هو تخطيط منظم لمجموعة من الموضوعات والنشاطات والفعاليات التي تهدف الى اكساب المعرفة وتطوير المهارات في مدة زمنية معينة) (حسن ،٢٠٠٠ ، ١٦).

– تعريف (الخطيب و الخطيب ،١٩٨٦) : (هو ذلك المحتوى الذي يرتكز على إطار أو نموذج نظري للتدريب له جذور هي الحقائق التجريبية لاعتماده إطاراً مرجعياً لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية) (الخطيب والخطيب ،١٩٨٦، ٣٣)

– تعريف (العفون، ١٩٩٥) : (هو مجمل الخبرات وأنواع النشاط التي تقدم إلى المتدرب ويحدد فيها المعلومات والمهارات المتوقع أن يتعلمها ويتقنها مع توضيح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم هذه المعلومات والمهارات) .(العفون ، ١٩٩٥، ١٧)

تعريف اجرائي للباحث(الدورة عبارة عن تقديم مجموعة من الخبرات و المعارف اللازمة للمشاركين عن طريق مديرية خاصة في الجامعة (مديرية التعليم المستمر) من خلال الاساتذة والتدريسيين ذوي الخبرة والاختصاص بهدف رفع الكفاءات المشاركين والوصول بهم الى مستوى المطلوب).

ثالثاً / دورة طرائق التدريس

الطريقة لغةً: وتعني المذهب والسيرة والمسلك الذي نسلكه للوصول الى الهدف .

أما اصطلاحاً: فتعني جملة من الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية، فهي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية.

عرفه(الحيلة،٢٠٠١):(بأنه الوسيلة التي يتبعها المعلم لإفهام الطلبة أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن نصل غرفة الصف، ونعمل على تنفيذها من بعد في تلك الغرفة) (الحيلة،٢٠٠١، ٤٧)

عرفه (حسين) بأنه :" كل فعالية يخطط لها التدريسي ويقوم بتنفيذها بقصد تعليم الطالب، أو إحداث تغيير في سلوكه نحو أهداف محددة".(حسين،٢٠٠٩ ،٢).

التعريف الاجرائي للباحث (بأنها سلسلة من الفعاليات المنظمة التي يديرها التدريسي داخل القاعة الدراسية لتحقيق أهداف المحاضرة ، أي الكيفية التي ينظم بها التدريسي المواقف التعليمية واستعماله للوسائل والأنشطة المختلفة وفقاً لخطوات المواقف التعليمية، لإكساب المتعلمين المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة)

رابعاً / جامعة كرميان : جامعة تأسست في شهر أذار ٢٠١٠ تتألف من فاكةلتيتين(كليتي) فاكلتي التربية في كلار ويتألف من ثلاث سكول:(سكول العلوم-سكول اللغة والعلوم الانسانية-سكول التربية الاساسية)وفاكلتي التربية الرياضية والعلوم الانسانية في خانقين وتضم ثلاث سكول أيضاً وهي: (سكول التربية الرياضية-سكول العلوم الانساني-سكول اللغة)وقبل استقلال جامعة كرميان افتتح في سنة ٢٠٠٤ كليات التربية وتربية الاساس وآداب التابعة لجامعة السليمانية انذاك .

الفصل الثاني

الاطار النظري و دراسات سابقة

أهمية دورة طرائق التدريس: ينبغي على مؤسسات التعليم العالي الاعتناء بعضو هيئة التدريس، بدءاً من دقة اختياره ثم اعداده، والاهتمام المستمر بتمكينه من تطوير قدراته ومهاراته العلمية والمهنية، والمتأمل في جهود الارتقاء بقدرات أعضاء هيأة التدريس في الجامعة يجد افتقار للتخطيط الاستراتيجي المؤسساتي الذي يراعي احتياجات التطوير الأكاديمي للمرحلة الحالية، ولا شك ان جودة أي كلية أو مؤسسة جامعية إنما تقاس بهيأة تدريسها، وان نوع التعليم الذي تقدمه الكلية لطلابها يعتمد الى حد كبير على قدرات هياة التدريس وأصالتها.(سليمان و سيتو، ٢٠٠٧، ٦٣) لهذا فان وجود تدريسي ذي الإعداد الجيد يعني نجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس تحرص كل المؤسسات التربوية من الجامعات والمعاهد على جذب الكفاءات التعليمية الجيدة وتقديم كل الحوافز والمكافئات للحصول على هذا النوع من التدريسي .(عقل،٢٠٠٤: ١١٣)،وخاصة في الجامعات ومن ذوي الاختصاصات غير التربوية يحتاجون الى أكثر من غيرهم تقويتهم وتعزيزهم في الدورات التأهيلية للمواد التربوية وخاصة طرائق التدريس، لان الكفاءة والفاعلية تحدد مخرجات النظام التعليمي وتتجسد تلك المخرجات في اعداد التلاميذ ومستوياتهم العلمية، اذ اشارت الدراسات التربوية الا ان دور المعلم على نحو عام يمثل (٦٠%) من التأثير في شخصية التلميذ في حين دور بقية العناصر الاخرى في العملية التربوية هو (٤٠%) فقط (البزاز،١٩٨٩: ١٠٨). ويرى (حمدان) أنّ التدريسي في الجامعة هو الذي يستطيع بكفاياته العلمية والوظيفية الكشف عن مواطن القوة والضعف لطلبته في العملية التعليمية، وخاصة ما يرتبط منها بالتدريس في المستقبل ثم توجيهها لمزيد من الايجابية والعطاء).(حمدان،٢٠٠١:

١٧) ولا يمكن تحقيق ذلك الهدف الا ان يكون التدريسي في الجامعة ملماً بإجراءات عملية التعليم والتعلم، و تتبلور فائدة الدورة التأهيلية(طرائق التدريس) للأشخاص الذين يرغبون بالالتحاق بمهنة التدريس وخاصة في الجامعات والتي الزم بهم بأن يجتاز كل تدريسي دورة طرائق التدريس بنجاح وبحسب البرامج الدورات يدرسون فيها عدة مواد تربوية على سبيل المثال(طرائق تدريس العامة والخاصة، القياس والتقويم، ادارة الصف، الصحة النفسية، علم النفس التربوي)ولمدة عادة لا تقل عن شهر يكتسب المشارك ربما بعض المعارف في ادب التربوي والمهارات التدريسية وكيفية التعامل مع طلبته وادارة الصف وتصميم الاختبارات واجراءاتها،(أنترنيت،hawaaworld.com)

ولاريب ان اجراء عمليات التقويم والمتابعة لأي برنامج ضروري للتأكد من مدى تحقيقه، ويعد التقويم جزءاً مهماً وأساسياً في تقويم البرنامج التدريبي وأثناء تنفيذ خطواته، وذلك للوقوف على سلامة سيرة ومدى مسايرته لمتطلبات العمل وانسجامه مع تحقيق الاهداف المخطط له، وذلك من اجل تصحيح المسار وتحقيق الأهداف المتوخاة منه. (الطعاني ،٢٠٠٢، ٦٠)

والهدف من الدورات التدريبية وتدريس المواد التربوية في تلك الدورات هو اعداد تدريسي يمتلك اكثر خصائص ومميزات، لذلك هناك قليل من الدراسات والبحوث تناولت الاهتمام بالدورات التاهيلية من عدة جوانب، كل منها قام بالتركيز على عنصر أو أكثر من العناصر المحددة لها، وفيما يلي أهم العناصر الواردة في تلك الدراسات:

أولاً: خصائص التدريسي الناجح : لكي يقوم تدريسي بدوره لابد من معيار نحدده، ومن أسهل المعايير تحديدا هي الخصائص التي يجب أن يتحلى بها. ويمكن استخلاص تلك الخصائص من التراث السيكولوجي والدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها:-

ما أكدته دراسة برلينر (Berliner,1994) التي أجريت في مجال التركيز على خصائص تدريسي وهي كالاتي: يتحلى بالمرونة المعرفية، والميل إلى الفكاهة، وطريقة تدريس ملائمة، وتمكن من مادته التي يقوم بتدريسها وكيفية تناولها أو عرضها.

واتفق طلبة الجامعة على وصف الأستاذ الجامعي الناجح بأنه التدريسي الذي يبسط المادة كلها ليسهل استيعابها، ولا يعطي الطالب واجبات أكثر من طاقته. إلا أنهم اختلفوا حول المدرس الذي يعطي أو لا يعطي الطالب أكثر مما يستحق من الدرجات. كما أشارت

الغالبية العظمى من الطلاب بأن التدريسي الناجح هو الذي يلاقي طلابه بوجه طلق، أو الذي يعاملهم معاملة حسنة، ويستطيع المحافظة على النظام داخل الصف مستخدما كافة الوسائل الممكنة، ويهتم بمشكلات الطالب الشخصية والتي تؤثر على دراسته ويحاول توجيهه فيها(القاضي،١٩٨٧، ٩٥).

وحددت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٤) خصائص الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح فيما يلي:

١- الخصائص المهنية: وتتمثل في: التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب، مناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

٢- الخصائص الانفعالية: وتتمثل في،: الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود.

٣- الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في: النظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع – الصداقة – الروح الديموقراطية) القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة.(عبد الفتاح ،١٩٩٤، ٧٠)

وفي بحث ل(سليمان وسيتو) اللذين قدما بها في مؤتمر ٢٠٠٧ في اربيل اقترحا على التدريسي في الجامعة مايلي:

- تنظيم دورات مستمرة لهم لتزويدهم بالمعارف المتجددة، والتدريب على التقنيات التعليمية.
- استفادة اعضاء هيأة التدريس الجدد من زملائهم الاساتذة ذوي الخبرة.
- أهمية اجادة اللغات الاجنبية خاصة الانكليزية.
- إرسال اعضاء هيأة التدريس الى مؤتمرات التطوير ومناقشة مسؤوليات التدريب واحتياجاته.
- مشاركة اكثر من عضو هيأة التدريس في اعداد المادة التعليمية وتدريس الطلاب لمقرر واحد، لان ذلك يسمح بتكامل خبراتهم وتنمية قدراتهم ومعارفهم.
- التأكيد على تحقيق اهداف الدروس .

على التدريسي ان يعلم ان التعليم رسالة وليس مجرد وظيفة، كما عليه ان يتحمل هموم وطنه وبني جلدته وآلامهم. (سليمان وسيتو، ٢٠٠٧، ٦٤ – ٦٥)

دراسات سابقة: الجدول (١) دراسات السابقة

ت	اسم الباحث والعنوان الدراسة	المنهجية	غرض الدراسة	مكان الدراسة	المرحلة البحث	حجم العينة	أداة البحث	الوسائل الاحصائية	أهم النتائج
١	Crawford 1974 Curriclum Problems of Social Studies Teachers in Quinmester Exteended – Studies Teachers and Assistant Principals for Curriculum	تجريبي	مشكلات المنهج المدرسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية	الولايات المتحدة الامريكية	الثانوية	٢٠١	الاستبانة	معامل ارتباط سيبرمان ، الوسط الحسابي	المشكلات التي تميزت بها برامج الدراسات الاجتماعية في كونيمستر تركزت في نقص التعاقب والاستمرارية المرتبطة بالكورسات المصغرة . المشكلات التي برزت بشكل حاد ، تمركزت حول التفاعلات الشخصية في الصف.(نفس المصدر)
٢	Jintirax 1978 The Teaching of History at the University Level in Thiland	وصفي	" تدريس التأريخ بالمرحلة الجامعية في تايلند - الطرائق والمشكلات "	تايلند	الجامعة	٥٢	الاستبانة و المقابلة	معامل ارتبط بيرسون، الوسط المرجح، والنسبة المئوية .	عدم توافر وسائل الإيضاح .فقدان مهارات التدريس لدى عدد من المدرسين .ندرة كتب التأريخ باللغة التايلندية .عدم دعم الحكومة التايلندية لتدريس التاريخ في المرحلة الجامعية(نفس المصدر)
٣	الحسن ١٩٨٧ مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها	وصفي	مشكلات تدريس الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة ، من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة	العراق	متوسطة	٢٩٧	الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون ، النسبة المئوية ، معادلة الحدة أو درجة القوة	إن مجال الوسائل التعليمية من أكثر المجالات التي تسبب في خلق مشكلات تعترض عملية تدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة. قلة تدريب مدرسي المادة على الاستعمال الجيد في وضع الأسئلة الامتحانية (نفس المصدر، ١-٣)
٤	عبيس ١٩٩٨ مشكلات تدريس الجغرافية في قسم التاريخ / كلية التربية - جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة	وصفي	مشكلات تدريس مادة الجغرافية في قسم التاريخ - كلية التربية.جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة	العراق	الجامعة	٤٨٠	استبانة	معامل ارتباط سيبرمان ، الوسط الحسابي	ـ صعوبة عرض الصور والأفلام الجغرافية . ـ عدم توفر كتاب مقرر لتدريس مادة الجغرافية ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في صياغة الأسئلة الامتحانية (نفس المصدر)
٥	العنبكي٢٠٠٢ تقويم أداء مدرسي التاريخ في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج للتنمية	وصفي	المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين في مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة	العراق	الاعدادية	٦٨	الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون ، النسبة المئوية ، معادلة فيشر	ـافتقار أسلوب عرض محتوى المادة لعنصري الإثارة والتشويق . ـعدم تثبيت النقاط الرئيسة المتعلقة بالدرس على السبورة . ـنفور بعض الطلبة من دراسة المادة . (نفس المصدر،٣٨-٤٦)

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

منهج الدراسة: استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للبحث حسب طبيعة البحث وأهدافه ومجتمعه وكيفية اختيارها واسلوب تصميم اداة البحث وكل ما له علاقة به من حيث بناؤها وصدقها وثباتها، كما يتضمن وصفا لجميع الاجراءات التي اتخذت لتقويم دورة طرائق التدريس في جامعة طرميان والوسائل الاحصائية التي عولجت بها البيانات.(عزيز،٢٠١١، ٦٧)

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من جميع المشاركين في دورة طرائق التدريس التاهيلية في جامعة كرميان والذين تم تسجيل اسمائهم في ٢/أيلول حتى ١٠تشرين الاول ٢٠١٢والبالغ عددهم (٤٦) من مدرس مساعد من جميع التخصصات.

عينة البحث: مجتمع الدراسة الأصلي هو عينة للدراسة، والتي بلغ عددها (٤٦)، وبلغت عدد الاستجابات المستردة (٣٦) أستبياناً وذلك بسبب غيابهم عند يوم توزيع الاستبيان .

أداة البحث: اختار الباحث الاستبانة لأنها أفضل وسيلة للبحث والتي تنسجم مع أهداف البحث وهي أكثر الأدوات الشائعة في البحث التربوي، ولإعداد استبانة اتبع الباحث الخطوات الآتية :-

١. الاطلاع على الأدبيات الخاصة بمناهج البحث والتي أفاد منها في إعداد الأداة والتأكد من صدقها وثباتها .
٢. التعرف على عدد من الاستبانات التي تم إعدادها في دراسات سابقة.
٣. إجراء مقابلة لإفراد العينة الاستطلاعية على أن يقوم بنفسه بمقابلة أفراد العينة، وذلك من أجل توضيح بعض التساؤلات التي قد تثار حول بعض المجالات، كما ويجعلهم يقتنعون بجدية الموضوع، لضمان إجابة اكبر عدد ممكن من أفراد العينة، زيادة على أن الاستجابات تكون أكثر دقة (العساف،١٩٨٩، ٣٧١)

صدق أداة الدراسة : الصدق من أهم الشروط التي يجب توافره في أداة القياس. ويقصد بالصدق " جودة وقدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجل قياسه (الطريحي وآخرون، ٢٠٠١ ،٧٢)، وللتحقق من صدق الأداة اعتمد الباحث الصدق الظاهري(Face Validity) وذلك بعرض الأداة(الاستبانة) على عدد من الخبراء والمحكمين للحكم على مدى صلاحية فقراتها لان كما اشار (عودة والخليلي) إلى أن أفضل وسيلة لاستخراج

الصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتحديد مدى قدرة وصلاحية فقرات الأداة(الاستبانة) على قياس الصفة المراد قياسها (عودة والخليلي،١٩٩٣، ٣٧٠)، ولتحقيق ذلك قام الباحث بعرض الاستبيان بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في التربية وعلم النفس و التاريخ، وقد تم الأخذ بآرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث صلاحيتها وأسلوب صياغتها، وقد بلغ عدد الخبراء (٧) خبيراً ومختصاً في المواد التربوية والنفسية والتاريخ ينظر ملحق (١) . وعلى ضوء آراء الخبراء ، أخذ الباحث بنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر تكرار من المحكمين كحد أدنى ، واخذ بأجراء التعديلات اللازمة للفقرات التي أشار إليها الخبراء وحذف غير الصالحة منها، وبذلك أصبحت الأستبانة جاهزة بصيغتها النهائية، إذ تألفت في النهاية من (١٠) فقرة للتدريسيين و (٧) فقرة لتقيم الدورة بشكل عام . وقد وضع الباحث حسب المقياس ليكرت الخماسي أمام كل فقرة خمسة بدائل كالآتي (ممتاز) و(جيد جداً) و (جيد) و(متوسط) و (ضعيف) ينظر ملحق (٢) .

ثبات الاداة: ارتأى الباحث استعمال طريقة إعادة الاختبار (Test - Retest Mothed)، إذ أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على عينة من أفراد المجتمع الأصلي للبحث. وقد بلغ حجم المجموعة التي أعيد عليها تطبيق الاستبانتين (٨) من المشاركين في الدورة، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني (١٥) يوماً . إذ يذكر آدمز(Adams) أن المدة بين الاختبارين ينبغي أن لا تتجاوز ثلاثة أسابيع . واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج الثبات. وقد بلغ (٠,٧٦) في استبانة ككل وهو معامل ثبات جيد، كما اشار التربويين التي ذلك بان معامل الثبات الجيد يتراوح بين (٠,٧٠) و (٠,٩٠) (عيسوي،١٩٧٤،٥٨) .

تطبيق الاداة: بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحث بتطبيقها بصورتها النهائية على أفراد عينة البحث المؤلفة من (٣٦) مشارك ومشاركة، وقد بدأ الباحث بتطبيق الأداة في يوم الاحد الموافق ٧ / تشرين الاول / ٢٠١٢ وانتهى يوم الأربعاء ١٠/ تشرين الاول ٢٠١٢، واعتمد الباحث فيها أسلوب التوزيع المباشر(أي قام الباحث بنفسه بتسليم الاستبانات واستلامها) إذ يرى (عبيدات ،١٩٩٢) أن اتصال الباحث المباشر مع أفراد العينة يضمن تشجيعهم وبالتالي يقلل من الهدر الناتج عن إهمال عدد منهم للاستبيان (عبيدات وآخرون ،١٩٩٢، ١٢٨) .

الوسائل الإحصائيّة والحسابية : The Statistical Procedures

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{(\text{ت}١\times٣)+(\text{ت}٢\times٢)+(\text{ت}٣\times١)}{\text{مج ت}}$$

(صبري، ٢٠٠٦: ١٠٦)

٢- **الوزن المئوي (Coefficient of Weight)** : استعمل الباحث الوزن المئوي لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الأداة وللإفادة منه في تفسير النتائج .

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{درجة الحدة}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

(الغريب،١٩٧٨، ٧٦)

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها : بعد اجراء المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة تم عرض وتفسير النتائج على نحو التالي:

الجدول(٢) يوضح الوسط المرجح لكل فقرة من فقرات والوزن المئوي والمتوسط العام لمادة(طرائق تدريس العامة)

يلاحظ من الجدول(٢) ان الإجابة على الفقرات المتعلقة بالكفايات التدريسية وخاصة الفقرة الاولى (إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج) حقق على اعلى متوسط حسابي بالنسبة(٤,٩٦)

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	١	إلمام التدريسي بموضوعات البرنامج	١٦	١٥	٣	-	-	٣٤	٤,٩٦	٩٩,٢
٢	٢	قدرة التدريسي على ايصال المعلومات	١٥	١٤	٥	-	-	٣٤	٤,٢٩	٨٥,٨
٣	٩	محاولة التدريسي ربط المعرفة بالحياة .	١٣	١٨	٣	-	-	٣٤	٤,٢٩	٨٥,٨
٤	٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.	١٥	١٢	٧	-	-	٣٤	٤,٢٣	٨٤,٦
٥	٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات	١٣	١٤	٧	-	-	٣٤	٤,١٧	٨٣,٤
٦	٥	مدى تعاونه مع المتدربين	١٠	١٧	٧	-	-	٣٤	٤,٠٨	٦,٨١
٧	٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)	٩	١٦	٩	-	-	٣٤	٤	٨٠
٨	٤	قدرة على شرح محتوى المادة	٩	١٦	٩	-	-	٣٤	٤	٨٠
٩	٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستعملة	٩	١٥	٧	٣	-	٣٤	٣,٨٨	٧٧,٦
١٠	١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .	٩	١٣	١٠	٢	-	٣٤	٣,٨٥	٧٧
المجموع والمتوسط العام للمجال			١١٨	١٥٠	٦٧	٥	-	٣٤٠	٤,١٧	٨٣,٤

والوزن المئوي(٩٩،٢) وبهذا يتضح ان مستوى التدريسي للمادة حسب آراء المشاركين في الدورة جيد جداً، وكذلك بالنسبة للفقرات الاخرى كان تقييم التدريسي بمستوى جيد جداً، لكن الفقرتين السادسة والتي تنص (تنوع في الانشطة والتمارين والوسائل المستخدمة) والعاشرة والتي تنص(اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية)حققتا على (٣,٨٨) و(٣,٨٥) ونسبتا المئويتان(٧٧,٦) و(٧٧) وهذا يعني اقل اهتمام التدريسي بالجانب العملي لمادة طرائق التدريس العامة.

الجدول (٣) يوضح الوسط المرجح لكل فقرة من الفقرات والوزن المئوي والمتوسط العام لمادة (ادارة التربوي)

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	٢	قدرة التدريسي على ايصال المعلومات	١٠	١٧	٦	١	-	٣٤	٤,٠٥	٨١
٢	٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)	٨	١٣	١٢	١	-	٣٤	٣,٨٢	٧٦,٤
٣	١	إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج	٥	١٩	٨	١	١	٣٤	٣,٧٦	٧٥,٢
٤	٤	قدرة على شرح محتوى المادة	٩	١٠	١١	٤	-	٣٤	٣,٧٠	٧٤
٥	٩	محاولة التدريسي بربط المعرفة بالحياة .	٨	١٣	٨	٥	-	٣٤	٣,٧٠	٧٤
٦	١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .	٦	١٥	٩	٤	-	٣٤	٣,٦٧	٧٣
٧	٥	مدى تعاونه مع المتدربين	٥	١٥	٩	٥	-	٣٤	٣,٥٨	٧١,٦
٨	٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.	٧	١٠	١٣	٤	-	٣٤	٣,٥٨	٧١,٦
٩	٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات	٥	١٣	١٢	٤	-	٣٤	٣,٥٥	٧١
١٠	٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	٥	١٢	١٢	٥	-	٣٤	٣,٥	٧٠
		المجموع والمتوسط العام للمجال	٦٨	١٣٧	١٠٠	٣٤	١	٣٤٠	٣,٦٩	٧٣,٤

أظهرت النتائج ان الفقرة الثانية في الاستمارة والتي تنص:(قدرة التدريسي على توصيل المعلومات) اعلى متوسط حسابي وبنسبة(٤,٠٥) والنسبة المئوية(٨١%)وهذا يعني ان التدريسي كان موفقاً في عرض وتوضيح مادته بمستوى جيد جداً، اما بالنسبة للفقرات الباقية فتتراوح بين المتوسط الحسابي (٣,٨٢) و(٣,٥) والنسبة المئوية(٧٦,٤) و(٧٠) أي ان التدريسي كان موفقاً بنسبة جيد في أداء واجباته في الدورة .

الجدول(٤) يوضح الوسط المرجح لكل فقرة من الفقرات والوزن المئوي والمتوسط العام لمادة(الصحة النفسية)

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	١	إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج	٧	١٢	١١	٤	-	٣٤	٣,٦٤	٧٢,٨
٢	٢	قدرة التدريسي على توصيل المعلومات	٦	٧	١٧	٤	-	٣٤	٣,٤٤	٦٨,٨
٣	٤	قدرة على شرح محتوى المادة	٧	٦	١٤	٦	١	٣٤	٣,٣٥	٦٧
٤	٥	مدى تعاونه مع المتدربين	٧	٨	٩	١٠	-	٣٤	٣,٣٥	٦٧
٥	٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)	٥	٨	١٤	٧	-	٣٤	٣,٣٢	٦٦,٤
٦	٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	٧	٩	٧	٩	٢	٣٤	٣,٢٩	٦٥,٨
٧	٩	محاولة التدريسي بربط المعرفة بالحياة .	٥	١٠	٩	٧	٣	٣٤	٣,٢٠	٦٤
٨	٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات	٨	٣	١٣	٦	٤	٣٤	٣,١٤	٦٢,٨
٩	٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.	٥	٣	٩	١٣	٤	٣٤	٢,٧٦	٥٥
١٠	١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .	٥	٤	٩	٩	٧	٣٤	٢,٧٣	٥٤,٦
المجموع والمتوسط العام للمجال			٦٢	٧٧	١١٤	٧١	١٦	٣٤٠	٣,٣٠	٦٥,٦٢

يلاحظ في الجدول السابق ان التدريسي حصل أعلى تقدير في الفقرة الاولي للأستبانة والتي تنص على:(إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج) بمتوسط حسابي (٣,٦٤) ونسبة مئوية(٧٢،٨) وهذا يعني ان التدريسي كان موفقاً في تقديم المعلومات للمادة التي قام بتدريسها بمستوي جيد،ولكن الفقرة السابعة والتي تنص على:(قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل)حصل على(٢,٧٦) بمتوسط حسابي و(٥٥)نسبة مئوي ويمكننا تفسير هذا الموقف بأن المادة في الاساس بطبيعتها تحتاج الى وقت وظروف مناسبة لتدريسها واذا علمنا بأن وقت الدورة كان حسب آراء المشاركين ليس بتوقيت مناسب، وسبب اخر يمكن ان نفسرها بان المشاركين من اختصاصات متعددة بعيدة عن المادة والالمام بها لذلك ارادوا المشاركة وتحفيزهم اكثر من قبل التدريسي.

اما بالنسبة للفقرة العاشرة والتي تنص:(اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية)والذي حصل على المرتبة الاخيرة واقل متوسط حسابي بنسبة(٢,٧٣) ونسبة مئوية(٥٤,٦)اي عدم تحقيق الفقرة ويرجع السبب الى اقل اهتمام التدريسي بالجانب العملي للمادة ورغبة المشاركين بذلك .

الجدول(٥) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي والمتوسط العام لكل فقرة من الفقرات لمادة (ادارة الصف)

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	١	إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج	٧	١٢	١١	٤	-	٣٤	٣,٦٤	٧٢,٨
٢	٢	قدرة التدريسي على توصيل المعلومات	٧	١٠	١١	٦	-	٣٤	٣,٥٢	٧٠,٤
٣	٥	مدى تعاونه مع المتدربين	٨	٨	١٢	٥	١	٣٤	٣,٥	٧٠
٤	٤	قدرة على شرح محتوى المادة	٤	١٠	١٣	٧	-	٣٤	٣,٣٢	٦٦,٤
٥	٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات	٤	٩	١٥	٤	٢	٣٤	٣,٢٦	٦٥,٢
٦	٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)	٤	١١	١٤	٥	-	٣٤	٣,٢٠	٦٤
٧	٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	٥	٧	١٢	٩	١	٣٤	٣,١٧	٦٣,٤
٨	٩	محاولة التدريسي بربط المعرفة بالحياة .	٥	٧	١٥	٤	٣	٣٤	٣,١٧	٦٣,٤
٩	٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.	٦	٣	٨	١٣	٤	٣٤	٢,٨٢	٥٦
١٠	١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .	٤	٣	١٤	٧	٦	٣٤	٢,٧٦	٥٥
المجموع والمتوسط العام للمجال			٥٦	٨٦	١٣٣	٥٤	١١	٣٤٠	٣,٣٣	٦٦,٦

يلاحظ في الجدول السابق بأن التدريسي في كلتا المادتين تقريباً حصل على نفس النتائج حيث حصل في هذه المادة(ادارة الصف)ايضاً على اعلى متوسط حسابي ونسبة مئوية بنسبة(٣,٧٦) و(٧٥,٢)في الفقرة الاولى للأستبانة والتي تنص:(المام التدريسي بالمادة التعليمية)وهذا يعني بأن التدريسي كان ملماً ايضاً بالمادة (ادارة الصف) وموفقاً في تدريسه وحصل على رضا المشاركين، ولكن في الفقرتين السابعة والعاشرة نفس المادة السابقة(الصحة النفسية)التي كان يدرسها لم يكن موفقاً في ادائها لكن،بالنسبة للفقرة السابعة والتي تنص على:(قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل)حصل على(٢,٨٢)متوسط حسابي و(٥٦)نسبة مئوية ويمكننا ان نفسر في المادة (ادراة الصف) حماس المشاركين في الاسئلة والمناقشة والمداخلة في المادة لانه يمس حياتهم المهنية في التدريس واذا علمنا بان نسبة منهم من التدريسيين الجدد في ميدان التدريس وكذلك الوقت والظروف غير المناسبة بحسب آراء المشاركين،اما بالنسبة للفقرة العاشرة والتي تنص:(اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية)والذي حصل على المرتبة الاخيرة واقل متوسط حسابي بنسبة(٢,٧٦) ونسبة مئوية(٥٥)اي عدم تحقيق الفقرة ويرجع السبب الى قلة اهتمام التدريسي بالجانب العملي للمادة ورغبة المشاركين بالمشاركة والفعاليات .

الجدول(٦) يوضح الوسط المرجح لكل فقرة من الفقرات والوزن المئوي والمتوسط العام لمادة (القياس والتقويم)

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	١	إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج	٩	١٢	٩	٤	-	٣٤	٣,٧٦	٧٥,٢
٢	٥	مدى تعاونه مع المتدربين	٩	١١	٩	٥	-	٣٤	٣,٧٠	٧٤
٣	٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)	٧	١١	١٠	٦	-	٣٤	٣,٥٥	٧١
٤	٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات	٧	١٠	١٢	٥	-	٣٤	٣,٥٥	٧١
٥	٢	قدرة التدريسي على توصيل المعلومات	٩	٩	٩	٦	-	٣٤	٣,٥٢	٧٠,٤
٦	٤	قدرة على شرح محتوى المادة	٨	١٠	٨	٨	-	٣٤	٣,٥٢	٧٠,٤
٧	١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .	٩	٧	٩	٨	١	٣٤	٣,٤٤	٦٨,٨
٨	٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	٦	٨	١١	٩	-	٣٤	٣,٣٢	٦٦,٤
٩	٩	محاولة التدريسي بربط المعرفة بالحياة .	٥	٦	٨	٩	٧	٣٤	٢,٨٨	٥٧,٦
١٠	٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.	٣	٧	٧	١١	٦	٣٤	٢,٧٠	٥٤
المجموع والمتوسط العام للمجال			٧٢	٩١	٩٢	٧١	١٤	٣٤٠	٣,٣٩	٦٧,٨

أظهرت النتائج في الجدول(٦)ان الاكثر الفقرات تحققت ماعدا فقرتين التاسعة والسابعة والتي حصلا على متوسط حسابي(٢,٨٨)و(٢,٧٠)ونسبة مئوية(٥٧,٦)و(٥٤)الثانية في استمارة والتي تنص:(قدرة التدريسي على توصيل المعلومات) اعلى متوسط الحسابي وبنسبة(٤,٠٥) ونسبة مئوية(٨١%)وهذا يعني ان التدريسي كان موفقاً في عرض وتوضيح مادته بمستوى جيد جداً،اما بالنسبة للفقرات الباقية تتراوح بين متوسط الحسابي (٣,٨٢) و(٣,٥) والنسب المئوي(٧٦,٤) و(٧٠) أي ان التدريسي موفق بنسبة جيدة في اداء واجباته في الدورة .

الجدول(٧) يوضح الوسط المرجح لكل فقرة من الفقرات الخاصة (بتقويم الدورة) والوزن المئوي والمتوسط العام

الرتبة	ت	الفقرات	التكرارات					المجموع	الوسط المرجح	الوزن المئوي
			٥	٤	٣	٢	١			
١	٢	تحقيق أهداف البرنامج	٨	١٥	١٠	١	-	٣٤	٣,٨٨	٧٧,٦
٢	١	محتوى البرنامج التدريبي .	٩	١٤	٨	٣	-	٣٤	٣,٨٥	٧٧
٣	٧	التقييم العام للدورة ؟	١٠	١٠	١٠	٤	-	٣٤	٣,٧٦	٧٥,٢
٤	٣	مستوى تنظيم البرنامج التدريبي	٧	١٢	١٠	٥	-	٣٤	٣,٦١	٧٢,٢
٥	٤	التجهيزات والوسائل المستخدمة	٦	١٠	٩	٩	-	٣٤	٣,٣٨	٦٧,٦
٦	٦	إدارة ووسائل الدورة التدريبية	٤	٥	٩	٩	٧	٣٤	٢,٧٠	٥٤
٧	٥	مدة البرنامج	٤	٥	٤	١٠	١١	٣٤	٢,٤٤	٤٨,٨
المجموع والمتوسط العام للمجال			٤٨	٧١	٦٠	٤١	١٨	٢٣٨	٣,٣٧	٦٧,٤٨

أظهرت النتائج (التقويم العام للدورة) كما في الجدول(٧)ان الدورة بشكل عام تحققت اهدافها ونال رضا الجميع ،لان اكثر فقراتها تحققت ماعدا الفقرتين السادسة والخامسة وتراوحت بين(٣,٨٨) ونسبة مئوية(٧٧,٦)اعلى و اقل متوسط حسابي (٢,٤٤) و نسبة مئوية(٤٨,٨) بين الفقرات.

بالنسبة للفقرة السادسة والتي تنص : (إدارة و وسائل الدورة التدريبية) حصلت على متوسط حسابي (٢,٧٠) و نسبة مئوية(٥٤%)وربما يرجع السبب الى ان الدورة لم تتم في القاعة المخصصة ومزودة بالوسائل والتكنولوجيا التعليمية والسبب الاخر قد يعود الى المحاضرين(التدريسيين في الدورة)الذين جاؤوا من خارج الجامعة ومن المحافظات الاخرى ولكي يستغلوا وقت المحاضرة بالشرح واعطاء المعلومات الكافية لم يستخدموا الوسائل التعليمية، أو قد تكون ضعف أدارة الدورة والتي نظم للمرة الاولى في الجامعة ولم تنظم تنظيماً جيداً

اما بنسبة للفقرة الخامسة والتي جاء بالمرتبة الاخيرة والتي تنص :(مدة البرنامج) فقد حصل على اقل متوسط حسابي بنسبة(٢,٤٤) و (٤٨,٨%) نسبة مئوية ،وهذا يعني برأي أكثرية المشاركين كانت مدة البرنامج (الدورة التاهيلية)غير مناسبة لهم ويرجع السبب الى اجراء امتحانات الدورالثاني لطلبة الجامعة والمعاهد الفنية وهم بصدد المراقبة وكل منهم في لجان الامتحانات،وكذلك السبب رغبتهم بان تقام مثل هذه الدورات في العطل الصيفية ليتاح لهم وقت اكثر في المتابعة والاطلاع على مفردات مواد الدورة ومصادرها،لانهم كما توضح في اجاباتهم عن الفقرات الموجهة اليهم متحمسون لتقبل مثل هذه الدورات ،واذا علمنا ان أكثرهم ليسوا من اهل الاختصاصات التربوية ،لذلك كانت آراؤهم حول مدة الدورة سلبية.

الاستنتاجات Conclusions

١-الكفاية التدريسية للتدريسيين حصلت على اعلى متوسط حسابي والوزن المئوي وهذا يوضح أنّ مستوى التدريسي للمادة حسب آراء المشاركين في الدورة كان جيداً .

٢-قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل و اهتمام التدريسيين بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية حصلت على اقل متوسط حسابي ونسبة مئوية أي عدم تحقيق الفقرات، ويتضح من ذلك قلة اهتمام التدريسيين بالجانب العملي للمادة وقلة رغبة المشاركين بالمشاركة في الفعاليات .

٣-أظهرت النتائج ان الدورة بشكل عام تحققت أهدافها ونال رضا جميع المشاركين فيها، اما بالنسبة لمدة البرنامج فكان برأي أكثرية المشاركين كانت مدة البرنامج غير مناسبة لهم و رغبتهم بان تقام مثل هذه الدورات في العطل الصيفية ليتاح لهم وقت أكثر في المتابعة واطلاع على مفردات مواد الدورة ومصادرها.

٤-لم تتم إدارة و وسائل الدورة التدريبية بشكل مطلوب، وذلك لعدم تخصص قاعة مزودة بالوسائل والتكنولوجيا التعليمية، والتدريسيون في الدورة الذين جاؤوا من خارج الجامعة ومن المحافظات الأخرى ولكي يستغلوا الوقت المحاضرة بالشرح واعطاء المعلومات كافية لم يستخدموا الوسائل التعليمية،أو قد تكون ضعف أدارة الدورة لأنها اول دورة تقام في الجامعة ولم ينظموها تنظيماً جيداً .

التوصيات Recommendations

١. ضرورة اهتمام التدريسيين بالجانب العملي (التطبيقي) للمادة في تدريسهم وذلك لتحفيز المشاركين في المشاركة وازدياد دافعيتهم للتعلم .
٢. الاهتمام بادارة الدورات من قبل الجامعة و، تزويد الدورات التدريبية بالوسائل والتقنيات التعليمية
٣. التأكيد على اعتماد طرائق التدريس والتقنيات الحديثة التي تجعل من المشارك محور العملية التعليمية
٤. الأعتماد على تقديم سمينارات متنوعة التي تثير تفكير المشاركين، وتتناسب مع مستوى نضجهم العقلي .

المقترحات Suggestions : في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي :-

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في عموم دورات التدريبية في الجامعات العراقية .
٢. إجراء دراسة تهدف إلى تقويم العمل و النشاطات لمراكز التعليم المستمر و الجودة النوعية .

Abstract

Evaluating the Qualifying Session for the Teaching Methods at the University of Garmian

Key word(Evaluation)

Asst. Inst. Karem Ahmad Aziz

University of Garmian Education Faculty / basic Education Sciences

The study aims at evaluating the qualifying session in the University of Garmian from the participants' point of view. The study population, which the study sample , consists of (46) individuals who hold M.A. in different fields. The researcher built a questionnaire form to evaluate the teachers and the session as well. The researcher used the statistical means ;the probable average and the percentage . The findings are :

1. Most items that are related to teachers' teaching competence got the highest calculating average and percentage, thus, it reveals that the level of the teachers is good in the session.
2. In reference to the items that are related to the teachers' ability to motivate the participants to interact and make teachers focus on the practical side of the material, it reveals that they got the lowest average and percentage ,i.e., none of the items have been attained . This means that that show less interest in the practice and participation in activities.
3. Findings reveal that the session attained its aims and all were satisfied with it. With regard to the period of the session from the participants' point of view, it wasn't inconvenient for them because they wished that such sessions could better be held during the summer holiday in order to have more free time to be in line with the material of the session.

المصادر و المراجع

أولاً : المراجع العربية

- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(٢٠٠٣): لسان العرب ، حققه وعلق عليه عامر احمد حيدر ، راجعه عبد المنعم خليل ابراهيم ، ط١ ، دار الكتب العلمية ،بيروت .

- البزاز،حكمت عبد الله(١٩٨٩): اتجاهات حديثة في اعداد المعلمين ، مجلة رسالة الخليج العربي،العدد(٢٨) ،مكتبة الدول العربية لدول الخليج ، الرياض .
- الترتوري،محمد عوض ومحمد فرحان القضاه(٢٠٠٦): المعلم الجديد(دليل في الادارة الصفية الفعالة)،ط١،داروكتبة الحامد،للنشروالتوزيع، عمان،الاردن .
- حسن،حسين(٢٠٠٠): تصميم التدريس رؤية منظومية،القاهرة:عالم الكتب .
- الحسن، محمد إبراهيم طاهر : مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .
- حسين ،جواد نعمت(٢٠٠٩):طرائق وتقنيات التدريس،جامعة السليمانية .
- حمدان،محمد زياد (٢٠٠١): المدرسة والادارة المدرسية(مفاهيم والمكونات والنشوء والوظائف)،ط١،دار التربية الحديثة،عمان .
- خاطر، محمد رشدي (١٩٨٩): طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط ٤، دار المعرفة .
- خليل،محمد الحاج(٢٠٠٦): المعلم الجديد والمعلم المتجدد،ط١،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،عمان،الاردن
- الحيلة،محمود محمد(٢٠٠١): طرائق التدريس واستراتيجياته،ط١،دار الكتاب الجامعي،العين،الامارات العربية المتحدة .
- الخطيب،احمد و رداح الخطيب(١٩٨٦): اتجاهات حديثة في التربية،ط ١،اربد،دار الوائل للنشروالتوزيع.
- الخطيب،عامر يوسف (١٩٨٧):نموذج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ج.م.ع وقطاع غزة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- رحيم،انور عبد المجيد : تقويم الدراسات العليا في جامعة بغداد من وجه ة نظر اساتذتها وطلبتها، رسالة ماج ستير غي ر من شورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الزيباري طاهر حسو(٢٠٠٧):متطلبات اصلاح التعليم العالي في كوردستان العراق، مؤتمر العالمي لتعليم العالي في العراق، عدد(٦).

- سعادة، يوسف جعفر(١٩٩٣) ، "التدريب أهميته والحاجة إليه – أنماطه – تحديد احتياجاته – بناء برامجه والتقويم المناسب له"، الدار الشرقية،ط١، القاهرة.
- سعيد،ابوطالب محمد و رشراش انيس عبدالخالق (٢٠٠١):عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية،ج٢،،ط١،دار النهضةالعربية،بيروت،لبنان .
- سليمان،أحمد مصطفى، محمد شاكر محمد صالح سيتو(٢٠٠٧): نحو تعليم جامعي أكثر تطورا، مؤتمر العالمي لتعليم العالي في العراق، عدد(٤).
- صبري، عزام عبد الرحمان (٢٠٠٦): الإحصاء الوصفي ونظام SPSS، جدارا للكتاب العالمي، عمان.
- طاهر، شةوبؤ ملا، نزار محمد امين(٢٠٠٧): واقع التعليم العالي في كوردستان الحاضر وآفاق مستقبلية منوجهة نظر اعضاء الهيأة التدريسية، المؤتمر العالمي لتعليم العالي في العراق، عدد(٤) .
- الطعاني،حسن احمد(٢٠٠٢): التدريب (مفهومه ، فعالياته ، بناء البرامج التدريبية وتقويمها) ، ط ١، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- الطريحي، فاهم حسين وآخرون (٢٠٠١): مبادئ القياس والتقويم التربوي ، ط١ ، المكتبة الوطنية .
- العاجز،فؤاد علي(٢٠٠٤): تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة،بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم)،في الفترة من ٢١ – ٢٢ يوليو ٢٠٠٤.
- عبد الفتاح، يوسف (١٩٩٤) :بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس،العدد (٣١) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبيدات ، ذوقان ، وآخرون ، البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته ، أساليبه ، ط٤ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٢ .
- عبيس ، فرحان عبيد : مشكلات تدريس الجغرافية في قسم التاريخ / كلية التربية – جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة ، مجلة جامعة بابل للعلوم التربوية ، المجلد (٦) ، العدد (٢) ، جامعة بابل ، ٢٠٠١ .

- العنبكي ، فاضل حسن جاسم : المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٢ .
- العساف ، صالح بن حمد ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط١ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٩ .
- عقل،خالد زكي(٢٠٠٤): المعلم بين النظرية والتطبيق،ط١،مكتبة دار الثقافة للنشروالتوزيع،عمان .
- العفون،نادية حسين يونس.(١٩٩٥): أثر اسلوبين لتدريب معلم العلوم في إعداد اسئلته الإمتحانية،كلية التربية،جامعة بغداد(اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- العنبكي، عبد الرزاق عبد الله زيدان (١٩٩٥): تقويم أداء مدرسي التاريخ في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج للتنمية،(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية،جامعة بغداد .
- عودة، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي، القياس والتقويم في العمليةالتدريسية، ط٣، دار الأمل، عمان، ١٩٩٣م.
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٤.
- عزيز، احمد عزيز (٢٠١١): تقويم واقع التربية العملية في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس والطلبة المعلمين في اقليم كوردستان/العراق، جامعة السليمانية،(رسالة ماجستير غير منشورة).
- عزيز، حاتم جاسم (٢٠١٢):تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس في الجامعة من وجهة نظرالطلبة(دراسة ميدانية في جامعة ديالى) كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى، مجلة الفتح، آب ،العدد الخمسون .
- الغريب ، رمزية(١٩٧٨): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

- القاضي، صبحي عبد الحفيظ (١٩٨٧): العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي، العدد الثاني والعشرون، السنة السابعة.
- اللقاني ،احمد حسين (١٩٨٤): الوسائل التعليمية والمناهج المدرسي،مؤسسة الخليج العربي .
- محمد، جاجان جمعة، أحمد قاسم محمد(٢٠٠٧): دور الجامعة في تنمية المجتمع من وجهة نظر اعضاء الهيئات التدريسية، مؤتمر العالمي لتعليم العالي في العراق، العدد(٦).

ثانياً / المصادر الانكليزية

- Bigg, J and Coils, K . F . (1992)." Evaluating the Quality Of Learning", New York : Academic Press
- Crawford , Glenda's . Curriclum Problems of Social Studies Teachers in Quinmester Exteended – Studies Teachers and Assistant Principals for Curriculum . " Dissertation Abstracts International A- Vol. 35, No.2, August ,1974.
- D.D Oscar(1981): "An Evaluation of some problems in teacher training wit special reference to the teacher training colleges of kwazulu" ph.D. Disscrtainion to the university of south Africa, Vol.
- Good(1973): Carter ,R (ED) ,"Dictionary Of Education".
- Jintirax , Aunkul " The Teaching of History at the University Level in Thiland : Methods and Problems "Dissertation Abstracts International A-Vol. No. 7, January , 1979.
- Oxford advanced learners dictionary, (2005)Oxford advanced press.

ثالثاَ / الأنترنيت

- http://www.hawaaworld.com/showthread.php?
- .http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?

الملحق (١)
أسماء أعضاء لجنة محكمي الأداة

ت	اسم العضو	اللقب العلمي	الاختصاص	الكلية والجامعة
١.	د. مناضل عباس فاضل	مدرس	طرائق التدريس اللغة الكردية	كلية التربية / جامعة كرميان
٢.	د. حسين اسماعيل علي	مدرس	علم الاجتماع	كلية التربية/ جامعة كرميان
٣.	د.فةرهاد قادر كريم	مدرس	الادب الكردي	كلية التربية الاساسية/ جامعة كرميان
٤.	دلير جبيب مجيد	مدرس مساعد	اللغة العربية	كلية التربية الأساسية/ جامعة كرميان
٥.	خالد محمود كريم	مدرس مساعد	التاريخ الحديث	كلية التربية الأساسية/ جامعة كرميان
٦.	خليل محمد براخاس	مدرس مساعد	الجغرافية	كلية التربية الأساسية/ جامعة كرميان
٧.	ضالاك حسن سعيد	مدرس مساعد	اللغة العربية	كلية التربية الأساسية / جامعة كرميان

الملحق (٢)
بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة كرميان /فاكلتي التربية
قسم العلوم الاجتماعية

استبيان / تقويم الدورة طرائق التدريس في جامعة كرميان
م/أبداء رأي

تحية و تقدير .....

في النية اجراء البحث الموسوم(تقويم دورة طرائق التدريس في جامعة طرميان) ولكي تحقق الأهداف المرجوة للبحث، وسوف يتم الاستفادة من رأيك الذي ستسجله في هذا الاستبيان عن طريق إجابتك عن الأسئلة الموجودة به بكل صدق ودقة، لذا أرجو التفضل ببيان أراءكم عن هذا الاستبيان المرفق والمتضمن عدداً من الاسئلة بوضع اشارة (√) أمام الاجابة المناسبة، وسوف يكون لها أهمية كبيرة في التوصل إلى نتائج هذه البحث، ولن تستخدم اجاباتكم إلا لغرض البحث العلمي.

شكراً لتعاونكم .

الاسم:
التوقيع:
اللقب العلمي:
الكلية (معهد)/القسم:
التاريخ:

الباحث
كريم احمد عزيز

استبيان / تقويم الدورة طرائق التدريس في جامعة كرميان

التسلسل	الفقرات	البدائل				
		ممتاز	جدجداً	جيد	متوسط	ضعيف
١	إلمام التدريسي بمواضيع البرنامج					
٢	قدرة التدريسي على توصيل المعلومات					
٣	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)					
٤	قدرة على شرح محتوى المادة					
٥	مدى تعاونه مع المتدربين					
٦	تنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة					
٧	قدرة التدريسي على تحفيز المشاركين على التفاعل.					
٨	قدرة التدريسي على إدارة المداخلات والمناقشات					
٩	محاولة التدريسي ربط المعرفة بالحياة .					
١٠	اهتمام التدريسي بالجانب التطبيقي للمادة التعليمية .					
تقويم الدورة		البدائل				
التسلسل	الفقرات	ممتاز	جدجداً	جيد	متوسط	ضعيف
١	محتوى البرنامج التدريبي .					
٢	تحقيق أهداف البرنامج .					
٣	مستوى تنظيم البرنامج التدريبي.					
٤	التجهيزات والوسائل المستخدمة.					
٥	مدة البرنامج.					
٦	إدارة ووسائل الدورة التدريبية .					
٧	التقييم العام للدورة ؟					

تفعيل الدرس النحوي

الكلمة المفتاح / تفعيل النحو

د. كواكب كريم غفور الزنكنة
جامعة كرميان/ كلية التربية/ قسم اللغة العربية
Kawa.zangana31@yahoo.com

الملخص

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يسلط البحث الموسوم (تفعيل الدرس النحوي) الضوء على مناهج اللغة العربية التي باتت تعاني من الخلل الشديد والضعف مما دعا طالب اللغة الى الابتعاد عن دراستها فضلاً عن المشكلات والغموض والتعقيد.

ويضع البحث الحلول لتلك المشكلات للنهوض بمستوى اللغة فمنها ما يخص الخطوات قبل المرحلة الجامعية وهي مرحلة المتوسطة والاعدادية كوضع مقررات ومناهج تعليمية بأسلوب سهل مع التركيز على جوانب التطبيق اثناء المحاضرة و الابتعاد عن حفظ القواعد لمجرد الحفظ والاكثار من الشواهد والامثلة الأثرائية.

فهذه المقترحات تعد حلولا أولية لتقويم المناهج نأمل العمل بها خدمة للمسيرة العلمية، كما تضمن البحث بعضا من التوصيات إذا فُعّلت على أرض الواقع ستساهم في خلق وعي لغوي أجتماعي عام مع التركيز على المعالجات لحل تلك الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية.

وآخر دعوانا إن الحمد لله رب العالمين.

المقدمة

الحمد لله حق حمده ، والصلاة والسلام على خير خلقه سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً .

أما بعد :

فإن المستعرض للمناهج الدراسة الحالية ، يجد في بعضها قصوراً وضعفاً ، وهذا القصور لا يتعلق بمرحلة دراسية معينة ، بل هو شامل لجميع المراحل ، ومع كثرة ما كتب في هذا الموضوع إلا أن المشكلة ما زالت قائمة ، مما يعني عدم النجاح في تشخيص الخلل ، أو أن آليات التطبيق لم تكن على المستوى المطلوب .

لذا كان لا بد من تواصل البحوث التي تشخص الخلل وتضع المعالجات المناسبة ، فكان هذا البحث الذي هو تعبير عن معاناة واقعية في دراسة اللغة العربية وتدريسها في مراحل دراسية مختلفة .

ولهذا كان هذا البحث الموسوم **(تفعيل الدرس النحوي)** محاولة للمشاركة في تأشير بعض مظاهر الخلل والمعالجات المقترحة .

ومن المعلوم أن أركان العملية التربوية هي : المادة العلمية أو المحتوى ، والمدرس ، والطالب ، وطرائق التدريس ،

لذلك انتظمت خطة البحث من أربعة مباحث :

المبحث الأول : المادة العلمية .

المبحث الثاني : المدرس .

المبحث الثالث : الطالب .

المبحث الرابع : طرائق التدريس .

وقد ختمت البحث بخاتمة بينت فيها أهم النتائج والتوصيات .

والله ولي التوفيق .

المبحث الأول

المادة العلمية

إن لمناهج اللغة العربية النصيب الكبير في الخلل السائد في تدريس مادة اللغة العربية ، فلا بد من اتقانها ، فهي لغة التخاطب ، ولغة التعليم ، ولغة الأدب ، والمكاتبات الرسمية ، وهي أولاً وأخراً لغة القرآن الكريم .

والعناية باللغة العربية ليس ترفاً ، فالنحو العربي علم من نتاج تقدم المجتمع ، وتطور العقلية العربية ، وقد ضع لسبب ديني هو الخوف من اللحن في كلام الله تعالى ، وآخر قومي هو المحافظة على اللغة العربية ، وثالث اجتماعي هو حاجة الأعاجم من الأمم لعصمة ألسنتهم من الزلل في أداء كلام العرب .

وقد تدارسه النحاة على مرّ الأيام على حسب الأسماء والأفعال والحروف ، أو على حسب العلامات الإعرابية ، أو الأدوات ، وتسابق العلماء في إقامة صرح هذه اللغة وتشييد أركانها[١] .

لكنهم أدخلوا في هذا العلم من الفلسفة وعللها ما ليس يلزم ، مما أضعف من شأنه ، وشوه من جماله ، فزادوا فيه ونقصوا ، فوضعوا المتون والشروح ، ثم شروح الشروح ، ثم أعادوا فاختصروا ، ونظموا أحياناً ، ثم شرحوه ، فتضخمت مادته ، والتوى أسلوبه ، وتوعرت مسائله حتى سئمه الناس ، وتعالت الصيحات الداعية إلى التيسير والتسهيل ، وتقريب المأخذ ، فألفوا البحوث والأسفار ، ودخل محبو التجديد والتقليد في مناقشات طويلة ، فازدادت المشكلة تعقيداً[٢] .

وهكذا هو وضع النحو بين اختصار مخل ، وبين تطويل ممل ، ومع الإقرار أنه ليس بإمكان أي بحث أو دراسة منفردة أن تعالج هذه المشكلة ، ولا يمكن للدراسات النظرية أن تعالج الخلل من دون تطبيق علمي سليم يتوافق مع نتائج هذه الدراسات ، وكذلك لا يمكن أن يتحقق التفاعل الفعلي بين الجانبين النظري والعملي بمعزل عن العناية العلمية من أعلى المؤسسات المسؤولة عن التعليم في الوطن العربي ، إلا أن

هذا لا يمنع من مواصلة تقديم الدراسات والبحوث حتى يستقيم الأمر ، وتؤتي هذه الجهود أكلها .

إغراق كتب النحو بمناقشات لا طائل فيها ، وما زلنا نكررها بلا أدنى فائدة تتحقق للطلبة ، مثل الخلاف في أصل (ليس) وغيرها من الأدوات ، أو في أصل اسم (إبراهيم) وغيره من الأسماء .

وكان لتأثير المنطق اليوناني منذ أواخر القرن الثاني الهجري في النحو كبيراً، فاستعيرت بعض المباحث المنطقية لتقويم النحو وإحكامه ، مما زاد من صعوبته ، وقد انقسم النحاة حياله على قسمين : قسم أكثر من الاعتماد على المنطق مثل الرماني (ت٣٨٤هـ) . وقسم توسط في ذلك كالسيرافي (ت٣٦٨هـ) ؛ لأنه أحس بالفارق بين النحو والمنطق .

إن النحاة تناولوا أموراً لا علاقة لها بالنحو ، ولا فائدة تؤدي إليها؛ لأنها لا تفيد نظماً ، ولا تعصم لساناً ، ولا تمنع خطأ[١] .

لهذا ظهرت جهود مبكرة لتيسير النحو ، ويمكن تمييز اتجاهين فيهما :

الأول . المختصرات النثرية :

منها : مقدمة في النحو لخلف الأحمر (ت١٨٠هـ) .

نظم القواعد النحوية شعراً عند المتأخرين من النحاة ، ومنهم أبو محمد القاسم بن علي الحريري (ت٥١٦هـ) ، الذي نظم النحو في منظومة أسماها (ملحة الإعراب) .

الثاني . نقد النحو :

وتمثلت هذه الجهود بنقد النحو وتقديم مقترحات لإصلاحه وتيسيره ، ويمثل هذا الاتجاه ابن ولاد المصري (ت٣٣١هـ) ، وابن مضاء القرطبي (ت٥٩٢هـ)[٢] .

أما محاولات التيسير عند المحدثين ، فتمثلت في إبراز الجانب المعنوي في استعمال علامة دون أخرى ، وتقليل المصطلحات ، وحذف ما يستغنى عنه ، وما لا يحتاج إليه في فهم كلام أو بناء تركيب .

ومن أبرز المحدثين : رفاعة الطهطاوي ، وإبراهيم مصطفى ، وشوقي ضيف ، وأحمد عبد الستار الجواري ، ومهدي المخزومي .وكانت المحاولات على مستوى الأفراد واللجان

والمجامع ، فكان: إحياء النحو ، وتجديد النحو ، وتيسير النحو ، والنحو الجديد ، والنحو الوافي ، والنحو المنهجي ، والاتجاهات الحديثة في النحو ، والنحو العربي نقد وبناء ، ونحو التيسير والحذف والتقدير في الدراسات النحوية ، وفلسفة المنصوبات[١].

زيادة على كم كبير جداً من المقالات والبحوث والردود ، والمناقشات ، وكلها تصب في حبّ اللغة العربية والدفاع عنها .

لقد أجرى رشدي طعيمة دراسة على ١٥ دولة عربية حول أسباب الضعف اللغوي، وكان مما توصلت إليه : عدم توفر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، والافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي، وقلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة، وازدحام منهج النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفياً، وصعوبة القواعد النحوية واضطرابها، وبعد اللغة التي يتعلمها الطلبة عن فصحى العصر[٦].

وفيما يأتي عرض لأهم المشكلات التي تواجه الدرس النحوي مع بعض الحلول المقترحة لها.

١. إن أبرز مشكلات المادة العلمية اليوم هي صعوبتها ، وابتعاد مفرداتها وأمثلتها عن الواقع المعاصر ، وعدم قدرة هذه المادة على بلوغ مدارك الطلبة ولاسيما دروس النحو العربي .
٢. لذلك ما اقترحه في هذا الشأن أن يجري تيسير قواعد اللغة العربية لتكون ميسورة الفهم للطلبة ، والمقياس في ذلك أن يفهم الطالب المادة الدراسية من دون الاعتماد الكلي على المعلم ، أو أن يكون اعتماده عليه بحدود ضيقة .
٣. وفيما يتعلق بالشواهد النحوية، فما زلنا نستخدم ذات الشواهد التي وردت في كتاب سيبويه ، والمطلوب التركيز على الشواهد العصرية ومفردات الخطاب التي يعرفها الطالب ، لضمن فهم المادة من جهة ، ولربط المادة العلمية بالواقع من جهة أخرى .
٤. ومن المشكلات التي حفلت بها المادة العلمية : استمرارها بعرض الموضوعات التي يندر وجودها ، بل إن بعضها نادر في كتب المتقدمين ، وليست لمثل هذه الموضوعات أية قيمة علمية إلا للمتخصصين لانعدام ورودها في لغة الخطاب

المعاصر ،فمثلا يرى ابن مضاء في باب الاشتغال عسرا على من أراد فهمه أو تفهيمه ،فهناك مسائل في الاشتغال غير مستعملة ولايحتاج إليها نحو (أزيدا لم يضربه إلا هو) و(أخواك ظناهما منطلقين) لذلك دعا الى حذف هذه المسائل [٧]

وقد اختلف مواقف أهل التيسير في هذا العصر من هذا الباب فدعا مهدي المخزومي ـ مثلا ـ إلى إزالة كل ماعلق بالنحو من شوائب وفي مقدمتها باب الاشتغال وباب التنازع .[٨]

أما الدكتور السامرائي فقد قال: (إن هذا الموضوع لا يخرج عن باب المفعول به ،وليس لهم أن يخترعوا بابا جديدا يعطونه هذا الاسم الذي ينكر حقيقة المواد النحوية ،وهو (الاشتغال) والاسم هو المشغول عنه.[٩]

٠٥ومن الصعوبات التي ما زالت المواد الدراسية حافلة بها : التقسيمات والتفريعات في الدروس النحوية ، فما زلنا نواكب المتقدمين في تقسيماتهم للموضوعات من دون أن تحقق هذه التقسيمات أي فائدة تذكر ، وهي لا تزيد الموضوع إلا تعقيداً ، من ذلك على سبيل المثال : المستثنى بألا ، إذ تعرض المادة حالات كثيرة للمستثنى وما يتبع ذلك من إعراب ، في حين يمكن اختصار ذلك إلى ثلاث حالات : وهي أن يكون المستثنى منصوباً ، أو مرفوعاً ، أو جواز الوجهين .

٠٦ولا تعني الجهود المبذولة لتيسير النحو إلى حذف أحد أبوابه تأليفاً أو تعليماً ، أو بتر إحدى قواعده ، أو إسقاط بعض نصوصه وشواهده ، أو استبعاد بعض نصوصه وشواهده ، أو استبعاد بعض آراء علمائه ، فمن يذهب هذا المذهب إنَّما يعمل على هدم بناء هيكل العربية وأصولها ، ولكن الدعوة لحذف ما لا فائدة فيه للطلبة ولغير المتخصصين تيسيراً لفهمهم قواعد النحو وأساسياته .

٠٧إن من الصعوبات التي تواجه المعلمين والمدرسين والطلبة على مختلف مستوياتهم ، هو الإيجاز المخل بعرض المادة النحوية لا التوسع فيها ، وعدم القدرة على فهم المادة المعروضة ، وقلة الشواهد المبسطة أو انعدامها بالكلية ، إذ إنّ الاستشهاد بالآيات القرآنية ، والشواهد الشعرية يفوق مستوى الطلبة لغياب التعبيرات المستخدمة في هذه الشواهد عن لغة الخطاب المألوف .

٠٨من المعلوم أن في العربية مدارس نحوية مختلفة ، وهناك في بعض المسائل المطروحة أكثر من قول أو رأي ، فمن الضروري التوسع في هذه الآراء وعدم حصر القواعد في مدرسة واحدة ، بما يوحي للطالب خطأ المدارس أو الآراء الأخرى ، وعلى سبيل المثال : إن كانت الجملة تحتمل أكثر من وجه إعرابي ، فمن المناسب عرض هذه الوجوه ، وعدم إلزام الطلبة بوجه محدد ، فهذا يمنحهم السعة في التفكير ، والقدرة على الاختيار ، وربما كانت بعض الوجوه تجد لها صدى في نفوس الطلبة .

٠٩جمع شتات المسألة بضم بعضها إلى بعض ، وصياغة قواعد جديدة تختزل القواعد الكثيرة المتشعبة ، وحذف القواعد التي لم يعد لها وجود فعلي في عالم اليوم ، ويقتصر في دراستها على طلبة الدراسات العليا ، أو توجيه الطلبة لدراستها خارج إطار المنهج المحدد .

٠١٠خطأ المنهج المتبع بحذف بعض أركان المادة العلمية في المراحل الدراسية الأولية بحجة التخفيف ، مما يوقع الطالب في حرج ، ويوهمه بقصور المادة العلمية ، وعلى سبيل المثال : الممنوع من الصرف ، أو ألفاظ التأكيد ، فالطالب يدرس بعضها ، ويظن أن ما درسه هو كلّ أسباب المنع من الصرف ، أو كلّ ألفاظ التأكيد ، ولما يكتشف هذه الحقيقة يفقد الثقة بنفسه أو بالكتاب الذي يدرسه ، أو بالمعلم الذي درسه ، وإن كان لا بد من التخفيف فليكن بالإشارة إلى ما تم تركه ، أو إلى أن الموضوع لا يحيط بكل تفاصيل المادة العلمية .

المبحث الثاني

المدرس

إن من أبرز المشاكل التي تواجه أي برنامج تربوي أو مشروع تعليمي : هو الافتقار إلى المعلم الكفء المتخصص الذي يسير بطلابه في رحلة التعليم على وفق خطة مرسومة، ومنهج دقيق، وطريقة تربوية حديثة، وأن يكون هو نفسه قد بلغ مستوى جيداً في تحصيل المادة والإحاطة بها ، ووراء ذلك أسباب كثيرة منها :

١. إن دراسته للغة العربية وآدابها لم يكن عن رغبة ، بل أملته عليه شروط الانسيابية الجامعية .

٢. عدم متابعته العلمية بعد تخرجه ، وقلة مطالعته ، واقتصار معلوماته على المواد المنهجية التي يدرسها .

٣. ضعف برامج إعداد معلمي اللغة العربية ، مما ينعكس سلباً على مستوياتهم العلمية .

إن أهمية إعداد المعلم تنبع من موقعه في العملية التعليمية ، فهو الذي يقوم بالعبء الأكبر في تحقيق أهدافها، كما أن مخرجات التعليم تتأثر إلى حد كبير بكفاءة المعلم وتأهيله. فهو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي ومن أهم مدخلات العملية التربوية. ومن هنا كان إعداده الجيد على جانب كبير من الأهمية في إرساء دعائم تطوير النظام التعليمي ومحتواه. إن أية معالجة مقترحة لا يمكن أن تحقق النتائج المرجوة ما لم نبدأ من المعلم والمدرس ، وأن العوامل التي تسهم في إعداد معلم ناجح هي عوامل في غاية الأهمية لاعتماد المراحل الدراسية اللاحقة على المراحل الأولية .

✓ **والمقترحات العلمية على صعيد إعداد المعلمين والمدرسين هي :**

١. تهيئة كادر تعليمي متخصص ،وعلى درجة عالية من الدربة، للتعليم والتدريس .

٢. زج المعلمين والمدرسين الحاليين في دورات تأهيلية وتطويرية لرفع مستواهم العلمي ، والتعرف على المعوقات والصعوبات التي يواجهونها ، ورفعها إلى جهات تخصص لمتابعة هذه الدورات للعمل على إشعار لجان التأليف أو الجهات الإدارة لتلافيها مستقبلا.

٣. أن يأخذ المعلم أو المدرس باعتباره أنه سيبدأ مع الطلبة في أي مرحلة دراسية من نقطة الصفر ، وإن كان قد قطع شوطاً دراسياً ؛ لأن ذلك يدفع المعلم إلى تلخيص المعلومات الأساسية السابقة ، ويتدارك الخلل المعلوماتي عند الطالب إما بسبب النسيان أو الإهمال فتترابط الصلة بين المعلومات السابقة واللاحقة .

٤. أن يتجنب المعلم الإبهام في التعليم ، وذلك بأن يوضح المادة توضيحاً كافياً ، فبعض المعلمين يطرح المادة العلمية من غير أن يتحقق من فهم الطلبة لها ، فيفقد الطالب الصلة بالدرس ، ولا يستطيع أن يجاري الدروس اللاحقة أو أن يفهمها فهما صحيحاً .

٥. إن إعداد معلم اللغة العربية من القضايا المهمة التي تؤثر تأثيراً مباشراً في مستوى تعليم اللغة العربية وأن المعلم بيده نجاح العملية التعليمية أو فشلها .

٦. أهمية إعداد المعلم إعداداً مرتبطاً بعمله بعد تخرجه ، وما يتطلبه هذا من مهارات ومعلومات، وإذا ضعف الطابع الوظيفي ، فقد فقد التكامل في الإعداد محتواها ، وصار التركيز على المعرفة المجردة من دون خبرات ميدانية ، في حين ينبغي أن تدور المناهج حول تمكين المعلم من أن يكتسب المهارات التي تمكنه من تخطيط وتوفير الخبرات الموجهة في الموقف التعليمي بالمدرسة .

٧. يتبين أن إعداد المعلم إعداداً علمياً سليماً ،هو من أبرز العوامل المساعدة على تحقيق فعالية تعليم اللغة العربية ونشرها إن لم يكن أبرزها على الإطلاق .

٨. ولتلافي الخلل السابق ، فمن الضروري تعويض هذا بالدورات التأهيلية لمعلمي اللغة العربية ، سواء أكانت لرفع مستوى المعلم علمياً ولغوياً ، أو لتطوير طرائق التدريس السائدة إلى طرائق حديثة أكثر نفعاً وجدوى في ضوء التطورات التربوية التي يشهدها العالم .

٩. إصدار مجلة دورية توزع على معلمي اللغة العربية ومدرسيها تختص بتعليم اللغة العربية ، تركز على معالجة الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية ، وتستقبل شكاوى المعلمين أو الصعوبات التي يواجهونها علمياً أو فنياً وتقديم الحلول الناجحة مما يمكن جميع المعلمين والمدرسين من الوقوف على حلولها والانتفاع منها ، زيادة على نشر الموضوعات المتخصصة بتطوير مستوى المعلم وتبادل الخبرات .

المبحث الثالث

الطالب

نشهد في مدارسنا ، وفي جامعاتنا ، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلبة في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفياً ، في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، وفي الإقبال عليها .وقد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية وتفشت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يلف أمتنا العربية من المحيط إلى الخليج .

إن ضعف مستويات الطلبة اللغوية ليست مشكلة حديثة نشهدها في هذه الأيام ، بل أشرها التربويون في مطلع القران الماضي ،فقد نقل رشدي طعيمة نصاً نُشر في "صحيفة دار العلوم" سنة ١٩٣٥ للأستاذ عبد الله عبد الجليل، يقول فيه: " لغطت الصحف اليومية

في موضوع ضعف الطلبة في اللغة العربية لغطاً لم يستطع التحرز منه قراء هذه الضجة حول هذا الموضوع ... أما ضعفهم، فيما أسمع وأرى إنما هو من ناحية انتفاعهم بما يدرسون من القواعد فيما يقرؤون، وفيما يكتبون، وفيما يتحدثون. أي أنهم لا يحسنون إعطاء أواخر الكلمات حقوقها، وتطبيق هذه القواعد قراءة وكتابة وحديثاً "(١٠) .

وإن تأخر مستوى الطلبة مرتبط بأركان العلمية التعليمية الأخرى ، وفيما يتعلق بهم ، فأهم المقترحات التي من شأنها رفع مستوياتهم اللغوية تتمثل بما يأتي :

١. تعويد الطلبة على تطبيق معلوماتهم اللغوية والنحوية المتحصلة من الدروس في حياتهم اليومية .
٢. تشجيع الطلبة على التحدث بالفصحى في المدارس والجامعات .
٣. تشجيع الطلبة على الإكثار من التمارين التطبيقية بإعراب الشواهد القرآنية والشعرية .
٤. تحفيز الدافعية لدى الطلبة لتعلم اللغة العربية وإجادتها نطقا وكتابة.
٥. توجيه الطلبة للانتفاع من الوسائل العلمية الحديثة مثل الحاسوب والانترنت لتطوير إمكاناتهم ، ولمعرفة الصواب ، أو تحصيل المواد العلمية التي يصعب على الطالب الإحاطة بها في مدرسته .

المبحث الرابع

طرائق التدريس

المراد بطرائق التدريس ، الأساليب التي تعرض المادة العلمية على الطلبة ، ويدخل في هذا أيضاً الطرائق التي يعرض فيها المؤلفون أفكارهم، فبعضهم يعرض أفكاره بأسلوب سهل ميسور الفهم ، وبعضهم على خلافه ، وبعضهم يبالغ في التيسير على حساب المادة العلمية ، وبعضهم يكتنف ما يكتبه الغموض ، وتتأرجح الجهود الأخرى بين هذه الاتجاهات العامة.

وأهمية عرض المادة العلمية مرتبط بتأليف كتب النحو المدرسية ، فبعضها يتصف بالغموض والإبهام ، وبعضها يتصف بالسهولة واليسر ، ولهذا أسباب مهمة ، منها :

١. أسلوب المؤلف نفسه ، فبعضهم تتصف كتاباته بالغموض وركوب كلّ مركب وعر ، والآخر ينحو نحو البساطة ونبذ التعقيد.
٢. صعوبة المادة العلمية نفسها ، مما يوقع المؤلف في حيرة ، وكيف سيبسط ما هو وعر وشائك أصلاً ، قد تداخلت مادته وتشعبت .

٣. الخشية من الخروج عن المألوف في الطرح والتأليف لكي لا يصطدم الكاتب بالتيارات التقليدية المحافظة التي ترفض التجديد في الطرح أو الخروج عن المألوف المتبع .

قال الجاحظ : " قلت لأبي الحسن الأخفش : أنت علم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها ، وما بالُنا نفهمُ بعضَها ولا نفهم أكثرها، وما بالُك تقدِّم بعضَ العويصِ وتؤخِّر بعض المفهوم؟

قال: أنا رجلٌ لم أضَعْ كتبي هذه للّه، وليست هي من كتبِ الدين، ولو وضعتُها هذا الوضع الذي تدعوني إليه، قلَّت حاجاتُهم إليَّ فيها، وإنَّما كانت غايتي المَنَالة، فأنا أضعُ بعضَها هذا الوضع المفهومَ ، لتدعوَهم حلاوةُ ما فهموا إلى التماس فهْم ما لم يفهموا، وإنَّما قد كسَبتُ في هذا التدبير، إذ كنتُ إلى التكسُّب ذهبت "(١١) .

وهذه المشكلة ما زالت قائمة ، بل زادت تعقيداً ، فنحن نَدرُس ونُدَّرِس أقواله في يومنا هذا ، فماذا نقول فيها وقد وصفها الجاحظ في زمانه بالصعوبة ؟

وأبز الحلول المقترحة في هذا الصدد :

١. ليس من المعقول أن نلجأ إلى حفظ المتون والمختصرات ، فإن أجدى هذا نفعاً فيما سبق ، فهذه الأساليب لم تعد تجد نفعاً في عصر اليوم، فالطالب اليوم مطالب بدراسة عدد من العلوم في زمن محدد قد تكون العربية أيسرها ، فظروف الطالب اليوم ووقته لا يسمحان له بهذا .
٢. إن نسج علوم العربية صرفاً ونحواً وعروضاً يكون في عرض مناهجها بدلاً من السرد والإلقاء تيسيراً لمادتها وتقريباً لمضامينها ، وترغيباً للناشئة ، بتبسيط المادة من دون إخلال أو تقصير ، ومن المقترحات في هذا الشأن صياغة بعض مفردات المناهج المقررة في صورة سؤال وجواب ، والإكثار من الشواهد والأمثلة المعاصرة .
٣. التركيز على القصة مدخلاً لتعليم اللغة العربية وقواعدها ، ولاسيما أن القصة هي من أكبر وأكثر الوسائل فعاليه في تنمية الأخلاق، وقد استخدمها الرسول . صلى الله عليه وسلم . وحرص على أن يضمنها الكثير من الأخلاق الإسلامية، إما من أجل توضيحها أمام المسلمين من ناحية وإما من أجل تعميقها في نفوسهم من ناحية ثانية

وذلك من خلال جعلها موضوعات تدور حولها أو تتحدث عنها أحداث القصة ومواقفها وهي قيم ذات جوانب متعددة[١٢]

٤. من المسائل المهمة للغاية ، أن محاولات معالجة الخلل في تدريس اللغة العربية يتركز على طلبة علوم اللغة العربية ، في حين أن مقرر اللغة العربية لغير المتخصصين في الجامعات مطلب مهمٌ يلزم جميع الطلاب غير المتخصصين ، فالهدف التربوي هو بناء طالب الجامعة بوصفه إنساناً، تقدم له من المعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات ما هو ضروري له بوصفه مثقفاً واعياً، منهجي التفكير، يمتلك من مهارات الاتصال ما يمكنه من أداء دوره بدرجة عالية من الفاعلية والبناء ، وأن الحرص على تعلم اللغة العربية هو هدف تربوي عام ، وأن ضعف المستوى اللغوي للطلبة من غير المتخصصين سينعكس سلباً على المجتمع ، مما يعقد المشكلة ويزيدها صعوبة .

الخاتمة

بعد هذا العرض الموجز ، الذي كشف لنا أن ضعف واقع اللغة العربية حالياً تعليماً وتدريساً وأداء يرتكز إلى المقومات الآتية : المادة العلمية ، المدرس ، الطالب ، طرائق التدريس .

وألخص أبرز الوصايا والمقترحات بما يأتي :

١. ابتعاد المفردات الدراسية وأمثلتها والشواهد النحوية عن الواقع المعاصر ، وأنها فوق مستوى الطالب ، مما يقتضي تيسيرها والتركيز على الشواهد المعاصرة التي يألفها الطالب .

٢. تهذيب المادة الدراسية بما يوافق مستويات الطلبة العلمية وظروفهم وخلق التشويق فيها .

٣. جمع شتات المسألة بضم بعضها إلى بعض ، وصياغة قواعد جديدة تختزل القواعد الكثيرة المتشعبة ، وحذف القواعد التي لم يعد لها وجوداً فعلياً في عالم اليوم.

٤. تهيئة كادر تعليمي متخصص ، وعلى درجة عالية من الدربة ، للتعليم والتدريس .

٥. زج المعلمين والمدرسين الحاليين في دورات تأهيلية وتطويرية لرفع مستواهم العلمي.

٦. إصدار مجلة دورية خاصة بمعلمي اللغة العربية ومدرسيها تختص بتعليم اللغة العربية ، وتركز على معالجة الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية .

٧. تعويد الطلبة على تطبيق معلوماتهم اللغوية والنحوية المتحصلة من الدروس في حياتهم اليومية .

٨. تشجيع الطلبة على التحدث بالفصحى في المدارس والجامعات .

٩. تشجيع الطلبة على الإكثار من التمارين التطبيقية بإعراب الشواهد القرآنية والشعرية .

١٠. تحفيز الدافعية لدى الطلبة لتعلم اللغة العربية وإجادتها نطقا وكتابة.

١١. توجيه الطلبة للانتفاع من الوسائل العلمية الحديثة مثل الحاسوب والانترنت لتطوير إمكاناتهم ، ولمعرفة الصواب ، أو تحصيل المواد العلمية التي يصعب على الطالب الإحاطة بها في مدرسته .

١٢. أن ينسحب تطوير تعليم اللغة العربية على الكليات غير المتخصصة باللغة العربية من أجل المساهمة في خلق وعي لغوي اجتماعي عام

Abstract

Utilizing Grammatical Lesson

Keyword: Practicum

Ins. Kawqkib Kareem Ghafour Zangana (Ph.D)
Garmian University – Faculty of Education – Department of Arabic Language

The following study sheds the light on the curricula of Arabic language which suffers from defects and weakness. This made many students neglect it as well as the problems of vagueness and complexity.

This study finds solutions to these problems in a try to upgrade the language. Some of these solutions is concerned with pre-academic stage like intermediate and preparatory which is designing new curricula with easy style, focusing on practical side in the lecture, avoiding memorization of grammatical rules, and increasing the use of examples.

These suggestions are regarded as primary solutions for evaluating curricula hoping that they will be applied for serving educational process. The study also included some recommendations that will create linguistic sociological understanding as well as stressing on finding solutions for the problems that face the education of English language.

الهوامش

(١) ينظر : اللغة والنحو بين القديم والحديث ، عباس حسن ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٦م : ٦٢ .

(٢) ينظر : النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة ، محمد أحمد عرفة ، مصر ، ١٩٢٧ :

(٣) ينظر : البحث اللغوي عند العرب ، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٧١م : ١٧٤ .

(٤) ينظر : النحو العربي مذاهبه وتيسيره ، د. مجهد جيجان الدليمي، د. محمد صالح التكريتي، د. عائد كريم الحريزي، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، بغداد، ١٤١٢هـ. ١٩٩٢م : ٢٢٨ .

(٥) ينظر : المرجع نفسه : ٢٢٨ .

(٦) ينظر : تحليل المحتوى العلمي في العلوم الانسانية ، رشدي احمد طعيمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، بلا تاريخ : ٣٥٨

(٧) ينظر: شرح قطر الندى و بل الصدى ،ابن هشام الانصاري ، (ت ٧٦١) هـ محمد محي الدين عبد الحميد (د . ت)، ٢٦٧. و شرح المفصل ،ابن يعيش ، عالم الكتب ، بيروت ، (د. ت) : ٣٠/٢

(٨) ينظر: شرح قطر الندى و بل الصدى ص ٢٦٨. و شرح شذور الذهب ، ابن هشام الانصاري ،(ت ٧٦١) هـ محمد محي الدين عبد الحميد (د . ت): ٤٢٦ ــ ٤٢٧.

(٩) ينظر : النحو العربي نقد و بناء ، ابراهيم السامرائي ، ط ١ ، دار عمار ، عمان ،١٩٩٧: ١٠٣.

(١٠) ينظر : الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، رشدي احمد طعيمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨ م : ٩٩

(١١) ينظر : الحيوان ، لابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت ٢٥٥)هـ ، تحقيق و شرح : عبد السلام محمد هارون ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ط ٣ ، ١٩٦٩ م : ٩١/١

(١٢) ينظر : الاخلاق و القيم التربوية في الاسلام ، الدكتور علي خليل مصطفى ابو العينين ، دار الوسيلة للنشر و التوزيع ، جدة ، ١٤١٨ هـ ـ ١٩٩٨ م : ١٥٣ .

المصادر والمراجع

- الأخلاق والقيم التربوية في الإسلام ، الدكتور علي خليل مصطفى أبو العينين ، دار الوسيلة للنشر والتوزيع ، جدة ، ١٤١٨هـ. ١٩٩٨م.

- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها – تطويرها – تقويمها ، رشدي أحمد طعيمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨م .
- البحث اللغوي عند العرب ، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٧١م.
- تحليل المحتوى العلمي في العلوم الإنسانية ، رشدي أحمد طعيمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، بلا تاريخ .
- الحيوان ، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، (ت٢٥٥هـ) ، تحقيق وشرح : عبد السلام محمد هارون ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط٣ ، ١٩٦٩م
- شرح شذور الذهب ،ابن هشام الأنصاري (ت٧٦١) محمد محيي الدين عبد الحميد ،دار الفكر ،(د.ت).
- شرح قطر الندى وبل الصدى ،ابن هشام الانصاري ،محمد محيي الدين عبد الحميد،دار الفكر ،(د.ت).
- شرح المفصل ،ابن يعيش ،عالم الكتب ،بيروت ،(د.ت)
- اللغة والنحو بين القديم والحديث ، عباس حسن ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٦م.
- النحو العربي مذاهبه وتيسيره ، د. مجهد جيجان الدليمي، د. محمد صالح التكريتي، د. عائد كريم الحريزي، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، بغداد، ١٤١٢هـ. ١٩٩٢م .
- النحو العربي نقد وبناء ،إبراهيم السامرائي ،ط١،دار عمار ،عمان ،١٩٩٧م .
- النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة ، محمد أحمد عرفة ، مصر ، ١٩٢٧ .

التباين المكاني لولادات الاطفال ووفياتهم دون الخامسة و الاطفال ناقصي الوزن في اقضية محافظة ديالى: دراسة مقارنة

الكلمة المفتاح : الولادات

أ.د. محمد يوسف حاجم م.د. اسراء هيثم احمد
Drmyh64@yahoo.com Asraa_he80@yahoo.com
جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

الملخص

يهدف البحث إلى دراسة واقع الولادات في مستشفيات محافظة ديالى لعام (٢٠٠٩) والتي بلغت (٤١٤٧٢) ولادة منها (٢٥٠٥٢) ولادة في المستشفى بنسبة (٦٠،٤٠٧%) و(١٦٤٢٠) ولادة كانت مسجلة في البيت بلغت نسبتها (٣٩،٥٩٣%) ... وفضلاً عن ذلك تناولت الدراسة الأطفال ناقصي الوزن والبالغ عددهم (١٧٥٠) طفلاً ، وعدد وفيات الأطفال دون سن الخامسة بـ (٢١٣) طفلاً ، مع الإشارة إلى تباين الأقضية في كل مؤشر وعلاقة ذلك بالخدمات الصحية .

تجدر الإشارة الى أن عدد الولادات الحية للعام (٢٠٠٩) في المحافظة وصلت إلى (٢٦٧٧٨) ولادة أي بنسبة (٣،٠٧٨%) من عموم العراق . شكل عدد الإناث (١٢٩٩٤) أي بنسبة (٤٨،٥%) والذكور بنسبة (٥١،٥%) من مجمل ولادات المحافظات ، في حين ارتفعت الولادات الحية (ذكور وإناث) في العام (٢٠١٠) إلى (٤٢٤٧١) ولادة حية والتي شكلت نسبة (٤،٣٤١%) من مجموع الولادات الحية في المحافظات ، أما وفيات الأطفال الرضع فبلغت في سنة (٢٠٠٩) (٦٦٥) حالة وشكلت (٢،٥٤٠%) من مجموع وفيات الرضع في العراق ، في حين انخفضت في العام (٢٠٠٨) إلى (٦٣٠) حالة والتي شكلت نسبته (٢،٠٠٥%) من مجموع وفيات الرضع في العراق وقد وقف وراء هذا التباين المكاني والزماني عوامل طبيعية وبشرية تمت الإشارة إليها في متن البحث ، وقد أوصت الدراسة بتوصيات لرسم خارطة طريق للحفاظ على صحة الطفل والأم وتقليل الوفيات . في حين اتبعت الدراسة المنهج المقارن للولادات ووفيات الأطفال الرضع وناقصي الوزن في محافظة ديالى لعام (٢٠٠٩) . أما مصادر المعلومات فكانت من وزارة الصحة ووزارة التخطيط .

المقدمة

إن السكان هم ثروة الأمة ولولاهم ما جاءت الأرض بخيراتها وما انتشر العمران وما قامت حضارة، فالسكان هم اليد التي تحرث الأرض وتدير المصانع ، وهم العقول التي تفكر وتبدع ، وهم القوة التي ترد كيد العدو، فلا عجب ان يتوصل الانسان ذاته الى علوم جعلت الانسان شغلها الشاغل ومحور اهتمام لكشف الخصائص التي تتعلق به خلقاً وخليقة وسلوكاً يحسب حركتهم ويحلل تركيبهم ويحصي عددهم ويستخرج من النسب والمعدلات ما يعين المخطط والسياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يتعامل بمادة السكان على فهم مشكلاتهم وتصور

حلّها ، ومن يتولى ذلك العمل فهو على حق ، لأن عمله يخدم حركة الحياة ، بقدر ما تخدم تطلع حركة الحياة إلى ما هو أفضل اقتصادياً وحضارياً .

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث بالآتي :

دراسة تباين الولادات ووفيات الاطفال ناقصي الوزن في محافظة ديالى والعوامل المؤثرة في هذا التباين للولادات والوفيات بين اقضية المحافظة؟

فرضية البحث

يفترض البحث الحالي وجود تباين مكاني بين اعداد الولادات ومعدلاتها بين أقضية محافظة ديالى وكذلك وجود تباين في أعداد وفيات الاطفال ناقصي الوزن يفترض هذا التباين بافتراض تباين الاسباب المؤدية الى الولادات والوفيات.

هدف البحث

تشخيص الآثار الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة بسبب التباين في معدلات نمو الولادات في محافظة ديالى . مع التركيز على الولادات ناقصة الوزن لعام (٢٠٠٩) .

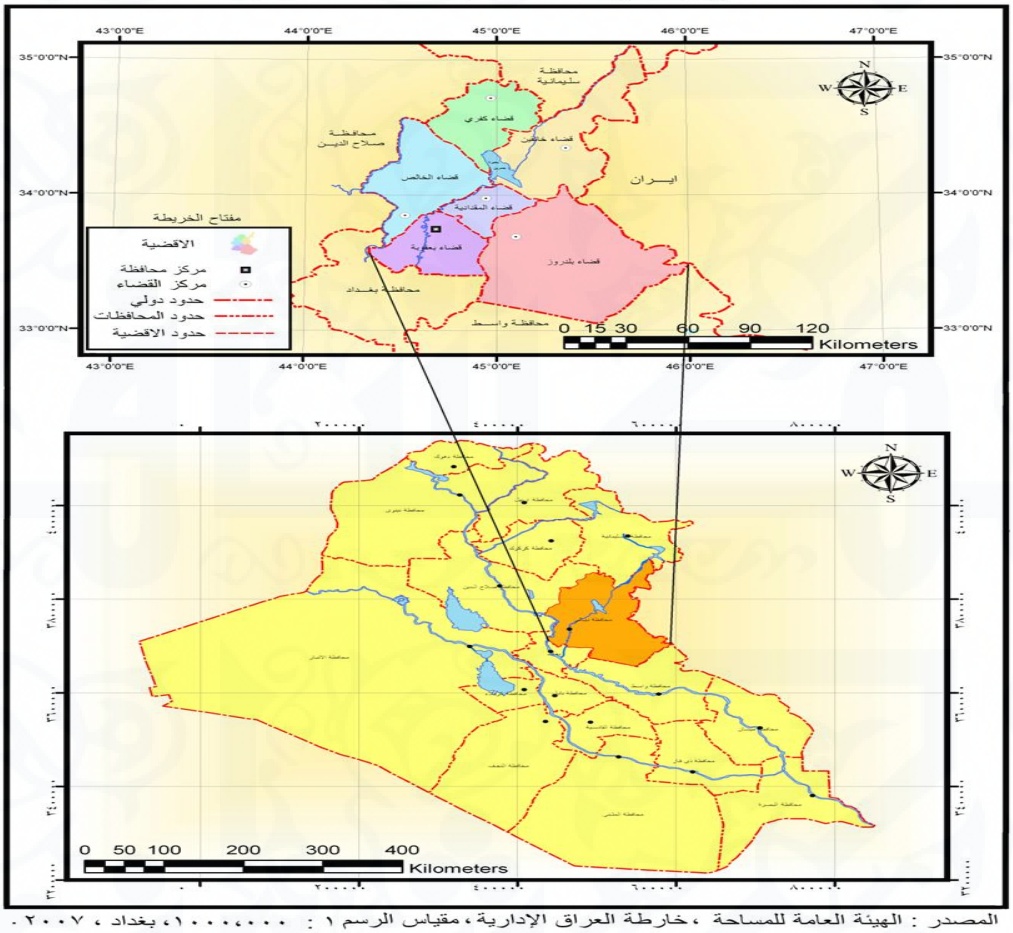
حدود البحث

يتحدد البحث بمحافظة ديالى الواقعة في الجزء الأوسط من شرق العراق بين دائرتي عرض (¯٣٣،٣° ، ¯٣٥،٦°) شمالاً وخطي طول (¯٤٥،٢٢° ، ¯٤٥،٥٦°) شرقاً، تحدها محافظات بغداد وصلاح الدين من الغرب والسليمانية من الشمال وواسط من الجنوب

والحدود الدولية مع ايران من الشرق، وتضم المحافظة إدارياً ستة أقضية هي (بعقوبة " المركز " ، والمقدادية، والخالص، وخانقين ، وبلدروز ، وكفري) (الخريطة (١)) .

اما الحدود الزمانية للبحث فتمثلت بدراسة واقع الولادات ووفيات الاطفال دون الخامسة والاطفال ناقصي الوزن في أقضية محافظة ديالى للعام ٢٠٠٩.

خريطة (١) موقع منطقة الدراسة بالنسبة للعراق



المصدر : الهيئة العامة للمساحة ، خارطة العراق الإدارية ، مقياس الرسم ١ : ١٠٠٠،٠٠٠ ، بغداد ، ٢٠٠٧ .

✓ المنهجية وأسلوب التحليل

تم استخدام المنهج الوصفي والاحصائي التي تتناسب وطبيعة البحث المرتبطة بعدد الولادات لمحافظة ديالى والأقضية مع استخدام نسب ومعدلات الولادات في المحافظة والأقضية وحسب السلسلة الزمنية – مع التركيز على الولادات ناقصي الوزن عام (٢٠٠٩) موضحاً ذلك بأشكال بيانية وجداول إحصائية ذات دلالة .

✓ **الوضع السكاني لمحافظة ديالى**

إن تحليل الوضع السكاني في محافظة ديالى ، يشكل القاعدة العلمية والتحليلية للتخطيط وبناء المجتمع ، كما أن معرفة حجم وبنية السكان منذ الولادة المبكرة وتكامل الولادات الصحيحة حسب الزمن الطبيعي لخلق الإنسان ، يعزز المعرفة بالعلاقة الحيوية بين القضايا السكانية . لقد نما سكان محافظة ديالى بشكل متسارع بفعل السياسات السكانية السابقة التي استهدفت تشجيع النمو السكاني منذ سبعينيات القرن الماضي، سيتضاعف عدد سكان محافظة ديالى مرة أخرى خلال (٢٣) سنة مما يترتب عليه تداعيات سلبية على نوعية حياة الناس ما لم يتم تغيير المنظور التقليدي في علاقة النمو السكاني مع التنمية . لقد أشار التقرير الوطني للسكان في العراق إلى تباينات كبيرة بين المحافظات في معدلات الخصوبة ومعدلات الولادات لتعكس بوضوح تباين مستوى الخدمات الصحية وعدم تناسبها مع احتياجات السكان . وتؤشر هذه المعطيات ضرورة اهتمام السياسة السكانية بمعرفة اتجاهات عملية التحضر والتمدن السريعة وآثارها المحتملة والتصدي له من خلال الخطط والبرامج التنموية[١] .

✓ **موقع محافظة ديالى من خارطة الحرمان مقارنة بالقطر**

ركزت منظمة الصحة العالمية على موضوع كفاءة الخدمات الصحية من إمكانية توفير للأجهزة الطبية والمختبرية والأدوية وكلف إقامة المؤسسة الصحية ولاسيما المستشفيات ، إذ عرفتها على أنها تحقيق أهداف الخدمات الصحية بأقل النفقات والجهود على شكل أموال وقوى عاملة وموارد أخرى وأن الكفاءة تتعلق بدرجة الرضا عن هذه الخدمات[٢] ولبيان بعض مؤشرات هذه الخدمات في منطقة الدراسة نورد بعض نتائج خارطة الحرمان التي أشارت إلى أن المحافظة تتباين بنسب خدماتها من ميدان لآخر وكما في الجدول (١) والشكل (١) يظهر منهما تباين بنسب الحرمان من خدمات الميادين المختلفة لسكان المحافظة .

(١) منظمة الصحة العالمية ، تقرير عن الحالة الصحية في العالم ، طبعة عربية عمان ، الأردن ، ١٩٨٤ ، ص٢٤ .

(٢) المصدر نفسه، ص٢٤ .

الجدول (١)

توزيع نسب الحرمان من الحاجات الأساسية بين ميادين الخدمات المختلفة في محافظة ديالى لعام (٢٠١١) ومقارنتها مع العراق

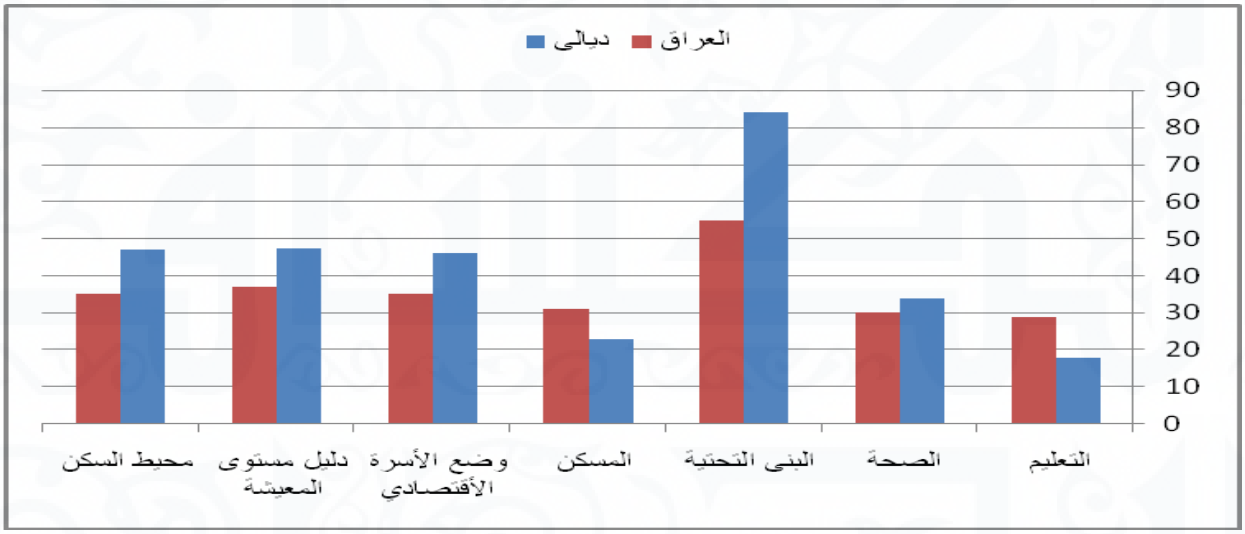
المحافظة	التعليم	الصحة	البنى التحتية	المسكن	وضع الأسرة الاقتصادي	دليل مستوى المعيشة	محيط المسكن
ديالى	١٨	٣٤	٨٤	٢٣	٤٦	٤٧,٥	٤٧
العراق	٢٩	٣٠	٥٥	٣١	٣٥	٣٧	٣٥

المصدر : وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، نتائج المسح لخارطة الحرمان في العراق ، مطبعة وزارة التخطيط ، بغداد ، ٢٠١١ ، ص٢٧ .

حيث نلاحظ أن المحافظة تعاني من افتقارها لخدمات البنى التحتية ، وهذا له انعكاساته السلبية على الميادين الخدمية الأخرى ومنها ميدان الصحة حيث بلغت نسبة حرمانها من هذه الخدمات (٨٤%) مقارنة بنسبة العراق البالغة (٥٥%) أما نسبة التعليم فكانت نسبة المحافظة البالغة (١٨%) منخفضة عن نسبة العراق البالغة (٢٩%) وهذا يؤشر أنَّ مؤشرات التعليم في المحافظة ذات مستوى أفضل مما عليه في العراق ، يتمثل الإطار الصحي في منطقة الدراسة بعدد المراكز والأطباء وذوي المهن الصحية وأسّرة رقود المرضى في المستشفيات. وتشير المؤشرات الإحصائية الى واقع الخدمة الصحية في محافظة ديالى ، من ملاكات طبية وصحية وإعداد المستشفيات والأسرة الموجودة فيها وإعداد المراكز الصحية الرئيسة والفرعية والتي جمعت عن دائرة صحة ديالى في المحافظة ، إلى وجود (١٠٥) وحدة لتقديم الخدمات الصحية في المحافظة .

الشكل (١)

تباين نسب الحرمان لمؤشرات ميادين الخدمات بين المحافظة والعراق لعام ٢٠١١.



المصدر : من إعداد الباحثين اعتماداً على الجدول (١) .

تحليل وضع (الولادات – أطفال ناقصي الوزن) في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩).

بلغ مجموع الولادات في مستشفيات محافظة ديالى لعام (٢٠٠٩) (٤١٤٧٢) ولادة منها (٢٥٠٥٢) ولادة في المستشفى بنسبة (٦٠،٤٠٧%) و(١٦٤٢٠) ولادة في البيت بنسبة (٣٩،٥٩٣%) . سجلت الإحصائيات الرسمية أن الأطفال ناقصي الوزن بلغ عددهم (١٧٥٠) طفلاً ، وعدد وفيات الأطفال دون سن الخامسة بلغ (٢١٣) طفلاً ، مع الإشارة إلى تباين الأقضية في كل مؤشر .

بلغ عدد الولادات الحية للعام (٢٠٠٩) في المحافظة من الذكور (٢٦٧٧٨) ولادة أي بنسبة (٣،٠٧٨%) من عموم العراق.وبلغ عدد الإناث (١٢٩٩٤) أي بنسبة (٣،٠٤٧%) من مجموع ولادات الإناث من القطر .

وارتفعت الولادات الحية (ذكور وإناث) في العام (٢٠١٠) إلى (٤٢٤٧١) ولادة حية والتي شكلت نسبة (٤،٣٤١%) من مجموع الولادات الحية في المحافظات .

أما وفيات الأطفال الرضع فبلغت في سنة (٢٠٠٨) (٦٣٠) حالة والتي بلغت نسبتها (٢،٠٠٥%) من العراق ثم ارتفعت عام ٢٠٠٩ الى (٦٦٥) حالة وشكلت (٢،٥٤٠%) من حالات وفيات الرضع في العراق وبفارق نحو (٣٥) وفاة خلال عام واحد.

توزيع السكان والأهمية النسبية للإناث في أقضية محافظة ديالى :

إن دراسة توزيع السكان في أقضية المحافظة وإبراز الأهمية النسبية للإناث ، لتعطي مؤشراً عن التوازن السلبي أو الإيجابي النوعي في التركيب الديموكرافي للمنطقة المدروسة ، فمن المعروف أن نسبة النوع للذكور هي أكثر من الإناث في الغالب ولكن إذا ظهر العكس فهنا يجب التوقف لتحليل الأسباب التي تقف على ذلك . الإناث خصهم الله بالحمل والولادة فهم وعاء الحمل لكل البشر على الأرض . ولغرض التعرف على نسبة النوع وتركيبهم في أقضية محافظة ديالى يمكن الإطلاع على الجدول (٢) إذ احتل قضاء بعقوبة المركز الأول في تقديرات السكان لسنة (٢٠٠٧) إذ بلغ مجموع السكان في القضاء (٦٢٧٤٨٩) نسمة ، بلغت فيه نسبة الإناث في القضاء (٤٩،٦٤%) أما نسبتهم من اناث المحافظة فقد بلغت (٤٠،٢%) .

الجدول (٢)

عدد الإناث في أقضية محافظة ديالى ونسبتهم من المحافظة للعام (٢٠٠٧)

القضاء	عدد السكان	عدد الإناث	نسبة الاناث في القضاء	نسبة الإناث من المحافظة
بعقوبة	٦٢٧٤٨٩	٣١١٤٩١	٤٩,٦٤	٤٠,٢
الخالص	٣١٩٣٣٢	١٥٨٧٥٦	٤٩,٧١	٢٠,٥
المقدادية	٢٤٨٥٧٥	١٢٣٣٥٢	٤٩,٦٢	١٥,٨
خانقين	١٧٩١٩١	٨٩٨٤٦	٥٠,١٣٩	١١,٦
بلدروز	١٣٥٢٩١	٦٧٣٨٠	٤٩,٨٠	٨,٦
كفري	٥٠٧٤٣	٢٥٦١١	٥٠,٤٧	٣,٣
المجموع	١٥٦٠٦٢١	٧٧٦٤٣٦	٤٩,٧٥	١٠٠

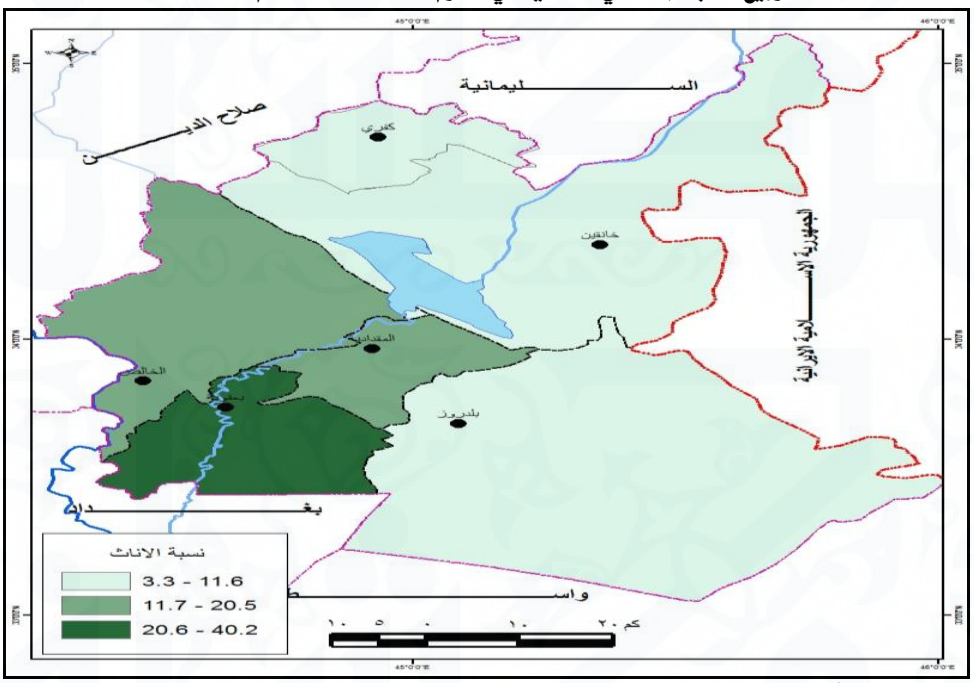
المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على جمهورية العراق ، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، المجموعة الإحصائية السنوية ، ٢٠٠٧ .

أما قضاء الخالص فاحتل المرتبة الثانية في عدد السكان إذ بلغ عدد سكانه(٣١٩٣٣٢) نسمة ، أما نسبة الإناث من القضاء بلغت (٤٩،٧١%) ونسبتها من مجموع إناث المحافظة (٢٠،٥%) . في حين أن قضاء المقدادية احتل المركز الثالث في عدد السكان إذ بلغ (٢٤٨٥٧٥) نسمة ويشكل الإناث فيه نسبة (١٥،٨٨%) من مجموع الإناث في المحافظة و(٤٩،٦٢%) من مجموع الإناث في القضاء ، ثم يليه قضاء خانقين إذ بلغ عدد السكان فيه (١٧٩١٩١) نسمة بحيث شكل نسبة الإناث فيه من مجموع سكان القضاء (٥٠،١٣٩%) ونسبة (١١،٦%) من مجموع الإناث في المحافظة .

أما قضاء بلدروز فقد احتل المركز الخامس إذ بلغ عدد السكان فيه (١٣٥٢٩١) نسمة وكانت نسبة الإناث فيه (٤٩،٨٠%)(٨،٦%) في كل من القضاء والمحافظة على التوالي.

وأخيراً قضاء كفري إذ بلغ عدد السكان فيه (٥٠٧٤٣) نسمة ونسبة الإناث من مجموع سكان القضاء (٥٠،٤٧%) ونسبتها من المحافظة (٣،٣%) بحيث أصبح مجموع عدد سكان المحافظة (١٥٦٠٦٢١) نسمة . ويمكن الإطلاع على الخارطة (٢) الذي يعكس الصورة النسبية للمحافظة من توزيع نسب الإناث لعام (٢٠٠٧) .

الخريطة (٢)
توزيع نسب الإناث في الاقضية في عموم اناث المحافظة لعام (٢٠٠٧)



المصدر : من عمل الباحثين بالاعتماد على الجدول (١) .
تباين حالات تسجيل الولادات في المستشفيات والولادات البيتية بحسب الأقضية للعام (٢٠٠٩) .

يشكل مؤشر تسجيل حالات الولادات في المشفى أو البيت مؤشراً مهماً على الوعي الصحي والحياتي الذي يعيشه المجتمع في المنطقة المراد دراستها، فرغم الدعم الذي تقوم به وزارة الصحة بمنح الرخص للقابلات المأذونات ، لكن ذلك لا يرتقي إلى أن الولادات داخل المشفى هي أكثر استجابة للحالات الطارئة التي تمر بها الحامل، لتوفر المتخصصين من الأطباء والأدوية والمستلزمات المادية والخدمية الأخرى التي لا يمكن مقارنتها أو توفرها في المنزل، وهذا الأمر يرتبط بمدى توفر المنشأت الطبية المتخصصة بالمحافظة أو القضاء المدروس.

لقد بلغ عدد المستشفيات المتخصصة بالولادة والأطفال في محافظة ديالى اثنين أحدهما مستشفى البتول للولادة في مركز قضاء بعقوبة والآخر مستشفى الزهراء للولادة في قضاء المقدادية . أما باقي الولادات في أقضية (الخالص، بلدروز، خانقين) فيكون في المستشفيات العامة الموجودة في الأقضية. فضلاً عن وجود مستشفى عام في جلولاء وآخر في السعدية والذي كان مستشفى للجراحة ثم حول الى المستشفى للولادة ضمن قضاء خانقين عام ٢٠١٠.

ويظهر من الجدول (٤) أنَّ أعلى نسبة للولادات في المستشفيات كانت في قضاء بعقوبة، سجل الإحصاء الحياتي في الربع الأول الذي يتضمن (كانون الثاني– شباط – آذار) ما نسبته (٢٨،٩٨٣%) مولود من مجموع الولادات في القضاء ، في حين تم تسجيل أدنى نسبة في الربع الثالث والرابع والذي يتضمن (تموز – آب – أيلول – تشرين الأول – تشرين الثاني – كانون الأول) لتبلغ نسبتهما (٢٢،٣٨١% – ٢٣،٨٦٥%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي، وكما مبين في الشكل (٢).

أما بالنسبة للولادات البيتية بحسب الأقضية فقد وجد أنَّ أعلى الولادات البيتية في قضاء بعقوبة كان في الربع الرابع إذ بلغ نسبته (٢٩،٤٢٨%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء ، في حين انخفضت في الربع الأول إلى (٢٥،٩٦٥%) مولوداً ، وأدنى نسبة كانت في الربع الثالث إذ بلغ (٢٠،٤٩٤%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء .

الجدول (٣)

عدد الولادات في المستشفيات والبيتية بحسب الأقضية للعام (٢٠٠٩)

القضاء	مكان الولادة	الربع الأول	الربع الثاني	الربع الثالث	الربع الرابع	المجموع
بعقوبة	مشفى	٣٤٥٥	٢٩٥٣	٢٦٦٨	٢٨٤٥	١١٩٢١
	بيت	١١٧٧	١٠٩٣	٩٢٩	١٣٣٤	٤٥٣٣
الخالص	مشفى	٧٨٤	٧٩٦	٩٥٩	٩٤٣	٣٤٨٢
	بيت	١١١٤	٨٠٩	٨١٨	١٠٨٥	٣٨٢٦
المقدادية	مشفى	١١٧٥	١٢٢٩	١٣٢٧	١٢٦٩	٥٠٠٠
	بيت	٥٣٩	٥٦١	٥٦٤	٦٤٦	٢٣١٠
خانقين	مشفى	٥٣١	٣٧٦	٤٨٦	٥٦٥	١٩٥٨
	بيت	١٤٢٤	٨٤٢	٧٥٠	١٣٤٨	٤٣٦٤
بلدروز	مشفى	٧١٠	٥٥٦	٧١٤	٧١١	٢٦٩١
	بيت	٤٧٣	٢٧٨	٢٣٧	٣٩٩	١٣٨٧

المصدر : دائرة صحة ديالى، قسم الإحصاء الصحي والحياتي ، استمارة المستشفى الشهرية (ط٦) ، (بيانات غير منشورة) ، لعام (٢٠١١)

الجدول (٤)

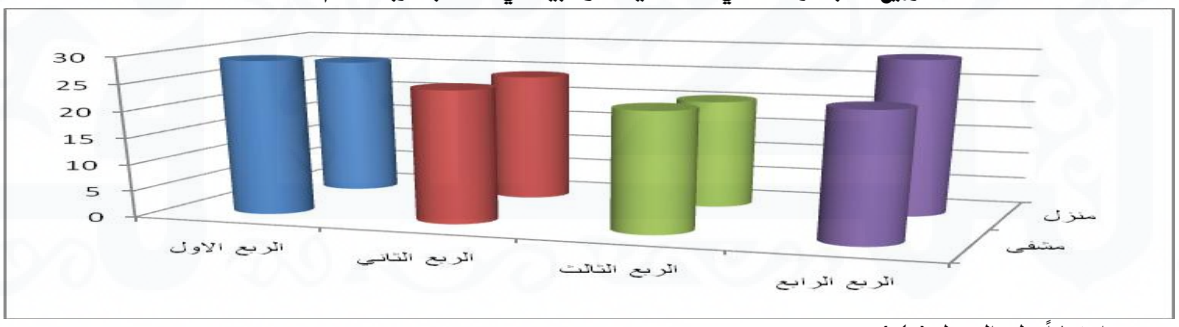
توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية بحسب الأقضية للعام (٢٠٠٩)

القضاء	مكان الولادة	الربع الأول	الربع الثاني	الربع الثالث	الربع الرابع	المجموع
بعقوبة	مشفى	٢٨,٩٨٣	٢٤,٧٧١	٢٢,٣٨١	٢٣,٨٦٥	١٠٠,٠
	بيت	٢٥,٩٦٥	٢٤,١١٢	٢٠,٤٩٤	٢٩,٤٢٨	١٠٠,٠
الخالص	مشفى	٢٢,٥١٥	٢٢,٨٦٠	٢٧,٥٤١	٢٧,٠٨٢	١٠٠,٠
	بيت	٢٩,١١٦	٢١,١٤٤	٢١,٣٨٠	٢٨,٣٥٨	١٠٠,٠
المقدادية	مشفى	٢٣,٥٠٠	٢٤,٥٨٠	٢٦,٥٤٠	٢٥,٣٨٠	١٠٠,٠
	بيت	٢٣,٣٣٣	٢٤,٢٨٥	٢٤,٤١٥	٢٧,٩٦٥	١٠٠,٠
خانقين	مشفى	٢٧,١١٩	١٩,٢٠٣	٢٤,٨٢١	٢٨,٨٥٥	١٠٠,٠
	بيت	٣٢,٦٣٠	١٩,٢٩٤	١٧,١٨٦	٣٠,٨٨٩	١٠٠,٠
بلدروز	مشفى	٢٦,٣٨٤	٢٠,٦٦١	٢٦,٥٣٢	٢٦,٤٢١	١٠٠,٠
	بيت	٣٤,١٠٢	٢٠,٠٤٣	١٧,٠٨٧	٢٨,٧٦٧	١٠٠,٠

المصدر : من عمل الباحثة اعتماداً على الجدول (٣) .

الشكل (٢)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات أو البيت في قضاء بعقوبة للعام (٢٠٠٩)



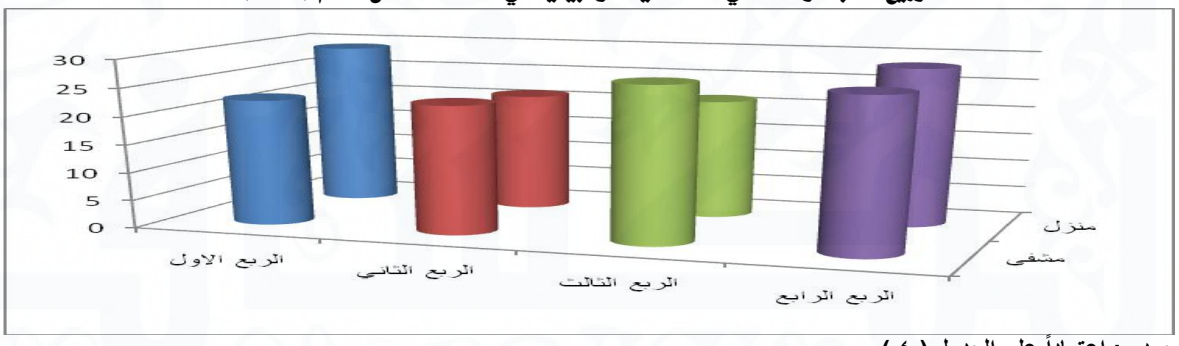
المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

أما في قضاء الخالص فكانت أعلى نسبة للولادة في المستشفيات في الربع الثالث والرابع إذ بلغت فيه (٢٧،٥٤١% – ٢٧،٠٨٢%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي، في حين انخفضت في الربع الأول والثاني فبلغت(٢٢،٥١٥% – ٢٢،٨٦٠%)

مولود من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي، وكما موضح في الشكل (٣). وكانت الولادات البيتية مرتفعة في الربع (الأول– الرابع) إذ بلغ نسبتهما (٢٩،١١٦% ، ٢٨،٣٥٨%) مولود من مجموع الولادات البيتية في القضاء لكل منهما على التوالي ، حيث انخفضت في الربع (الثاني – الثالث) فكانت نسبتهما (٢١،١٤٤% – ٢١،٣٨٠%) مولود لكل منهما على التوالي .

الشكل (٣)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية في قضاء الخالص للعام (٢٠٠٩)



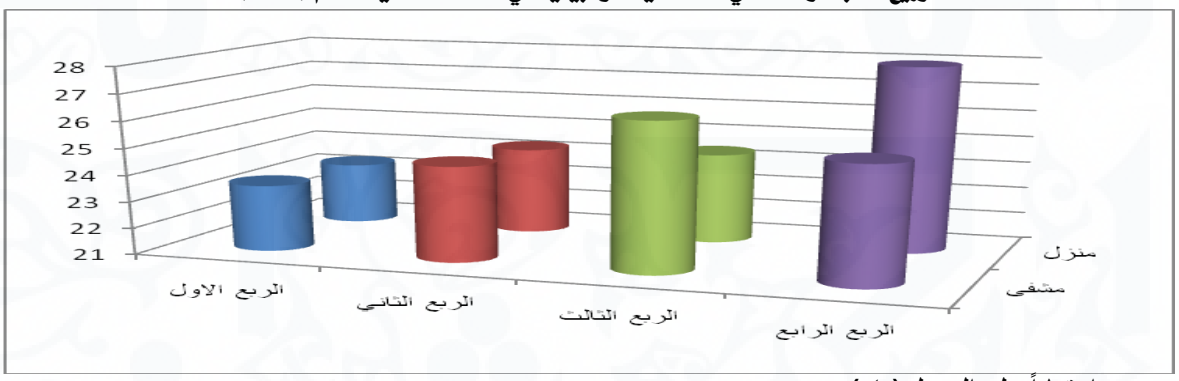
المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

ويظهر من الشكل (٤) ان قضاء المقدادية كانت أعلى نسبة للولادة في المستشفيات في الربع الثالث إذ بلغ (٢٦،٥٤%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء ثم انخفضت في الربع الرابع إلى (٢٥،٣٨%) مولوداً في حين سجل أقل انخفاض في الربع الأول والثاني فبلغ (٢٣،٥% – ٢٤،٥٨%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي. اذ ارتفعت في الربع الرابع نسبة الولادات البيتية في قضاء المقدادية لتصل إلى

(٢٧،٩٦٥%) مولوداً ، أما في الربع (الثاني – الثالث) فكانت نسبتهما متقاربة إذ بلغ فيه (٢٤،٢٨٥% – ٢٤،٤١٥%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية لكل منهما على التوالي في حين انخفضت إلى (٢٣،٣٣٣%) مولود في الربع الأول .

الشكل (٤)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية في قضاء المقدادية للعام (٢٠٠٩)



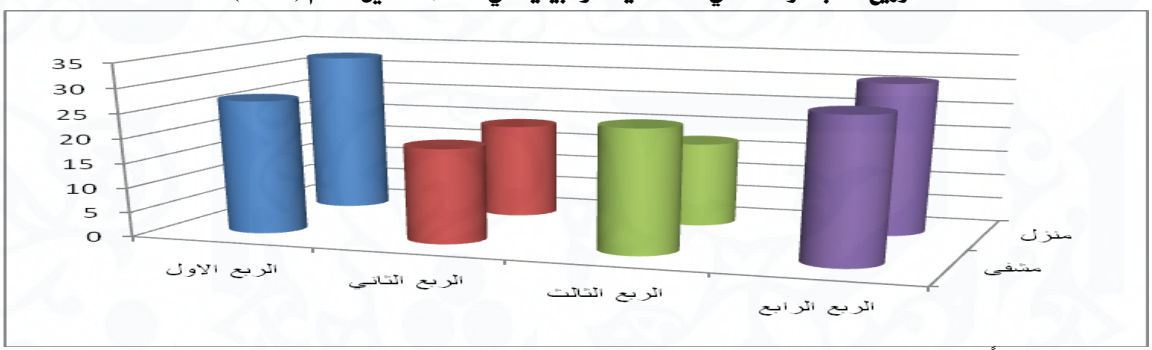
المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

في الوقت نفسه يظهر أن نسبة الولادات في المستشفيات مرتفعة في قضاء خانقين في الربع (الرابع – الأول) إذ بلغ (٢٨،٨٥٥% – ٢٧،١١٩%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي ، في حين انخفضت في الربع الثاني إلى (١٩،٢٠٣%) مولود وكانت متوسطة الولادة في الربع الثالث بلغ فيه (٢٤،٨٢١%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء .

ويظهر من الجدول (٤) والشكل (٥) إن قضاء خانقين احتل أعلى نسبة في الولادات البيتية في الربع الأول إذ بلغ نسبته (٣٢،٦٣٠%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء ثم انخفض في الربع الرابع إلى (٣٠،٨٨٩%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء ، في حين كانت الولادات البيتية منخفضة في الربع (الثاني – الثالث) إذ بلغت نسبتهما (١٩،٢٩٤% – ١٧،١٨٦%) مولوداً لكل منهما على التوالي .

الشكل (٥)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية في قضاء خانقين للعام (٢٠٠٩)



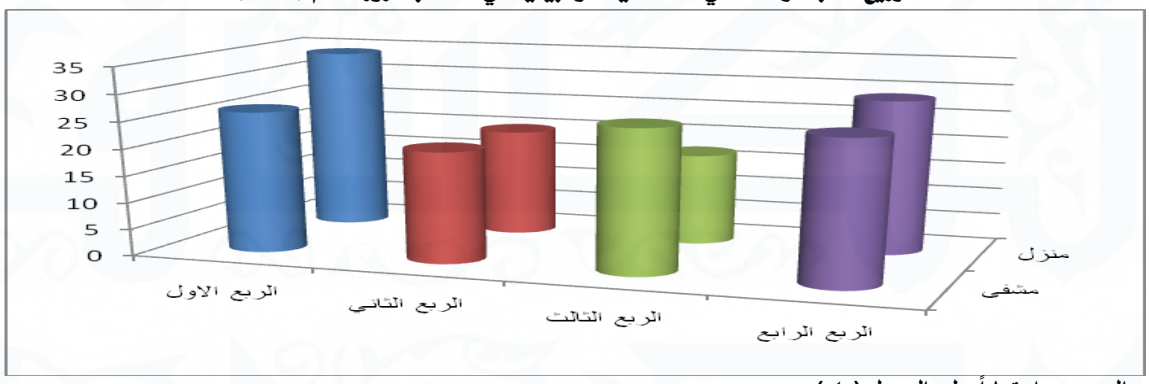
المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

ويظهر من الشكل (٦) ان قضاء بلدروز كانت نسبة الولادات في المستشفيات متساوية في الربع (الأول – الثالث – الرابع) إذ بلغ فيه (٢٦،٣٨٤% – ٢٦،٥٣٢% – ٢٦،٤٢١%) مولوداً من مجموع الولادات في القضاء لكل منهما على التوالي في حين أن الربع الثاني نسبته (٢٠،٦٦١%) مولوداً .

في حين كانت أعلى نسبة للولادات البيتية في الربع الأول ونسبته (٣٤،١٠٢%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء في حين انخفضت في الربع الرابع إلى (٢٨،٧٦٧%) مولوداً من مجموع الولادات البيتية في القضاء ، أما في الربع (الثاني – الثالث) فكانت نسبتهما (٢٠،٠٤٣% – ١٧،٠٨٧%) مولوداً لكل منهما على التوالي .

الشكل (٦)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية في قضاء بلدروز للعام (٢٠٠٩)



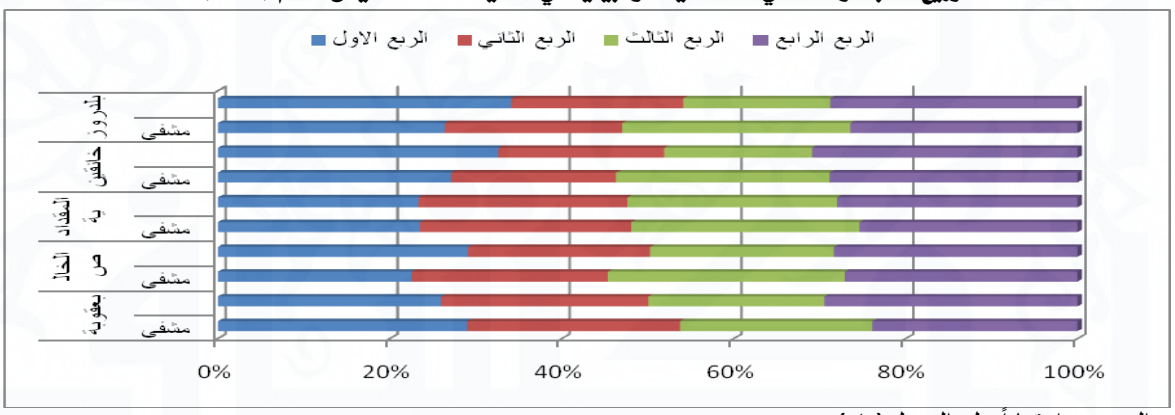
المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

مما تقدم نستنتج إن أعلى نسبة للولادات في المستشفيات في الربع الأول كان في قضاء بعقوبة إذ بلغت النسبة فيه (٢٨،٩٨٣%) مولوداً من مجموع الولادات في المحافظة . أما في الربع الثاني فكان قضاء بعقوبة والمقدادية متقدمين أيضاً بنسبة (٢٤،٧٧١% – ٢٤،٥٨%) مولود لكل منهما على التوالي ، في حين أن في الربع الثالث كانت أعلى نسبة في قضاء الخالص بلغت النسبة فيه (٢٧،٥٤١%) مولوداً من مجموع الولادات في المحافظة . أما قضاء خانقين فاحتل أعلى نسبة للولادات في المستشفيات في الربع الرابع وبلغ فيه (٢٨،٨٥٥%) مولوداً من مجموع الولادات في المحافظة. وكما موضح في الشكل (٧) وهذا يعطي دلالة على أن المستشفيات المتخصصة بالأطفال والمتركزة في مركز مدينة بعقوبة هي كانت جاذبة للنساء الحوامل وخاصة الأقضية القريبة من تلك المستشفيات لتوفر المستلزمات والأطباء الماهرين لإجراء عمليات الولادة ، فضلاً عن استقطاب هذه

المستشفيات النساء الحوامل من كل أقضية المحافظة في حالة وجود حالات تستدعي وجود طبيبات ماهرات في إجراء العمليات القيصرية ... وقلة توجه النساء إلى القابلات المأذونات للتخلص من الولادات العسيرة التي لا تتمكن فيها القابلات من التعامل الطبي أو الصحي إلا بوجود الطبيب المختص الذي يقرر إجراء العملية القيصرية عند تعسر الولادة للحامل وعدم المجازفة بحياة الأم والطفل في تلك الساعات الحرجة .

الشكل (٧)

توزيع نسب الولادات في المستشفيات والبيتية في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على الجدول (٤) .

كما نستنتج من الجدول (٤) إن النسب المئوية للولادات البيتية قد تحققت بأعلى نسبة للولادات البيتية في الربع الأول في قضاء بلدروز ثم تلاه قضاء خانقين ثم الخالص في حين انخفضت في أقضية (المقدادية – بعقوبة)، لأسباب جغرافية أهمها قرب تلك الأقضية من مدينة بعقوبة التي يتجمع فيها أهم المستشفيات والأطباء والطبيبات الماهرات أما في الربع الثاني فان اعلى نسبة في الولادات البيتية كان في قضاء المقدادية في حين انخفضت في قضاء خانقين.

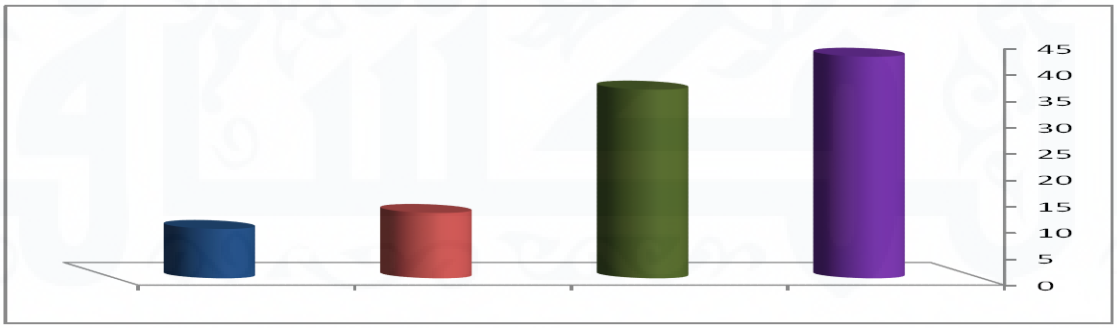
وأعلى الولادات البيتية في الربع الثالث كان في قضاء المقدادية ثم تلاه الخالص وبعقوبة في حين انخفض في قضاء خانقين وبلدروز. في حين ارتفعت الولادات البيتية في قضاء خانقين في الربع الرابع ثم تلاه قضاء بعقوبة في حين انخفض في قضاء المقدادية أما أقضية (الخالص – بلدروز) فكان متساويان .

نسبة ولادات الأطفال الناقصي الوزن في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩) .

إن نسبة الأطفال الناقصي الوزن أحد المؤشرات الهامة على مدى وعي الأم بأسلوب التغذية الجيدة. إذ نلاحظ أن وزن الأطفال يتأثر بصحة الأم وما تحصل عليه من تغذية،

وكذلك ببعض العوامل الوراثية. وإن التغذية الكافية وذات النوعية الجيدة هي حجر الزاوية للتنمية والصحة ولبقاء الأجيال الحالية والقادمة.[١] حيث يظهر من الشكل (٨) أن أعلى نسبة للأطفال ناقصي الوزن سجل في قضاء بعقوبة كان ذلك في الربع الرابع من السنة إذ بلغ فيه (٤٢،٢١٠%) طفل من مجموع الأطفال ناقصي الوزن في القضاء في حين انخفض قليلاً في الربع الثالث إلى (٣٥،٩٤٤%) طفلاً أما أقل نسبة للأطفال الناقصي الوزن في قضاء بعقوبة كان في الربع الأول إذ بلغ فيه (٩،٣٩٩%) طفل من مجموع الأطفال ناقصي الوزن في القضاء والبالغ عددهم (١١٤٩) طفلاً.

الشكل (٨)
توزيع نسب الأطفال الناقصي الوزن في قضاء بعقوبة للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

ونلاحظ من الجدول (٥) والشكل (٩) أنَّ أعلى نسبة للأطفال ناقصي الوزن في قضاء الخالص كان في الربع الثالث والرابع إذ بلغ (٤١،١١١% – ٤٠%) طفلاً لكل منهما على التوالي ، في حين انخفض في الربع الثاني إلى (٥،٥٥٥%) طفل . أما في الربع الأول فكان (١٣،٣٣٣%) طفل من مجموع الأطفال ناقصي الوزن في القضاء .

الجدول (٥)
نسبة الأطفال الناقصي الوزن في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)

القضاء	الربع الأول ٪	الربع الثاني ٪	الربع الثالث ٪	الربع الرابع ٪	المجموع
بعقوبة	٩,٣٩٩	١٢,٤٤٥	٣٥,٩٤٤	٤٢,٢١٠	٩٩,٩٩
الخالص	١٣,٣٣٣	٥,٥٥٥	٤١,١١١	٤٠	٩٩,٩٩
المقدادية	٢٢,٤٥٩	٣٩,٠٣٧	١٢,٨٣٤	٢٥,٦٦٨	٩٩,٩٩
خانقين	٣٧,٥	———	———	٦٢,٥	١٠٠
بلدروز	٣,٧٩٧	٤١,١٣٩	٤,٧٤٦	٥٠,٣١٦	٩٩,٩٩

المصدر : من عمل الباحثة اعتماداً على الجدول (٦) .

(١) www.mdgs.un.org موقع الامم المتحدة الالكتروني الخاص بمؤشرات الاهداف الانمائية للألفية بيانات وزارة الصحة العراقية ٢٠٠٩.

الجدول (٦)

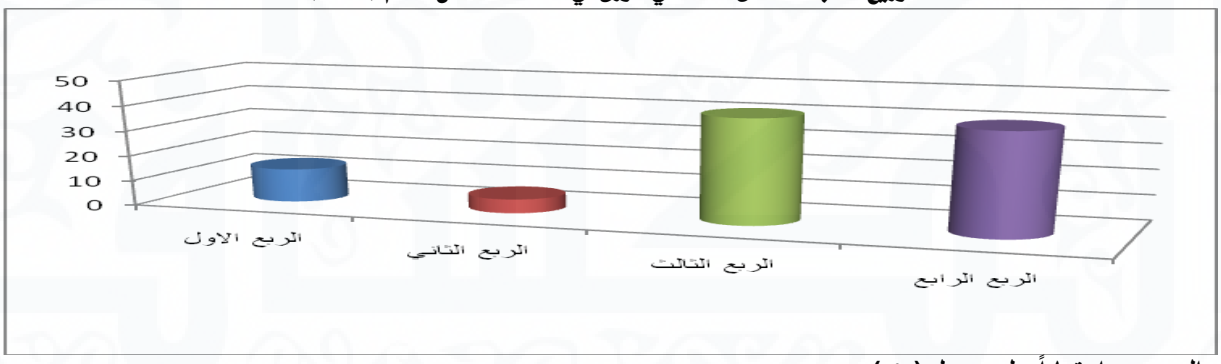
عدد الأطفال الناقصي الوزن في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)

القضاء	الربع الأول	الربع الثاني	الربع الثالث	الربع الرابع	المجموع
بعقوبة	١٠٨	١٤٣	٤١٣	٤٨٥	١١٤٩
الخالص	١٢	٥	٣٧	٣٦	٩٠
المقدادية	٤٢	٧٣	٢٤	٤٨	١٨٧
خانقين	٣	ـــــ	ـــــ	٥	٨
بلدروز	١٢	١٣٠	١٥	١٥٩	٣١٦
المجموع	١٧٧	٣٥١	٤٨٩	٧٣٣	١٧٥٠

المصدر : من عمل الباحثة بالاعتماد على دائرة صحة ديالى ، قسم الإحصاء الصحي والحياتي ، استمارة الأطفال ناقصي الوزن ، (بيانات غير منشورة) ، لعام (٢٠٠٩) .

الشكل (٩)

توزيع نسب الأطفال الناقصي الوزن في قضاء الخالص للعام (٢٠٠٩)

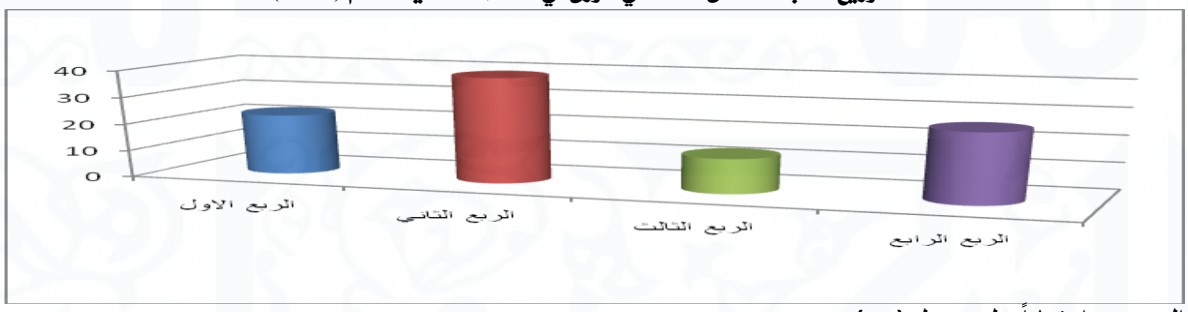


المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

بينما نلاحظ أن قضاء المقدادية كانت أعلى نسبة للأطفال ناقصي الوزن في الربع الثاني إذ بلغ فيه (٣٩،٠٣٧%) طفلاً من مجموع الأطفال الناقصي الوزن في القضاء في حين انخفض في الربع الثالث إلى (١٢،٨٣٤%) طفل من مجموع الأطفال الناقصي الوزن في القضاء ، أما في الربع الأول والرابع فكانت نسبتهما (٢٢،٤٥٩% – ٢٥،٦٦٨%) طفل لكل منهما على التوالي. كما مبين في الشكل (١٠).

الشكل (١٠)

توزيع نسب الأطفال الناقصي الوزن في قضاء المقدادية للعام (٢٠٠٩)

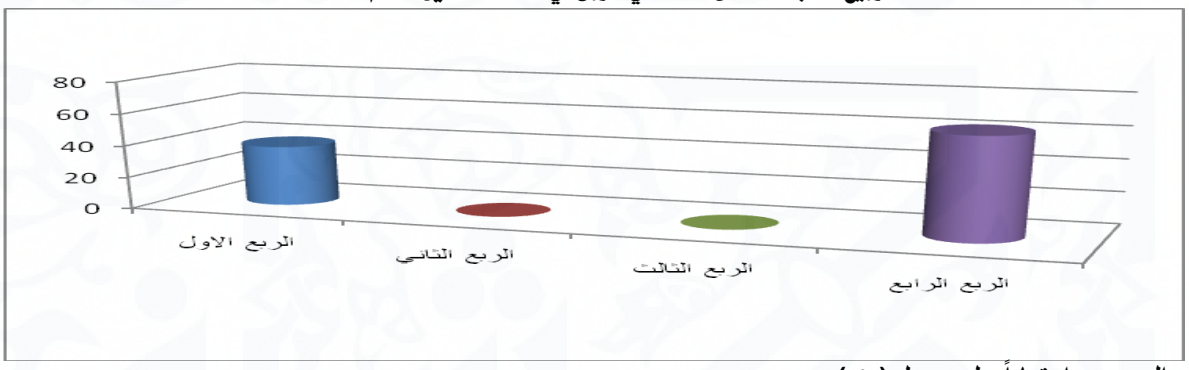


المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

في حين أن قضاء خانقين لم يسجل نسبة للأطفال الناقصي الوزن في الربع الثاني والثالث وسجل أعلى نسبة لناقصي الوزن في الربع الرابع إذ بلغ فيه (٦٢،٥%) طفل من مجموع الأطفال ناقصي الوزن في القضاء في حين انخفض في الربع الأول إلى (٣٧،٥%) طفل من مجموع الأطفال ناقصي الوزن في القضاء. كما يظهر في الشكل (١١)

الشكل (١١)

توزيع نسب الأطفال الناقصي الوزن في قضاء خانقين للعام (٢٠٠٩)

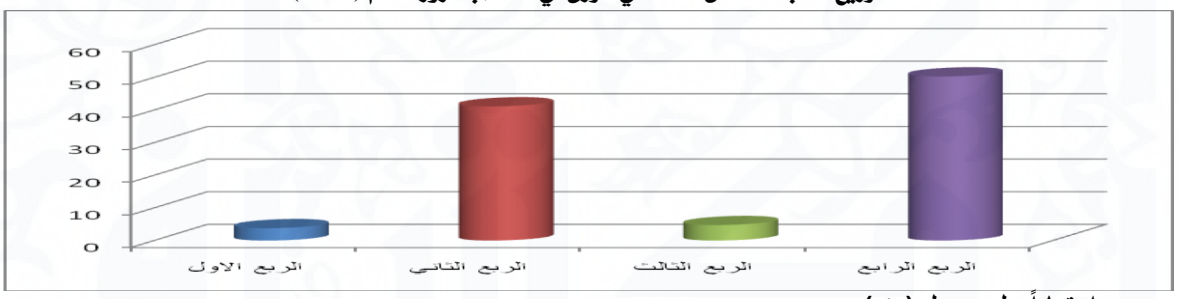


المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

بينما نلاحظ في الشكل (١٢) ان قضاء بلدروز سجل أدنى نسبة للأطفال ناقصي الوزن في الربع الأول والثالث إذ بلغ فيهما (٣،٧٩٧% – ٤،٧٤٦%) طفل لكل منهما على التوالي ، في حين ارتفعت في الربع الرابع إلى (٥٠،٣١٦%) طفل ، وانخفضت عن الربع الرابع قليلاً إلى (٤١،١٣٩%) طفل في الربع الثاني .

الشكل (١٢)

توزيع نسب الأطفال الناقصي الوزن في قضاء بلدروز للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

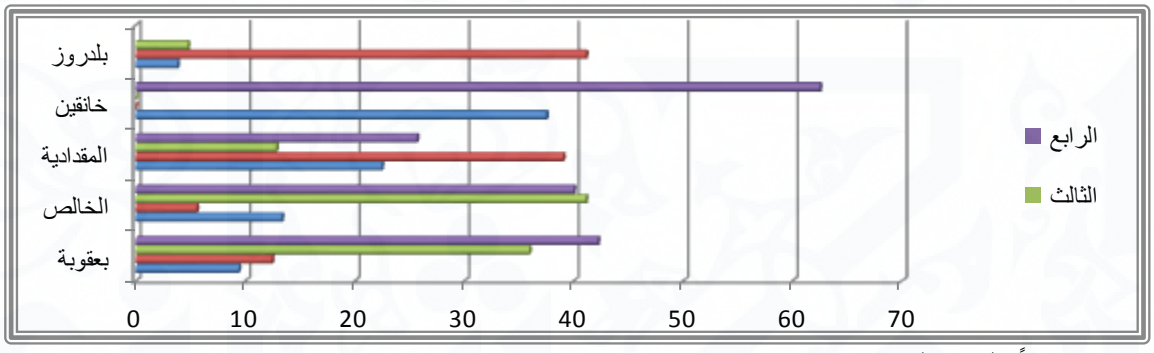
وإن نظرة إجمالية على جدول (٥) والشكل (١٣) نلاحظ ارتفاع نسبة الأطفال ناقصي الوزن في الربع الرابع في كل من أقضية (خانقين – بلدروز – بعقوبة – الخالص) ما عدا المقدادية.

في حين سجل في الربع الأول في كل من قضاء (بلدروز – بعقوبة) انخفاضاً في نسبة الأطفال ناقصي الوزن، في حين أن قضاء الخالص سجل الانخفاض في الربع الثاني وقضاء المقدادية في الربع الثالث. وإن نسبة الأطفال الناقصي الوزن هي تأكيد على حالة

طبيعية وتغذوية هامة مؤادها أن زيادة وزن الأطفال ونموهم طبيعياً يرتبط برضاعتهم الطبيعية في الصغر ومدى حصولهم على عناصر التغذية الجيدة والمتوازنة، فالتغذية الجيدة ضرورية من اجل تحقيق الاهداف الانمائية للألفية بما فيها الحد من الوفيات ومكافحة الامراض.

الشكل (١٣)

توزيع نسب الأطفال ناقصي الوزن في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٥) .

وفيات الأطفال دون الخامسة في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩) .

إن مؤشر نسبة وفيات الأطفال دون الخامسة من المؤشرات ذات الأهمية في قياس التنمية إذ يتحدد مقداره بحالة كثير من أنشطة التنمية منها توافر الرعاية والخدمات الصحية ومقدار ونوع الغذاء والمستويات التعليمية وبخاصة للنساء ومستويات الدخول وغيرها . وقد انخفضت نسبة وفيات الأطفال دون الخامسة من أعمارهم من (٥٠) حالة وفاة إلى (٣٥) لكل (١٠٠٠) حالة ولادة حية.[١] تتفاقم حالات الإصابة بأمراض التهاب الجهاز التنفسي الحاد والإسهال بسبب انخفاض وزن المواليد وعدم توفر الرعاية الصحية الأساسية الجيدة والتغذية للأطفال حديثي الولادة .

ويلاحظ من الجدول (٨) والشكل (١٤) إن أعلى نسبة في وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء بعقوبة كان في الربع الأول إذ بلغ نسبته (٤٦،١٥٣%) طفل في حين انخفضت في الربع الثالث والثاني إلى (١٣،١٨٦% – ١٤،٢٨٥%) طفل لكل منهما على التوالي ، وهذا يشير إلى أن التطورات الكمية في المؤشرات الخاصة بالخدمات الصحية

(١) بيانات دراسة وفيات الامهات والاطفال لعام ١٩٩٠، بيانات المسح العنقودي متعدد المؤشرات لعام ٢٠٠٦ الذي أجراه كل من اليونسيف والجهاز المركزي للاحصاء وتكنولوجيا المعلومات وهيئة احصاء اقليم كردستان ووزارة الصحة.

قد لا تعني بالضرورة تطورات مناظرة في الجوانب النوعية الخاصة بالكفاءة والجودة ومستويات الأداء لتلك الخدمات .

الجدول (٧)

عدد وفيات الأطفال دون الخامسة في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)

القضاء	الربع الأول	الربع الثاني	الربع الثالث	الربع الرابع	المجموع
بعقوبة	٤٢	١٣	١٢	٢٤	٩١
الخالص	٢	١	١	١	٥
المقدادية	٢٥	١٢	١٦	١٧	٧٠
خانقين	١٠	٤	٧	٢٣	٤٤
بلدروز	ــــ	ــــ	٢	١	٣
المجموع	٧٩	٣٠	٣٨	٦٦	٢١٣

المصدر : من عمل الباحثة اعتماداً على دائرة صحة ديالى ، قسم الإحصاء الصحي والحياتي ، استمارة الحوادث الحياتية (ط٦) ، (بيانات غير منشورة) ، لعام (٢٠٠٩) .

الجدول (٨)

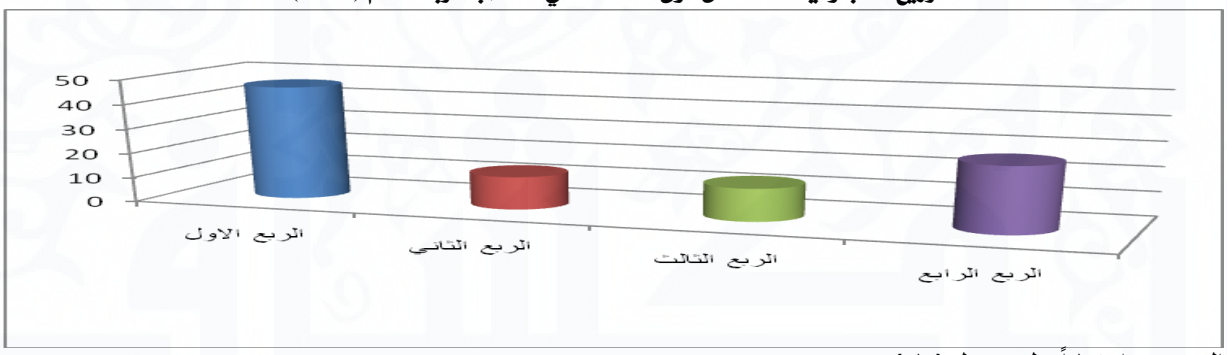
نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)

القضاء	الربع الأول	الربع الثاني	الربع الثالث	الربع الرابع	المجموع
بعقوبة	٤٦,١٥٣	١٤,٢٨٥	١٣,١٨٦	٢٦,٣٧٣	٩٩,٩٩
الخالص	٤٠	٢٠	٢٠	٢٠	١٠٠
المقدادية	٣٥,٧١٤	١٧,١٤٢	٢٢,٨٥٧	٢٤,٢٨٥	٩٩,٩٩
خانقين	٢٢,٧٢٧	٩,٠٩٠	١٥,٩٠٩	٥٢,٢٧٢	٩٩,٩٩
بلدروز	ــــ	ــــ	٦٦,٦٦٦	٣٣,٣٣٣	٩٩,٩٩

المصدر : من عمل الباحثة اعتماداً على جدول (٧) .

الشكل (١٤)

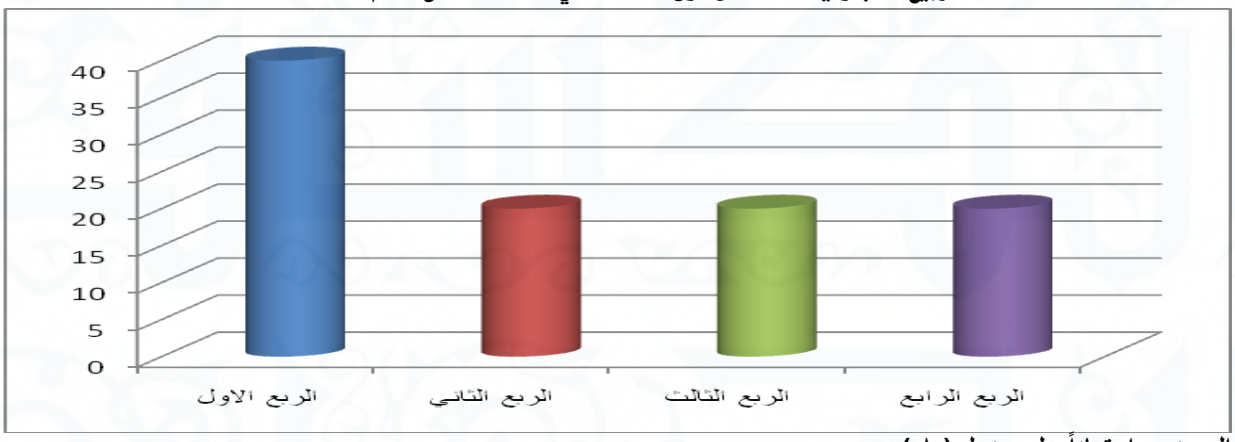
توزيع نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء بعقوبة للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

أما بالنسبة لقضاء الخالص فكان أعلى نسبة لوفيات الأطفال دون الخامسة في الربع الأول حيث بلغ فيه (٤٠%) طفل في حين انخفض وكان متساوياً في الربع الثاني والثالث والرابع إذ بلغ (٢٠%) طفل لكل منهما على التوالي. وكما مبين في الشكل (١٥)

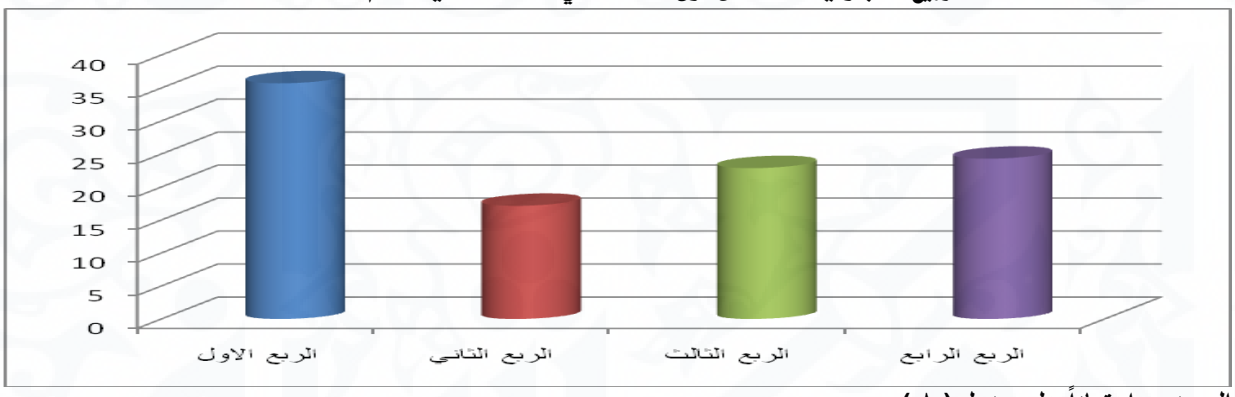
الشكل (١٥)
توزيع نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء الخالص للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

ويلاحظ من الشكل (١٦) ان قضاء المقدادية أحتل أعلى نسبة في وفيات الأطفال في الربع الأول إذ بلغ فيه (٣٥،٧١٤%) طفل في حين انخفض في الربع (الرابع – الثالث) إلى (٢٤،٢٨٥% – ٢٢،٨٥٧%) طفل لكل منهما على التوالي، وإن أدنى نسبة سجلت في الربع الثاني إلى (١٧،١٤٢%) طفل .

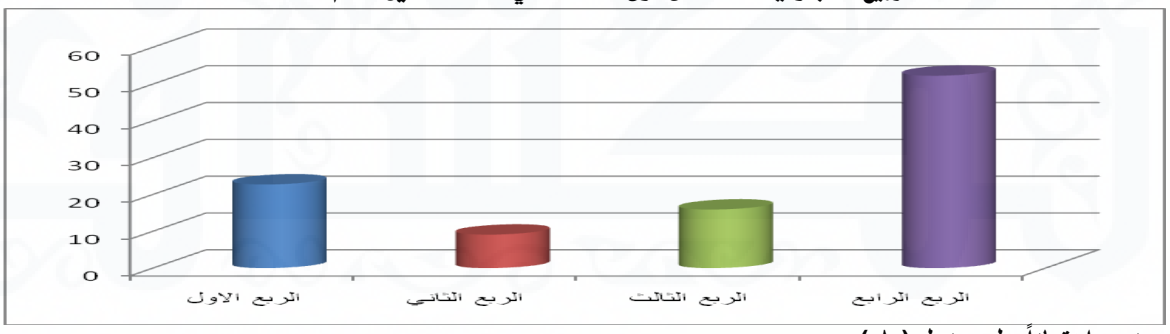
الشكل (١٦)
توزيع نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء المقدادية للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

ومن خلال ملاحظة شكل (١٧) في قضاء خانقين سجل أعلى نسبة في الربع الرابع إذ بلغ (٥٢،٢٧٢%) طفل وانخفض في الربع الثاني إلى (٩،٠٩٠%) طفل ثم أخذ بالارتفاع في الربع الثالث إلى (١٥،٩٠٩%) طفل وبلغ أعلى نسبة في الربع الرابع .

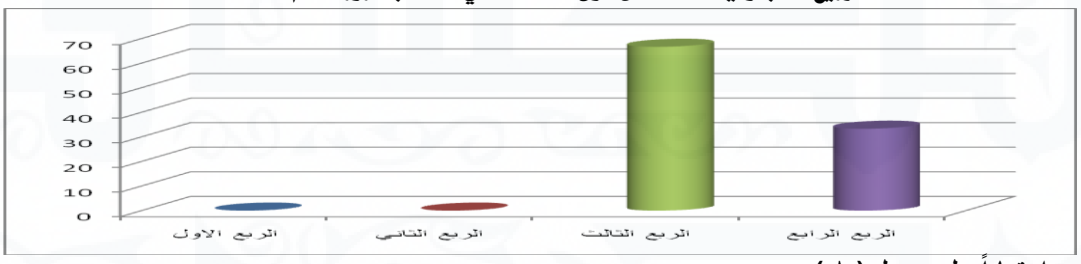
الشكل (١٧)
توزيع نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء خانقين للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

أما بالنسبة إلى قضاء بلدروز فلم يسجل عدد لوفيات الأطفال دون الخامسة في الربع الأول والثاني وسجل أعلى نسبة في الربع الثالث إذ بلغ (٦٦،٦٦٦%) طفل في حين انخفض في الربع الرابع إلى (٣٣،٣٣٣%) طفل. وكما موضح في الشكل (١٨)

الشكل (١٨)
توزيع نسب وفيات الأطفال دون الخامسة في قضاء بلدروز للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

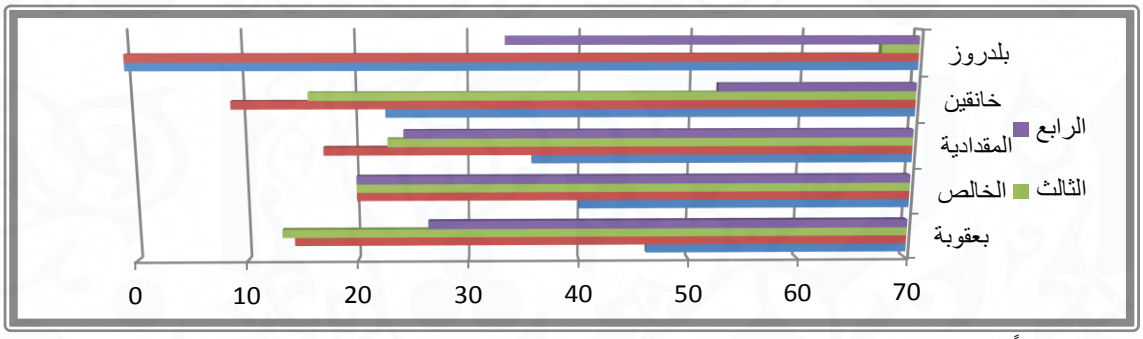
ومن خلال النظرة الإجمالية على مستوى المحافظة نلاحظ أن أعلى نسبة للوفيات الخاصة بالأطفال سجل في الربع الأول في كل من أقضية (بعقوبة – الخالص – المقدادية) بسبب ضعف مقاومتهم للأمراض وتعرضهم للموت بسبب أمراض الطفولة كالإسهال والأمراض التنفسية أكثر من أقرانهم الأصحاء نتيجة لطبيعة المناخ السائد في تلك الأشهر . في حين أن قضاء خانقين كان في الربع الرابع وقضاء بلدروز في الربع الثالث .

يعود هذا التباين في معدل وفيات الأطفال دون الخامسة في أقضية المحافظة إلى عدة أسباب في مقدمتها تباين الخدمات الصحية لكل منها، واختلاف المستوى الاجتماعي لسكان هذه القطاعات، كما أن طبيعة الموارد الاقتصادية لكل قطاع تؤثر في طبيعة النشاط الاقتصادي الذي يمارسه السكان وبالتالي على المستوى المعيشي لهم، فضلاً عن العوامل الاجتماعية مثل نسب التعليم العادات والتقاليد السائدة وتوفر الخدمات الصحية ودرجة تباينها من قطاع لآخر وأيضاً مدى توفر الخدمات المساندة لها من مياه صالحة للشرب والكهرباء

ووفرة الغذاء الصحي لكل قطاع كذلك مستوى تسجيل الحوادث الحياتية للمواليد الجدد كل من هذه الأسباب مجتمعة أو متفرقة أثرت في تباين نسب الوفيات للأطفال بين هذه القطاعات في محافظة ديالى.

الشكل (١٩)

نسبة وفيات الأطفال دون الخامسة في أقضية محافظة ديالى للعام (٢٠٠٩)



المصدر : اعتماداً على جدول (٨) .

الاستنتاجات والتوصيات

١. يستوجب جعل السياسات السكانية والإنمائية الكلية صوب هدف الصحة للجميع والتشديد على توسيع نطاق الخدمات الصحية الأساسية والتركيز على بنى مفهوم الصحة الإنجابية الواسع النطاق بما في ذلك خدمات تنظيم الأسرة وخدمات استراتيجيات الأمومة الآمنة والطفولة السليمة.

٢. وفي هذا المقام لابد أن تولي السياسات السكانية أولوية خاصة لتحسين صحة الأمهات وتخفيض معدلات وفياتهن التي ما زالت عالية .

٣.تتأثر وفيات الأطفال دون الخامسة باستقرار الوضع الاقتصادي والأمني والسياسي وباتساع الخدمات الصحية وتوسعها وبتطور العلاج الطبي الوقائي لها.

٤. إن استخدام معدلات وفيات الأطفال دون الخامسة كمؤشر رئيسي لقياس مدى التقدم الإنساني والاقتصادي .

❖ المقترحات

١. ضرورة توفير الرعاية الصحية ليس فقط في تقديم الخدمات الطبية والعلاجية والوقائية فحسب ولكن أيضاً في رفع جودتها بكافة أرجاء المحافظة وخاصة بالمناطق المحرومة

والتي من شأنها التأثير إيجابياً على العمر المتوقع عند الميلاد والذي يعد من أكثر مكونات التنمية البشرية أهمية على مستوى المحافظة .

٢. توزيع الخدمات الصحية بشكل يغطي كافة أجزاء المحافظة وعدد سكانها المتزايد وتخصيص المبالغ اللازمة لذلك، فضلاً عن تقييم عمل ما موجود منها لاسيما في مستواها الوقائي، وتطوير البنى التحتية لما لها من دور في تطوير الواقع الصحي في المحافظة.

٣. إعطاء أولوية لأقضية بعقوبة والمقدادية وخانقين لارتفاع نسب وفيات الأطفال فيهما من خلال ما يأتي :

أ- تنفيذ برنامج تطعيم الأطفال دون الخامسة من الأمراض المعدية .

ب- وضع برنامج لتطوير أقسام رعاية الطفل في مستشفيات بعقوبة والمقدادية وخانقين وبناء مستشفى تخصصي للأطفال في خانقين .

٤. يعد توفير الرعاية الصحية للأم خلال مرحلة الحمل والولادة من أهم أولويات وزارة الصحة حيث أن حصول الأم على الرعاية إثناء الحمل يؤدي إلى إتمام الحمل بسلام . وذلك من خلال الفحوصات الدورية للحصول على الرعاية الصحية اللازمة في الوقت المناسب .

٥. توفير خدمات الولادة بأستحداث صالة ولادة او جناح للولادة في مستشفى كل وحدة ادارية وتوفير كادر متخصص فيه ولزوم ذلك في الوحدات الادارية البعيدة عن مركز المحافظة.

٦. قيام الدولة بمجابهة التحديات الصحية ، واعتبار خدمات الصحة العامة والصحة الإنجابية حقاً يدخل ضمن الحقوق الأساسية للإنسان ، وتأمين الظروف المادية والبشرية المشجعة. وذلك على الاقل في توفير الادوية المجانية للأطفال وتقديم حليب الاطفال المجاني عن طريق مستشفيات الاطفال.

Abstract

Spatial Variation of the Births and Deaths of Under Five and Underweight Children in the Districts of Diyala Province: A Comparative Study

Keyword: births

Prof. Mohammad Yousif Hachim (Ph. D.)

Ins. Israa Heitham Ahmed (Ph.D.)

University of Diyala / College of Education for Human Sciences

This study aims at investigating the births in the hospitals of Diyala Province in the year 2009 which reached 41472. The births in the hospitals reached 25052 which form 60.407%. While the births at home reached 16420 which forms 39.593%. The study also dealt with underweight children which reached 1750 as well as the deaths of the children under the age of five which reached 213 with the reference to the variation of in the districts in each variable and the relation with health services.

It is worth mentioning that the successful births in the province in 2009 reached 26778 which forms 3.078% of the total births in Iraq. The number of females was 12994 that is 48.5% while the males 51.5% of the total births in the province. The amount of successful births (males and females) has raised in 2010 to reach 42471 that formed 4.341% of the total successful births in Iraq. The deaths among infants in 2009 reached 665 which formed 2.005% of the grand total in Iraq. There are many natural and human factors behind this chronological and spatial variation that were mentioned in the study. The study has recommended drawing a roadmap for preserving child and mother health and reducing fatalities. The study followed the comparative method in calculating the births and the deaths of infants and underweight children in Diyala province in 2009. The sources of the data came from the Ministry of Health and Ministry of Planning.

المصادر

- منظمة الصحة العالمية ، تقرير عن الحالة الصحية في العالم ، طبعة عربية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٤ .
- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، نتائج المسح لخارطة الحرمان في العراق ، مطبعة وزارة التخطيط، بغداد ، ٢٠١١.
- جمهورية العراق ، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، المجموعة الإحصائية السنوية ، ٢٠٠٧ .
- دائرة صحة ديالى ، قسم الإحصاء الصحي والحياتي ، استمارة الحوادث الحياتية (ط٦) ، (بيانات غير منشورة) ، لعام ٢٠٠٩.
- بيانات دراسة وفيات الامهات والاطفال لعام ١٩٩٠، بيانات المسح العنقودي متعدد المؤشرات لعام ٢٠٠٦ الذي أجراه كل من اليونسيف والجهاز المركزي للاحصاء وتكنولوجيا المعلومات وهيئة احصاء اقليم كردستان ووزارة الصحة.
- www.mdgs.un.org موقع الامم المتحدة الالكتروني الخاص بمؤشرات الاهداف الانمائية للألفية بيانات وزارة الصحة العراقية ٢٠٠٩.

أسرة أل الزكي ودورها في القضاء والإدارة بدمشق في القرنين السادس والسابع الهجريين

الكلمة المفتاح : أل الزكي

أ.م. د. مشتاق كاظم عاكول المياح

جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الانسانية – ابن رشد/ قسم التاريخ

dr_almayahi@yahoo.com

الملخص

تعد أسرة ال زكي من الأسر العلمية الكبيرة التي عاشت واستقرت في مدينة دمشق في القرنين السادس والسابع الهجريين، وأدت دوراً مهما في بيئة دمشق العلمية وقتئذ وبرز منهم علماء يشار لهم بالبنان ولأجل ذلك فقد حظي رجال الاسرة باهتمام واسع من لدن كبار المؤرخين الذين ترجموا لإعداد غفيرة منهم، حيث أفردوا مساحات واسعة للحديث عن انجازاتهم ومكانتهم العلمية التي كانت موضع تقدير وإشادة اغلب هؤلاء المؤرخين.

تعددت اهتمامات رجال الاسرة العلمية وان كانت تلك الاهتمامات لا تخرج في الأعم الأغلب عن نطاق الدراسات الدينية كالفقه والحديث والتفسير والقراءات وغيرها. بل ان المتقدمين من رجال تلك الاسرة كانوا خاضعين وبما لا يدع مجالاً للشك للفتاوى التي أطلقها رجال الدين المتزمتين ضد علوم الفلسفة والمنطق ومن يتعاطاهم. ولأجل ذلك فقد شنوا حربا شعواء ضد الطلبة الذين وجد بحوزتهم ما يدل على ذلك.

ولم يقتصر دور رجال أسرة ال الزكي على إلقاء الدروس العلمية فحسب بل كانوا عنصراً فاعلاً فيما حولهم من احداث شهدتها بلاد الشام، لاسيما الإنجازات العسكرية التي دأب الأيوبيون على تحقيقها، كما أنيطت بهم الكثير من المهام الادارية والقضائية فضلا عن السفارات التي كلفوا بها من قبل سلاطين البيت الأيوبي .

أولاً : أصول أسرة آل زكي

تُعد أسرة آل زكي من الأسر العلمية المعروفة في مدينة دمشق، وهم أخوال حافظ الشام ومؤرخه، أبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الشافعي المعروف بأبن عساكر (ت ٥٧١ هـ)، فعميد الأسرة زكي الدين أبو الفضل يحيى بن علي بن عبد العزيز المعروف بأبن الصائغ(ت ٥٣٤هـ) جده لأمه[١].

وتنحدر هذه الأسرة من أرومة عربية تعود في نسبها الى قبيلة قريش، وقد أتفقت جُلّ المصادر التاريخية التي ترجمت لرجالاتها على ذلك، بيد أن تلك المصادر أنقسمت على نفسها بين مؤيد ومشكك في أتصال نسب تلك الأسرة بالبيت الأموي وتحديداً بالخليفة عثمان بن عفان(ﷺ) عن طريق ولده أبان، وبناءً على ذلك يمكن تقسيم المصادر التي خاضت في نسب آل زكي الى ثلاثة مجاميع مصدرية:

١. **المجموعة المصدرية الأولى:** أكدت على أتصال نسب أسرة آل زكي ببني أمية، لكنها لم تُشر صراحة الى أتصالهم بأبان بن عثمان بن عفان(ﷺ)، ويقف على رأس تلك المجموعة، محدث خراسان أبو سعد عبد الكريم بن منصور بن محمد السمعاني المتوفى عام(٥٦٢هـ) والذي يُعد من أبرز تلامذة القاضي زكي الدين يحيى آبن علي بن الصائغ[٢] وحصل منه على أجازة في رواية بعض مسموعاته[٣]. كما تتلمذ على ولده منتجب الدين بن الزكي(ت ٥٣٧هـ)[٤] وكان من أكثر أساتذته تأثيراً عليه، وقد ترجم له في كتابه التحبير على المعجم الكبير[٥]. الذي ترجم فيه لـ(١٣٢٠) شيخا من شيوخه، حيث يقول:((أبو المعالي محمد بن يحيى بن علي بن عبد العزيز بن الحسين القرشي الأموي))[٦]. وتبعه في السياق ذاته، الحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب(ت ٧٧٩هـ)[٧]، الذي ترجم لقاضي القضاة بهاء الدين بن الزكي(ت ٦٨٥هـ)[٨] حيث يقول:((بهاء الدين أبو الفضل يوسف بن قاضي القضاة محي الدين أبي الفضل يحيى ... بن عبد العزيز بن علي بن الحسين بن محمد بن عبد الرحمن الشهير بأبن الزكي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي))[٩].

والملاحظ في تلك المجموعة إن مؤرخيها لم يتعرضوا لذكر الوليد بن عبد الرحمن بن إبان بن عفان، وإنما توقفوا في ذكر نسب الأسرة عند عبد الرحمن بن القاسم شأنهم في ذلك شأن المجموعة المصدرية الثالثة والتي سيتم الحديث عنها فيما بعد. مما يوحي – على ما يبدو– الى طابع الحذر الذي بدا واضحاً على هؤلاء المؤرخين من عدم الخوض في هذا الموضوع.

المجموعة المصدرية الثانية: أكدت صراحة على أتصال نسب آل الزكي ببني أمية وتحديداً الى البيت العثماني منه، على أن مؤرخيها إنقسموا على أنفسهم الى مجموعتين: أكتفت الأولى بالحاق نسب آل الزكي بالبيت الأموي بصورة عامة. ومن دون الخوض

في ذكر التفاصيل، من قبيل((... القرشي الأموي العثماني))، أو((العثماني القرشي الأموي)). أو((العثماني)) فقط، وأبرز من يمثل تلك المجموعة الحافظ زكي الدين أبو محمد عبد العظيم بن عبد القوي المنذري(ت ٦٥٦هـ)[١٠]، وجمال الدين أبو حامد محمد بن علي المحمودي المعروف بأبن الصابوني(ت ٦٨١هـ)[١١] وشهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب النويري(ت ٧٣٩هـ)[١٢]، ومؤرخ مصر الشهير تقي الدين أحمد بن علي المقريزي(ت ٨٤٥هـ)[١٣]. أما تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي(ت٧٧١هـ)[١٤] فقد بدا غير متيقن من المعلومة التي أوردها في ترجمته للقاضي محيي الدين بن الزكي(ت٥٩٨هـ)[١٥] حينما قال:((قاضي قضاة الشام، محي الدين أبو المعالي ... القُرشي العثماني، على ما يذكرون)). فيما كانت المجموعة الثانية أكثر تفصيلاً من سابقتها بشأن نسب أسرة آل الزكي ويتجلى ذلك بوضوح من خلال أصرار مؤرخيها على ذكر سلسلة نسب أفراد تلك الأسرة متصلاً بأبان بن عثمان بن عفان، ويُعد القاضي شمس الدين أحمد بن محمد بن خلكان(ت٦٨١هـ)[١٦] الذي عاصر جماعة من أعيان آل الزكي، خير مثالٍ على ذلك، ففي معرض ترجمته للقاضي محيي الدين بن الزكي، يذكر أنه((أبو المعالي محمد بن أبي الحسن علي بن محمد بن يحيى بن علي بن عبد العزيز بن علي بن الحُسين بن محمد بن الرحمن بن القاسم بن الوليد بن القاسم بن عبد الرحمن بن أبان بن أمير المؤمنين عثمان بن عفان، ﷺ، القرشي)).

وعلى النهج ذاته سار عدد من المؤرخين الكبار كعز الدين احمد بن محمد الحسيني(ت ٦٩٥هـ)[١٧] وقطب الدين موسى بن محمد اليونيني(ت ٧٢٦هـ)[١٨]، وصلاح الدين محمد بن شاكر الكتبي(ت ٧٦٤هـ)[١٩] وبدر الدين محمود بن أحمد العيني(ت ٨٥٥هـ)[٢٠] حيث عمدوا الى ذكر سلسلة نسب آل الزكي كاملة عند ترجمتهم لأحد أفرادها.

المجموعة المصدرية الثالثة: على النقيض من المجموعتين الآنفتي الذكر فقد شكك أصحاب تلك المجموعة بأنتساب أسرة آل الزكي الى البيت العثماني، بل إن البعض منهم لا يعترف بانتسابهم لبني أمية عموماً، وقد نحا المؤرخون المشككون إتجاهين مختلفين: الاتجاه الأول لم يذكر أصحابه صراحة أدلة تشكيكهم بأنتساب آل الزكي لبني أمية، بل أكتفوا بعبارة ((القرشي، الدمشقي، الشافعي)) فقط، وقد مثل هذا الأتجاه :علمُ الدين أبو محمد القاسم بن محمد بن يوسف البرزالي(ت ٧٣٩هـ)[٢١]، وصلاح الدين

خليل بن أيبك الصفدي(ت ٧٦٤هـ)[٢٢]، وأبو محمد عبد الله بن أسعد اليافعي(ت٧٨٨هـ)[٢٣]، وجمال الدين عبد الرحيم بن الحسن الأسنوي(ت ٧٧٢)[٢٤]، وتقي الدين أبو المعالي محمد بن رافع السلامي(ت ٧٧٤هـ)[٢٥]، وتقي الدين أبو بكر بن أحمد بن محمد المعروف بأبن قاضي شهبه(ت ٨٥١هـ)[٢٦] وجمال الدين أبو المحاسن يوسف بن تغرى بردى(ت٨٧٤هـ)[٢٧]، وعبد القادر بن محمد النعيمي الدمشقي(ت٩٢٧هـ)[٢٨]، وشمس الدين محمد بن علي بن أحمد بن طولون الصالحي(ت ٩٥٣هـ)[٢٩]، وعبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي(ت ١٠٨٩هـ)[٣٠].

ومن الجدير بالذكر إن من أنكر إتصال نسب آل الزكي ببني أمية كان يعمد الى التوقف عند عبد العزيز (جد القاضي إبن الصائغ)، ومنهم من يتوقف عند الوليد بن عبد الرحمن بن أبان دون ذكر لبقية آبائه، وهي مفارقة لم أجد لها تفسيراً قط[٣١].

أما الأتجاه الآخر فقد ذهب الى أبعد من ذلك حيث صرح أتباعه، بعدم قناعتهم بذلك النسب وساقوا أدلتهم على ذلك، ويقف في طليعة المؤرخين المشككين بنسبهم، المؤرخ شهاب الدين عبد الرحمن بن أسماعيل المقدسي المعروف بأبي شامة(ت ٦٦٥هـ)[٣٢] الذي أنكر على القاضي محيي الدين بن الزكي إنتسابه للبيت العثماني من بني أمية عازياً ذلك الى أن مؤرخ دمشق الحافظ أبو القاسم أبن عساكر، ترجم لجده لأمه يحيى بن علي بن عبد العزيز المعروف بأبن الصائغ ((وذكر أيضاً ترجمة ولديه محمد بن يحيى، وسلطان بن يحيى، وهما خالا الحافظ أبي القاسم، ولم يرفع في نسب أحدٍ منهم بما يتصل بأمير المؤمنين عثمان بن عفان (ﷺ) كما يدعيه ذريتهُ في زماننا، ولو كان ذلك الأتصال صحيحاً لما خفي على الحافظ أبي القاسم، ولو كان يعرفه لما أغفل ذكر هذه المنقبة لأجداده وأمه وأخواله)).

وقد ذهب مؤرخ الشام الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي(ت٧٤٨هـ)[٣٣]، بعيداً في موضوع نسب آل الزكي حيث أنكر على الحافظ شرف الدين الدمياطي، سوقه نسب شيخه القاضي **محيي الدين يحيى بن محمد بن الزكي(ت٦٦٨هـ)**[٣٤]، الى عثمان(ﷺ)، متخذاً من تجاهل الحافظ إبن عساكر له، دليلاً على ذلك. كما قدم دليلاً آخر على عدم صحة إنتسابهم للبيت الأموي- بحسب اعتقاده- فقد ذكر أنه أطلع على ((كتابِ وقفٍ لبني الزكي، وهو وقفٌ من جدهم عبد الرحمن بن الوليد بن القاسم بن الوليد القُرشي، وقد وقفهُ في سنة نيف وسبعين ومائتين، ولم يزد في نسبه ولا نسبّه على هذا، ولاسمى للوليد أباً، ولا ذكر أنه أموي،

والذي زعم أنه عثماني قال فيه: الوليد بن عبد الرحمن بن أبان بن عثمان بن عفان، والله اعلم بحقيقة ذلك))[٣٥].

ومن مراجعة سريعة للدليل الآخر الذي ساقه الحافظ الذهبي ونقصد بذلك(كتاب الوقف) يتضح لنا أنَّ ذلك الدليل لا يمكن الركون إليه أيضاً، فالذهبي أستخدم كلمة(نيّف) والتي تدل على عدم دقته في ايراد تاريخ الوقف، بخلاف الواقع، فالوقف يُعد من الوثائق المهمة التي يمكن الركون لمعلوماتها التاريخية ذلك أنه يتضمن معلومات دقيقة تتضمن اسم الواقف وجنس الوقف والأوقاف التي رصدها الواقف له، فضلاً عن دقة التاريخ باليوم والشهر والعام، لذا فالتساؤل المطروح هنا بالحاح هو: كيف تمكن الحافظ الذهبي من الآطلاع على وثيقة الوقف ولم يستطع تحديد تأريخها بدقة؟!.

أما **الحافظ إبن كثير**، فقد آتسم موقفه بالأضطراب، ففي الوقت الذي بدا فيه معتنقاً لآراء شيخه آبن كثير في هذا الصدد، لاسيّما في كتاب(طبقات الفقهاء الشافعيين)[٣٦]، فعند ترجمته لعدد من الشخصيات المهمة من تلك الأسرة، كان يتوقف في نسبها عند الوليد بن عبد الرحمن في أشارة واضحة الى عدم قناعته بأتصال نسبهم الى البيت الأموي، إلا أنه عاد لينقض تلك الآراء في تاريخه المسمى(البداية والنهاية)لاسيّما عند ترجمته **للقاضي محيي الدين أبي المعالي محمد بن علي بن الزكي**(ت ٥٩٨هـ)، حيث توقف في سلسلة نسبه عند جده عبد العزيز ولم يزد على(القرشي) في نسبه، ثم أردفه بقوله: ((وكان هو جد **الحافظ أبي القاسم بن عساكر** لأمه، وقد ترجمه في التاريخ ولم يزد على ذلك))[٣٧]. مما يدل على شك واضح بالأمر، أما في ترجمة ولده القاضي يحيى بن محمد فقد ذكر نسبه متصلاً بعبد الرحمن بن أبان بن عثمان(ﷺ) واصفاً إياه بـ((القرشي الأموي))[٣٨]. وتكرر الأمر عند ذكره لحفيده القاضي بهاء الدين يوسف بن يحيى بن الزكي[٣٩].

وفي بعض الأحيان نجد الأضطراب واضحاً في الرواية الواحدة التي يسوقها الحافظ أبن كثير، كما الحال بالنسبة لترجمة القاضي محيي الدين يحيى بن محمد بن الزكي آنفة الذكر، حيث يذكره بقوله: ((ومنهم من يقولون الأموي أيضاً، الدمشقي الشافعي))[٤٠]، ثم يعود بعد أسطر قليلة ليقول: ((... وساد وتقدم لرياسته وثبته في دمشق، ونسبه العريق))[٤١].

مما تقدم يمكن القول إن تأثر آبن كثير بآراء شيخه الذهبي، ومن قبله بأبي شامة، وعدم تمعنه بروايات سابقيه من المؤرخين، كان سبباً لذلك لأضطراب رواياته عن أسرة آل الزكي،

لذا لا يمكن الركون الى تلك الآراء التي شكك من خلالها بآنتساب تلك الأسرة لبني أمية. كما أن الرأي الذي طرحه أبو شامة ودافع عنه الذهبي فيما بعد والذي يتلخص بعدم أتصال أل الزكي بالبيت الاموي نظراً لأغفال الحافظ أبن عساكر عنه هو الآخر لا يثبت أمام النقد التأريخي، إذ إن ذلك الأغفال لا يُعد دليلاً قاطعاً على عدم صحة النسب، وإذا كان الحافظ آبن عساكر قد أغفل ذلك الأمر لأي سبب كان، فقد تولى حافظ خراسان ومحدثها أبو سعد السمعاني تلك المهمة، فهو أحد معاصري الحافظ أبن عساكر، وقد سبقت الأشارة الى تلمذتهما لدى القاضي منتجب الدين بن الزكي، وقد أشار السمعاني بما لا يقبل الشك الى النسب الأموي لشيخه.

صفوة القول إن أسرة آل الزكي تعد من الأسر العربية العريقة التي تمتد في نسبها الى قبيلة قريش، والى البيت الأموي منها.

ثانياً: أسهامات آل الزكي في القضاء

تقلد رجال أسرة آل الزكي مناصب مهمة في القضاء والإدارة في وقت مبكر يعود الى أيام عميدها زكي الدين يحيى بن علي بن الصائغ الذي تولى منصب ((القضاء بدمشق نيابة عن القاضي أبي عبد الله محمد بن موسى البلاساغوني، ثم عن أبي سعد محمد بن نصر الهروي، هو والقاضي سليمان بن داود الحنفي، ومات سليمان وبقي منفرداً بالقضاء، وقتل الهروي وهو على القضاء))[٤٢].

وبقي آبن الصائغ في منصبه حتى مطلع القرن السادس الهجري، وتحديداً عام ٥١٠ هـ، عندما خرج لأداء فريضة الحج فأسند المهمة الى ولده منتجب الدين محمد الذي لم يلبث أن آستقل بقضاء دمشق بعد ذلك ليكون أول أفراد تلك الأسرة يتولى منصب القضاء آستقلالاً[٤٣].

وطوال تبوئه ذلك المنصب، كان القاضي منتجب الدين بن الزكي موضع إعجاب معاصريه الذين أشادوا بنزاهته وعفته وجميل سيرته، فضلاً عن صلابته في الحكم، فقد وصفه تلميذه أبو سعد السمعاني بأنه كان ((... حسن السيرة، محمود الولاية، قصير اليد عن أموال المسلمين، مشفقاً عليهم، ساكناً، وقوراً، متواضعاً))[٤٤].

بعد وفاة القاضي منتجب الدين بن الزكي، تولى ولده زكي الدين على بن محمد بن يحيى[٤٥] قضاء دمشق ((وكتب له منشور القضاء من قاضي القضاة ببغداد))[٤٦]. مما يدل على

أهمية تلك الشخصية التي أضحت موضع عناية وأهتمام دار الخلافة. فآستمر في منصبه ما يقرب من نصف قرن، ففي مطلع صفر من عام(٥٥٥هـ) رفع القاضي زكي الدين طلباً الى الملك العادل نور الدين يسأله فيه الأعفاء من منصبه((فأجاب سؤاله وولى قضاء دمشق القاضي الأجل الأمام كمال الدين الشهرزوري))[٤٧].

ومن الجدير بالملاحظة هنا إن القضاة من الفرع الآخر من آل الزكي ونعني بذلك (آل سلطان بن يحيى بن علي) قد آقتصر دورهم على تولي القضاء نيابة، ولم يسبق لأحدهم تولي منصب القضاء بصورة مستقلة كما الحال بالنسبة لأبناء عمومتهم من (آل محمد بن يحيى بن علي) ولعل السبب في ذلك يعود الى ميل(بني سلطان) وآنشغالهم بالتحصيل العلمي والتدريس والوعظ، اكثر من ميلهم الى تسلم المناصب الإدارية ومنها القضاء، أو ربما لشهرة بنو عمومتهم التي طغت في بلاد الشام بصورة عامة، ومدينة دمشق على وجه الخصوص، لاسيّما بعد ذيوع صيت القاضي محي الدين محمد بن علي بن الزكي، الذي تقلد منصب قضاء مدينتي حلب ودمشق من قبل السلطان صلاح الدين الأيوبي بصورة مباشرة، فمما يؤثر عن زين القضاة سلطان بن يحيى بن الزكي[٤٨] إنه كان ينوب عن والده بالقضاء، لذا فإنَّ شهرته لم تأتِ من ذلك الجانب، وإنما جاءت من كونه أحد كبار الفقهاء في وقته، فضلاً عن كونه أحد اعيان الخطباء والوعاظ[٤٩].

أما ولده عبد الرحمن بن سلطان[٥٠]، فلم تذكر المصادر التأريخية التي تناولت ترجمته، إنه تولى القضاء نيابة أو آستقلالاً بالرغم من ان تلك المصادر كانت تطلق عليه لقب ((زين القضاة))[٥١].

وعلى خطى جده، سار القاضي شرف الدين أبو طالب عبد الله بن عبد الرحمن بن سلطان[٥٢]، فقد تولى قضاء مدينة دمشق نيابة عن أبن عمه القاضي محيي الدين محمد بن يحيى بن الزكي(ت ٥٩٨هـ)، ثم عن ولده زكي الدين الطاهر بن محمد بن يحيى(ت ٦١٧هـ)[٥٣]، إلا أنه لم يلبث أن ترك القضاء لينصرف للتدريس بصورة كلية[٥٤].

أرتبطت أسرة آل الزكي بعلاقات وثيقة مع السلطنة الأيوبية تمتد الى أيام الحملة التي قادها السلطان صلاح الدين الأيوبي لفتح مدينة حلب عام(٥٧٩هـ)، فقد ذكر بعض المؤرخين أَنَّ السلطان حين تسلم المدينة صعد الى قلعتها حيث عقد مجلساً عاماً للتهنئة بحضور كبار

رجالات الدولة وقادتها، فضلاً عن رجال الدين والقضاة والشعراء الذين أنشدوا قصائد التهنئة بتلك المناسبة، وكان من بين المهنئين محيي الدين بن الزكي الذي أنشده أبياتاً مطلعها:

وفتحكم حلباً بالسيف في صفر مبشرٌ بفتوح القدس في رجب[٥٥]

وقد أثارت تلك الأبيات آستغراب الحضور بما فيهم السلطان نفسه، وقد علق سبط بن الجوزي على تلك الحادثة بقوله: ((فعجب الناس من رمية من غير رامٍ، فكان – كما قال – ولكن بعد أربع سنين))[٥٦].

وبعد أن تم له فتح المدينة، عمد السلطان صلاح الدين ترتيب أمورها الإدارية، حيث أسند قضاء المدينة الى محيي الدين أبن الزكي الذي آستناب عنه إبن عمته زين الدين أبا البيان نبأ بن الفضل بن سليمان المعروف بأبن البانياسي الذي أستمر في أداء عمله حتى عام ٥٩٨هـ وهو العام الذي توفي فيه أبن الزكي، حيث أسند الملك الظاهر غازي صاحب حلب مهمة القضاء في المدينة للقاضي بهاء الدين بن شداد(ت ٦٣٢هـ)[٥٧].

أما الحدث المهم الذي ترك آثاره الأيجابية على مستقبل القاضي محيي الدين بن الزكي بصفة خاصة وأسرة آل الزكي بشكل عام. كان فتح بيت المقدس، فقد صدقت نبوأة أبن الزكي التي تنبأ فيها بفتح المدينة في رجب، ولما سأله السلطان صلاح الدين عن أساس تلك النبوءة أجابه بأنه أخذها من تفسير أبا الحكم بن برجان[٥٨] قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ الٓمٓ ۝١ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ۝٢ فِيٓ أَدۡنَى ٱلۡأَرۡضِ وَهُم مِّنۢ بَعۡدِ غَلَبِهِمۡ سَيَغۡلِبُونَ ۝٣ فِي بِضۡعِ سِنِينَۗ ﴾[٥٩]. بيد أن أبا شامة المقدسي[٦٠] أنفرد دون سواه من المؤرخين الذين تعرضوا لتلك الحادثة، بذكر رواية نقلها عن جماعة من الحلبيين يؤكد فيها إن تلك النبوءة لم تكن من بنات أفكار محيي الدين بن الزكي، وأنما يعود الفضل في ذلك للفقيه الشافعي المعروف مجد الدين أبو محمد طاهر بن نصر بن جهيل الكلابي الحلبي(ت ٥٩٦هـ) الذي كان قد وقع على تفسير أبن برجان لسورة الروم فوجد فيه عند قوله تعالى ألم غلبت الروم... الآية، إن المفسر قال إن الروم سيُهزمون في شهر رجب من عام ٥٨٣ هـ ويفتح بيت المقدس ويصبح داراً للإسلام للأخير مستنداً في ذلك على دلائل عدة أوردها في معرض تفسيره للآية، فلما تم فتح مدينة حلب، بعث آبن جهبل برسالة الى صلاح الدين يُهنّئُه فيها بذلك الفتح ويبشره بقرب فتح بيت المقدس على يديه معّيناً زمان ذلك الحدث، وقد دفع تلك الرسالة الى أحد الفقهاء المقربين

من السلطان بُغية أيصالها له، إلا أن ذلك الفقيه وبعد قراءته لمضمونها تراجع عن تسليمها للسلطان، وتحدث مع القاضي محيي الدين بن الزكي في ذلك الأمر، وكان القاضي يقيم وزناً للمكانة العلمية الكبيرة لأبن جهبل واثقاً بأنه لا يقدم على تلك الخطوة دون التحقق منها، لذا فقد أنشأ قصيدته البائية التي هنأ فيها السلطان بفتح حلب وبشره بفتح قريب لبيت المقدس على يديه. وبعد أن تم الفتح قدم أبن جهبل الى القدس مهنئاً السلطان بفتحه وقد دار بين الرجلين حديث عن مضمون تلك الرسالة ((فتعجب السلطان من قوله وقال قد سبق الى ذلك محيي الدين بن زكي الدين غير أني أجعل لك حظاً لا يزاحمك فيه أحد ثم جمع له من في العسكر من الفقهاء وأهل الدين ثم أدخله الى القدس بعدما خرج الفرنج منه وأمره أن يذكر درساً من الفقه على الصخرة فدخل وذكر درساً هناك وحظي بما لم يحظ به غيره))[٦١].

ومهما يكن من أمر تلك الحادثة فمما لا ريب فيه أن مكانة القاضي محيي الدين كانت قد تقدمت كثيراً لدى صلاح الدين حتى بات من الفقهاء القلائل الأثيرين لديه، وليس أدل على ذلك من أختيار السلطان، للقاضي أبن الزكي ليكون خطيباً لبيت المقدس في أول جمعة تقام فيه بعد الفتح، من بين العشرات من الفقهاء والقضاة والخطباء الطامحين لنيل تلك المكرمة، وقد قدم أبن واصل[٦٢] وصفاً قّيماً لتلك اللحظات المهمة بقوله: ((وأمتلأت عراص المسجد وصحونُهُ بالخلائق، وأستعبرت العيون من شدة الفرح، وخشعت الأصوات، ووجلت القلوب، وكان جماعة من الأكابر والعلماء رشحوا أنفسهم للخطبة في هذا المسجد المعظم، وأخذوا لذلك أهبته وألفوا ما يخطبون به، ومنهم من عرض للسلطان يطلب ذلك، ومنهم من صاح والسلطان ساكت لا يُبدي سره، فلما حان وقت الخطبة نص على القاضي محيي الدين بن زكي الدين وقدمه لهذا الأمر الجليل)). فأرتقى المنبر وكان له من العمر يومئذ ثلاث وثلاثون عاماً فألقى خطبة بديعة أجاد فيها أيما أجادة، لذا فقد حظيت بأعجاب الحاضرين بما فيهم السلطان نفسه[٦٣]. مما حدا بالسلطان أن يقلده مهمة قضاء دمشق نيابة عن القاضي شرف الدين أبي سعد عبد الله بن محمد بن أبي عصرون(ت٥٨٧هـ)، بيد أن نيابته لأبن عصرون لم تدم طويلاً، إذ سرعان ما تركها وهو أول قاضي يترك النيابة بآختياره، وكان من مظاهر أعتزاز صلاح الدين به وتمسكه بنيابة القضاء، أن أرسل اليه الشيخ مجد الدين بن النحاس وأمره أن يضرب على علامته في مجلس حكمه، وقد أحدث ذلك الأجراء حرجاً بالغاً للقاضي أبن الزكي نظراً للوشائج الوثيقة التي تربطه بالسلطان، فما

كان منه إلا أن يلزم بيته حياءً من الناس وهو ما جعل السلطان أمام الأمر الواقع حيث طلب من أبن أبي عصرون أن يستتيب شخصاً آخر بدلاً عن إبن الزكي ((فأرسل الى جمال الدين أبن الحرستاني، فناب عنه))[٦٤].

وبعد وفاة أبن أبي عصرون آستقل أبن الزكي بقضاء دمشق بأمر من السلطان صلاح الدين، فضلاً عن قضاء حلب، فأستمر عليه حتى وفته عام (٥٩٨هـ) فكان أول شخص يتولى قضاء دمشق من آل الزكي[٦٥].

وفضلاً عن قضاء دمشق وحلب فقد كان القاضي أبن الزكي يتولى نظر الجامع الأموي ويباشر إدارة أوقافه بنفسه، وقد أستمر مشرفاً على تلك الأوقاف حتى عزل عنها في جمادى الأولى عام ٥٩٨هـ وهي سنة وفاته[٦٦].

شهدت السنوات الآثنتي عشرة التي قضاها أبن الزكي في قضاء دمشق، أحداثاً مهمة كالفتنة التي أندلعت مع الأسماعيلية في أعقاب مقتل أحد رجالاتهم ويدعى(القاقا) وهو ما هدد حياة القاضي أبن الزكي لذلك ((فتح له باب سر الى الجامع من داره التي بباب البريد لأجل صلاة الجمعة))[٦٧].

ومنها ما كان مظهراً من مظاهر الصراع الفكري والعقدي الدائم بين أتباع المذهب الشافعي(الأشاعرة) وبين أتباع المذهب الحنبلي أو ما يطلق عليهم بأهل الأثر نسبة الى الحديث النبوي الشريف(على صاحبه أفضل الصلاة والسلام)، وإذا كان ذلك الصراع يُعد سمة بارزة من سمات الوضع السياسي والديني في بلاد الشام بشكل عام طوال المدة الممتدة من القرن الخامس وحتى أواخر القرن الثامن الهجري، فإنَّ ما يلفت الأنتباه في المدة موضوع البحث، هو دخول مؤسسة القضاء ممثلة بشخص القاضي طرفاً مهماً من أطراف ذلك الصراع بعد أن كانت إحدى أهم دعامات الأمن والأستقرار في البلد ويتضح ذلك جلياً في الأحداث التي شهدتها مدينة دمشق عام(٥٩٦هـ) وأدت الى توتر كاد يودي بأمن وأستقرار المدينة لولا خروج الحافظ تقي الدين المقدسي الجماعيلي منها متجهاً صوب مصر[٦٨].

تتلخص الحادثة بأن الحافظ تقي الدين أبو محمد عبد الغني بن عبد الواحد بن علي المقدسي الجماعيلي(ت٦٠٠هـ) الذي كان يُعد ((أوحد زمانه في علم الحديث))[٦٩]. كان قد ألقى عصا التسيار في مدينة دمشق بعد رحلة علمية أمتدت لسنين طويلة، وكانت له حلقة درس في الحديث الشريف دأب على عقدها بعد صلاة الجمعة في ركن الحنابلة من جامع

دمشق، وكانت تلك الحلقة تتسع بمرور الزمن ويزداد روادها، الأمر الذي أثار حفيظة مناوئيه من فقهاء دمشق لاسيّما الأشاعرة منهم الذين بدؤوا بأثارة المتاعب بوجه الحافظ المقدسي والتشويش عليه بُغية ثنيه عن الآستمرار في إلقاء درسه، فقد أوعزوا لأحد فقهاء الحنابلة هو ناصح الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن نجم الدين بن عبد الوهاب المعروف بأبن الحنبلي(ت ٦٣٦هـ) أن يعظ بعد صلاة الجمعة تحت قبة النسر بجامع دمشق، الأمر الذي أحدث أرباكاً واضحاً للحافظ المقدسي أضطره فيما بعد الى تغيير موعد درسه الى بعد العصر مفوتاً بذلك الفرصة على مناوئيه، بيد أن المتربصين بالحافظ لم يدعوا له مجالاً لمواصلة درسه، فما أن ذكر عقيدته في الكرسي والحرف والصوت والتي هي عقيدة عامة الحنابلة أو الحشوية، كما يطلق ذلك عليهم مناوئُوهم، حتى ثار عليه الأشاعرة، فأتفق القاضي محي الدين بن الزكي وخطيب دمشق ضياء الدين أبو القاسم عبد الملك بن زيد الدولعي(ت ٥٩٨هـ) وجماعة من فقهاء دمشق على مقابلة والي القلعة صارم الدين بُزغُش، ((... فقالوا: هذا قد أضَلَّ الناس، ويقول بالتشبيه فعقدوا له مجلساً، وأحضروه، فناظرهم، فأخذوا عليه مواضع، منها قوله: كان الله ولا مكان، وليس هو اليوم على ما كان، ومنها: ولا أنزهه تنزيهاً ينفي حقيقة النزول، ومنها: مسألة الصوت والحرف))[٧٠].

وإذا كان الأشاعرة بعد تلك الحادثة قد ربحوا جولة الصراع مع الحافظ تقي الدين المقدسي، فإنهم في الوقت ذاته فشلوا في تحقيق أي مكسب على حساب الحنابلة، فبعد تلك المناظرة أصدر بُزغش أمراً بنفي الحافظ المقدسي الى خارج مدينة دمشق، فأذعن الحافظ لذلك وأستمهلهم ثلاثة أيام للخروج من دمشق فأجابوه الى ذلك، كما أمر الشرطة بأزالة منبر الحافظ من الجامع وتكسيره وأزالة ما كان بحلقة الحنابلة من الآثاث، كما قامت الشرطة بمنع الحنابلة من أداء صلاة الظهر في رواقهم في الجامع بناء على أمر من القاضي محيي الدين آبن الزكي، وبالفعل لم يتمكن الحنابلة من تأدية صلاة الظهر، فجاءت المفاجأة التي لم يتوقعها الأشاعرة من حليف الأمس ناصح الدين بن الحنبلي الذي عمد الى جمع السوقة وإدخالهم الى رحبة الجامع مهدداً القاضي بقوله: ((لئن لم نرجع الى مكاننا، وإلا فعلنا وصنعنا، فأذن لهم القاضي أبن الزكي في ذلك، وكان رأس الفتنة))[٧١].

لم تقتصر جهود القاضي محيي الدين بن الزكي على القضاء والتدريس أو إدارة الأوقاف في مسجد دمشق فحسب، بل أمتد الى جانب آخر ونعني بذلك الميدان السياسي، فالمعروف إن

بلاد الشام كانت تعيش ظروفاً أستثنائية تتمثل في تواتر الحملات الصليبية عليها وقد بذل الأيوبيون جهوداً مضنية من أجل إيقاف وتحجيم المد الصليبي هناك، أما الصليبيون من جانبهم فكانوا يعمدون الى سياسة استغلال الفرص ومهاجمة المدن الإسلامية المهمة من أجل الحصول على مكاسب فيها، ففي عام ٥٩٤هـ، هاجم الصليبيون مدينة تبنين ونزلوا فيها، مما حدا بالملك العزيز الى طلب العون من أبن أخيه الملك العزيز عثمان، لذا فقد أرسل من فوره سفارة برئاسة القاضي محيي الدين بن الزكي لأطلاع السلطان على المستجدات العسكرية في جبهة الشام، وطلب المساعدة على رد الخطر الصليبي وقد تكللت جهود تلك السفارة بالنجاح إذ سرعان ما جهز العزيز حملة عسكرية قادها بنفسه: ((فرحل الفرنج خائبين لما تحققوا من قوة العسكر الإسلامي بعد أن أقاموا عليها ((شهرين وسبعة أيام وأطمعتهم أنفسهم بأخذها))[٧٢].

بعد وفاة القاضي محيي الدين بن الزكي، قلد الملك العادل، قضاء دمشق لولده زكي الدين أبي العباس الطاهر بن محمد بن الزكي، وكان يوصف بأنه كان((مّعرفا بالقضاء، ورئيساً، نبيلاً، محتشماً عالماً، ماضي الأحكام))[٧٣].

وبالرغم من توافر جميع مؤهلات القاضي الناجح به، فقد إمتحن الطاهر بن الزكي مرتين، الأولى كانت في عام ٦١٢هـ، وتحديداً بعد عزله بشهر واحد، عندما رفع وكيل بيت المال جمال الدين يونس بن بدران بن فيروز المصري(ت ٦٢٣هـ) محضراً الى العادل أدعى فيه إن أحد كبار رجال الدولة الأيوبية ويدعى قيماز النجمي كان قد أودع مبلغ عشرين ألف[٧٤] دينار مصرية لدى القاضي محيي الدين بن الزكي(والد القاضي الطاهر) من أجل فكاك أسرى، وبالرغم من إن القاضي الذي خلف أبن الزكي في الحكم وهو جمال الدين أبو القاسم عبد الصمد بن محمد بن أبي الفضل الأنصاري المعروف بأن الحرستاني(ت ٦١٤هـ) حاول التأني في إثبات ذلك الأمر لما عهده من آل الزكي من ديانة وورع وزهد و((لعلمه بأن القضية كانت بطريق التعصب والأغراض))[٧٥]، إلا أنه فشل في مسعاه نظراً لأصرار ناظر بيت المال على موقفه بسبب العداء المستحكم بينه وبين القاضي أبن الزكي، ومن أجل ذلك فقد أحضر أثنين من الشهود الذين تحول حولهم الشبهات، فقد ((.. كان كل واحد منهما في قلبه على القاضي حقد بسبب حكومةٍ حكم بها عليه))[٧٦]، وبناءاً على تلك

الشهادة أصدر العادل أمر بحبس القاضي الزكي في قلعه دمشق وإلزامه بدفع المبلغ أو تعذيبه، وأخذ توقيع القاضي على المبلغ المذكور[٧٧].

وإذا كان العادل قد رفض شفاعة ((كثير من الأمراء والخواص والأكابر ... والوزير وغيرهم)) في أسقاط جزء من المبلغ عن القاضي، فأنه أذعن لرغبة إحدى حظاياه فأسقط التهمة بأكملها عنه وردّ جميع أمواله إليه على رؤوس الأشهاد كما يذكر أبو شامة[٧٨]. وقد تولى إعادة تلك الأموال للقاضي، وكيل بيت المال جمال الدين المصري العدو التقليدي لأبن الزكي. وهو ما يستدعي وقفة تأمل من الباحث[٧٩].

بعد مضي ما يقرب من سنتين على تلك الحادثة، وتحديداً في أوائل شهر ذي الحجة من عام ٦١٤هـ، توفي قاضي القضاة جمال الدين بن الحرستاني، فكانت وفاته إيذاناً بعودة القاضي الطاهر الى سدة القضاء مرة أخرى[٨٠]. بيد أنها كانت في الوقت ذاته إيذاناً بمحنة أخرى، ولكن أشد وطأة من سابقيها، فبعد حوالي سنة أشهر من تسلمه قضاء دمشق توفي الملك العادل الذي كان ينظر بأحترام للقاضي الطاهر ويمنع الكثير من دسائس خصومه من أن تصله، لذا فقد عجلت وفاة العادل باندلاع المواجهة بين القاضي الطاهر وخصومه وفي المقدمة منهم الملك المعظم عيسى صاحب دمشق الذي لم يخف عدم أرتياحه لأجراءات القاضي ((وكان في قلبه منه حزازات يمنعهُ من إظهارها حياؤه من العادل وخوفه من الشناعات))[٨١]. لذا فقد أصبحت المواجهة حتمية بين الرجلين لاسيّما بعد أن أرسلت ست الشام عمة المعظم في طلب القاضي زكي الدين والشهود وأشهدتهم على وصيتها التي حولت بموجبها دارها الى مدرسة، فلما بلغ المعظم الخبر، أشتد حنقه على القاضي، وأخذ يُعد العدة للأيقاع به[٨٢]. وأتفق إن القاضي أبن الزكي أرسل في طلب جابي المدرسة العزيزية سديد الدين سالم بن عبد الرزاق العقرباني طالباً منه حساباتها، فما كان من السديد إلا أن أغلظ للقاضي بالقول، فأمر القاضي بضربه، فضرب أمامه كما يفعل الولاة((فوجد المعظم سبيلاً الى إظهار ما كان في نفسه))[٨٣]. فعمد الى أرسال بقجة فيها قباء وكلوته وأمره أن يلبسها في مجلس حكمه. وقد أمتثل القاضي لأمر المعظم فلبس القباء والكلوته وحكم بين أثنين من المتخاصمين بحضور غريمه التقليدي جمال الدين المصري وكيل بيت المال[٨٤].

تركت تلك الحادثة آثارها المأساوية على القاضي زكي الدين طاهر، ذلك أن لزم بيته، ولم تطل مدة حياته، إذ سرعان ما مرض مرضه الذي رسى كبده قطعاً، وتوفي في الثالث

والعشرين من شهر صفر عام(٦١٧هـ)، فكانت بذلك ((حركة شنيعة وواقعة قبيحة لم يجرِ في الاسلام أقبح منها وكانت من غلطات المعظم))[٨٥].

أما الأسباب الحقيقية التي وقفت وراء ذلك الأجراء فيمكن أن نعزوها في ما يبدو الى عاملين مهمين: الأول يتعلق بطبيعة شخصية المعظم والخطط التي كان يرمي الى تطبيقها، فالملك المعظم كان له توجهاته السياسية وأجراءاته الإدارية التي خالف بها أسلافه والتي كان البعض منها يصطدم بالشريعة وموازينها كالسماح ببيع الخمور مقابل فرض ضرائب مالية عليها وضمان دور البغاء وغيرها وكان يعتذر في ذلك بقلة الموارد المالية اللازمة لحرب الفرنج[٨٦]. فضلاً عن شخصية المعظم التي تتسم بالحدة واللامبالاة بالمقابل، ولعل ما فعله بشرف الدين أبن عنين خير شاهد على ذلك فقد ذكر صاحب المرآة، أن المعظم لما بلغه أعتزال أبن عنين وأنقطاعه للعبادة بعث إليه قنينة خمر ونرد وقال له: سبح بهذا، فكتب اليه إبن عنين قائلاً:

يا أيهـا الـملك المعظم سُـنةً أحدثتـها تبقى على الآبـاد

تجري الملوك على طريقك بعدها خِلـعُ القُضاة وتحفة الزهـاد[٨٧]

وهي أنتقاد صريح لأجراءات المعظم، لاسيّما ما يتعلق منها بالقاضي الطاهر بن الزكي، ومن هنا يمكن القول أن تلك الحادثة، عكست بشكل واضح رغبة المعظم في الحد من نفوذ القضاة البارزين وسلطتهم في المجتمع. ورغبة هذه في الحد من نفوذ القضاة البارزين وسلطتهم في المجتمع، وجعلهم مجرد أداة طيعة بيد السلطة السياسية، تدور في فلكها وتنفذ توجهاتها، وليس أدل على ذلك من تفسير أبي شامة المقدسي لمضامين تلك الحادثة، فالخلعة التي أرسلها المعظم للقاضي تُعد من وجهة نظره ((أشارة الى أن تفعل فعل والي الشرطة، فألبس لبس من يفعل ذلك))[٨٨].

أما العامل الآخر وراء إجراء المعظم بحق القاضي الطاهر، فيمكن أن أرجاعه الى وقوعه تحت تأثير القاضي جمال الدين المصري(ت ٦٢٣هـ) الذي كان يُعد من أصدقاء المعظم والمقربين منه وهو في الوقت ذاته يُعد من ألد أعداء القاضي الطاهر بن الزكي وأشدهم خصومة له وهو السبب الرئيس لمحنته الأولى حينما كان وكيلاً لبيت المال وكما سبقت الأشارة لذلك. وقد تولى قضاء دمشق نيابة أواخر أيام القاضي الطاهر وبعيد وفاته، لم يلبث

أن أسند إليه المعظم قضاء الشام عموماً ((فكان يكتب له في الأسجال: قاضي قضاة الشام)) وذلك في رجب عام ٦١٩هـ[٨٩].

أجمعت ردود الفعل تجاه تلك الحادثة على إدانة عمل المعظم بحق القاضي الطاهر، فالأعداد الغفيرة من سكان دمشق التي شاركت في جنازته لم تخف حزنه العميق عليه وأسفها لفقده كونه: ((يحب أهل الخير ويزور الصالحين في أماكنهم ... متورعاً متثبتاً ناظراً في مصالح اليتامى))[٩٠].

كما لم يخف علماء الشام وقضاتها حزنهم لما جرى عليه، كما الحال بالنسبة لعلم الدين أبي الحسن علي بن محمد السخاوي(ت ٦٤٣هـ) والذي آلت اليه مشيخة الإقراء في دمشق في وقته والذي كان متألماً لما وقع على القاضي من ظلم[٩١]. كما لم يخف أبو شامة أمتعاضه من تصرف المعظم تجاه القاضي واصفاً ذلك التصرف بالشنيع كون القاضي الطاهر((لم يخرج عن الرضا والتسليم في حالتي ولايته وعزله))[٩٢].

أما سبط أبن الجوزي(ت ٦٥٤هـ) فكان موقفه ينطلق من كونه الواجهة الدينية والأعلامية للملك المعظم فهو من أكثر جلسائه قرباً منه وإيثاراً لديه، لذا فقد كانت ردة فعله تجاه تلك الحادثة تتسم بالخجل، فتارة ينتقد فعل المعظم بقوله: ((ما فعلت إلا بصاحب الشرع، ولقد وجبت عليك دية القاضي))[٩٣]، إلا أنه يعود في موضع آخر ليبرر– من طرف خفي – ما فعل المعظم بقوله: ((... وكان يشكوه إلي مراراً ويقول إنه لا ينفذ الأحكام ولا يقيم معالم الإسلام وكنت أقول له يا قاضي، أما قد ثبت عندك هذا الأمر؟ فيقول بلى، فأقول : فلمَ لا تحكم به ؟ فيقول لا أحكم))[٩٤]. وهذا القول لا يمكن تصديقه أو الركون إليه بأي حال من الأحوال كونه يتناقض كلياً مع آراء معاصريه من العلماء أو المؤرخين والتي ذكرت آنفاً. بل إن سبط بن الجوزي لم يخفِ حنقه على القاضي حينما وصفه بأنه مسلوب التوقيف كونه لم يعزل نفسه عن القضاء ويتخلص من ذلك المأزق[٩٥]، وهذا الكلام هو الآخر، لا يمكن الركون اليه لأنها لو أفترضنا سلامة النية لدى المعظم فأن تصرفه لا يخرج عن نطاق عزل القاضي واستبداله.

ويُعد قاضي القضاة محيي الدين أبو الفضل يحيى بن الزكي(ت ٦٦٨هـ) من أهم الشخصيات التي تولت القضاء في منتصف القرن السابع الهجري، بالرغم من كونه لم يكن آخر آل الزكي ممن تولى تلك المهمة وأهمية تلك الشخصية تأتي من كونها أثارت جدلاً

واسعاً لدى معاصريها من المؤرخين أو الذين جاؤوا من بعدهم بسبب إتصالها بالمغول وأستحصال منصب قاضي قضاة دمشق منهم، وإذا كان المؤرخون قد أختلفوا في تبيان موقف موحد من تلك الحادثة، فأنهم لم يختلفوا في مكانة أبن الزكي في مجتمع دمشق وبيئتها العلمية، فالحافظ عز الدين الحسيني(ت ٦٩٥هـ) يصفه بـ(القاضي الأصيل، قاضي قضاة الشام)[٩٦]. ويذكر كذلك بأنه ((أحد الرؤساء المعروفين وذي البيوتات المشهورين))[٩٧]. أما قطب الدين اليونيني(ت ٧٢٦هـ) فقد وصفه بـ((الأمام العالم قاضي قضاة الشام ورئيس عصره...))[٩٨]، ومنه أخذ – فيما يبدو – أبن شاكر الكتبي(ت ٧٦٤هـ) في عيونه[٩٩]، وكذا الحال بالنسبة للنويري(ت ٧٣٣هـ) الذي كان يرى بأن رئاسة القاضي محيي الدين بن الزكي وأصالته أشهر من يؤتى على ذكرها[١٠٠]. ووصفه إبن أيبك الصفدي بانه كان((صدراً، رئيساً محتشماً، نبيلاً، معرفّاً في القضاء))[١٠١]. أما اليافعي(ت ٧٦٨هـ) فقد ذكر بأنه ((... كان صدراً معظماً معروفاً بالفضائل))[١٠٢].

تولى القاضي محيي الدين بن الزكي قضاء دمشق مرتين، الأولى في أواخر ذي الحجة عام ٦٤١هـ خلفاً للقاضي رفيع الدين عبد العزيز بن عبد الواحد الجيلي(ت٦٤٢هـ) الذي عُزل ونوابه عن القضاء وصودرت ممتلكاتهم[١٠٣]. فأستقل أبن الزكي بالقضاء وأستناب عنه صدر الدين أبن سني الدولة(ت ٦٥٨هـ). وكان باكورة أعمال القاضي الجديد أسقاط شهادات نواب سلفه وأصحابه كعز الدين بن القطان، وجمال الدين أبن سيده، وزين الدين الحموي، نصير الدين بن قاضي بعلبك، وسالم المقدسي وولده ((لما فعلوا بالمسلمين وأكلهم أموالهم بالباطل))[١٠٤].

ومنذ الأيام الأولى التي تولى فيها القاضي الجديد مهامه، كانت الأستعدادات لمواجهة الغزو المغولي قائمة على قدم وساق، فقد ذكر سبط أبن الجوزي أن بدر الدين لؤلؤ صاحب الموصل بعث بكتاب الى الملك الصالح أسماعيل صاحب دمشق، قرر فيه على أهل الشام قطيعة سنوية للأنفاق على الأستعدادات الحربية الدفاعية ضد التتار، وحددت تلك القطيعة بعشرة دراهم، وعلى المتوسط بخمسة دراهم، وعلى الفقير بدرهم واحد، وقد تولى القاضي محيي الدين بن الزكي قراءة الكتاب على العادة المتبعة، كما أشرف على جباية الأموال[١٠٥].

غير أن اللافت أن المدة التي قضاها محيي الدين أبن الزكي في الحكم لم تدم طويلاً، فبعد مرور ما يقرب من العام وتحديداً في عام ٦٤٣هـ تم عزله عن القضاء وأستبداله بقاضي

القضاة صدر الدين أبن سني الدولة الذي أستمر في منصبه حتى السادس والعشرين من ربيع الأول عام ٦٥٨هـ، حيث ورد الى دمشق منشور من هولاكو يتضمن تفويض قضاء القضاة للقاضي كمال الدين بن عمر بن بندار التفليسي(ت ٦٧٢هـ) بجميع مدن الشام، والموصل، وماردين، وميافارقين وغيرها، فضلاً عن النظر في أوقاف العديد من المؤسسات الدينية وفي مقدمتها جامع دمشق الكبير[١٠٦]. ولعل المفارقة الغريبة في الأمر إن التفليسي كان ينوب عن أبن سني الدولة في القضاء طوال الخمس عشرة سنة التي قضاها في الحكم[١٠٧].

أثارت تلك الحادثة حفيظة القاضي المعزول الذي قرر السفر من فوره الى مدينة حلب لمقابلة نائب هولاكو فيها، فسافر برفقة القاضي محيي الدين بن الزكي، وقابلا حاكم دمشق المغولي، وكان من نتائج تلك المقابلة عزل القاضي كمال الدين التفليسي عن القضاء، بيد أن اللافت للآنتباه هو عدم تمكن القاضي أبن السني من العودة الى القضاء ثانيا، فسرعان ما أنيطت تلك المهمة بمرافقة القاضي محيي الدين أبن الزكي[١٠٨]. ومن المرجح أن يكون السبب وراء ذلك القرار تدهور الحالة الصحية للقاضي أبن السني الذي توفي ببعلبك في الثامن من جمادى الثانية من العام المذكور أي بعد أيام قلائل على مقابلته لنائب حلب المغولي[١٠٩]، وذلك ما يحملنا على الآعتقاد بأن مرافقة القاضي أبن الزكي له في رحلته الى حلب، كانت لهذا الغرض، وليس كما صوره بعض المصادر على أنه عملية خداع قام بها القاضي أبن الزكي لرفيقه من خلال بذله أموالاً جزيلة لنائب حلب من أجل إبعاد القاضي أبن السني والحصول على منصب القضاء[١١٠].

وقد قدم أبو شامة وصفاً للأحتفال الذي شهدته مدينة دمشق بمناسبة تولي القاضي أبن الزكي منصب القضاء بقوله: ((وفي غداة يوم الأربعاء- ١٤ جمادى الآخرة- قُرئ فرمان القاضي محيي الدين بالجامع تحت النسر، وفيه توليته القضاء من قنسرين الى العريش، ونائبه أخوه لأمه شهاب الدين اسماعيل بن أسعد بن حبش، وحضر قراءة الفرمان نائب ملك التتار من المغول: إيل سبان، وزوجته قعدت معه على طراحة نُصبت لها بين زوجها والقاضي، الى جانب العمود الشرقي في الباب الكبير الأوسط من أبواب النسر بالجامع))[١١١]. وهو بلاشك يشير من طرف خفي الى حالة من عدم الرضا على ما أقدم القاضي من طلب منصب القضاء من المغول.

إلا إن ما يؤخذ على القاضي محيي الدين هو السياسة التي أتبعها في((جر الأشياء الى نفسه وأولاده ومن يتعلق به مع عدم الأهلية))[١١٢]، حيث بدأ بأنتزاع العديد من مدارس دمشق المهمة كالعذراوية، والسلطانية، والفلكية، والركنية، والقيمرية، والكلاسة، والأمينية والشومانية والربوه، من مدرسيها وأناطة مهمة التدريس فيها الى غيرهم من الفقهاء المقربين منه، فضلاً عن إناطة مشيخة الشيوخ بخوانق الصوفية الى أحد أبنائه[١١٣].

ومهما يكن من أمر فأن مدة تسلم أبن الزكي، مهمة القضاء هذه المرة لم تدم طويلاً كسابقتها، فسرعان ما أنهت معركة عين جالوت الوجود المغولي في بلاد الشام، مما أستدعى من السلطان إجراء تغييرات إدارية مهمة في مدينة دمشق، كان القضاء في مقدمتها، حيث عزل القاضي أبن الزكي عن القضاء والتدريس معاً، وأسند قضاء المدينة الى نجم الدين أبن سني الدولة الذي قُرئ منشور توليته في الحادي والعشرين من ذي القعدة عام ٦٥٨هـ. كما أمر السلطان بمسير القاضي محيي الدين بن الزكي الى القاهرة لتكون مقراً دائماً له ولعائلته[١١٤]، وكذا الحال بالنسبة للقاضي كمال الدين التفليسي الذي أجبر على مغادرة دمشق والمسير الى مصر حيث بقي هناك حتى وفاته عام ٦٧٢هـ[١١٥].

أما القاضي بهاء الدين يوسف بن يحيى بن الزكي(٦٨٥هـ)، فقد كان آخر من وُلّي القضاء من تلك الأسرة، فبعد عزل القاضي عز الدين محمد بن عبد القادر الأنصاري(ت ٦٨٣هـ)، عن قضاء دمشق للمرة الثانية عام ٥٨٢هـ، أُسند للقاضي بهاء الدين ((قضاءُ دمشق وسائر أوقافها))[١١٦]، وأستمر في ذلك المنصب حتى وفاته عام ٦٨٥هـ[١١٧]. وقد أرخ البرزالي لليوم الذي ولي فيه القاضي بهاء الدين، قضاء دمشق بقوله: ((وفي يوم الأحد الثالث والعشرين من رجب، وُليَّ القاضي بهاء الدين بن قاضي القضاة محيي الدين يحيى بن الزكي))[١١٨]، وكان يزاول القضاء في داره بباب البريد[١١٩].

وبالرغم من المكانة المرموقة التي حظي بها القاضي عز الدين بن الزكي(ت٦٩٩هـ)[١٢٠]، بأعتباره صدراً رئيساً ومن أعيان مدينة دمشق، إلا أن المصادر لم تذكر صراحة أنه تولى منصب القضاء في دمشق أو غيرها من مدن الشام، بأستثناء ما ذكره الصفدي في معرض ترجمته له بأنه ((عُيّن للقضاء))[١٢١]، لكنه لم يذكر الوقت الذي عُيّن فيه أو المدينة التي تولى قضائها، وأغلب الظن أن الصفدي قد آعتراه الوهم في تلك المعلومة لاسيّما وأنه أنفرد دون سواه من المؤرخين بأن أطلق لقب(عماد الدين) بدلاً من(عز الدين) عليه. لكن الثابت

إن عز الدين بن الزكي قد تولى نظر الجامع الأموي أي الأشراف على شؤونه وإدارة أوقافه، وقد أرخ أبن الجزري ذلك الحدث بقوله: ((وفيها – أي ٦٩٦هـ- باشر نظر الجامع بدمشق القاضي عز الدين أبن الزكي يوم الأحد غرة ربيع الآخر))[١٢٢]. وبقي في منصبه حتى منتصف ذي الحجة عام ٦٩٧هـ حيث أستبدل بالناظر شهاب الدين يوسف بن محمد بن يعقوب الأسدي المعروف بأبن النحاس(ت ٩٩٦هـ)[١٢٣].

ويُعد القاضي تقي الدين أبن الزكي[١٢٤] آخر من تسلم وظيفة إدارية من تلك الأسرة، ففي عام ٧٠٣هـ تخلى الشيخ صفي الدين الهندي عن مشيخة الشيوخ بمدينة دمشق، التي كانت تختص بالأشراف على جميع الخوانق والمتصوفة بدمشق وأعمالها وقد جرت العادة على أن يكون متوليها هو شيخ الخانقاه السميساطية أحد أهم وأكبر خوانق دمشق[١٢٥]. ((فتولاها القاضي تقي الدين عبد الكريم بن قاضي القضاة محيي الدين بن الزكي، وجلس بالسُميساطية، ومعه قاضي القضاة نجم الدين بن صصرى، والصدر عز الدين بن القلانسي، والصاحب عز الدين بن مُيسر، والمحتسب أمين الدين، والأمير عز الدين أستاذ دار نائب السلطنة وجماعة من الأعيان والأكابر، وجاء الصوفية وسلموا عليه وذلك في يوم الجمعة الحادي والعشرين من ذي القعدة))[١٢٦]. وأستمر القاضي تقي الدين في أداء تلك المهمة حتى ذي القعدة من عام ٧١١هـ، حيث آستعيض بالشريف شهاب الدين محمد بن عبد الرحمن الكاشغري(ت ٧١٦هـ) الذي باشرها بحضور القضاة والأعيان[١٢٧].

الخاتمة

كانت اسرة ال الزكي أحد أبرز الأسر العلمية المعروفة وكان لها دور متميز في بيئة دمشق العلمية في القرنين السادس والسابع الهجريين .

تنوعت اهتمامات رجالات أسرة آل الزكي العلمية في مختلف مجالات العلم السائدة وقت ذاك وان لم تخرج في اطارها العام عن نطاق العلوم الدينية بصنوفها المختلفة ، إذ لم تكن لهم إسهامات واضحة في حقلي الفلسفة والمنطق تماشيا مع فتاوى كبار العلماء وقتئذ الذين حرموا دراسة وتعاطي تلك العلوم .

ولم يقتصر دور رجال تلك الاسرة على الجوانب العلمية من بحث وتأليف وتدريس فحسب ، وانما امتد ليشمل مختلف نواحي الحياة لاسيما في مجال الادارة والقضاء فضلا عن السفارات التي كلفوا بها من قبل سلاطين البيت الايوبي .

Abstract

Al Zaki Family and their Role in Jurisdiction and Administration in Damascus in the Sixth and Seventh Hijri Centuries

Keyword: Al Zaki

Asst. Prof. Mushtaq Khadhim Al Maiahy (Ph.D.)

University of Baghdad, College of Education for Human Sciences – Ibn Al Rushd , Department of History

The Al Zaki's are regarded as one of the great educated families lived and settled in Damascus in the sixth and the seventh Hijri centuries and played a significant role in the scientific environment there. This family had many famous scientists which is the reason of the historians interest who wrote the bibliography of many of them. They devoted a lot of their research on the achievement and the scientific status of this family.

The men in this family had various interests although they were concentrated on religious sciences like fiqh, hadith, interpretations and recitation of the glorious Quran. Furthermore, the early scientists of this family were submitted to the fatwa of the fundamentalist religious men on the prohibition of the practice of philosophy and logic when they raged a war on the scholars of those sciences.

The role of the men of Al Zaki family was not bound by lecturing, they also a great factor in the surrounding events in Levant ,especially, military achievements that the Eiyubi rulers pursued. They also were the ambassadors of the Eiyobi sultans.

الهوامش

١. عماد الدين أبو الفدا أسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي(ت٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)، طبقات الفقهاء الشافعيين، ٣ مجلدات، تحقيق: أحمد عمر هاشم ومحمد زينهم محمد عزب،(القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، بلا ت)، ج٢، ص٦١٦.

٢. زكي الدين أبو الفضل يحيى بن علي بن عبد العزيز بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي المعروف بأبن الصائغ، عميد أسرة آل الزكي وجدهم الأعلى، وبه يعرف رجالها، ولد في دمشق عام ٤٤٣هـ، وتفقه على مشاهير فقهائها. توفي في دمشق في ربيع الاول عام ٥٣٤هـ ودفن بمسجد القدم. إبن كثير، طبقات الفقهاء الشافعيين، ج٢، ص٦١٦.

٣. ابن كثير، طبقات الفقهاء الشافعيين، ج٢، ص٦١٦.

٤. منتجب الدين أبو المعالي محمد بن يحيى بن علي بن عبد العزيز القرشي الأموي الدمشقي الشافعي. الأبن الثاني للقاضي زكي الدين بن الصائغ، وهو خال الحافظ أبو القاسم بن عساكر، ولد في دمشق عام ٤٦٧هـ وتتلمذ على كبار فقهاء الشام ومصر، توفي في دمشق في ربيع الأول عام ٥٣٧هـ ودفن في مقبرة آل الزكي في مسجد القدم. تقي الدين أحمد بن علي المقريزي، المقفى الكبير، ٨ مجلدات، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط٢،(بيروت: دار الغرب الاسلامي، ٢٠٠٦م)، جـ٧، ص٢٣٧.

٥. تحقيق: منيرة ناجي سالم، جزءان،(بغداد: مطبعة رئاسة ديوان الأوقاف، ١٩٧٥م)، ج٢، ص٢٥٠، تر ٩٠٦.

٦. التحبير، ج٢، ص ص٢٥٠- ٢٥١.

٧. تذكرة النبيه في أيام المنصور وأبيه، ٣ أجزاء، تحقيق: محمد محمد أمين،(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م)، ج١، ص١٠٣.

٨. بهاء الدين أبو الفضل يوسف بن يحيى بن محمد بن علي بن محمد بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد بمدينة دمشق عام ٦٤٠هـ، تتلمذ على كبار علماء الشام ومصر وحاز على شهرة علمية فاق بها جميع آل الزكي وقتئذ، توفي في دمشق في ذي الحجة عام ٦٨٥هـ. السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، ج٨، ص٣٦٥؛ الاسنوي، طبقات الشافعية، ج٢، ص١٠.

٩. أبن حبيب، تذكرة النبيه، ج٢، ص١٠٣.

١٠. التكملة لوفيات النقلة، ٤ مجلدات، تحقيق: بشار عواد معروف، ط٤، (بيروت: دار الرسالة، ١٩٨٨م)، ج١، ص٤٣٧، ج٢، ص٤٣٦.

١١. تكملة إكمال الأكمال، تحقيق: مصطفى جواد،(بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٥٧م)، ص٢٥٠.

١٢. نهاية الارب في فنون الأدب، ٣٣ جزءاً،(القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٨م)، ج٣٠، ص١٧١.

١٣. السلوك لمعرفة دول الملوك، ١٢ جزءاً، الجزء الأول منه حققه محمد مصطفى زياده، ط٣،(القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٩م)، ج١، ق٢، ص٥٨٩.

١٤. طبقات الشافعية الكبرى، ١١ أجزاء، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلون(القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر، ١٩٩٢م)، ج٦، ص١٥٧.

١٥. محيي الدين ابو المعالي محمد بن علي بن محمد بن يحيى بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد بدمشق عام ٥٥٠هـ وتتلمذ على كبار علمائها، توفي في دمشق في السابع من شعبان عام ٥٩٨هـ عن ثمان وأربعون عاماً. أبن كثير، طبقات الفقهاء الشافعيين، ج٢، ص٧٥٧.

١٦. إنفرد إبن خلكان دون بقية المؤرخين بذكر اسم أحد أجداد القاضي محيي الدين المدعو(القاسم) مرتين وهو – على ما يبدو – زيادة طرأت على المتن عند نسخه، فبقية المصادر تذكر القاسم بن

الوليد بن عبد الرحمن بن أبان بن عثمان فقط. لمزيد من التفصيل أنظر: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ٨ أجزاء، تحقيق: إحسان عباس، ط٤،(بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥م)، ج٤، ص٢٩.

١٧. صلة التكملة لوفيات النقلة، مجلدين، تحقيق: بشار عواد معروف،(بيروت: دار الغرب الاسلامي، ٢٠٠٧م)، ج٢، ص١٥٧.

١٨. ذيل مرآة الزمان،(حيدر أباد: مطبعة دائرة المعارف، ١٩٥٤)، ج٢، ص٤٢٠، ص٤٤٠.

١٩. عيون التواريخ، الجزءين العشرين والحادي والعشرين، تحقيق: فيصل السامر ونبيلة عبد المنعم داود،(بغداد: دار الحرية للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ١٩٨٤م)، ج٢٠، ص٣٩٦، ج ٢١، ٣٨٧.

٢٠. عقد الجُمان في تاريخ أهل الزمان(عصر سلاطين المماليك)، ٥ أجزاء، تحقيق: محمود رزق محمود،(القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠١٠م)، ج٢، ص٦٦، ص٣٥٦.

٢١. المقتفي على الروضتين المعروف بتاريخ البرزالي، ٤ أجزاء، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري،(بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٦م)، ج٢، ق١، ص١١.

٢٢. الوافي بالوفيات، ٣٠ مجلداً، الجزء الثامن عشر تحقيق أيمن فؤاد سيد، والجزء الثامن والعشرين تحقيق ابراهيم شبوح،(بيروت: المعهد الالماني للابحاث الشرقية، ٢٠٠٩م)، ج١٨، ص٥٦٥، ج٢٨، ص٣٠٤.

٢٣. مرآة الجنان وعبرة اليقظان فيما يعتبر من حوادث الزمان، ٤ أجزاء، وضع حواشيه خليل المنصور،(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م)، ج٤، ص٢٣٠.

٢٤. طبقات الشافعية، جزءان، تحقيق عبد الله الجبوري،(بغداد: مطبعة الارشاد، ١٩٧١م)، ج١، ص١٤١.

٢٥. الوفيات، مجلدان، تحقيق صالح مهدي عباس، مراجعة بشار عواد معروف،(بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م)، ج١، ص٤٧٠.

٢٦. طبقات الشافعية، ٤ أجزاء، تحقيق عبد العليم خان،(بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٧م)، ج٢، ص٥٢.

٢٧. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ١٦ مجلداً، ط٢،(القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية)، ج٧، ص٢٣٠.

٢٨. الدارس في تاريخ المدارس، جزءان، تحقيق جعفر الحسني، ط٢،(القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٦م)، ج١، ص٢٢١- ٢٢٢.

٢٩. الثغر البسام في ذكر من وليّ قضاء الشام،(بيروت: دار النوادر، ٢٠٠٦م)، ص٣١.

٣٠. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ٨ أجزاء،(بيروت: دار احياء التراث العربي، بلا ت)، ج٥، ص٣٢٧.

٣١. أنظر مثلاً: السلامي، الوفيات، ج١، ص٤٧٠؛ أبن كثير، طبقات الفقهاء، ج٢، ص٨٩٦؛ إبن قاضي شهبه، طبقات الشافعية، ج٢، ص٥٢.

٣٢. المذيل على الروضتين، جزءان، تحقيق ابراهيم الزيبق،(بيروت: دار الرسالة العالمية، ٢٠١٠م)، ج١، ص١٢٣.

٣٣. تاريخ الاسلام ووفيات المشاهير والاعلام، ٥٢ مجلداً، تحقيق عمر عبد السلام تدمري،(بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٥م)، ج٤٩، ص٢٧١.

٣٤. محيي الدين أبو الفضل يحيى بن محمد بن علي بن محمد بن يحيى القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد بدمشق في شعبان عام ٥٩٦هـ، وتتلمذ على مشاهير علمائها، توفي بالقاهرة في رجب عام ٦٦٨هـ، ودفن بسفح المقطم. ابن كثير، طبقات الشافعيين، ج٢، ص٨٩٧.

٣٥. الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٤٩، ص٢٧١.

٣٦. طبقات الشافعيين، ج٢، ص٥٦٩، ص٦١١، ص٦١٥، ص٦٦٦، ص٧٥٧، ص٧٩٢، ص٨٩٦.

٣٧. عماد الدين أبو الفدا اسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي(ت ٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)، البداية والنهاية، ٢٠ جزءاً، الجزء الرابع عشر منه حققه رياض عبد الحميد مراد ومحمد حسان عبيد، مراجعة عبد القادر الأرناؤوط وبشار عواد معروف،(دمشق، بيروت: دار أبن كثير للطباعة والنشر، ٢٠١٠م)، ص٤٧٥.

٣٨. أبن كثير، البداية والنهاية، ج١٥، ص٤٢٥.

٣٩. م. ن، ج١٥، ص٥٢١.

٤٠. ابن كثير، طبقات الفقهاء، ج٢، ص٨٩٧.

٤١. م. ن، ج٢، ص٨٩٧.

٤٢. أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بأبن عساكر(ت ٥٧١هـ)، تاريخ مدينة دمشق، ٦٦ جزءاً، تحقيق محب الدين أبي سعيد عمر بن عزاب العمروي،(بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٥م)، ج٦٤، ص٢٣٤؛ شمس الدين أبو عبد الله محمد بن احمد بن عثمان الذهبي(ت ٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، سيّر أعلام النبلاء، ٢٨ جزءاً، تحقيق بشار عواد معروف ومحي هلال السرحان، ط١١،(بيروت: مؤسسة الرسالة العالمية، ١٩٩٦م)، ج٢٠، ص٦٤.

٤٣. الذهبي، سيّر اعلام النبلاء، ج٢٠، ص١٣٨؛ ابن طولون، الثغر البسام، ص١٣٢.

٤٤. التحبير، ج٢، ص٢٥٠.

٤٥. زكي الدين أبو الحسن علي بن محمد بن يحيى بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد بمدينة دمشق عام ٥٠٧هـ وتتلمذ على مشاهير فقهائها وسمع من كبار محدثيها. أرتحل الى بغداد لطلب العلم فتوفي هناك في شوال من عام ٥٦٤هـ. ابي عبد الله محمد بن سعيد أبن الدبيثي(ت

٦٣٧هـ/ ١٢٢٩م)، ذيل تاريخ مدينة السلام، ٥ مجلدات، تحقيق: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الأسلامي، ٢٠٠٦م)، ج٤، ص٤٩٥.

٤٦. أبي يعلى حمزة بن القلانسي، ذيل تاريخ دمشق، تحقيق هـ. ن. أمدروز،(ليدن: مطبعة بريل، بلا ت)، ص٢٧٧.

٤٧. م. ن، ص٣٥٩.

٤٨. أبو المكارم سلطان بن يحيى بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ويعرف بزين القضاة وهو خال الحافظ ابو القاسم بن عساكر، لم تذكر المصادر سنة وفاته، لكنها ذكرت رحلته في طلب العلم الى بغداد وأصبهان فضلاً عن دمشق، توفي بدمشق في ذي الحجة عام ٥٣٠هـ ودفن في مسجد القدم. ابن كثير، طبقات الفقهاء الشافعيين، ج٢، ص٥٦٩.

٤٩. إبن عساكر، تاريخ دمشق، ج٢١، ص٣٧١؛ أبن كثير، طبقات الفقهاء، ج٢، ص٥٦٩.

٥٠. أبو بكر عبد الرحمن بن سلطان بن يحيى بن علي القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ويعرف أيضاً بزين القضاة، ولد بدمشق عام ٥٢٨هـ، وتتلمذ على مشاهير شيوخها، ثم ارتحل في طلب العلم الى بغداد وخراسان واصبهان وهمذان، توفي في ذي الحجة من عام ٥٩٨هـ ودفن في مقبرة آل الزكي بظاهر مسجد القدم. المنذري، التكملة، ج١، صص ٤٣٦-٤٣٧.

٥١. المنذري، التكملة، ج١، ص٤٣٧.

٥٢. شرف الدين ابو طالب عبد الله بن عبد الرحمن بن سلطان بن يحيى بن علي القرشي الاموي الدمشقي الشافعي، لم تذكر المصادر تاريخ ولادته، بيد انها وصفته بانه احد الفقهاء الفضلاء المشهود بنزاهتهم، توفي في شعبان عام ٦١٥هـ ودفن في مقبرة آل الزكي بظاهر مسجد القدم. شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزاوغلي بن عبد الله سبط أبن الجوزي(ت ٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م)، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: ابراهيم الزيبق،(بيروت: دار الرسالة العالمية، ٢٠١٣م)، ج٢٢، ص٢٢٩؛ ابو شامة، المذيل، ج١، ص٣٠١.

٥٣. زكي الدين ابو العباس الطاهر بن محمد بن علي بن محمد بن يحيى بن علي القرشي الاموي الدمشقي الشافعي، لم تذكر المصادر سنة وفاته، الا أنها أشارت الى انه تتلمذ على كبار علماء الشام في وقته، توفي بدمشق في صفر عام ٦١٧هـ ودفن بسفح قاسيون. المنذري، التكملة، ج٣، صص٨-٩؛ ابن الصابوني، تكملة اكمال الاكمال، صص٢٥٠- ٢٥١.

٥٤. المنذري، التكملة، ج٢، ص٤٣٨؛ النعيمي، الدارس، ج١، ص٣٨٣.

٥٥. ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٤، ص٢٢٩؛ السبكي، طبقات الشافعية، ج٧، ص١٥٨؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ج٤، ص٢١٤.

٥٦. مرآة الزمان، ج٢١، ص٢٩٥.

٥٧. جمال الدين محمد بن سالم بن واصل(ت ٦٩٧هـ/١٢٩٨م)، مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، ٦ أجزاء، الجزء الثالث منه حققه جمال الدين الشيال،(القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٦٠م)، ص١٣٣. والقاضي بهاء الدين شداد أبو المحاسن يوسف بن تميم بن رافع، عرف بأبن شداد نسبة لجده لأمه الذي تربى في نفه بعد وفاة أبيه، ولد في الموصل سنة ٥٣٩هـ وتتلمذ على كبار فقهائها ثم أرتحل الى بغداد لأكمال تحصيله، تلقى العديد من الوظائف والمناصب المهمة في ظل دولة بني أيوب، توفي بحلب عام ٦٣٢هـ بعد أن عاش ثلاثاً وتسعين عاماً. أبن خلكان، وفيات الاعيان، ج٦، صص٨٥-١٠٠.

٥٨. هو أبو الحكم عبد السلام بن عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن اللخمي، كان من المتصوفة وله تفسير القرآن العظيم، وأكثر كلامه عن طريق أرباب الأحوال والمقامات، توفي في مدينة مراكش عام ٥٣٦. لمزيد من التفاصيل أنظر: ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٤، ص٢٣٧.

٥٩. سورة الروم، الآية ١-٣.

٦٠. الروضتين في اخبار الدولتين، جزءان،(بيروت: دار الجيل، بلا ت)، ج٢، صص٤٥- ٤٦.

٦١. م. ن، ج٢، ص٤٦.

٦٢. مفرج الكروب، ج٢، ص ٢١٨-٢١٩.

٦٣. ابن خلكان، وفيات الاعيان، ج٤، ص٢٣٠.

٦٤. ابو شامة، المذيل، ج١، ص١٢٥.

٦٥. ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٤، ص٤٧٤- ٤٧٥.

٦٦. ابو شامة، المذيل، ج١، ص١٢٥؛ السبكي، طبقات الشافعية، ج٧، ص١٥٨.

٦٧. الصفدي، الوافي، ج٤، ص١٢٢.

٦٨. أطلق أبو شامة على تلك الحادثة تسمية(فتنة عبد الغني الحافظ الحنبلي) وهي تعكس لنا بلا شك مدى تأثره بأجوائها، فضلاً عن عدم جاديته كمؤرخ عاصر تلك الأحداث وأسهم في توثيقها، ومن جهة أخرى كان المصطلح يشير الى حجم المشكلة التي واجهت المجتمع الدمشقي والخطر الذي كادت أن تُلحقهُ. لمزيد من التفاصيل أنظر: المذيل، ج١، ص٧٨.

٦٩. أبو شامة، المذيل، ج١، ص١٥٦.

٧٠. سبط بن الجوزي، مرآة الزمان، ج٢٢، ص١٣٩؛ أبو شامة، المذيل، ج١، ١٥٥.

٧١. م. ن، ج٢٢، ص١٤٠.

٧٢. أبو شامة، المذيل، ج١، ص٧٨.

٧٣. الذهبي، تاريخ الاسلام، ج٤٢، ص٣٦٦-٣٦٧؛ الصفدي، الوافي، ج١٦، ص٢٣٤-٢٣٥؛ ابن طولون، الثغر البسام، ص٤٩.

٧٤. يذكر أبن أبي أصيبعه إن المبلغ هو عشرة آلاف دينار. لمزيد من التفاصيل انظر: موفق الدين أبي العباس أحمد بن أبي القاسم بن خليفة الخزرجي المعروف بابن ابي اصيبعه(ت ٦٦٨هـ/ ١٢٧٠م)، عيون الانباء في طبقات الاطباء، تحقيق نزار رضا،(بيروت: دار مكتبة الحياة، بلا ت)، ص٧٢٩.

٧٥. ابو شامة، المذيل، ج١، ص٣٠٤- ٣٠٥.

٧٦. م. ن، ج١، ص٣٠٤.

٧٧. ابن ابي اصيبعه، طبقات الاطباء، ص٧٢٩.

٧٨. ابو شامة، ج١، ص٣٠٥.

٧٩. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج٢٢، ص٢٣١.

٨٠. ابو شامة، المذيل، ج١، ص٢٩٦.

٨١. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج٢٢، ص٢٣٩.

٨٢. م. ن، ج٢٢، ص٢٣٩؛ ابو شامة، المذيل، ج١، ص٣١٦.

٨٣. م. ن، ج٢٢، ص٢٤٠.

٨٤. م. ن، ج٢٢، ص٢٤٠.

٨٥. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج٢٢، ص٢٤٠.

٨٦. م. ن، ج٢٢، ص٢٣٣.

٨٧. م.ن، ج٢٢، ص٢٤٠.

٨٨. ابو شامة، المذيل، ج١، ص٣١٧.

٨٩. م.ن، ج١، ص٣٤٦.

٩٠. م.ن، ج١، ص٣١٨.

٩١. م.ن، ج١، ص٣١٧.

٩٢. م.ن، ج١، ص٣١٨.

٩٣. سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان، ج٢٢، ص٢٤٠.

٩٤. م. ن، ج٢٢، ص٢٣٨.

٩٥. م. ن، ج٢٢، ص٢٤٠.

٩٦. صلة التكملة، ج٢، ص٥٨٧.

٩٧. م. ن، ج٢، ص٥٨٩.

٩٨. ذيل مرآة الزمان، ج٢، ص٤٤٠.

٩٩. عيون التواريخ، ج٢٠، ص٣٩٦.

١٠٠. نهاية الأرب، ج٣٠، ص١٧١.

١٠١. الوافي ، ج٢، ص٣٠٤.
١٠٢. مرآة الجنان، ج٤، ص١٢٨.
١٠٣. سبط ابن الجوزي، ج٢٢، ص٣٨٠؛ ابو شامة، المذيل، ج٢، ص٦٣.
١٠٤. م. ن، ج٢٢، ص٣٨١؛ م. ن، ج٢، ص٦٣.
١٠٥. م. ن، ج٢٢، ص٣٨١؛ المقريزي، السلوك، ج١، ق٢، ص٣٢٠.
١٠٦. ابو شامة، المذيل، ج٢، ص١٣٩؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٥، ص٣٥٨.
١٠٧. م. ن، ج٢، ص١٤٠.
١٠٨. م. ن، ج٢، ص١٤٤؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٥، ص٣٥٤.
١٠٩. ابو شامة، المذيل، ج٢، ص١٤٤.
١١٠. ابن كثير، البداية والنهاية، ج١٥، ص٣٥٤.
١١١. المذيل، ج٢، ص١٤٤.
١١٢. م.ن، ج٢، ص١٤٤.
١١٣. م.ن، ج٢، ص١٤٥.
١١٤. ابو شامة، المذيل، ج٢، ص١٤٥.
١١٥. م.ن، ج٢، ص١٦٠؛ ابن العماد، شذرات الذهب، ج٥، ص٣٣٨.
١١٦. النويري، نهاية الأرب، ج٣١، ص١٣٥.
١١٧. البرزالي، المقتفي، ج١، ق٢، ص٩٩.
١١٨. م، ن، ج١، ق٢، ص٣٠.
١١٩. أبن شاكر، عيون التواريخ، ج٢١، ص٣٨٧.
١٢٠. عز الدين أبو محمد عبد العزيز بن يحيى بن محمد بن علي بن محمد بن يحيى القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد في دمشق عام ٦٥٤هـ وتتلمذ على كبار علمائها، وكان يوصف بأنه من أعيان الدمشقيين، توفي بدمشق عام ٦٩٩هـ. الصفدي، الوافي، ج١٨، ص٥٦٥.
١٢١. الوافي، ج٨، ص٥٦٥.
١٢٢. شمس الدين ابو عبد الله محمد بن ابراهيم بن ابي بكر المعروف بابن الجزري(ت ٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م)، تاريخ حوادث وأنبائه ووفيات الاكابر والاعيان من أبنائه المعروف بتاريخ ابن الجزري، ثلاثة أجزاء ، تحقيق عمر عبد السلام تدمري،(بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م)، ج١، ص٣٣٧.
١٢٣. اليونيني، ذيل مرآة الزمان، ج١، ص١٠٥.
١٢٤. تقي الدين أبو محمد عبد الكريم بن يحيى بن محمد بن علي بن محمد بن يحيى القرشي الأموي الدمشقي الشافعي، ولد بالقاهرة يوم عرفه ٦٦٤هـ، تتلمذ على كبار فقهاء مصر وبلاد الشام وسمع

من مشاهير محدثيهم، توفي بدمشق في شعبان عام ٧٤٧هـ ودفن بسفح قاسيون. السلامي، الوفيات، ج٢، ص٣١.

١٢٥. ابو العباس احمد بن علي القلقشندي(ت ٨٢١هـ/ ١٤١٨م)، صبح الاعشى في صناعة الانشا، ١٤ جزءاً،(القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٣٢م)، ج٤، ص١٩٣.

١٢٦. اليونيني، ذيل مرآة الزمان، ج٢، ص٧٧٠.

١٢٧. م. ن، ج٢، ص١١٢٦؛ النعيمي، الدارس، ج٢، ص١٥٧.

المصادر والمراجع

- الاسنوي: جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن(ت ٧٧٢هـ/ ١٣٧٠م)، طبقات الشافعية، جزءان، تحقيق: عبد الله الجبوري،(بغداد: مطبعة الأرشاد، ١٩٧١م).
- البرزالي: علم الدين أبي محمد القاسم بن محمد الأشبيلي(٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م)، المقتفي على الروضتين المعروف بتاريخ البرزالي، ٤ اجزاء، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٦م).
- ابن تغرى بردي: جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن عبد الله(ت ٨٧٤هـ/١٤٧١م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ١٦ مجلداً، ط٢،(القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٦م).
- ابن الجزري: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن ابراهيم بن أبي بكر(ت ٧٣٩هـ/ ١٣٣٩م)، تاريخ حوادث الزمان وأنبائه ووفيات الأكابر والأعيان من أبنائه المعروف بتاريخ أبن الجزري، ثلاثة أجزاء، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، (صيدا: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م).
- ابن حبيب: الحسن بن عمر بن الحسن بن عمر(ت ٧٧٩هـ/ ١٣٧٧م)، تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه، ٣ أجزاء، تحقيق: محمد محمد أمين،(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م).
- ابن حجر العسقلاني: شهاب الدين أبو العباس أحمد بن علي(ت ٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، ٥ مجلدات، تحقيق: محمد سيد جاد الحق،(القاهرة: مؤسسة ام القرى للطباعة والنشر، بلا ت).

- ابن خلكان: شمس الدين أبو العباس أحمد بن محمد بن أبي بكر(ت ٦٨١هـ/ ١٢٨٢م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ٨ أجزاء، تحقيق: إحسان عباس، ط٤، (بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥م).
- ابن الدبيثي: ابي عبد الله محمد بن سعيد(ت ٦٣٧هـ/ ١٢٢٩م)، ذيل تاريخ مدينة السلام، ٥ مجلدات، تحقيق: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الأسلامي، ٢٠٠٦م).
- ابن الصابوني: جمال الدين ابي حامد محمد بن علي المحمودي(ت ٦٨٠هـ/ ١٢٨١م)، تكملة اكمال الاكمال، تحقيق: مصطفى جواد،(بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ١٩٥٧م).
- ابن طولون: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن علي بن أحمد الصالحي(ت ٩٥٣هـ/ ١٤٥٧م)، الثغر البسام في ذكر من ولي قضاء الشام، (بيروت: دار النوادر، ٢٠٠٦م).
- ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الشافعي(ت ٥٧١هـ)، تاريخ مدينة دمشق، ٦٦ جزءاً، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمروي،(بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥م).
- ابن العماد: شهاب الدين أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد العسكري الحنبلي(ت ١٠٨٩هـ/ ١٦٧٩م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ٨ أجزاء،(بيروت: دار أحياء التراث العربي، بلا ت).
- ابن قاضي شهبه: تقي الدين أبو بكر أحمد بن محمد بن عمر الاسدي(ت ٨٥١هـ/ ١٤٤٩م)، طبقات الشافعية، ٤ أجزاء، تحقيق: عبد العليم خان،(بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٧م).
- ابن كثير: عماد الدين أبو الفدا أسماعيل بن عمر الدمشقي(ت٧٧٤هـ/ ١٣٧٢م)، البداية والنهاية، ٢٠ جزءاً، الجزء السادس عشر منه حققه: رياض عبد الحميد مراد ومحمد حسان عبيد، راجعه: عبد القادر الأرناؤوط وبشار عواد معروف،(دمشق، بيروت: دار أبن كثير للطباعة والنشر، ٢٠١٠م).

- ابن كثير: عماد الدين أسماعيل بن عمر بن علي(ت٧٧٤هـ/ ١٣٧٣م)، طبقات الفقهاء الشافعيين، ٣ أجزاء، تحقيق: أحمد عمر هاشم ومحمد زينهم محمد عزب، (القاهرة: دار الثقافة الدينية، ١٩٨٨م).
- ابو شامة: شهاب الدين أبو محمد عبد الرحمن بن أسماعيل المقدسي الدمشقي(٦٦٥هـ/ ١٢٦٦م)، المذيل على الروضتين، تحقيق ابراهيم الزيدي(بيروت: دار الرسالة).
- الحسيني: عز الدين أحمد بن محمد بن عبد الرحمن(ت ٦٩٥هـ)، صلة التكملة لوفيات النقلة، مجلدين، تحقيق: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الاسلامي، ٢٠٠٧م).
- الحسيني: شمس الدين ابي المحاسن محمد بن علي بن الحسن(ت٧٦٥هـ/ ١٣٦٣م)، ذيل العبر في خبر من غبر، تحقيق: ابو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول،(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م).
- الحلبي: عز الدين ابو عبد الله محمد بن علي بن إبراهيم الانصاري(المتوفى ٦٨٤هم ١٢٨٥م)، الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، تحقيق: يحيى زكريا عبادة،(دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية، ١٩٩١م).
- الحموي: أبو الفضائل محمد بن علي بن نظيف، التاريخ المنصوري المسمى تلخيص الكشف والبيان في حوادث الزمان، تحقيق: أبو العيد دودو، مراجعة عدنان درويش،(دمشق: مطبعة الحجاز، ١٩٨١م).
- الذهبي: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان(ت٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، سيّر اعلام النبلاء، ٢٨ جزءاً، تحقيق: بشار عواد معروف ومحي هلال السرحان، ط١١،(بيروت: مؤسسة الرسالة العالمية، ١٩٩٦م).
- سبط ابن الجوزي: شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزاوغلي بن عبد الله(ت ٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م)، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: ابراهيم الزيبق،(بيروت: دار الرسالة العالمية، ٢٠١٣م).
- السبكي: تاج الدين أبي نصر عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي(ت ٧٧١هـ/ ١٣٧١م)، طبقات الشافعية الكبرى، ١٠ أجزاء، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو،(القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان، ١٩٩٢م).

- السلامي: تقي الدين أبي المعالي محمد بن رافع(ت ٧٧٤هـ/ ١٣٧١م)، الوفيات، مجلدان، تحقيق: صالح مهدي عباس، مراجعة بشار عواد معروف، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م).
- الصفدي: صلاح الدين خليل بن أيبك(ت ٧٦٤هـ/ ١٣٦٣م)، الوافي بالوفيات، ٣٠ جزءاً، الجزء الثالث عشر، تحقيق: محمد الحجيري،(بيروت: المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، ٢٠٠٩م).
- العيني: بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى(ت ٨٥٥هـ/ ١٤٥١م)، عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان(عصر سلاطين المماليك)، ٥ أجزاء، تحقيق: محمود رزق محمود،(القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠١٠م).
- الغساني: أبو العباس اسماعيل بن العباس بن علي بن داود بن يوسف(ت ٨٠٣هـ/ ١٤٠١م) العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك، تحقيق: شاكر محمود عبد المنعم،(بيروت: دار التراث العربي، ١٩٧٥م).
- المقريزي: تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي(ت ٨٤٥هـ/ ١٤٤١م)، المقفى الكبير، ٨ مجلدات، تحقيق: محمد اليعلاوي، ط٢،(بيروت: دار الغرب الاسلامي، ٢٠٠٦م)، جـ٧.
- المنذري: زكي الدين ابو محمد عبد العظيم بن عبد القوي اللخمي(ت ٦٥٦هـ/ ١٢٥٨م)، التكملة لوفيات النقلة، ٤ مجلدات، تحقيق: بشار عواد معروف، ط٤،(بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م).
- النعيمي:أبو المفاخر عبد القادر بن محمد(ت٩٧٨هـ/١٥٧٠م)، الدارس في تاريخ المدارس، جزءان، تحقيق: جعفر الحسني، ط٢،(القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٦م).
- النويري: شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب البكري(٧٣٣هـ/ ١٣٣٣م)، نهاية الأرب في فنون الأدب، ٣٣ جزءاً، ط٣،(القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٨م).
- اليونيني: قطب الدين موسى بن محمد بن أحمد البعلبكي(ت ٧٢٦هـ/ ١٣٢٦م)، ذيل مرآة الزمان، (حيدرآباد: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ب ت).

الاساليب المعرفية وعلاقتها بالتفضيل الجمالي

الكلمة المفتاح: الجمالية
م.د. معن جاسم محمد امين
جامعة ديالى ـ كلية الفنون الجميلة
maangraphicaa@yahoo.com

الملخص

يهدف البحث إلى "تعرف العلاقة بين الأساليب المعرفية والتفضيل الجمالي لدى الطلبة" ولتحقيق هذا الهدف فقد استعان الباحث بمقياسين لقياس كل من الاسلوب المعرفي(التأمل – الاندفاع) والاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي)، وقد اعد اختبار التفضيل الجمالي المكون من عشرين لوحة تشكيلية (رسم) نصفها يمثل الاتجاه التشخيصي في الفن ونصفها يمثل الاتجاه اللاتشخيصي . ومن خلال تطبيق ادوات البحث على عينة من طلبة قسم الفنون التشكيلية فرع الرسم في كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد . توصل البحث الى وجود ارتباط ايجابي يسير بين كل من الاسلوبين المعرفيين والتفضيل الجمالي لدى الطلبة ضمن عينة البحث .

المقدمة

ترتبط تفضيلاتنا الجمالية بموقفنا الجمالي تجاه الظواهر الجمالية أو الفنية ، ويتحدد موقفنا الجمالي بالاستناد الى خبرتنا السابقة . وهنا نعلم إن خبراتنا تستند إلى بعدين أساسين هما البعد العقلي المعرفي الدي يتضمن المدركات والتصورات الذهنية المستندة إلى معلومات سبق لنا إن تعلمناها ، والبعد الأخر هو بعد وجداني عاطفي يتضمن انفعالاتنا وعواطفنا و ميولنا ، ويتداخل هذان البعدان لتحقيق الموقف الجمالي الذي نستند إليه في تفضيلاتنا .

والتفضيل الجمالي يرتبط بالمعرفة وطريقة تناولنا للمعلومات التي تردنا عبر حواسنا وتشكل خبراتنا. فلفهم أسباب تفضيلاتنا الجمالية وتفسير موقفنا الجمالي وجب علينا النظر إلى طريقتنا في تكوين المعلومات ومعالجتها والنظر إلى الأساليب المعرفية " التي يمكن

بواسطتها كشف الفروق بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات .

تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية لدى الإفراد ، وتعددت الأطر والتصورات النظرية التي اهتمت بتناول الأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالاته المختلفة فهي تسهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الإفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الإدراكية و الوجدانية .

فالأساليب المعرفية هي الطريقة المفضلة في الأداء لدى الفرد في تنظيم ما يراه وما يدور من حوله، وفي تنظيم خبراته في ذاكرته ، وفي كيفية استدعائها ، أي هي الاختلافات بين الإفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير وحل المشكلات والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات . (Messick ,1976.p10 في عليان ،١٩٩٨- ص ٢٦)

وقد تعددت الأساليب المعرفية وتنوعت في تصنيفها ، فبعضها يؤشر البعد المعرفي وجمع المعلومات او يؤشر التمايز النفسي بين الأفراد . فالأسلوب المعرفي هو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات الخاصة بموقف معين .

ويهتم علماء النفس بالاتجاه المعرفي كمنهج لتحديد البناء التنظيمي للشخصية " كما يسهم الأسلوب المعرفي في تنظيم خبرة الشخص الانفعالية وتحديد موقف الاستثارة لديه " (الازيرجاوي ، ٢٠٠٠ ص٢٠) .

وقد تزايد الاهتمام بدراسة الاتجاه المعرفي والأساليب المعرفية بشكل خاص على يد مجموعة من العلماء أمثال(Witkin) و(Messick) و(Kagan) و(Goodenough) و(Oltman) و(Bieri) وغيرهم .

اذ أشارت الدراسات المختلفة لهؤلاء إلى دور الأساليب المعرفية واهميتها في ميادين الحياة المختلفة وتأثيرها المباشر على سلوك وأداء الإفراد في مختلف المجالات. إن معرفتنا لعادات الطلبة الدراسية والأساليب المستخدمة في معالجة المعلومات يساعد على فهم الصعوبات الاكاديمية التي يواجهها بعضهم ، كما يوفر الأسس الموضوعية للتغلب على تلك الصعوبات أو التخفيف منها ، فضلا عن التعرف على الواقع السايكولوجي المعرفي للطلبة. (جابر وزميله، ١٩٨٤ ص٨٤).

وتشير دراسة(Biggrstaff 1995) الى ارتباط الأساليب المعرفية بالقدرة على حل المشكلات ، اذ توصلت إلى إن الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التحليلي هم أكثر كفاءة في حل المشكلات من الآخرين . وأكد (Sheffield) في دراسته أهمية الأسلوب المعرفي في طريقة البحث عن المعلومات ، اذ توصل إلى وجود فروق بين الأفراد على وفق أساليبهم المعرفية (الموسوي ، ٢٠٠٥ ، ص ٦) .

وأشار (Riding , 1977) وجماعته إلى إن الأساليب المعرفية تؤثر في عملية التعليم ، ويرى (Sadler) إن طريقة عرض المعلومات يكون لها اثر كبير على عملية التعليم ، وتأثير الأساليب المعرفية في ميول الفرد لتفضيل أنواع خاصة أو معينة في السلوك المتعلم (Sadler, 2001 p -1-2) .

وقد تعددت الأساليب المعرفية والمتغيرات المرتبطة بها وتنوعت الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية في تقييم العديد من المواقف الاعتبارية التي استطاعت أنْ تقيس الخصائص المعرفية لدى مختلف الإفراد ، وتوصلوا إلى طبيعة العلاقات بين الأساليب المعرفية وجوانب متعددة من الشخصية ويضمنها التربوية والمهنية والإرشادية والتنشئة الاجتماعية .

وقد سبق للباحث أنْ تناول أحد الاساليب المعرفية وهو أسلوب (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي) لتعرف العلاقة بين هدا الأسلوب المعرفي والتذوق الفني لدى عينة من الطلبة ، وقد أظهرت النتائج أنَّ الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي تميزوا بأفضلية قدرتهم على تذوق الفنون التشكيلية من اقرانهم المعتمدين على المجال الإدراكي وهم ذوي التمايز النفسي الواطئ . (أمين ٢٠٠١ ، ص ١٢١).

✓ **نظرية البحث**

اكد كل من (L. Pervin , J. Piaget , G. Kelly) على أنّ الفرد يفسر معرفياً العالم المحيط به . وبهذا فللتوجه المعرفي بعدٌ مهم في تفسير السلوك الانساني . ويرتبط السلوك بالبناء العقلي والبناء المعرفي للإنسان ، فالعمليات والانشطة المعرفية كالإدراك والتفكير والتخيل ما هي الا محفزات لأشكال السلوك. ويرى الباحث ان عملية التفضيل الجمالي ما هي الا نتاج من نتاجات الاداء العقلي والعمليات المعرفية، فهي مرتبطة بدوافع وميول واتجاهات الفرد المرتكزة، الى مجموعة من الخبرات المكتسبة ، ليكوّن سلوكاً يقترب

من النمطية، فتفضيلاتنا برغم انها لا تأخذ شكل الثبات الدائم، الا انها تبدو كتفضيلات ذات نمط محدد كما يحدث عند تكرار اختيارنا لنوع من الملابس او الاثاث، او تفضيلاتنا لبعض انواع الاطعمة. وربما يكون لهذا ارتباطاً بأساليبنا المعرفية التي يكون لها ثبات نسبي وتؤشر شكل بنائنا المعرفي. وقد نظر الباحث في اسلوبين من الاساليب المعرفية هما. الاسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) والاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) فافترض(بناءاً على المنطلقات النظرية لهذين الاسلوبين) وجود علاقة بين كل من الاسلوبين والتفضيل الجمالي للفرد.

ففي الاسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) يتميز الافراد التأمليون بانهم يتأملون في البدائل المتاحة امامهم و تحليل المعطيات الحسية (اعتماداً على خبرتهم السابقة) في حل المشكلات التي تواجههم.

فالأفراد التأمليون يخصصون وقتاً اطول للنظر الى معظم البدائل المتاحة امامهم، ثم يختارون البديل في النهاية. اما الاندفاعيون فهم يتجاهلون العديد من البدائل فيحددون بديلا واحدا، ثم ينفقون كمية غير متكافئة من الوقت للنظر الى هذا البديل، وبعد ذلك يختارون هذا البديل على اعتبار انه صحيح دون الاهتمام بالبدائل الاخرى. وبالتالي فهم يستجيبون دون ان يكون لديهم كمية كافية من المعلومات لإيجاد الحل الصحيح (الخولي، ٢٠٠٢، ص١١٨).

والافراد التأمليون يستغرقون وقتاً اطول في تأمل الاحكام قبل اصدارها ومن هذه الاحكام بلا شك الاحكام الجمالية التي من خلالها يمكن لهم تحديد تفضيلاتهم الجمالية. اما الاندفاعيون فهم لا يتأملون في بدائل لأحكامهم فهم لا يقومون بتحليل المشكلات التي تصادفهم بل هم يسارعون الى اصدار احكام قد تكون خاطئة . وهذا ينطبق على احكامهم الجمالية فهم لا يقومون بتقويم العمل الفني استناداً الى عملية تحليل كما قد يفعل المتأملون بل يسارعون في اصدار احكامهم دون التأمل في معطيات العمل الفني التي تكون خافية عنهم للوهلة الاولى، فهم شموليون في نظرتهم الى العمل الفني اكثر من التأمليين . لذا فإنّ تفضيلاتهم الجمالية تكون قابلة للتغيير الا انهم غالبا ما يسلكون نفس الاسلوب في اصدار احكامهم في التفصيل الجمالي .

وقد اشارت بعض الدراسات الى أنَّ هناك فروقا فردية في معالجة المعلومات البصرية لدى الافراد التأمليون والاندفاعيون، كما ان الافراد الذين يميلون الى استخدام استراتيجية المعالجة الشاملة (الاندفاعيون) يأخذون زمنا قصيراً في المعالجة ، وبالتالي يكون زمن الكمون للاستجابة لديهم قصيراً، على العكس من الافراد الذين يستخدمون استراتيجية المعالجة التحليلية (التأمليون). (الخولي، ٢٠٠٢، ص١١٤).

اما العلاقة بين الاسلوب المعرفي (المنظم- الحدسي) وبين التفصيل الجمالي . فأن الباحث يفترض ان الافراد ذوو التفكير المنظم عادة ما يعتمدون على خبرتهم السابقة لترتيب وتنظيم المعطيات الحسية للعمل الفني لذا فهم يربطون بين الشكل والمضمون او يحاولون استكشاف طريقة التعبير او استقراء الرموز، فهم قد تعودوا البحث وايجاد الاسباب والمبررات واستخدام المنطق. لذا فربما يكون الاتجاه التشخيصي. اقرب اليهم من الاتجاه اللا تشخصي في العمل الفني التشكيلي ، وربما يكون الحدسيون اكثر تفضيلا له بناء على اسلوبهم في اصدار الاحكام الجمالية فاللوحات اللا تشخيصية لا ترتكز الى منظور موضوعي او شكل مادي محدد يمكن ان نطلق عليه صفة النظام الا اذا حاولنا النظر الى اللوحة التشكيلية بنظرة كلية شمولية فتشكل جميع اجزاءها كل موحد. فالحدسيون لا يحتاجون الى افكار مسبقة او معايير ثابتة نسبياً يمكن القياس والحكم من خلالها على حد افتراض الباحث.

فالأفراد ذوو التفكير المنظم ينظمون المشكلات في حدود طريقة ما، ويتتبعونها حتى يصلوا الى الحل المباشر. فهم واعون وعلى ادراك تام بطريقتهم ويمكنهم استبعاد البدائل بسرعة. اما الافراد الحدسيون فهم ذوو التفكير الوجداني، وهم على استعداد كبير للانتقال من طريقة الى اخرى ويستخدمون المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المعطيات الحسية انهم يستبعدون معلومات ويستخدمون مؤشرات دون ان يكونوا قادرين على تعريفها او تحديدها لفظياً(الخولي،٢٠٠٢ – ص٥٦).

لذا فان الباحث يفترض ان الحدسي يمكنه تحديد تفضيلاته الجمالية استناداً الى أحكام آنية، اما المنظمون فانهم ربما يترددون في اصدار الاحكام اذا واجهوا موقفاً لم يختبروه من قبل، فاذا ما عرضت عليهم مجموعة من الاعمال الفنية الغريبة التي لم يعهدوا مشاهدتها ، فأنهم سيحاولون تصنيف خصائصها ثم ينظمون معرفتهم قبل اصدار الاحكام. ، اما الحدسيون فهم يصدرون احكاماً مباشرة ، ولن يردعهم اذا كانوا يفهمون معنى العمل الفني ام لا.

بناءا على ما سبق ذكره فان البحث الحالي ينطلق من فرضية إن عملية التفضيل الجمالي عملية عقلية وجدانية تتمثل ببعدين بعد إدراكي عقلي وبعد وجداني انفعالي نفسي ، وهذان البعدان مستندان إلى بنية معرفية عقلية وجدانية . ترتبط بخبرة الفرد الجمالية . وللتحقق من هذه الفرضية فان البحث حدد أسلوبين معرفيين لتعرف العلاقة بينهما وبين التفضيل الجمالي لطلبة كلية الفنون ألجميلة .قسم الفنون التشكيلية وقد اختير الأسلوبين اولهما الاسلوب (التأملي – الاندفاعي) بوصفه أسلوب معرفي يشير إلى التمايز النفسي بين الإفراد (بحسب دراسة kagan وزملائه) . والى النتائج التي توصلوا إليها في دراسات أخرى ومفادها أنّ الإفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأجيل الاستجابة، رغبة في تأمل بدائل إجاباتهم المتاحة. ويصف Kagan ، الأسلوب المعرفي التأملي –الاندفاعي بأنه يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في مواقف تحتوي على الشك أو اليقين . al (Kagan . et . 1964 .p . 36) .

والاسلوب الثاني الأسلوب المعرفي (المنظم –الحدسي) فهو من الأساليب التي تؤشر بعد تقييم المعلومات، فقد صنف (McKinney & keen 1974) الأسلوب المعرفي ما بين بعدين هما بعد جمع المعلومات (Information gathering) وبعد تقييم المعلومات(Information evaluation) اذ يتكون الأول من قطبين هما (الاستيعابي –الاستقبالي) (Receptive – perceptive) بينما يتكون بعد تقييم المعلومات من قطبين هما (المنظم –الحدسي) (Systematic – Intuitive) (الكناني وجابر ، ١٩٩٥ ، ص٤٦٦).

اهمية البحث

تنطلق أهمية البحث من :

١. أهمية الأساليب المعرفية ودورها في تفاعل الإنسان مع المعلومات المقدمة إليه وأسلوب اكتساب هده المعلومات. وإثارة البحث في ما يخص العلاقة بين الاساليب المعرفية والتفضيل الجمالي بما يشكل نقطة انطلاق لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال.

٢. الاخذ بنظر الاعتبار النتائج التي سيتوصل إليها البحث لوضع تصورات دقيقة حول الإمكانيات التي يمكن إن تسهم في تقويم وتصميم المواقف التعليمية ، وتطوير تقنيات ومناهج التدريس من قبل المختصين .

هدف البحث

يهدف البحث إلى "تعرف العلاقة بين الأساليب المعرفية والتفضيل الجمالي لدى الطلبة"، وذلك من خلال :

١. تعرف فيما اذا كان هناك ارتباط بين الطلبة ذوي الأسلوب التأملي وذوي الأسلوب الاندفاعي وتفضيلا تهم الجمالية .

٢. تعرف فيما اذا كان هناك ارتباط بين الطلبة ذوي الأسلوب المنظم وذوي الأسلوب الحدسي وتفضيلا تهم الجمالية .

حدود البحث

تحدد البحث بالاتي:

١. طلبة كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠١٣ . ٢٠١٤ ، قسم الفنون

التشكيلية فرع الرسم .

✓ **المفاهيم النظرية للبحث**

اولا – الأساليب المعرفية Cognitive Styles :

وردت في الأدبيات تعريفات عديدة ومتنوعة لمصطلح الأسلوب المعرفي منها :

✓ تعريف (Kagan) 1963 : طريقة الأداء الثابت نسبيا التي يفضلها الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (Kagan , 1963 , P.334) .

✓ تعريف (Mckenney & Keen) 1974 : الطريقة التي يتبعها الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث التنظيم والتقييم (Mckenney & Keen ,1974 ,P.80) .

✓ تعريف (witkin) واخرين 1977 : " الطريقة التي يتميز بها الافراد والتي تظهر اثناء معالجة الموضوعات والاحداث التي يتعرضون لها في مواقف الحياة اليومية، وتعكس فروقاً في نظام الشخصية و تظهر في الانشطة الادراكية والعقلية". (Witkin et.al, 1977,p:179)

- ✓ تعريف (Messicke) 1984 : " الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الافراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات (الموضوعات) وفي معالجة المعلومات". (Messicke, 1984,p:58)
- ✓ تعريف (الشرقاوي) ١٩٩٢ " الفروق بين الافراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة كالأدراك والتفكير وحل المشكلات، وكذلك المتغيرات التي يتعرضون لها في المواقف سواء كانت في المجال المعرفي أو الانفعالي " .(الشرقاوي،١٩٩٢:١٨٨). وبرغم وجود تعريفات اخرى للأسلوب المعرفي الا ان الباحث يرى ان التعريفات الواردة هنا كافية لتوضيح هذا المفهوم بما يتلاءم ونظرية البحث . وقد تحددت اجراءات هذا البحث بأسلوبين معرفيين هما :

١ - الأسلوب المعرفي (التأمل - الاندفاع) Reflective – Impulsive

نشا التنظير لهدا الأسلوب نتيجة للدراسة التي أجراها (Kagan) وزملائه (1963) و ما تبعها من دراسات لهم في (1964) ، (1965) ، (1966) التي بنيت على افتراضات مشتقة من مفهوم التمايز النفسي في ضوء البعد التحليلي مقابل الكلي أو الشمولي ، اذ كانت هده الدراسات تستهدف الكشف عن الأسس التي يعتمدها الأطفال في تصنيفهم للمدركات في ضوء تفضيل الصور الذهنية أو ما يسمى بتكوين المدركات Conceptualization . ويتضمن هدا الأسلوب ثلاثة إبعاد، ينظر الفرد بواحد منها إلى المدركات. فإما إن تتكون المدركات لديه علاقيا Relational ، أو تحليليا Analytical أو استدلاليا Inferential .(عليان ، ١٩٩٨ ، ص٥٠)

و قد لاحظ الباحثون و جود ميل لدى الإفراد المفحوصين في تأجيل استجاباتهم على مفردات اختبار الصور الذهنية و خاصة ذوو الاتجاه التحليلي منهم. – وقد وصف (Kagan) 1971 ، الأسلوب الاندفاعي بانه أسلوب معرفي للإفراد ذوي الاستجابة السريعة و درجات عالية في الأخطاء . إما الأسلوب التأملي فهو أسلوب معرفي للإفراد الذين يستغرقون وقتا أطول في التأمل وفحص الفرضيات ويقيّمون حلولهم أو استجاباتهم قبل إعلانها (Kagan , 1971 , p .54) .

فالأسلوب المعرفي يرتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في سرعة الاستجابة مع التعرض للخطأ فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل

الموقف. في حين يتميز الأفراد الدين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف ، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات .

فذوو الأسلوب الاندفاعي يتوجهون نحو حل المشكلة دون تفكير مبدئي في المشكلة ، ودون الاهتمام بالبدائل ، أما ذوو الأسلوب التأملي فهم يتوجهون نحو اختيار الاستجابات من خلال الاهتمام بالبدائل المختلفة قبل إقرار الاجابة (Gibson , 1980 ,) p -142 لذا فان الاندفاعيون يميلون إلى اتخاذ قرار سريع في حل المشكلات التي يتعرضون لها . إما التأمليون فهم يميلون إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات.

ويصف (Kagan) الأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) بأنه يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في مهام تحتوي على مواقف الشك وعدم اليقين (Kagan et al , 1964 , p .36) .

وقد أوضحت دراسة (Zelniker and Jeffery 1976) ان المندفعين يستخدمون استراتيجية التحليل الشامل للمثيرات التي توجد في المجال الادراكي، وذلك في اقصر وقت ممكن، بينما يفضل المتأملون استراتيجية التحليل الجزئي للمثيرات، وذلك في فترة زمنية طويلة بهدف التأكد من نجاحهم في الاداء، وبالتالي فيمكن القول بان المندفعين يستخدمون تصنيفاً شاملاً للتميز بين المثيرات بينما التأمليون يتخذون الاسلوب التحليلي اثناء هذا التمييز . (الخولي ٢٠٠٢، ص١١٦)

٢ – الأسلوب المعرفي المنظم – الحدسي (Systematic – Intuitive) :

الأسلوب المعرفي (المنظم –الحدسي) فهو من الأساليب التي توشر بعد تقييم المعلومات فقد صنف (McKinney & keen 1974) الأسلوب المعرفي ما بين بعدين هما بعد جمع المعلومات(gathering Information)وبعد تقييم المعلومات(evaluation Information) اذ يتكون الأول من قطبين هما (الاستيعابي –الاستقبالي) (Receptive – perceptive) بينما يتكون بعد تقييم المعلومات من قطبين هما (المنظم –الحدسي) (Systematic – Intuitive) .

وقد عرف Mckenney & Keen **بعد تقييم المعلومات Information evaluation** بأنه : التسلسل أو التتابع الذي يحلل بواسطته الفرد المعلومات وهو

يتكون من طرفين مختلفين همـــا (الأسلوب المعرفي المنظم أو التحليلي Systematic) و (الأسلوب المعرفي الحدسي Intuitive) (McKenney & Keen,1974, P.80) .

وعلى هذا الاساس فقد وضع (ماك كيني– كين) لبعد جمع وتقييم المعلومات انموذجا (Mckenny – Keen, Model) على افتراض ان معالجة المعلومات لدى الفرد تعمل على اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به وذلك لكي يكتسب او يحصل على بيانات ومعلومات عن المدخلات والمخرجات. وبذلك يتم تنظيم المعلومات المرتبطة بالمدخلات وبالتالي استقبالها وبهذا المفهوم للأسلوب المعرفي يقوم الافراد بتطوير المدركات الشعورية او الصيغ اللاشعورية، ومعالجة المعلومات المرتبطة بها وذلك بهدف حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب. (الخولى٢٠٠٠٢، ٥٥).

وكان(Mekenny – Keen) قد اشار الى بعدين رئيسين للفروق الفردية في معالجة المعلومات هما بعدي جمع المعلومات وتقييم (تنظيم) المعلومات. ويتكون البعد الاول (جمع المعلومات) على احد طرفية الاسلوب الاستيعابي (Perceptive) وعلى طرفة الاخر (الاسلوب الاستقبالي Receptive). (Mckenne & Keen, 1974, p. 80)

ويركز الافراد الذين يتصفون بأسلوب الاستقبال على تفاصيل المثير ويستخلصون المعلومات من الفحص المباشر لصفات هذا المثير وهم يفضلون تأخر حكمهم الادراكي الى حين القيام بفحص كامل لجميع المعلومات المرتبطة بالمثير.

اما بعد تقييم المعلومات فهو الآخر يتكون من قطبين: احدهما هو الاسلوب المعرفي المنظم Systematic ويشير هذا الأسلوب الى استخدام الفرد الطريقة التحليلية والاستنتاجية في تحليل البيانات ، اما القطب الاخر فهو الاسلوب المعرفي الحدسي (Intuitive) او (heuristic) وهو يشير الى استخدام الفرد لطريقة المحاولة والخطأ للاستنتاج والتوصل الى الحلول (McKenney & Keen,1974, P.79-90)، ويمكن تحديد صفات الافراد من كلا الأسلوبين وفقاً لما اوردته الادبيات، فالأفراد من ذوي الاسلوب المعرفي المنظم يتصفون بأنهم يعملون على تحليل المعلومات المتعلقة بموقف او مشكلة معينه للوصول الى الحل، وهم يستطيعون استخدام كل الخبرات السابقة المرتبطة بالمشكلة والاستفادة منها . كما انهم لا يفضلون التنقل بين الحلول المختلفة وبذلك فهم يستبعدون البدائل ويبحثون عن معطيات اكبر وينتهون من الخطوة قبل البدء بالأخرى . اما الافراد ذوو الاسلوب المعرفي الحدسي

فهم يميلون الى استخدام اسلوب المحاولة والخطأ دون تحليل البيانات المتوفرة ، وهم غير قادرين على الاستفادة من الخبرات السابقة المتعلقة بالموضوع كما انهم يضعون المشكلة كلاً في اذهانهم ويعتمدون على التخمينات ويتخبطون في بحثهم من اجل تحديد المشكلة (الفرماوي ، ١٩٩٥ ص٤٦٧) .

ثانيا – التفضيل الجمالي Aesthetic Preference

هو الميل او الاقبال على فئة من الاعمال الفنية دون غيرها . وقد ميّز (Child,I.L) بين ثلاث عمليات يمكن ان يحلل اليها التذوق الفني وهي الحساسية Sensitivity والحكم الجمالي Judgement والتفضيل الجمالي Preference . ولاحظ (ابو حطب ١٩٧٣). ان هذه العمليات ليست محدودة تحديدا دقيقا .فبينها قدر كبير من التداخل.

وقد تناول (ابو حطب)هذه العمليات الثلاث (التي اشار اليها (Child) بشيء من الاختلاف وكما يأتي :

١. الحساسية الجمالية : تشير الى استجابة الفرد الى المثيرات الجمالية بما يتفق مع مستوى محدد من مستويات الجودة في الفن .
٢. الحكم الجمالي : هو التفضيلات التي يصدرها الافراد على وفق محكات خارجية .
٣. التفضيل الجمالي : وهو نوع من الاتجاه الجمالي يتمثل في نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يميل او يقبل على فئة معينة من الاعمال الفنية دون غيرها ويتطلب التفضيل الجمالي ان تكون الاعمال الفنية التي تعرض للمفاضلة من فئات مختلفة .

وقدم(حنورة) انموذجا تحليليا بنائيا للتذوق يشتمل على اربعة ابعاد او اوجه هي:

١. البعد العقلي المعرفي: ويشتمل على عمليات الاستدلال والفهم والمقارنة .
٢. البعد الجمالي :ويشتمل على عمليات التقويم والتفضيل والايقاع والميول .
٣. البعد الاجتماعي والثقافي : ويشتمل على المعايير والقواعد العامة لرفض العمل الفني او قبوله .
٤. البعد الوجداني : ويعبر عن درجة الميل او الرضا والانفعال .

(عبد الحميد،٢٠٠١،ص٣٣-٤٣).

أ- التفضيل الجمالي والعمل الفني

اشاد (روجر فراي R . Fry) بفكرة تولستوي القائلة ان العمل الفني ليس سجلاً للجمال الموجود بالفعل في موضع اخر ، انما هو تعبير عن انفعال يشعر به الفنان وينقله الى المشاهد . (ستولينتز ، ١٩٧٤ – ص٢٤٦) .

والعمل الفني الماثل امامنا يثير عواطفنا وانفعالاتنا ويؤثر على وجداننا ، وهذا يعني ان الموقف الجمالي ليس مجرد موقف ذاتي ينطوي على استجابة شخصية فحسب ، وانما هو ايضاً موقف وجداني يفيض عاطفة ويثير انفعالاً . وعلى حين ان جانب (المعرفة) يبدو بشكل ظاهر في شتى مظاهر نشاطنا البشري العادي (كالادراك الحسي ، والفهم العقلي ، والسلوك العملي) . نجد ان في تأمل الجمال مظهراً وجدانياً يتجلى بوضوح ، فيعيدنا الى حالة بدائية من حالات الوعي او الشعور . (ابراهيم ، ١٩٥٩ – ص٢١٩-٢٢٠) . ولا شك ان استجابتنا للعمل الفني لن تكون قائمة على الاستدلال او البرهنة العقلية . وانما نجد انفسنا مندفعين الى ما هو حدسي مفاجئ ، ويرى فيكتور باش (V. Basch) بان الطابع الجمالي لأي موضوع ما من الموضوعات ليس مجرد خاصية مميزة لهذا الموضوع بقدر ما هو طريقة خاصة بنا في تصوره ، وتأمله والاستماع اليه او الحكم عليه وتأويله . فنحن حين نتأمل الاشياء فأننا نضفي عليها شيئاً من صميم حياتنا . الا ان باش يقرر ايضاً ان التأمل الجمالي لا يتوقف على الذات وحدها بل ان روح الاشياء المتأملة انما يرجع الى الاشياء نفسها (اي الموضوع) والموضوع شيء يمتع بطبيعة خاصة ويفرض علينا قاعدة خاصة في تأمله . (امين ، ٢٠٠١ –ص٥٦).

ويرى كل من كلايف بل (C. Bell) و (روجر فراي R. Fry) ان العنصر الذي يحقق الوجدان الجمالي عند الانسان مستمد من تأمل الصورة في العمل الفني ، وتركب الصورة من علاقات الخطوط والالوان التي تحرك وجداننا وانفعالنا الجمالي . فالفن الجميل هو العناصر الشكلية منظمة في تنظيم شكلي ذي قيمة جمالية ، تثير لدى المشاهد انفعالاً جمالياً .

فالشكل في العمل الفني يثير متعة الفرد الحسية ويثير خياله وينتقل بوعيه الى عالم من الصفاء او عالم من احلام اليقظة وهذا يمنح المشاهد فرصة التمتع بالتجربة التي تضيف

الى ثراء خبرته شيئاً جديداً لا يمكن ان ينال مثيلاً لها بالوسائل الاخرى . (نوبلر ، ١٩٨٧ – ص٢٣٦) .

والعمل الفني في حقيقته المادية هو بنية شكلية حية ، ترتبط أجزاؤها في علاقات فيما بينها ، وادراك تلك العلاقات هو في الواقع كشف عن قيمته الجمالية. وعند ادراكنا لهذه العلاقات تتولد لدينا متعة حسية تتحول الى نوع من المتعة العقلية . (امين ، ٢٠٠١ – ص٦٣) .

ب- التفضيل الجمالي والموقف الجمالي

ترتبط تفضيلاتنا الجمالية بموقفنا ازاء اي شيء . فعملية التفضيل (وهي عملية اختيار) عملية شعورية ذاتية تتضمن موقفاً نحو شيء او ظاهرة ما . و الموقف يعني اتخاذ اتجاه ايجابي او سلبي نحو الشيء او الظاهرة ، موقف يتميز بالرضا او النفور فيولد لدينا الاستحسان او الاستهجان .

يفصل ستولينتز ١٩٧٤ بين (الموقف الاستطيقي) و (الموقف العملي) ويرى ان الموقف او الاتجاه ينظم وعينا بالعالم ويوجهه . ويرى " ان اي موضوع للوعي على الاطلاق يمكن ان يدرك جمالياً ، ومعنى ذلك ان الناس كانوا وما زالوا يتأملون بطريقة منزهة عن الغرض عدداً هائلاً من الموضوعات الشديدة التنوع " . (ستوليتنز ١٩٧٤ – ص٨٣).

ان تفضيلات الافراد متباينة ازاء العمل الفني الواحد وحتى موقفنا لن يكون ثابتاً ، فهو قابل للتغيير بفعل العوامل الادراكية والوجدانية وتبدلات الحالة المزاجية للشخص . فنحن نؤسس موقفنا الجمالي بالاعتماد على الفعل الادراكي الذي يشكل وعيناً تجاه الموضوع المدرك الذي يشمل على المحفزات التي تثير انفعالاتنا وتوجه وعينا . فطريقة الفرد في الاستجابة للعمل الفني تتقرر الى حد بعيد بالتجارب الماضية التي مر بها ، فهو يحمل معه تاريخه وخصوصيته فيما يحمله من معرفة ومعتقدات ، وقيم واستعدادات انفعالية خاصة . ويكون الموقف المبني على تجربة واعية متمرسة اكثر ثباتاً نسبياً ، فالخبرة هي التي تصنع الموقف . (امين ، ٢٠٠١ – ص٥٤) .

ويشير الباحثون الى ان هناك عوامل عديدة . يمكن لها ان تؤثر في المواقف الجمالية وبالتالي التفضيل الجمالي ، اهمها :

١. الخبرة الجمالية .
٢. التربية والتعليم .
٣. الاذواق السائدة .
٤. المزاج والحالة النفسية .
٥. الالفة .

وكل عامل من هذه العوامل قد يكون له تأثير على العوامل الاخرى ، وبمجموع هذه العوامل يتشكل الموقف الجمالي الذي يمكن لنا تحديده من خلال التفضيل الجمالي .

ج- التفضيل الجمالي والشخصية

الشخصية في مفهوم علم النفس هي جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً ، وهي ليست مجرد حزمة من هذه الصفات مستقلة ومنعزلة بعضها عن بعض ، بل هي وحدة متكاملة من صفات يكمل بعضها بعضاً ، ويتفاعل بعضها مع بعض وتكون مجتمعة ومندمجة لتطبع سلوك الفرد بطابع خاص يحدد نمط شخصية . (راجح -١٩٧٦ - ص٤٣٢) .

وتعكس الفروقات والاختلافات بين الافراد اختلافاً في شخصياتهم وفي قدرتهم على الانتباه والاحساس والادراك ومستوى الوعي المعرفي ، والقدرة على الاستيعاب والفهم .

وقد وضع عالم النفس الانكليزي بولو (Edward Bullough) تصنيفاً للأنماط الادراكية للشخصيات الانسانية بحسب استجابتها للألوان البسيطة ، والتأليف بينها ، وقد استخلص من نتائج ابحاثه الى ان هناك اربعة أنواع او أنماط من الاستجابة للألوان وهذه الانماط هي : (E. Bullough - ١٩١٠ ، نقلاً عن امين ، ٢٠٠١ -ص٦٤) .

١. **النمط الربطي** : الذي يحكم على الاشياء بما تثيره في نفسه من ذكريات ويعد (بولو) هذا الترابط غير مشروع جماليا .
٢. **النمط الفسيولوجي** : يؤكد هؤلاء على الاحاسيس التي تحدث لهم خلال التجربة الجمالية ثم يحكمون على الموضوع تبعاً لطبيعة الاحساس ونوعه.
٣. **النمط الموضوعي** : افراد هذا النمط عقلانيون ولا يشيرون الى ردود افعالهم الشخصية وانما يتحدثون عن الموضوع ويحللون خصائصه . ويعرف (بولو) اصحاب هذا النمط بانهم لا يستمتعون بالموضوع في ذاته وهم يحسبون بطريقة الية

الى حد ما مطابقة الموضوع لمعايير صيغت من قبل ، وهم يرفضون الموضوع اذا كان غير مالوف لديهم ، واحكامهم عادة ما تكون سطحية .

٤. **النمط التشخيصي** : افراد هذا النمط يشخصون الاشياء اي يتصورنها اشخاصاً . ويتميز اصحاب هذا النمط بانهم يتذوقون الموضوعات بطريقة مفعمة بالحيوية والعمق ، ويتميزون بنغمة انفعالية قوية .

ويرى (بولو) ان الشخص الواحد يمكن ان يمثل انماطاً مختلفة في الاوقات المختلفة ، وذلك يتوقف على متغيرات كالنوع الفني الخاص الذي يدركه ، وألفة العمل الفني ، وكون العمل الفني واضحاً او مباشراً .

ثالثا – التشخيص في الفن Figurative Art

تطلق مجموعة من المصطلحات حول مسالة استخدام الشخوص Figures والهيئات Forms في الفن التشكيلي منها التشخيص او التمثيل ، او المحاكاة ، ويتبع ذلك اطلاق هذه الصفات على الفن فنقول الفن التشخيصي والفن التمثيلي والمحاكاة في الفن .

والفن التشخيصي Figurative Art يصور شكلا مهما كانت فيه درجة التحوير والاختزال ، فهو يمكن ادراكه بالمماثلة مع ما هو مدرك بصريا (حسيا) في العالم الخارجي "ويوازي معناه الفن الممثل (Representatinal Art) ". (امهز ،١٩٨١ ص ١٤٢) .

ويستند الرسم التشخيصي الى صياغة (الشكل المشخص) الذي يحاكي او يستلهم الشكل المادي الذي تلتقطه حواسنا من العالم الخارجي فالتشخيص في الرسم يعني محاكاة المظهر الخارجي للظواهر المادية المرئية عن طريق استخدام اللون والخط والكتلة والسطح ..الخ .

ويحدد قاموس المصطلحات الفنية (Dictionary of Art Terms) الفن التشخيصي والفن الممثل والرسم الموضوعي بانها مرادفات مصطلحية للرسم القائم على محاكاة العالم المرئي ولكل مصطلح مستوى تحديد معين كما يأتي :

أ- الرسم التشخيصي Figurative Art يعني اكثر تحديدا Figure Painting ويعني الرسم الذي يستحضر بالمحاكاة الهيئة البشرية .

ب- الرسم الممثل Represntational الرسم الذي يمثل صوريا ما هو مشاهد بصريا بالمشابهة (المحاكاة) .

ت- الرسم الموضوعي : Objective Art يتحدد بنقطه انطلاق من الموضوع المرئي . انظر (Smith , 1993).

وبالرغم من تنوع الاستخدام التشخيصي في الفن كالمطابقة او النسخ او المحاكاة فأن ما يتحقق من قيمة العمل الفني ليس مجرد ادراك حسي مباشر منقول عن الواقع بل هو بناء عقلي يستند الى التجربة المباشرة للعين مع اندماج الذاتي والموضوعي " فالموضوع المادي الحسي مجرد نقطة انطلاق" .(ريد ، ١٩٨١ ،ص ٦٦).

فالفن التشخيصي يستخدم التشخيص في بناءه الدلالي وفي بنيته التصورية وفيه تبرز قيمة التجسيد الواقعي للأشياء المادية سواء في تحقيق دلالات رمزية ام دلالات مغلقة توافقية . اما الفن اللاتشخيصي فيختزل الاشكال ويحولها الى رموز قد تكون لها دلالات مدركة الا انها تلغي هوية الشكل المشاهد ، لتجعل الذاتية تطغى على الموضوعية .

فان اللاتشخيص في الفن او الفن اللاتشخيصي لا يحاكي او يستحضر بشكل مباشر واقعية المظهر الخارجي ، وهذا لا يعني استبعاد المظهر الخارجي كنقطة انطلاق بل استبعاد المحاكاة والمشابهة حسب ، وكما يرى (فجنشتين) فمهما اختلف "اي عالم خيالي متصور عن العالم الواقعي العيني فأنه لابد لمثل هذا العالم .. من ان ينطوي على شيء مشترك (الا وهو الشكل او الصورة) مع العالم الواقعي " .(ابراهيم ، ١٩٨٦ ص ٢٦٠)

ويعد الفن التجريدي فنا" لا تشخيصيا" وتكمن قيمته الصورية التجريدية في الافتراضات الشكلية التي تبتعد عن الاشكال الواقعية لتحول الشكل الى علاقات بين عناصر التكوين مستقلة عن مرجعها او منبعها الاصلي .

وقد ازداد توجه الفن الى التجريد مع بداية القرن العشرين، وتحديداً في فترة ما بين الحربين العالميتين، وقد تحول الفن التجريدي بحسب تعبير (دورا فاليه) الى ظاهرة معاصرة (وليس مجرد تيار) لها تأثير في تاريخ الفنون التشكيلة غيرت رؤية العالم وطورت مفهوم اللوحة. فالفن التجريدي حرر الفنان من القواعد الاكاديمية وجعله يستغني عن تمثيل الاشياء المادية او تسجيل الواقع. والبحث بدلا عن ذلك عن رؤى جديدة في تناول العمل الفني فظهرت التجريدية العاطفية عند كاندنسكي او ما يطلق عليه بالتعبيرية التجريدية عند عدد كبير من فناني العصر.

اما التجريدية الهندسية عند (موندريان) فحاول الوصول من خلالها الى منطق جديد للأشياء من خلال البحث عن حقيقة موجودة خلف الموضوع من خلال اختزال العالم الموضوعي. وقد ظهرت حركات ومدارس عديدة تخلت عن الشكل المادي المحسوس او الاسلوب التمثيلي في التعبير فاعتمدت اللا تشخيص في التعبير.

اما الفن التكعيبي فهو يعتمد نظام شكلي من خلال التحول في مفهوم المحاكاة وتمثيل الشكل المرئي الى البحث فيما وراء الشكل المشاهد . ففي الفن التكعيبي تتم عملية تحليل المشهد المرئي (البصري) واعادة تركيبه للوصول الى الشكل المجرد من خلال تفكيك عناصر الشكل في العالم الموضوعي، ثم اعادة صياغته باستخدام السطوح والمساحات المتقاطعة ، فيتحول السطح التصويري الى مساحات صغيره ومفككه تتداخل فيها زوايا النظر ورغم الصياغة الشكلية التجريدية الناتجة عن تركيب هذه السطوح والاشكال فاللوحة التكعيبية تحتفظ بالعناصر الاساسية للتشخيص التي تتيح امكانية التعرف اليها وربما تكون التكعيبية مرحلة التوسط بين التشخيصي واللاتشخيصي ، فالشكل في الفن التكعيبي يصف الكليات المستعارة من حقيقة المفهوم لا من حقيقة الرؤية (المشاهدة) .

اجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته

يتحدد مجتمع البحث بطلبة كلية الفنون الجميلة ، قسم الفنون التشكيلية ولغرض تحقيق أهداف البحث فان الباحث اختار عينة عشوائية من طلبة كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد وهم طلبة المرحلة الرابعة فرع الرسم في قسم الفنون التشكيلية وعددهم (٥٠) وقد أهملت إجابات (١٠) من الطلبة بسبب اهمال الطلبة لعدد من الفقرات وتركها دون اجابة ،ليصبح العدد النهائي لعينة البحث(٤٠) طالبا وطالبة.

ادوات البحث :

اولاً – مقياسي الاساليب المعرفية

لغرض تحقيق هدف البحث فان الباحث تبنى مقياسين لقياس كل من الاسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) والاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) . وقام الباحث بعرض المقياسين على مجموعة من الخبراء لغرض تعرف صلاحيتهما للتطبيق .

١- مقياس الاسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع)

اعتمد البحث مقياس (التأمل – الاندفاع) الذي اعده (عليان – ١٩٩٨) لطلبة الجامعة وذلك كون المقياس يتمتع بلغة واضحة مفهومة في الاجابة وقد تبنى الباحث هذا المقياس لعدة اسباب اهمها:

أ- ان المقياس يؤشر التمايز النفسي بين الافراد.

ب- ان المقياس سبق تطبيقه على الطلبة الجامعيين.

ت- سهولة تطبيقه.

ث- له خاصية صدق وثبات جيدة.

ج- يكشف الطلبة ذوي الاسلوب التأملي والطلبة ذوي الاسلوب الاندفاعي.

وقد قام (عليان ١٩٩٨) بحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس البالغة (٣٥) فقرة بعد تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغ عددهم (١٦٠) طالباً وطالبة .

كما قام (عليان) بحساب الصدق البنائي للمقياس فاستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له. وتبين ان فقرات المقياس لها دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٠١ – ٠,٠١) ولغرض حساب الصدق التلازمي عن طريق المحك الخارجي فقد اعتمد عليان على اختبار (تزاوج الاشكال المألوفة) الذي اعده الفرماوي ١٩٨٥). وتم حساب معامل التوافق لاختبار الدلالة من حساب مربع كاي وقد بلغ مربع كاي (٣١,٧١) ومعامل التوافق (٠,٠٦١) وهو دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني ان محتوى المقاسين غير مستقل احدهما عن الاخر.

اما حساب الثبات فقد قام عليان بحساب الثبات بطريقة اعادة الاختيار على عينة من (٥٥) طالباً ثم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد (٢١) يوما وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٤) وهو معامل تبات له دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٠١)

٢- مقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) .

لغرض تعرف الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (المنظم) والطلبة ذوي الأسلوب المعرفي (الحدسي) فقد استعان الباحث بالمقياس الذي اعده (الموسوي ٢٠٠٥) ولحساب القوة التميزية لفقرات الاختبار والاتساق الداخلي للفقرات فأن (الموسوي٢٠٠٥) استخدم اختبار مربع كاي لاسلوب العينتين المتطرفتين وذلك بترتيب الدرجات العليا للأفراد ترتيباً تنازلياً واختيار نسبة(٢٧%) من الاستمارات الدنيا وكانت نتيجة التحليل الاحصائي حذف فقرة واحدة من مجموع الفقرات البالغة ٢٧ فقرة وذلك لكونها غير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بمقارنتها بالقيمة الجدولية المحسوبة بدرجة حرية تساوي (١)

كما قام (الموسوي) بحساب العلاقة بين درجة الفقرة وبقية الفقرات للمقياس مستخدماً التحليل العاملي. وظهر وجود ارتباط بين فقرات المقياس بدلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) باستثناء فقرة واحدة كانت علاقتها بالفقرات الاخرى غير دالة احصائياً قام الموسوي بحذفها .

✓ **ثبات المقياس**

قام (الموسوي) بحساب الثبات لمقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) بعدة طرق هي:

١-طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان (٠,٩٤)

٢-طريقة الفا- كرونباخ ،وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٤)

٣- معادلة هوايت للثبات(تحليل التباين) وبلغ معامل الثبات(٩٠ . ٠)

وقد لاحظ الباحث ان نسبة الثبات العالية التي اوجد ها(الموسوي) بحاجة الى تأكيد لذا فأن الباحث قرر تطبيق المقياس مع مقياس الاسلوب (التأمل – الاندفاع) على عينة من الطلبة.

✓ **التطبيق الاستطلاعي(الاولي) لمقياسي الاساليب المعرفية**

لغرض التأكيد من صلاحية مقياس الاساليب المعرفية (التأمل -الاندفاع) و (المنظم- الحدسي) للتطبيق على طلبة الجامعة. قام الباحث بأجراء تطبيق استطلاعي اولي على عينه من طلبة كلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية بلغت (٥٥) طالبا وطالبة. وقد اجابت العينة على مقياس الاسلوب المعرفي (التأمل -الاندفاع) والاسلوب المعرفي(المنظم-

الحدسي) وعند احتساب الدرجات استبعد الباحث اجابات لعشرة من عينة الطلبة(بسبب وجود نقص في الاجابة عن الفقرات او عدم فهم طريقة الاجابة عن الفقرات). فأصبح عدد العينة الخاضعة للفحص (٤٥) طالبا وطالبة .

وعند تفريغ البيانات الخاصة بالمقياسين- استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج معامل الارتباط بين نتائج المقياسين، وقد اظهرت النتائج ان معامل الارتباط بلغ (٠,٠١١٥) وهذا يعني عدم وجود دلالة احصائية للارتباط بين الاسلوبين المعرفيين (التأمل -الاندفاع) و (المنظم – الحدسي) وهذه النتيجة لا تتفق مع الاطار النظري لكل من الاسلوبين المعرفيين المذكورين. لذا فأن الباحث حاول تحديد اهم الاسباب التي ادت الى هذه النتيجة. وقد اوعز الباحث اهم اسباب هذه النتيجة الى عدة احتمالات.

١- عدم فهم الطلبة لمحتوى المقياس.

٢- ضعف اندفاعية الطلبة في الاجابة عن المقياس بشكل صحيح.

٣- صعوبة وغموض الفقرات ما ادي الى صعوبة فهمها من قبل المفحوصين.

كما لاحظ الباحث ان هناك فروقاً لدى الطلبة في الاجابة عن المقياسين . فقد طلب الباحث من المفحوصين الاستفسار عن أي فقرة يجدونها غامضة او غير واضحة تماماً قبل الاجابة عنها:-

١- لاحظ الباحث النسبة الاكبر من الاستفسارات كانت تدور حول فقرات المقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) وطريقة الاجابة عنه.

٢-لاحظ الباحث ان هناك عدداً من الاستجابات المتطرفة وان اغلب المفحوصين اختاروا البديل الاول (دائماً) ونسبة قليلة جداً اختارت البديل (نادراً ما يحصل لي ذلك). أي ان هذا البديل غير فعال ربما بسبب عدم فهم المفحوصين طريقة الاجابة بشكل واضح.

٣-لاحظ الباحث ان عدداً من المفحوصين اختار الفقرات اما أ او ب لجميع اجاباتهم عن المقياس وهذا يدل بشكل واضح على عدم استيعابهم لطريقة الاجابة عن المقياس.

٤-لاحظ الباحث ان مقياس الاسلوب المعرفي (التأمل -الاندفاع) اكثر سهولة للمفحوصين من مقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) .

✓ **تعديل وعرض مقياس الاساليب المعرفية على الخبراء**

قام الباحث بعرض مقياسي الاسلوب المعرفي (التأمل –الاندفاع) والاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) على الخبراء مع النتائج التي حصل عليها من خلال التطبيق الاستطلاعي الاولي. وقد اقترح على الخبراء (من المختصين بالإحصاء والمختصين بالاختبارات والمقاييس النفسية) تعديل شكل اختبار الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) من صيغته الحالية الى اسلوب الانتخاب من بدائل على متصل متكون من خمس بدائل على شكل مشابه لشكل اختبار (التأمل– الاندفاع) (اسلوب Osgood) ليسهل على المفحوصين الاجابة عن الاختبارين معاً وقد حصلت موافقة الخبراء على التعديل الذي اقترحه الباحث انظر الملحق (١).

ثانيا– اختبار التفضيل الجمالي

لغرض تعرف الفرق بين الطلبة في التفضيل الجمالي اعد الباحث انموذجاً من (٣٠) لوحة زيتية مختلفة لفنانين مختلفين تعود لفترات زمنية متباينة . تم عرضها على مجموعة من الخبراء لتمييز اللوحات التي تتصف بالسمة التشخيصية وهي السمة التي لازمت الفن لعصور طويلة ومدارس فنية متعددة مثل (الكلاسيكية و الرومانتيكية والانطباعية والواقعية) . والمجموعة الثانية تتصف بسمة اللاتشخيص وهي السمة البارزة في بعض الاتجاهات الفنية الحديثة (التجريدية) .

وطلب الباحث من الخبراء تحديد اللوحات التي تتصف بكل من سمة التشخيص او اللاتشخيص او التي تجمع بين السمتين . بعد ذلك تم اختيار (١٠) من اللوحات التي صنفها الخبراء كلوحات تستخدم التشخيص . و (١٠) من اللوحات اللاتشخيصية ليكون مجموع اللوحات (٢٠) لوحة . وقد بلغ معامل الصدق الظاهري للاختبار (٠،٨٧)

ثبات الاختبار

قام الباحث باستخدام طريقة (اعادة الاختبار Test Retest) لاستخراج معامل الثبات من خلال ايجاد العلاقة بين درجات المفحوصين من خلال اعادة تطبيق الاختبار بعد (١٥ يوما) على عينة من (٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الدراسة المسائية فرع الرسم ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣).

✓ **تطبيق الاختبار على عينة البحث**

بعد الانتهاء من اجراءات الصدق والثبات واختيار فقرات الاختبار(اللوحات) وعددها (٢٠) مقسمة الى مجموعتين متساويتين (١٠ لكل مجموعة) تمثل احداهما صفة التشخيص والثانية صفة اللاتشخيص ، يعرض الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث ، لاختيار (١٠) لوحات هي الافضل لديهم من ضمن مجموع اللوحات .

✓ **تطبيق ادوات البحث على عينة البحث**

لغرض الوصول الى النتائج وتحديد العلاقة بين الاساليب المعرفية والتفضيل الجمالي لدى الطلبة ، قام الباحث بتطبيق ادوات البحث الثلاث على عينة من الطلبة وهي :

١. مقياس الاسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) .
٢. مقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) .
٣. اختبار التفضيل الجمالي .

✓ **حساب درجات ادوات البحث**

اولا – حساب درجة مقياس الاسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) .

١. يتم حساب الدرجة التي يحصل عليها الطالب لمقياس (التأمل – الاندفاع) كما يأتي.
٢. يحصل الطالب من ١–٧ درجات عن كل فقرة من فقرات المقياس، فإذا اشر المربع الاول يحصل على درجة واحدة والمربع الثاني درجتان والمربع الثالث ثلاث درجات والرابع اربع درجات والخامس خمس درجات والسادس ست درجات والسابع سبع درجات.
٣. يتم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب من اجابته عن جميع فقرات المقياس وعددها (٣٥) فقرة .
٤. اقل درجة يمكن الحصول عليها من هذا المقياس هي (٣٥) واعلى درجة هي(٢٤٥) وهما درجتان افتراضيتان .

ثانيا – حساب درجات مقياس الاسلوب المعرفي (المنظم – الحدسي) .

١. يتم حساب الدرجة التي يحصل عليها الطالب لمقياس (المنظم – الحدسي) كما يأتي.
٢. يحصل الطالب من ١–٥ درجات عن كل فقرة من فقرات المقياس، فإذا اشر المربع الاول يحصل على درجة واحدة والمربع الثاني درجتان والمربع الثالث ثلاث درجات والرابع اربع درجات والخامس خمس درجات .
٣. يتم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب من اجابته عن جميع فقرات المقياس وعددها (٢٦) فقرة .
٤. اقل درجة يمكن الحصول عليها من هذا المقياس هي (٢٦) واعلى درجة هي (١٣٠) وهما درجتان افتراضيتان .

ثالثا – حساب درجة اختبار التفضيل الجمالي

يقوم الباحث بوضع الدرجة بالشكل التالي:

١– يتكون اختبار التفضيل الجمالي من مجموعتين متساويتين من اللوحات.

٢– يحصل المفحوص على درجة واحدة عند اختياره لأي من لوحات المجموعة الاولى من جزئي الاختبار.

٣– يحصل المفحوص على درجتين عند اختياره لأي من لوحات المجموعة الثانية من جزئي الاختبار.

٤– تكون الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بين (١٠–٢٠) درجة.

٥– تكون الدرجة (١٥) التي يحصل عليها المفحوص درجة حيادية فهي ناتجة عن اختيار المفحوص لخمس لوحات من كل مجموعة، فيحصل المفحوص على (٥) درجات عن لوحات المجموعة الاولى زائداً (١٠) درجات عن لوحات المجموعة الثانية فيكون المجموع (١٥) درجة.

نتائج البحث وتفسيرها

١. لاستخراج معامل الارتباط بين الطلبة ذوي الاسلوب التأملي وذوي الاسلوب الاندفاعي وتفضيلاتهم الجمالية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ، تبين وجود ارتباط ايجابي قيمته (٠,٣٨٣٥٣) على وفق درجات الطلبة في اختباري (التأمل – الاندفاع) و (التفضيل الجمالي) ، وهذه الدرجة تفسر وجود علاقة بسيطة بين الاسلوب المعرفي للطالب وتفضيلاته الجمالية ، فالطالب ذو الاسلوب التأملي لديه ميل بسيط للاتجاه التشخيصي .

٢. لاستخراج معامل الارتباط بين الطلبة ذوي الاسلوب المنظم وذوي الاسلوب الحدسي وتفضيلاتهم الجمالية باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ، تبين وجود ارتباط ايجابي قيمته (٠,١٧٢٨٢) على وفق درجات الطلبة في اختباري (المنظم – الحدسي) و (التفضيل الجمالي) ، وهذه الدرجة تفسر وجود علاقة بسيطة بين الاسلوب المعرفي للطالب وتفضيلاته الجمالية ، فالطالب ذو الاسلوب المنظم لديه ميل بسيط للاتجاه التشخيصي .

٣. هاتان النتيجتان تؤيدان الافتراضات النظرية للبحث ، وقد لاحظ الباحث من خلال تحليل البيانات ان الثقافة السائدة للطلبة في قسم الفنون التشكيلية الذين يمثلون مجتمع البحث تميل نحو الاتجاه التشخيصي ، ربما بسبب المنهج الدراسي المعتمد الذي يركز على الدراسة الاكاديمية في الجانب العملي خاصة . وقد اظهرت البيانات الخاصة باختبار التفضيل الجمالي ما يأتي :

أ- ٢٥% من الطلبة كانوا محايدين بين الاتجاهين التشخيصي و اللاتشخيصي ، اي انهم حصلوا على (١٥) درجة في اختبار التفضيل الجمالي ، وهذا يشير الى انهم يتوسطون بين الميل للاتجاه التشخيصي والاتجاه اللاتشخيصي .

ب- ١٥% من الطلبة يميلون الى الاتجاه اللاتشخيصي وكانت درجاتهم لا تتجاوز (١٦) درجة في اختبار التفضيل الجمالي .

ت- ٦٠% من الطلبة يميلون الى الاتجاه التشخيصي وكانت درجاتهم بين (١٢-١٣-١٤) .

التوصيات

لأهمية النتائج التي توصل اليها البحث ولعدم وجود دراسات تنفي او تؤكد هذه النتائج فإنَّ الباحث يوصي الباحثين المتخصصين في هذا المجال بزيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الاساليب المعرفية والتفضيل الجمالي .

Abstract

Cognitive Styles and their Relation with Aesthetical Preference

Keywords: Aesthetics

Ins. Ma'am J. M. Amee

University of Diyala, College of Fine Arts

The study aims at investigating the relation between the cognitive styles and aesthetic preferences in students. To achieve the aim of the study, the researcher utilized two scales to measure the cognitive style "reflective-implusive" and the cognitive approach "systematic-intuitive". The aesthetic preference test was built of twenty plastic art paintings. Half of them represent the figurative orientation, while the other half stands for the non-figurative stream. The tools of the study were applied on a sample of students from the Department of Plastic Arts, College of Fine Arts, University of Baghdad. The study found that there is a slight positive relation between the two cognitive styles and aesthetic preference in the students of the study sample.

المصادر

- ابراهيم ، زكريا (١٩٥٩): **مشكلة الفن** ، دار مصر للطباعة .
- ابراهيم ، زكريا (١٩٨٦): **دراسات في الفلسفة المعاصرة** ، مكتبة القاهرة .القاهرة
- الازيرجاوي، فاضل محسن حسين (٢٠٠٠): **علاقة الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة ادراكية واسلوب الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة شخصية على وفق بعض المتغيرات** ، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- امهز، محمود (١٩٨١): **الفن التشكيل المعاصر** ،دار المثلث ، بيروت .

- امين ، معن جاسم محمد (٢٠٠١): **الحكم الجمالي بين الادراك الحسي والتذوق الفني** ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ،(رسالة ماجستير غير منشورة).
- جابر ، عبد الحميد ومحمد جمال الدين (١٩٨٤): **العلاقة بين الاساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر**، مركز البحوث التربوية – جامعة قطر ، المجلد الثامن عشر.
- الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢): **الاساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- راجح ، احمد عزت (١٩٧٦) : **اصول علم النفس** ، ط ١٠، المكتب المصري الحديث ، الاسكندرية .
- ريد ، هربرت (١٩٨١): **الفن اليوم** ، ترجمة محمد فتحي ، جرجيس عبده ، دار المعارف ، القاهره .
- ستولينتز ، جيروم (١٩٧٤) : **النقد الفني دراسة جمالية وفلسفية** ، ترجمة فؤاد زكريا ، القاهرة .
- الشرقاوي ، انور محمد (١٩٩٢): **علم النفس المعرفي المعاصر** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- عبد الحميد ، شاكر (٢٠٠١) **التفضيل الجمالي دراسة في سايكولوجية التذوق الفني** ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٦٧ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون.
- عليان ، محمد محمد مصطفى (١٩٩٨): **بعض الاساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين** ، الجامعة المستنصرية – كلية الآداب (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- الفرماوي ، حمدي علي (١٩٩٤): **الاساليب المعرفية بين النظرية والبحث** ، ط ١، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم و جابر ، عيسى عبد الله (١٩٩٥): **القياس والتقويم النفسي و التربوي** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، بيروت.

- الموسوي ، حسن علي فاضل (٢٠٠٥): **دراسة مقارنة في العجز المتعلم تبعا لبعض الاساليب** ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- نوبلر ، ناثان (١٩٨٧) : **حوار الرؤية مدخل الى تذوق الفن والتجربة الجمالية** ، ترجمة فخري خليل ، ط١ ، دار المأمون للترجمة والنشر ، بغداد

- Gibson ,J.T.(1980):psychology for the classroom.2nd ED . New Jersey prentice – halle Ine
- **Kagan ,J. Rosman, B ,Day ,D, Albert, and phillip , w (1964): Information processes in the child: significance of Analytic and Reflective Attitudes psychological monographs . vol 78.No.1 (1998 في عليان)**
- Kagan, J. (1971):Understanding children Behaviour Motives and thought. New york .Harcout Brace Jov ano ovich . nd Ed . new Jersey prentice –halle Ine في عليان ، محمد محمد مصطفى (١٩٩٨)
- Kagan, J.K. (1963): Impulsive and reflective children Significance of conceptual tempo in Krumboitz. J.D.(Ed). **Learning and the Educational** P**rocess.** McNally, Chicago
- **Mckenny, James L., & peter G.W. Keen. (1974). How Managers minds work: Harfard Business, Review. pp 79-90.**
- **Messick ,S. (1984): The Nature of Cognitive Styles. Problems and Promise in Educational Practice. Journal of Education Psychology. Vol.(19), No.(2) .**
- **Sdler. E.S.(2000).The implications of cognitive style for management education & development. Plymouth**
- Smicth, Edward Lucie (1993) Dictionary of Terms , London Tnames and Hudson.
- WitKin, H.A; Moore, C. A.;Goodenough, D.R. and Cx, P.W.(1977).Field Dependnt and fild Independent cognitive styles and Their Educational Implications. **Review of educational Research, Vol.(47),No.1.**

فن المعارضة والوظيفة الجديدة للشعر في العصر العباسي

الكلمة المفتاح : المعارضة

البحث مستل من رسالة ماجستير

أ.م. د . منى شفيق توفيق **طالب الماجستير عادل كمر صجم**

جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية

Muna Shafiq@yahoo.com **Adil Kumer@ yahoo.com**

الملخص

يدرس البحث المعارضة الشعرية والوظيفة الجديدة للشعر في عصر غادر فيه الشاعر العربي الصحراء وليلها، وانتقل إلى المدينة وعمارتها وزخرفها، وإذا كانت وظيفة الشعر في مواجهة أسئلة الحياة فإنّ المعارضة لم تفترق عن الالتصاق بمواجهة هذه الأسئلة، فكان أن ظهرت اتجاهات للمعارضة حاول فيها الشعراء جهدهم للتعبير عن ملكاتهم ومتابعة تلك الوظيفة، فلم تكن المعارضة إلا مساحة فنية عبّر فيها الشعراء عن تلك الإنزياحات والثورات الاجتماعية والفكرية التي حفل بها المجتمع العربي في العصر العباسي، على وفق اتجاهات أدائية متميزة. وقف البحث عند البعض منها مثل :(المعارضة والانتماء السياسي ، ومعارضة المثال، والمعارضة التوافقية، ومعارضة رد الجواب، والمعارضة والموضوعات الجديدة)، فكانت هذه الاتجاهات مرآة لتطور الشاعر العربي أداءً فنيا وموقفا فكريا.

المقدمة

لا اختلاف في أنّ العصر العباسي هو عصر تحولات كبيرة في الشعر العربي وذلك " لما حدثت به إزاحة كبرى ، التي كادت أن تبلغ مبلغ الزلزال ، عندما أعيد تركيب البنى السكانية والاقتصادية ، والسياسية ، والاجتماعية ، والفكرية ، فكان الانفتاح على ثقافات وحضارات الأقوام الأخرى ، الذي ساعد هذه الأقوام بوضع عصارة أفكارها تأليفا وترجمة وشروحاً وتعليلاً لإذكاء الفكر العربي"[١] ، فكان للشعر الحظ الأوفر في "تلقي تلك التغييرات والاستجابة لها ؛ ذلك إن الشعر كان ولا يزال هو أكثر الأنواع الأدبية استجابة للتغيير الاجتماعي والفكري لطبيعة العلاقة بين لغته وأشكاله وإيقاعاته وبين التجربة الإنسانية المعاشة التي تقتضي تعبيرا فوريا عنها"[٢] .

لكن ما يهمنا فعلا هو" أن القصيدة العربية ، على العموم ، كسبت الكثير من المنطقية في بنائها الفني ، فأصبح النمو العضوي الداخلي متماسكا ، وأمعنت اللغة في التطور واغتنت بقاموس جديد تلاقفه الشعراء فورا"[٣] . وكان التصاق فن المعارضة الشعرية بحبال ذلك التطور متينا ، وسبيلا أدركه الشعراء لتكون لهم عتبة يقفون عليها ، ليتمكنوا من خلالها بيان قدرتهم وموهبتهم الفنية ، وعلى هذا جاء هدف بحثنا وغايته الأولى، فارتبطت خطواته بمتابعة فن المعارضة والوظيفة الجديدة للشعر في العصر العباسي.

التمهيد

لعلّ أفضل تحديد لمفهوم فن المعارضة ما قدمه أحمد الشايب " المعارضة في الشعر أن يقول شاعر قصيدة في موضوع ما ، من أي بحر وقافية ، فيأتي شاعر آخر فيعجب بهذه القصيدة لجانبها الفني وصياغتها الممتازة فيقول قصيدة في بحر الأولى وقافيتها ، وفي موضوعها أو مع إنحراف عنه يسير أو كثير"[٤] .

في العصر العباسي، كان لابدَّ للشعر العربي أن يتأسس من منحنيين من العمل ، منحى قديم تتضح معالمه في أسلوبه وطرائقه ومناهج قوله ، متأثرا بفكر ، وقيمة التقاليد المتوارثة في الشكل والبناء الفني ، ومنحى جديد يعبر عن تجارب وأفكار وموضوعات جديدة هي من مهمة المجتمع الجديد، وكان لابد للشعراء أن ينهضوا بسلاح التجديد لفنهم ، فالتجديد والابتكار في شعرهم في هذا العصر لم يكن ليدعو إلى الانقطاع عن الماضي بل جاء منطلقا منه متواصلا معه، ، وانكفأ الشعراء على البيئة الجديدة ليدركوا منها سبيلا إلى التحرر والانطلاق إلى أساليب جديدة تعبّر عن صور الحياة الجديدة ، فظهر أدباء اتخذوا الابتكار شعارا لهم، فكل فن ابتكر فيه الشعراء العباسيون وأضافوا إليه من ذواتهم وطبعوه بأفكارهم حتى جاء فنهم مطبوعاً برسمهم . ونكاد نتفق مع الرأي الذي يؤمن بأن "أبا العتاهية أجرأ من الرائدة الكبيرة للثورة العروضية في شعرنا المعاصر السيدة نازك الملائكة"[٥] . سنحاول الابتعاد عن الخوض في بحث مسألة الحديث في التجديد في هذا العصر؛ لأنه أشبع بحثا واستقصاء ،ونثبت في اللحظة ذاتها اعترافنا بنجاح الشعراء في تطوير أداء وظيفة الشعر الجديدة الجمالية الفنية إضافة إلى الوظيفة الأخلاقية الوجدانية .

لا يمكن لأحد من الدارسين أن يستغني عن أثر الوظيفة الجديدة على الألفاظ والمعاني والصور، والدفع بها نحو التجويد ، وكان الميل إلى التجويد في الأوزان والمعاني واستجلابها بطريقة فنية جديدة تضع الجمال الفني قيمة وهدفا يسعى إليه الشاعر في نظمه فتتحقق له غايته الأولى في التأثير على الملتقي .

من متون هذه التحولات ولدت اتجاهات التباري بين الشعراء في هذا العصر سواء أكان لمعاصريهم ، أم لمن سبقهم في العصور السالفة ، فكان التزامهم بالمعارضة حدًا من حدود التباري ، وأيضا مرآة لنقل التحول الجديد على الأداء الشعري لعصرهم، لذا جاءت المعارضة كمساحة فنية تساعد الشاعر على التمكن من التعبير عن ملكته ، ومقدرته أمام ما يقدمه غيره من الشعراء على وفق اتجاهات تقترب أو تبتعد خضوعا لفهمه الشعري . وليتمسك بها سلاحا فنيا تساعده على قراءة حاجات عصره ، وصورة عميقة يعكس بها تطور الأساليب والطرق الفنية للأداء الشعري التي خلقتها روح عصره .

نحن إذ نقف عند بعض هذه التوجهات محاولة لمتابعة تطور فن المعارضة ، وكيف نهض به الشعراء في هذا العصر ، إنما يلف قصدنا بعض التوضيح لا أكثر .

المبحث الأول / المعارضة والانتماء السياسي والعقدي

كان الانتماء السياسي ، والتحيز التام له، دافعا قويا ، وموجها عاما ، لكثير من المعارضات في هذا العصر ، ليستطيع بها المعارض من الإعلان عن انتمائه السياسي وقناعته الفكرية لها ، والتمادي أحيانا في الدعوة إليها فيقوم بدور الإعلام لذلك الانتماء ، من خلال حرصه الكبير على عرض الأسباب التي دفعته إلى ذلك الانتماء ، ومن ثم محاولة كسب الأخرين إلى تلك المواقف، بعد اثبات موهبته الفنية أمام متلقيه بشكل أو بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ونستطيع أن نشير في ذلك إلى معارضة أبي تمام لأبي نؤاس ، فهنا نجد أبا تمام يذهب في معارضته إلى تمثيل انتمائه السياسي وتفضيله على انتماء أبي نؤاس الذي آمن به، فهو عندما يجد أبا نواس يرثي الأمين وأيامه ويصوره بصفات تكاد لا تشبه ما موجود في البشر يجد نفسه مضطرا إلى المعارضة، لأنَّه ضمّنها – أي المعارضة – (ردا خفياً) على ذاك الانتماء ، وذاك التصوير ، وذاك التمني بعودة أيام خلافة الأمين بدوام ظلها على الناس . فجاءت قصيدته أشبه بالانحياز إلى التيار السياسي الذي تزعمه المأمون.

من هنا اتخذ أبو تمام من فن المعارضة فرصة لإثبات ولائه وعرض تحديه الفني للممدوح وانتمائه السياسي لـه وإعلانا صريحا بتفضيل خلافة المأمون وأيامه على ما سبق من الأيام فنراه يقول[٦]: الكامل

دِمَـنٌ أَلَـمَّ بها فَـقالَ سَـلامُ كَـم حَلَّ عُقَدَةَ صَـبْرِهِ اَلإلَمَـامُ ؟
نُحِرَتْ رِكَابُ القَومِ حـتَّى يَـعْبُرُوا رَحْلَي لَقَدْ عَـنفُوا علىَّ ولامُـوا
وَقَفُـوا عَـليَّ اللَّـوْمَ حَـتَّى خَـيَّلُوا أَنَّ الوُقُوفَ علـى الـدِّيارِ حَـرَامُ
مَا مَـرَّ يَـوْمٌ وَاحِـدٌ إلَّا وَفِـي أَحْشَائِـه لِمَـحِـلَّـتيْكِ غَمَـامُ
أعْوَامَ وَصْـلٍ كَانَ يُنْسِى طُولَـهَا ذِكْرُ النَّـوَى فكـأنَّـها أيَّـامُ
ثـمَّ أِنيْرَتْ أيّـامُ هَـجرٍ أرْدَفَـتْ بَـجَوى أسً فَـكأنَّهـا أعْـوَامُ

فهذا النص عبارة عن رساله فنية يرد بها أبو تمام على أبي نواس ملتزما بالبناء نفسه الذي التزم به أبو نواس .من(مقدمة ، حسن انتقال ، غرض رئيس ، خاتمة) فكما امتلك أبو نؤاس سرا إبداعيا في مقدمته التقليدية التي جعلها تعبر عن شكواه من الأيام ، فجاء تحدي أبي تمام لما صاغه ، وقدمه أبو نؤاس ، بمحاولة المجاراة في البناء ، والدلالات ، والمعاني وبما تسمح له موهبته من فتح أفق فني جديد، فجاءت مقدمته كذلك تحمل سرًا جماليًا رائعًا، وكأننا به ذاك المتحدي الفني لما نظمه وعرضه أبو نواس في قصيدته التي يقول فيها [٧] : الكامل

يَـا دَارُ! مَـا فعَلتْ بِـك الأيامُ؟ ضَامِتْكِ وَالأيَـامُ لَيْسَ تُضَـامُ
عَرَمَ الزَمَانُ على الذِّينَ عَهَدْتَهُمْ بِكَ قَاطنيْنَ وَلِلـزِمَانِ عُـرَامُ
أيَامَ لا أغشَى لأهْلِـكِ مَنْـزلاً إلّا مُـرَاقَبَـةً عـلـيَّ ظَـلامُ
ولَـقدْ نَـهْزتُ مَعَ اَلغُواةِ بَدَلوهِمْ وَأسْمَتُ سَرْحَ اللهِو حَيْثُ أسَامُوا
وبَـلغْتُ مَـا بـلَغ أمْرؤٌ بَشِبَابِهِ فَـإذا عُصَـارةُ كُـلّ ذاكَ أثامُ

فأبو نواس بعد أن يبث حزنه ولوعته من فعل الأيام وعلى ماضٍ ولى ، يبدأ بالانتقال إلى مدح الأمين متعمدا توظيف لفظة (ملكُ) للتدليل على قوة خلافته واستمرار ولائه له فيقول [٨] :

مَلِـكٌ ، إذا عَلِقتْ يَداكَ بِحَبْلِهِ لاَ يَعتريكَ البُؤْسُ وَالإعْدَامُ
مَلِـكٌ ، تَوّحَدَ بالْمَكَارِمِ وَالعُلى ، فَرْدٌ ،فقَيدُ النّدِّ فِيّه ، هُمَامُ

مَلِـكٌ أغَرُّ ، إذا شَرَبْتَ بوَجْهِهِ، لَمْ يَعْدُكَ التَبْجِيلُ وَالإعْظَامُ

أما أبو تمام بعد أن حاول الالتزام بالمقدمة التقليدية التي يقابل بها بناء قصيدة أبي نواس ، نراه ينتقل كذلك إلى مدح خليفته ، فيتخذ من خطاب الخليفة بؤرة للإلتقاء والتحدي في اللحظة نفسها فيجدد التأكيد على خطابه للممدوح مكررا اللفظة نفسها (ملك)، ومستغلا إياها في تفجير طاقة الاشتراك بين النصين في خطاب الممدوح . يقول أبو تمام [٩] :

وَتَكَفّلَ الأيْتَامَ عَنْ آبَائِهِمْ حَتَّى وَدْدَنَا أنّنَا أيْتَامُ

مُسْتَسْلِمٌ للهِ سَائِسُ أُمَّةٍ لِذَوِيّ تَجَهْضُمِها لهُ اسْتِسْلامُ

يتجَنَبُ الآثَامَ ثُمّ يَخَافُها فكأنَّمَا حَسَنَاتُهُ آثَامُ

يَا أيُّهَا المَلِكُ الهُمَامُ وَعَدْلُهُ مَلِكٌ عَلَيْه فِي القَضَاءِ هُمَامُ

ما زالَ حُكْمُ اللهِ يُشْرِقُ وَجْهُهُ في الأرْض مذْ نِيطتْ بكَ الأحْكامُ

على هذا جاءت معارضة أبي تمام لتعبر عن اتجاه جديد في المعارضة يعلن من خلالها المعارض عن سعيه للوصول إلى بؤرة نصية جمعت بين المقاصد الفكرية والأداء الفني للقصيدة.

لم تقتصر قصائد هذا الاتجاه على الانتماء السياسي الصريح بل نجد بعض المعارضات قد تولدت من مواقف واتجاهات عبّر بها الشعراء عن انتمائهم العقائدي الذي انتموا له ، كما في قصيدة مروان بن أبي حفصة في مدح الخليفة المهدي حين عقد البيعة لابنه الهادي[١٠] : (الكامل)

يَا ابْنَ الذِي وَرِثَ النَّبيَّ مُحَمَدًا دُونَ الأقَارِبِ مِنْ ذَوِي الأرَحَامِ

الوَحِيُ بَيْنَ بَنِي البَنَاتِ وَبَيْنَكُمْ قَطَعَ الخِصَامُ فَلاَتَ حِيْنَ خِصَامِ

مَا لِلنِّسَاءِ مَعَ الرجَالِ فَريْضَةٌ نَزَلتْ بِذلِكَ سوَرَةُ الأنعَامِ

أنَّى يَكُونُ وَلَيْسَ ذَاكَ بكَائِنٍ لِبَنِي البَنَاتِ وَرَاثَةُ الأعْمَامِ

فيعارضه محمد بن يحيى التغلبي فيقول: الكامل

لِمَ لا يَكُونُ ، وأنَّ ذَاكَ الكَائِنُ لبَنِي البَنَاتِ وَرَاثَةُ الأعمَامِ

للِبنْتِ نِصْفٌ كَامِلٌ مِنْ مَالِهِ وَالعَمِ مَتْرُوكٌ بِغَيرِ سِهَامِ

في مثل هذا التوجهات من المعارضات ، نراها تُبنى على المحاججة ، ورد كل ما يقدمه النص الأول من أدلة منطقية وفقهية وأيام تاريخية ، فنرى سعي المعارض إلى إبطال تلك الحجج والأدلة ، فيخلو النصان من العاطفة والصور الشاعرية والخيال الصوري .

الارتكاز الأول هو صحة المنطق وقوام الفكر ، ومركز النص الثاني يدور في أفق ومركز النص الأول ، ويكون تعقبه للمعاني التي طرحها النص الأول . هو البؤرة وهو أفق الاشتراك بين النصوص المتعارضة . ونرى نصا آخرا يكشف عن نفس التحزب والانتماء العقدي، في معارضة الكميت الأزدي، يقول فيها مادحا آل الرسول ﷺ[١١]: (الطويل)

طَرِبْتُ وَمَا شَوْقاً إلى البِيْضِ أطرِبُ وَلاَ لَعِباً مِنِّي وذُو الشّيْب يَلْعَبُ
فَمالِيَ إلَّا آلَ أحمدَ شِيعَةٌ وَمالِيَ إلَّا مذهبُ الحقِ مذهبُ
إلَيكُم ذَوِي آل النّبِيّ تَطَلعَتْ نَوازِعُ من قَلبِي ظِماءٌ واليَبُ
هُمُ شَهِدُوا بَدْراً وَخَيْبَر بَعَدْهَا وَيَوْمَ حَنْيَنٍ وَالدماءُ تَصبّبُ
فَإنْ هِيَ لَمْ تَصَلْحْ لِقومٍ سِواهُمُ فإنَّ ذَوِي القُرَبَى أحَقُّ وَأقرَبُ

التي عارض فيها ذا الرمة في قصيدته التي يمدح فيها عبد الملك بن مروان[١٢]: البسيط

مَا بَالُ عَيْنِكَ مِنْهَا الماء ينسكب كَأنّهُ مِنْ كُلى مَفرِيَّةٍ سَرِبُ
وَفْرآءَ غَرْفِيةٍ أثأى خَوَارِزُها مُشلشلٌ ضَيَّعَتْهُ بَيْنَها الكُتُبُ
أستحْدَثَ الرَّكْبُ عَنْ أشيَاعِهِمْ خبراً أمْ رَاجَعَ القَلْبَ مِنْ أطْرَابِه طَرَبُ؟
مِنْ دِمْنَةٍ نَسَفَتْ عَنْهَا الصّبَا سُفعاً كَمَا تُنَشَّرُ بَعْدَ الطَّيَّةِ الكتُبُ
سَيلاً مِنْ الدّعص أغشَتْهُ مَعَارِفَهَا نَكْباءُ تَسحَبُ أعلاهُ فَيَنسحِبُ
لا بل هو الشوقُ من دارٍ تَخَوَّنَهَا مَرَّا سحابٌ ومَرَّا بارحٌ تَرِبُ

فرغم ما بلغه الشاعران ، من قوة لغة ، ودقة سبك وعمق معاني وحسن تصوير، لكن نصيهما ، لم يبتعدا في غرضهما العام عن كشف انتماء الشاعرين العقدي أولا، ومن ثم انتمائهما السياسي ثانيا ، الذي نراه من معارضة الكميت لذي الرمة هو التزامه بنفس البناء الداخلي للقصيدة العربية مع حرصه الواضح الابتعاد عن اللغة الصعبة الموغلة في ارتباطها بالطبيعة الصحراوية فجاءت لغته مرتبطة بروح المدينة والبيئة الجديدة، فتمسك ذو الرمة بمعجم شعري يعكس انتماءه البدوي مُعلَنا من خلال استعماله لمفردات مثل(مشلشل، والدعص، وأثأى، ...)، وتمسك الكميت بمعجم شعري يعكس انتماءه الحضري أو في أقل

غاية يعكس رفضه للتعبير بذلك المعجم الصحراوي فنراه يستعمل مفردات مثل(طرب، ومذهب، ويلعب،...)، ولذلك يمكن لنا الحكم على إن المعارضة قد تشكلت بمساحة فنية استطاع بها ومن خلالها الشعراء صبغ روح عصرهم ، وكذلك سمح لهم هذا التوجه من المعارضة من تقديم شخصيتهم أمام ممدوحهم ، فعلى الرغم من أن الغرض الرئيس قد يأتي متلبسا بلباس المدح والولاء الكامل للممدوح لكنها لا تنقطع عن اصرار الشاعر باستعمال مستوى لغوي يؤمن به سلاحا فنيا يستطيع من خلاله التعبير الصادق عن مشاعره.

المبحث الثاني / معارضة المثال

يأتي هذا التوجه عندما يجد الشعراء أنفسهم أمام مثلٍ أعلى، انحازت نفوسهم إلى الوصول إلى نتاجه ، فذابوا عشقا وأملاً وتزاحمت الآمال في صدورهم للوصول إلى درجة أدائهم ، فكانت المعارضة اختبارا حقيقيا لموهبتهم الشعرية، ونستطيع أن نمثل لهذا الاتجاه معارضات الشريف الرضي الذي كان كثيرا ما يحاكي فيها المتنبي في" أفكاره ، وصوره ، ونفسيته ، وبقي خاضعا له في فلسفته في الحياة والناس"[١٣] ، كما في قصيدته التي يقول فيها : الوافر

نُغَالبُ ثُـمَّ تَـغلِبُنَا اللـيالـي وَكَمْ يَبْقَى الرميُّ عَلَى النِبَـالِ
وَنَطْمَعُ أنْ يَمَلَّ مِنَ الْتَقاضِي غَرِيْمٌ لَيْسَ يَضْجُرُ بالمـطالِ
أ تَنَظْرُ كَيْفَ تَسْفَع بالنَوَاصِيّ لَـيَالِيْنَا وَتَـعْثُـر بـالِجبَالِ
يَحـِطُ السَيْلُ ذِرْوَةَ كلِّ طَـوْدٍ رَهُـوُنا بالْجَنـَادِلِ وَالرِمـالِ
هـِـيَ الأيَّامُ جَائِرةُ القَضَايَا وَمُـلحقةُ الأوَاخِرِ بِالأوالـِي
يُمَـــنِّينَّ الوُرُودَ فَإنْ دَنَوْنَا ضَرَبْنَ عَلَى الموَارِدِ بالحِبـالِ

التي عارض فيها المتنبي في لاميته [١٥] : الوافر

نَـعِدُّ المَشْرَفِيّةَ والـعَوَالـي وَتَـقْتُلُنا المَـنُونُ بِلا قِتَـالِ
وَتـرْتِبطُ السَـوَابِقُ مُقرَبَـاتٍ وَمَا يَنْجِينَ مِـنْ خَبَبِ اللَيَالي
وَمَـنْ لَم يْعَشَقِ الدُنيْا قَديماً وَلَكنْ لا سَبيْلَ إلَـى الوِصَالِ
نَصِيبُكَ في حَيَاتِكَ مِنْ حَبيْبٍ نَصْيُبكَ فِي مَنامِكَ مِنْ خَيَالِ
رَمَانِي الدَهرُ بالْأرْزَاءِ حَتىَّ فُؤادِيَ فِـي غِشَاءٍ مِـنْ نِبالِ
كـأنَّ المَوْتَ لَمْ يَفجَعْ بِنَفْسٍ وَلَـمْ يَـخطُرْ لِمَـخلوقٍ بِبَالِ

نجد فيها الإعجاب الواضح من الشريف الرضي لروح المتنبي ومحاولة مسايرة سنن المتنبي فبقي محاكيا له في " لغته وألفاظه ومعانيه"[١٦] وروعة الصياغة. وكذلك نجد الشريف الرضي ينظم معارضة أخرى في قصيدته[١٧] : الطويل

عَلَى العزِّ مُـتْ لا مِيتَةٍ مُسْتَـكِينَةٍ تَزِيلُ عَـنْ الدُنْـيَا بِشُـمِّ المُـرَاغِمِ

وَخَاطِرْ عَلَى الجُلَّى خِطَارَ ابْنَ حُرَّةٍ وَإِنْ زَاحَمَ الأمرُ الـعَظيمُ فَـزَاحِمِ

التي عارض فيها بشار بن برد في قصيدته [١٨] : الرمل

لَمْ يَطُلْ لَيْلي وَلَكِنْ لَمْ أَنَمْ ونَفَى عَنّـي الْكَرَى طَيْفٌ أَلَـم

وَإِذاَ قُـلْتُ لَهَا جُودِي لَنـاَ خَـرَجَتْ بالصَّمْتِ عن لا وَنَعَـم

نَفَسي يَا عَبْدَ عَنَّى واعلَمي أنـّني يا عَبْدَ من لَحْـمٍ وَدَم

على الرغم من اختلاف البحر الذي التزمه الشريف الرضي في قصيدته هذه، لكنّنا نجده يشحذ كل همته ويستدعي كل طاقته الفنية بغية الوصول إلى مستوى من يعارضه وأداءه الفني، بعد أن يحقق اشتراك نصي من وحدة الخطاب الروحي والمستوى اللغوي المحافظ على جزالته وتماسك ألفاظه المضاف إلى وحدة القافية، فكانت بحق معارضة تشهد للشريف بقدرته وموهبته .

تنتمي قصيدة أبي تمام التي يعارض بها بشار بن برد إلى الاتجاه نفسه في معارضة أستاذه ، ومثاله في قصيدته التي يبدأ فيها بالقول [١٩] : الطويل

هُنَّ عَوَادِيْ يُوسِفَ وَصَواحِبـهِ فَعَزَّمَا فَقَدْمَا أدْرَكَ السؤلَ طَالِبـُه

إذا المرءُ لم يستخلصِ العزمَ نفسُهُ فـذروتـُهُ للـحادثـاتِ وغاربـُه

أعَاذِلِـي مَـا أخْشَنَ الْلَيْلُ مَرْكَباً وأخشنَ مِنـهُ فِي المُـلِمَاتِ رِاكبُـه

معارضا فيها بشار في قصيدته [٢٠] : الطويل

جَفَا ودّهُ فازْوَرَّ أوْ ملَّ صَاحِبـهُ وأزْرَى بهِ أَنْ لا يَزالُ يُـعاتِبـُه

خـلِيْلَيَّ لا تَسْتنكِرا لـوْعَةَ الـهَوَى وَلا سَلْوةَ المَحْزونِ شَطتْ حَبَائِبـُه

شَقيُّ الْنَفسِ مَا تلقَيَ بُعَيْدة عَينِـهِ ومـا كـانَ يُـلـقِيَ قلبُهُ وطبائِبُه

أخُوكَ الذِّي إنْ رِبْتَهَ قال إنّمَـا أرِبْـتُ إنْ عَـاتـَبته لانَ جَانِيـبُه

يمكن ملاحظة أن المعارض يلجأ إلى هذه المعارضات وينظمها عندما يجد نفسه "متوافقا مع شاعر يقتنع بأفكاره خاضعا ومؤمنا بفلسفته وبقدرته الشعرية متمنيا الوصول إلى

مكانته ، وتكون دائما بدافع التقدير والإعجاب والتحدي للذات ،فتعمل المعارضات على صقل موهبتهم وإضاءة طريقهم في محاولاتهم لابتكار المعاني الجديدة [٢١] ، فيكون للإيقاع الفني الذي يحققه الإطار الخارجي عاملا يُسهّل من استلهام المُعارِض لتلك القدرة الفنية في إثبات ذاتها أمام مثالها. نتلمس التوجه نفسه في معارضة أبي فراس الحمداني في قصيدته التي يقول فيها [٢٢]: (الطويل)

أمَـــا لِجميْلٍ عِنْدَكُنَّ ثَـــوَابُ وَلا لمُسيءٍ عنْـدَكُـنَّ مَـتـابُ ؟
وَمَـــازَلتُ أرْضَى بْالقَلِيْل مَحَبّةً لَـــدَيْهِ وَمَا دُونَ الكَثيرِ حِجَـابُ
كَذَاكَ الودَادُ المَحِضُ لا يُرْتَجَى لَهُ ثَـــوَابٌ وَلاَ يُخشَى عَليْه عِقـابُ
إذَا نلتُ مِنْكَ الـــودُّ فالكُلُّ هَيّـــنٌ وَكـُـلُّ الَذيَّ فَوْقَ التُرَابِ تُـرَابُ

التي عارض المتنبي في قصيدته [٢٣]: الطويل

مُنَىً كُنّ لِي أنَّ البياضَ خِضَـابُ سيَخفِى بتبَييض القُرونِ شَبابُ
وَهَلْ نافِعِي أنْ تُرفعَ الحُجْبُ بَيْنَنا وَدُونَ الـذِي أمَلّتُ مِنْكَ حِجَـابُ
أقِلُّ سَلامِي حُبَّ مَـا خَفَّ عَنْكُمُ وَأسْكـُتُ كَيْمَا لا يَكُونَ جَـوَابُ
وَمَا أنا بِالبَاغِي عَلُى الحُبِّ رَشْوَةً ضَعِيفُ هَوىً يُبغى عَليهِ ثَـوَابُ
إذَا نِلْتُ مِـنْكَ الـوّدُّ فالمَالُ هَيِّنٌ وكـُلُّ الذَيّ فوّقَ التُرابِ تُـرَابُ

إن الملاحظ على مثل هكذا معارضات أنّها تنحو منحى النظم الشعري القديم من حيث البناء الشكلي وقوة التراكيب، أما في مستوى الارتباط والالتزام بين الشعراء في المعارضة فتكون وحدة الإطار والغرض هو العنوان الأول للمعارضة، فنرى أبا فراس غير قلق من إعادة استعمال نفس التراكيب الصياغية؛لأنّه أحس فيها بعدا آخرا وفرصة جديدة تهيأت أمامه لإعطائها روحا جديدة .

المبحث الثالث / المعارضة والموضوعات الجديدة

سبق أن نوهنا إلى أن شعر هذا العصر قد خضع إلى موضوعات جديدة وأغراض سيطرت على روح الشعراء وخيالهم وأفكارهم فأخذوا يتبارون فيها، دافعهم بذلك قناعتهم بضرورة توافق الشعر مع روح العصر الجديد الذي يحيون فيه، فكان طابع نتاجهم يغلب عليه الفن والجمال وروح الابتكار والسعة في الخيال مع الموائمة الرائعة في التعبير وحسن اختيار الألفاظ والدقة في التصوير.

ومن هذه الأغراض ومعارضاتها ، معارضة ابن الرومي في وصفه للمعركة بين الورد والنرجس تحيز فيها للنرجس، إذ يقول [٢٤] : الكامل

خَجِلتْ خُدوْدُ الوَرْدِ مِنْ تْفضِيلِهِ خَـجَلاً تورْدُّهَا عَلَيه شَاهدُ
لِلنَرْجِسِ الفَضْلُ المُبينُ وَإن أبى اَبٍ وَحَادَ عَنْ الطَرْيقةِ حائدُ
يَحكي مَصَـابيْحَ السمَاءِ وَتارَةً يَحكي مَصَابيحَ الوُجُوهِ تراَصَدُ
وَالوَرْدُ – لَوْ فتَشَتَ– فَرْدٌ فِي اسْمِهِ مَا فيْ المِلاحِ لهُ سمِيٌّ وَاحدُ

يذكر صاحب زهر الآداب قصيدة أحمد يونس والتي فيها [٢٥](راداً على ابن الرومي) : الكامل

يـــا مَنْ يَشْبَّه نرْجساً بنـَواظِرٍ دُعْـجٍ تَنَـــبّهْ إنَّ فهْمَكَ راقــدُ
والـــوَرْدُ أصْدقُ للـخُدَودِ حِكَايةً فَعَلامَ تجَـــحْدُ فَضلَهُ يَا جَاحدُ
إن قُلْتَ إنّ الـــوَرْدَ فرْدٌ فِي اسْمه مَـــا فِي المِلاحِ لهُ سَمِيٌّ وَاحِدُ
فالشمسُ تُفردُ باسمِها والمشتـــري والبدرُ يُشرَكُ في اسمه وعُطـاردُ

قد نجد المعارضة في هذا العصر تجري على لسان الخلفاء ومحاكاة بعضهم الآخر، كأبيات المستعين التي يقول فيها[٢٦]: الكامل

عجبًا يَهابُ الليثُ حدَّ سنانـــي وأهـابُ لحظَ فواتِرِ الأجفـــانِ
وأقارِعُ الأهـوالَ لا مُتـــبًا منها سِوىَ الإعراضِ والهـــجرانِ
وتَملكتْ نفسي ثَلاثٌ كالـدُّمـى زهـرُ الوجـوهِ نواعِـمُ الأبـــدانِ

التي يعارض فيها أبيات هارون الرشيد[٢٧]: (الكامل)

ملك الثلاث الآنسـات عناني وحللن من قلبي بكل مكـانِ
مالي تطاوعني البرية كلـها واطيعهن وهن في عصياني
ما ذاك إلا أنَّ سلـطان الهوى وبه قوين أعزُّ من سلطـاني

" فحاكاه في معانيه وعدد معشوقاته"[٢٨] ، وخضوعه لسلطان الهوى وهو الخليفة الذي يهابه الجميع ويخضع له، وكانت تلك هي البؤرة التي وقف عليها النصان .

فتكون المعارضة مُعَبِّرة بأداء شعري جديد مرتبط بروح العصر وموضوعاته الجديدة ، ولتعبر كذلك عن ارتباط الشعراء مع بعضهم واشتراكهم الفني .في النظرة إلى الحياة وأسرارها الجمالية .

الخاتمة

إلى هنا يتضح إن المعارضة الشعرية قد استوعبت الوظيفة التي اعتنقها الشعراء في العصر العباسي ، فجاء بحثنا هذا ببعض النتائج منها :

١. إن المعارضة نجحت بوصفها أداة للتعبير الفني عن دقائق حياتهم الجديدة ، إذ جاء الأداء الشعري مرتبطاً بروح التجديد المتولدة مع روح العصر وعمق الإنزياحات التي اهتز لها المجتمع العباسي .
٢. قد لا يلتزم الشاعر المعارض بوحدة الإطار الخارجي للقصيدة ؛ لكن المعارضة تتكشف من خلال المقصدية المعلنة ، والآصرة التي تجمع هدف وغرض شاعري القصيدتين التي تعلن عن اشتراكهما في الرؤية النصية .
٣. احتلت المعارضة المساحة التي تليق بها بوصفها فنا إبداعيا في بطون كثير من الدواوين لشعرائنا الكبار .
٤. كشفت المعارضات في هذا العصر عن روح الوظيفة الجديدة للشعر المرتبطة بدقائق الحياة الجديدة التي خضع لها المجتمع العربي في ذلك العصر .
٥. استوعبت المعارضة مستويات الأداء الشعري ، وعلى تنوع الأغراض التي قصدها الشعراء . وموضوعات شعرية جديدة ، فعكست المعارضة مساحة فنية استثمرها الشعراء خير استثمار في عكس روح عصرهم وحاجات زمانهم من التعبير والأداء الفني.
٦. شكل الحضور للأخر الفني ، أحد أهم الدوافع التي انطلقت منها معارضات هذا العصر .

Abstract

The Art of Dissent and the New Poetic Function

Keywords: dissent

Asst. Prof.Dr Mona Sh. Tawfeeq Elqeisi
Adil G. Sajim
Diyala university / College of education for Human sciences

The paper deals with poetic dissent and the new poetic function in an epoch in which the Arabic poet has abandoned the desert with its night and fatigues and moved towards the city with its buildings and decorations. If the function of poetry is in answering life's questions,

the dissent did not leave sticking to confront these questions. Therefore, there have appeared many opposition attitudes through which poets labored to express their aptitudes and to cope with this function. The opposition was but an artistic space through which poets were able to prompt those changes and the social and intellectual revolutions in the Arabic society during that period of time by virtue of distinct performance approaches. The paper focuses on some of them like; dissent and political affiliation, model opposition, harmonic dissent, answering opposition, and opposition and the new topics. Thus these attitudes were a mirror of the Arabic poet's development artistically and intellectually.

الهوامش

١. الشعر ومتغيرات المرحلة (جولة الحداثة وحوار الإشكال الشعرية الجديدة) : ٤٣
٢. م . ن : ٤٤
٣. م . ن : ٤٤
٤. تاريخ النقائض : ٧
٥. الشعر ومتغيرات المرحلة : ٤٤
٦. ديوان أبي تمام : ٣/ ١٥٢
٧. ديوان أبي نواس : ٥٧٥
٨. م . ن : ٥٧٥
٩. ديوان أبي تمام : ١٥٣
١٠. ديوان مروان بن أبي حفصة : ١٠٤
١١. الفرق الإسلامية في الشعر الأموي: ٢٧
١٢. ديوان ذي الرمة : ١٠
١٣. الحماسة في شعر شريف الرضي :١٤٦
١٤. ديوان الشريف الرضي : ٦٧٩
١٥. ديوان المتنبي : ١٠
١٦. الحماسة في شعر شريف الرضي : ١٧٢
١٧. ديوان الشريف الرضي : ٥٧٥
١٨. ديوان بشار بن برد : ١٦٦
١٩. ديوان أبي تمام :٢١٦
٢٠. ديوان بشار بن برد، :٣٢٥

٢١. تاريخ المعارضات في الشعر العربي : ٣٥ .
٢٢. ديوان أبي فراس الحمداني : ٤٥
٢٣. ديوان المتنبي : ١٨٢
٢٤. ديوان ابن الرومي : ٤١٢/١-٤١٣
٢٥. زهر الآداب : /٥٦٦-٥٩٧
٢٦. جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس :٢١٢
٢٧. البيان المغرب في أخبار المغرب :١١٨/٣
٢٨. م . ن : ٣/ ١١٩

المصادر والمراجع

- البيان المغرب في أخبار المغرب ، ابن عذارى المراكشي (ت ٧٠٦هـ)، دار صادر، بيروت، ١٩٥٠م .
- تاريخ المعارضات في الشعر العربي :محمود قاسم نوفل ، ،ط١،بيروت،١٩٨٣م.
- تاريخ النقائض في الشعر العربي القديم ، أحمد الشايب ، مطبعة السعادة – مصر، ط١، ١٩٥٤م .
- جذوة المقتبس : تأليف أبي عبد الله محمد بن فتوح بن عبد الله الحميري، (ت٤٨٨هـ) نشر وتصحيح، كتب الثقافة الاسلامية لمؤسسة العطار الحسيني ومديره عزت ، القاهرة.
- الحماسة في شعر شريف الرضي : محمد جميل شلش ، مكتبة العالمية للطباعة والنشر ، الباب الشرقي ، ط٢، ١٩٨٥ م .
- ديوان ابن الرومي : شرح أحمد حسن بسج ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط٢ ، ٢٠٠٢ م.
- ديوان أبي تمام : بشرح الخطيب التبريزي ، تحقيق محمد عبدة عزام ، دار المعارف ، ط٤.
- ديوان أبي فراس الحمداني : شرح د. خليل الدويهي ، دار الكتاب العربي ، بيروت . ط٢ ، ١٩٩٤ م .
- ديوان أبي نواس : دار صادر ، بيروت ، ١٩٩٨م .

- ديوان بشار بن برد : شرح الأستاذ محمد الطاهر بن عاشور ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٦٦م .
- ديوان ذي الرمة: مراجعة وتقديم زهير فتح الله ، دار صادر – بيروت ،١٩٩٥م .
- ديوان الشريف الرضي : المطبعة الأدبية ، بيروت ١٣٠٩ هـ.
- ديوان المتنبي : : بشرح العلامة أبي البقاء عبدالله العكبري البغدادي ، ضبط نصوصه وأعد فهارسه وقدم له د. فاروق الطباع ، طباعة شركة الأرقم للنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٩٧م.
- زهر الآداب : أبو إسحاق إبراهيم بن علي ، تحقيق علي محمد البجاوي ، ، دار إحياء الكتب العربية ، عيسى البابي وشريكاه.١٩٥٣م ، ط١ .
- الشعر ومتغيرات المرحلة (جولة الحداثة وحوار الاشكال الشعرية الجديدة) :د. عبدالسلام المسدي ، د. عبد الواحد لؤلؤه ، د. سلمان الواسطي ، د. فاضل ثامر ، دار الشؤون الثقافية – بغداد – الأعظمية، ط١، (د.ت)
- الفرق الإسلامية في الشعر الأموي: د. نعمان القاضي ، دار المعارف شرح الهاشميات ، ط ١، (د. ت).

مراعاة المعنى في القواعد النحوية في كتاب المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية للشاطبي (ت ٧٩٠ هـ)

البحث مستل من رسالة ماجستير

الكلمة المفتاح : مراعاة المعنى

أ.م. د. منى عدنان غني
جامعة تكريت – كلية التربية للبنات
Salim-hamad77@yahoo.com

طالبة الماجستير سجى ياسين زيد
جامعة تكريت – كلية التربية للبنات
Alhusamking14@yahoo.com

الملخص

إنّ علوم اللغة العربية اقترنت فيها النظرة إلى اللفظ والمعنى ، وقد بسط العلماء القول في عدم اجتماع البلاغة في شعر أو نثر حتى يجتمع في اللفظ والمعنى شروط الجودة من جهة ، والاتساق بينهما من جهة أخرى في سياق معين يليقان به ، فاللفظ والمعنى شيء واحد متلازم ملازمة الروح للجسد ، فلا يمكن الفصل بينهما بحال من الأحوال، والنحو العربي من هذه العلوم ، فقد وضع علماء النحو قواعد هذا العلم وأحكامه ومصطلحاته وتقسيم أبوابه الأساسية والفرعية تبعاً للفظ تارة، وتبعاً للمعنى تارة أخرى .

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل الكتاب على خير الخلق وأفصح من نطق بالضاد صلاة الله وسلامه عليه ، وعلى عترته الأمجاد ، وأصحابه الميامين الذين بذلوا أنفسهم في سوح الجهاد فنالوا الزلفى يوم التناد .

أدرك الإنسان منذ الأزل أنه لا يستطيع إفهام الآخرين وإيصال ما يدور في خلده إلّا بالربط بين اللفظ والمعنى الذي يريد التعبير عنه ، وقد تطور هذا الإدراك شيئاً فشيئاً حتى صار الكلام نُظماً دقيقة أثارت اهتمام علماء اللغة وحرّكت هممهم وطاقاتهم للكشف عن أسرارها وتفسير العلاقات والروابط بين أجزائها ،وهكذا فإن الصرح العلمي الذي شيّده العلماء في وضع علم النحو استند إلى اللفظ والمعنى معاً ،وقد وددت في هذا البحث عرض المواطن التي راعى فيها النحاة المعنى في القواعد النحوية ، واخترت عرض تلك المواطن في واحد من أفضل كتب النحو وأشملها ، وهو كتاب الإمام الشاطبي ابراهيم بن موسى (ت٧٩٠هـ) ، وهو الكتاب الذي يُعدّ أكبر الشروح لألفية ابن مالك حجماً.

وقد اقتضت طبيعة المادة أن يُقسّم البحث على تمهيد ، ومبحثين،فأما التمهيد فبينت فيه حياة الإمام الشاطبي(رحمه الله) ،وأما المبحث الأول فذكرت مالمراد بالمعنى لغة واصطلاحاً والمعنى النحوي، أما المبحث الثاني فتحدثت فيه عن مراعاة المعنى في القواعد النحوية .

ولم تكن دراستي ملمّة بجميع المسائل الواردة في كتاب الشاطبي وإنما كانت دراسة انتقائية.

وقد اعتمدت مادة البحث على الكتب النحوية ، ومنها : الكتاب لسيبويه ، والفوائد والقواعد للثمانيني ، وشرح اللمع للواسطي ، وشرح جمل الزجاجي لابن عصفور ، والمقاصد الشافية للشاطبي ، ومن الرسائل : نظرية المعنى في الدراسات النحوية ، والدلالة النحوية في كتاب المقتضب للمبرد ، أما البحوث ، فمنها : المعنى والقاعدة النحوية ، وغيرها من المصادر التي سوف تكشف عنها قائمة المصادر .

التمهيد

التعريف بالشاطبي

هو إبراهيم موسى بن محمد ، وكنيته التي عُرف بها أبو إسحاق ، ونسبه اللخمي[١]، ونسبته الغرناطي ، و الشاطبي : فالغرناطي نسبة إلى غرناطة التي عاش فيها ، أمّا الشاطبي فنسبة إلى الشاطبة وهي مدينة في شرق الأندلس[٢].

ولم تسجِّل المصادر التي نقلت ترجمة الإمام الشاطبي سنة مولده ،إلاّ أنّ الأستاذ محمداً أبا الجفان محقِّق كتاب فتاوى الإمام الشاطبي قدَّر ولادته قبيل سنة (٧٢٠هـ) استنتاجاً من تاريخ وفاة أسبق شيوخه ، أبي جعفر أحمد بن الزيات ، الذي توفي سنة (٧٢٨هـ) ، وهي السنة التي كان فيها الشاطبي يافعاً ، وهذا ما جعله يُرجِّح أنّ ولادته كانت قبيل سنة (٧٢٠هـ)[٣] .

تتلمذ الإمام الشاطبي(رحمه الله) على يد جماعة من العلماء ، منهم :

الشيخ الزيات الكلاعي : وهو أبو جعفر أحمد بن الحسن بن علي بن الزيات الكلاعي[٤]، **والشيخ ابن علي الفخّار** : هو محمد بن علي ، أبو عبد الله الفخار البَيْري، توفي سنة (٧٥٤هـ)،وكان من أحسن قرّاء الأندلس تلاوةً وأداءً [٥]، و**الشيخ أبو عبدالله المقري** : هو محمد بن محمد بن أحمد بن أبي بكر بن يحيى بن عبدالرحمن القرشي المقري أبو عبدالله ، توفي سنة (٧٥٩هـ) [٦]،و**الشيخ البلنسي:** هو أبو عبدالله محمد بن علي بن

أحمد بن محمد البلنسي الأوسي ، توفي سنة (٧٨٢هـ) ، وهو مؤلف كتاب مبهمات القرآن[٧]،وغيرهم من العلماء.

وتتلمذ على يد الشاطبي جماعة من الطلاب الذي أصبحوا علماء فيما بعد ، ومن أهمهم:الإمام أبو عبدالله المجاري[٨]، وأبو جعفر أحمد القصّار الأندلسي الغرناطي[٩].

أما فيما يخص مؤلفاته فهي :الأصول العربية [١٠]، والإتقان في علم الاشتقاق[١١]، والإفادات والإنشادات[١٢] ، والموافقات في أصول الأحكام[١٣]،والمجالس[١٤]، والمقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية[١٥] .

وقد أجمع من ترجم للشاطبي على أنّ وفاته كانت يوم الثلاثاء في الثامن من شهر شعبان سنة (٧٩٠هـ)[١٦] ، وبتقدير سنة ولادته فيما سبق فقد عاش نحو سبعين سنة.

المبحث الأول

المعنى اللغوي والنحوي

للمعنى –في اللغة – عدة معانٍ ، إذ يختلف المعنى اللغوي له باختلاف الأصل المشتق منه ، فيرجعه قسم من العلماء إلى (عَنَا ، يعنو) ، والقسم الآخر يرجعه إلى (عَنَى ، يعني) ، يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت١٨٩هـ) : ((عناني الأمر يعنيني عنايته ، فأنا معنيٌّ به ، واعْتنيتُ بالأمر ... ، ومعنى كل شيء منْحتُه وحالُه الذي يصدر إليه أمره))[١٧] .

وقال ابن منظور(ت٧١١هـ) : ((ومعنى كل شيء : منحتُه وحاله التي يصير إليها أمره ، ... ومعنى كل كلام ومعناتُه ومعْنيّتهُ ، وقصدُهُ ، ويقال : عرفت ذلك في مضيّ كلامِهِ ومعناةِ كلامِهِ وفي معنى كلامِهِ))[١٨] .

وقال الزبيدي (ت١٢٠٤هـ) : ((معَنَى الكلام ومَعْنِيُّهُ بكسر النون مع تشديد الياء : ومعناته ، معنيّتُهُ : واحدٌ أي : فحواه ومقصده والاسم العناءُ ، ... وتقول : عَرَفتُ ذلك في معنى كلامه وفي معناةِ كلامِه ، وفي معنيِّ كلامهِ ، أي : في فحواه ... ، ومعنى كل شيء : محنته ، وحالهُ التي يصيرُ إليها أمرهُ ، والمعنى : إظهارُ ما تضمّنه اللفظ من قولهم : عنتِ الأرض بالنباتِ : أظهرتْه حُسْناً))[١٩].

وإذا كان المعنى في اللغة هو القصد والفحوى أو المضمون والدلالة التي يعطيها اللفظ وهو في إزائه ، فإنَّ المعنى –في الاصطلاح – لم يبعد كثيراً عن ذلك عند القدماء، ولهذا صار

المعنى اسماً للصورة الذهنية عند الجرجاني (ت٨١٦هـ) : إذ قال ((هي الصورة الذهنية من حيث إنه وضع بإزائها الألفاظ والصور الحاصلة في العقل))[٢٠] .

ومفهوم المعنى عموماً عند بعض المحدثين ليس بعيداً عن ذلك إذ عرِّف بأنه : التصور الحاصل في الذهن ، أو الفكرة التي يشكلها الوعي من مظاهر الأشياء في العالم أو الواقع الخارجي المحيط به ، لكن دارسي المعنى في الدرس اللغوي الحديث اختلفوا اختلافاً كبيراً في تحديد دلالة هذا المصطلح حتى صار من الصعب الوقوف على تعريف للمعنى يشمل جميع توجيهاتهم أو أغلبها وصار من العسير التوفيق بين معظم وجهات نظرهم في ذلك فتعددت تعريفات المعنى ، والسبب في تعددها هو يرجع إلى أمرين :

الأول : اختلاف حرفة الدارسين واختلاف ميادين بحوثهم الأصلية فقد تناول المعنى بالدراسة علماء من تخصصات متباينة كالمناطقة والفلاسفة وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء اللغة .

والثاني : كثرة المصطلحات التي درجوا على استعمالها في بحوثهم ، وعدم اتفاقهم على معانيها أو المقصود منها على وجه دقيق[٢١].

ولاشك في أنّ للمعنى أثراً كبيراً في اختلاف أبنية الجملة وتنوعها ، فغاية الجملة إنما تتحقق من فائدتها ، وهذهِ الفائدة لا تحصل إلاّ بصحة المعنى الذي تؤول إليه، وقد عبّر المبرد (ت٢٨٥هـ) عن هذا المفهوم للمعنى بقوله : ((إن الكلام إنما يراد لمعناه))[٢٢].

وللمعنى أثرٌ ملموس في الدراسات النحوية التي ظهرت منذ بدء التأليف النحوي حتى نهاية القرن الرابع الهجري ، ويظهر هذا الأثر واضحاً في مناهج البحث النحوي وصياغة النحاة لأصول النحو وفروعه ، وتعليلهم لظواهره وأحكامه ، ودراستهم لدلالة مفردات اللغة وتراكيبها ، وفهمهم لأساليب الكلام وطرائق التعبير ، وجدلهم في اختلاف أوجه الإعراب في اللفظ الواحد ، وتأويلها وغير ذلك مما زخرت به تصانيفهم من مسائل نحوية وحجج ومناظرات[٢٣].

ويعدُّ علم الصرف المقدِّمة لدراسة النحو في أية لغة من اللغات والحقيقة أنّ الدراسة النحوية لا يتمُّ استيفاؤها بعيداً عن علم الصرف فالوحدات الصرفية ، تمدُّنا بدلالتين ، إحداهما : صرفية ، والأخرى : نحوية ، ولكل لغة من اللغات نظام خاص في بناء الجمل وتركيبها ، ففي العربية مثلاً يأتي الفعل قبل الفاعل دائماً والمبتدأ قبل الخبر غالباً والمشار إليه بعد الإشارة والصلة بعد الموصول والمنادى بعد أداة النداء وهكذا، وإنّ أي تغيير في هذا النظام

لا يحصل اعتباطاً إنما لغرض معنوي أو دلالي ، فجملة (نجح الطالب في الامتحان) تختلف من ناحية المعنى عن (الطالب نجح في الامتحان) ؛ لأنَّ التقديم أدَّى معنىً معيناً أراد المتكلم إيصاله إلى السامع ، فالدلالة النحوية إذن هي : الدلالة المستمدة من نظام الجمل وترتيبها ؛ لأن أي اختلال يحصل في بناء الجملة يؤثر في دلالتها وإن تغيير العلاقات النحوية الصحيحة في الألفاظ يؤدي إلى عبارة لا معنى لها إطلاقاً ، وقد تكون الجملة صحيحة نحوياً ولكنها ممتنعة دلالياً ، كقولنا : (أكل الولدُ الفيلَ) فهذهِ جملة صحيحة من الناحية النحوية ؛ لأنها أخذت البناء المعروف للجملة العربية (فعل ، فاعل ، مفعول به) ولكنها غير مقبولة من الناحية الدلالية وعدم القبول قد جاءها عن طريق العلاقة المعنوية بين (الولد والفيل)[٢٤] ، ولو لم يؤدِّ تغيير مكان الكلمات في الجملة (تغيير الوظيفة النحوية) إلى تغيير المعنى ، ما كان هناك فرق بين قولك : طارد الكلب القط ، وطارد القط الكلب[٢٥].

المبحث الثاني

مراعاة المعنى في القواعد النحوية

إنّ الحديث عن المعنى والقاعدة ذو شجون متشعبة شائكة تحتاج إلى تأمل وتعمق حذر ؛ ذلك أنَّ هذا الجانب لم ينل نصيباً مقبولاً في درسنا اللغوي ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أنَّه يحتاج إلى اطِّلاع واسع على ما كتب حول المعنى وإشكالياته لتعرف طبيعة علاقته بالنحو ، وهي لا تخفى على أي ناظر ، إذ يظهر أنَّ عناصر المعنى كانت من جملة الأمور التي أخذت بالحسبان في مرحلة التقعيد والتحليل ، شأنها شأن قضايا اللغة الأخرى في هذا الجانب ، إلا أنَّ النحاة حين بدؤوا يستخلصون القواعد راعوا مكونات المعنى ، فقد أشاروا إلى ما يتعلق بالجانب التركيبي منها ، مثل التضمين و الاسناد المجازي ومظاهر الاتساع الأخرى ، كما راعوا قضايا السياق بنوعيه المقام والسياق اللغوي ، فقالوا مثلاً : يُحذف المبتدأ أو الفعل أو الجواب أو غيره لجلالة المقام أو الكلام .

ثم إنّ فهم المعنى الدلالي وأثره في التقعيد واضح لا يحتاج إلى تأمل ؛ لأنَّ كثيراً من القواعد الفرعية التي زادها النحاة كان سببها فهم المعنى ، وبعدما استُخلصت القواعد كان التحليل النحوي يسير في ضوئها ، فعندما ينطلق النحوي في فهم الكلام وتحليله يكون في ذهنه منظومة القواعد وعليه أن يراعي قضايا المعنى والضوابط التي في ذهنه معاً ، ومن ثم يقود

المعنى إلى اختيار ما يناسبه من تلك القواعد ، كما تتدخل القواعد حين يقع الغموض أو اللبس أحياناً ، فتكون قرينة في تحديد المراد[٢٦]،فمثلاً الغرض من تقديم المفعول به على الفاعل والتزام الرتبة في أكل الولد التفاحة هو العناية والاهتمام وأمن اللبس،وكذلك الواجب في تأخير المبتدأ على الخبر إذا كان محصورا هو الالتباس في المعنى،أمّا حكم منع الإخبار بظرف الزمان عن الجثة فهومراعاة للمعنى وعدم حصول الفائدة فلا نقول نحو:زيدٌ البارحة لذهاب المعنى وعدم حصول الفائدة،وصورة الدليل المعنوي في عدم جواز جزم الفعل الواقع بعد النهي في :لاتدن من الأسد يأكلْك،هو التناقض لأن التقدير:إن لاتدن من الأسد يأكلك فالمعنى إنّ عدم الدنو من الأسد سبب في الأكل وهذا مناقض للمعنى،وإليك هذا التطبيق للقواعد النحوية التي روعي فيها المعنى:

١. تقديم المفعول به على الفاعل

تتسم اللغة العربية بظاهرة ميّزتها من بقية اللغات ، وهي اعتمادها على نظام الرتبة، فالمبتدأ يسبق الخبر ،والفعل يسبق الفاعل ،والفاعل يسبق المفعول به والعمدة تسبق الفضلة ، بَيْد أنّ الترتيب ربّما خرج عن الأصل فيه وفقاً لضوابط معينة وهذهِ التغيرات ترافقها تغيرات في دلالة المعنى ؛ لأنَّ المعنى هو القصد المنشود من نتاج المتكلم ، ومن المعروف أنّ من نظام الرتبة في العربية أن يتقدم الفعل على الفاعل والمفعول به إلاّ أنّ هناك مسوّغات تسمح للمفعول به أن يتقدم خلافاً للأصل لعلل معنوية سوّغت التقديم فإنَّ من التقديم ما يكون واجباً كما في الأسماء التي تلازم الصدارة أو في الضمائر التي لو تأخرت وجب اتصالها وهذه لا أثر للمعنى في تقديمها ، إنما المسوّغ هو حكم نحوي خالص متعلق بالصواب والخطأ ؛ لأنَّه يفيد المعنى ويوضحه مما لو كان عليه مسبقاً، وأغلب مسوّغات تقديم المفعول به على الفاعل هي العناية والاهتمام ثم الاختصاص[٢٧].

والعناية والاهتمام هو المسوّغان الرئيسان لهذهِ الظاهرة ؛ لأنَّ الأمر مرتبط بالمحتوى الدلالي للتركيب ولأنَّ الكلام في عرف النحاة : اللفظ الذي يفيد معنىً مستقلاً ، وهذهِ الألفاظ يمكن أن تعطي دلالات كثيرة في تركيب واحد بصيغ مختلفة فعندما نقول :

أكلَ الولدَ التفــاحةَ .

وأكلَ التفاحةَ الولدُ .

والولدُ أكل التفاحةَ .

والولدُ التفاحةَ أكلَ .

فكل جملة من هذهِ الجمل تدلُّ على معنى معين وما هذا إلاّ لدلالة التقديم والتأخير ، لأنَّ تبدّل المكونات اللفظية لهذهِ الجمل العنصر الرئيس في تغيّر المعنى[٢٨].

والشاطبي فصّل القول في جواز إقامة المفعول الثاني مقام الأول وبالعكس إذا أمن اللبس ، وإذا خيف اللبس ولم يتبيّن المعنى فلا يقام إلاّ الأول منهما ، وإنّ أمن اللبس ظاهرة نحوية استعان بها النحاة في تفسير الكثير من الظواهر النحوية والصرفية واللغوية التي لا تتساوق مع القواعد المنصوص عليها ، فأينما وُجد اللبس كانت هناك في المقابل قرينة ما تعمل على إزالته ، مثلما أنّ لكل داء دواءً ، فإنّ لكل حالة لبس قرينة تؤمّنه ، وإنّ الأصل في الكلام الفائدة واللبس عارض ، فإذا ما وقع اجتمعت القرائن كلها لأجل رفعه والعودة بالكلام إلى أصله ، فإذن أمن اللبس ظاهرة لا يمكن الاستغناء عنها في النحو العربي[٢٩].

وعبّر الشاطبي عن حكم عدم جواز تقديم المفعول على الفاعل في حالة عدم ظهور الإعراب على أحدهما ؛ لخوف اللبس ، فقال : ((إنْ خيف الالتباس بين الفاعل والمفعول به بحيث لايتميز واحد منهما عن صاحبه وجب أن يلزم كل واحد منهما مرتبته، فليزم الفاعل والمفعول به موضعه ولا يجوز توسيط المفعول موضعه ولا يجوز توسيط المفعول وتقديمه ، فنقول : ضرب موسى عيسى ، إذا كان عيسى هو المفعول به، وضرب عيسى موسى ، إذا كان موسى هو الفاعل ، ولا يجوز أن تقول : ضرب موسى عيسى ، وعيسى هو الفاعل ؛ إذ ليس هناكَ ما يُعَرف بأنّه الفاعل ؛ إذ الإعراب المسوق للتفرقة مفقود في اللفظ ، وليس هناك تابع لواحد منهما يظهر به الفرق ولا المعنى أيضاً بمبيِّن شيئاً ، فلم يبقَ إلاّ التزام المرتبة لكل واحد منهما ، ولا يجوز أن يتقدم المفعول ، فلا تقول : موسى ضرب عيسى ، وموسى هو المفعول ، ... وإذا لم يبقَ هناك فارق بين الفاعل والمفعول سوى المرتبة فيجب اعتبارها والتزامها ، وإذا كان هناك وجه آخر يُعرف به الفرق بينهما رُجِع إلى الأصل المستخدم من عدم لزوم المرتبة كما إذا ظهر الإعراب فيها ، أوفي أحدهما ، نحو : ضرب موسى زيدٌ ، وموسى ضربَ زيدٌ ، أو في تابعهما ، نحو : ضرب موسى العاقل عيسى ، وعيسى العاقل ضرب موسى))[٣٠] ، وبهذا عبّر الشاطبي عن هذا المعنى تعبيراً دقيقاً ومفصلاً ، فلا يمكن تقديم المفعول على الفاعل عند عدم ظهور الإعراب خشية الالتباس إذ لا يتبيّن الفاعل من المفعول .

وكان العلماء قد نبهوا إلى ذلك سابقاً ومنهم ابن جني(ت٣٩٢هـ) [٣١]، وقرّر المبّرد(ت٢٨٥هـ) أيضاً قاعدة ذلك بقوله : ((كل مسالة يدخلها اللبس أن يُقِرّ الشيء ، في موضعه ليزول اللبس، وإنما يجوز التقديم والتأخير فيما لا يشكل ، نقل : ضربَ زيدٌ عمراً ، وضرب زيداً عمرو ؛ لأن الإعراب مبين))[٣٢] .

فيجب التزام الرتبة في مثل : ضرب موسى عيسى ، فالأول هو الفاعل والثاني هو المفعول وفقاً لنظام الرتبة ؛ وذلك لعدم ظهور العلامة الإعرابية ، أمَّا نحو قولك : ضرب زيداً عمروٌ ، فالمفعول مقدَّم لوجود دليل وهو العلامة الإعرابية فالدليل على ذلك أنّ (زيداً) منصوب والنصب علامة المفعول به ، و(عمرٌو) مرفوع وهو الفاعل المؤخر ، ودليله الرفع ؛ لأنه علم الإسناد[٣٣].

وقد وضحّ الثمانيني(ت٤٢٢هـ) ذلك أيضاً ، فقال : ((اعلم أنّ الفاعل رُفِع أبداً ، وإعراب المفعول نُصب أبداً ، ورتبة (الفاعل) أن يكون بعد فعله ، إمّا مظهراً أو مضمراً، ورتبة (المفعول) أن يكون بعد الفعل والفاعل ، فإذا ظهر الإعراب في الفاعل والمفعول أو في أحدهما أو في بعض توابعهما جاز في المفعول أن يتوسط بين الفعل والفاعل وجاز أن يتقدم على الفعل والفاعل ، تقول فيما ظهر فيها الإعراب : ضرب زيدٌ عمراً ، فإن وسّطت قلت : ضرب عمراً زيدٌ ، وفي التنزيل : ﴿ ۞ وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ ﴾[٣٤]، فإن كان المعنى يدلّ على الفرق بينهما جاز التوسع بالتقديم والتأخير ، نقول : أكل يحيى كمثرى، وأكل كمثرى يحيى ، وكمثرى أكل يحيى ، فإن لم يظهر إعراب في الفاعل والمفعول ولا في شي من توابعهما ، ولا قام دليل من طريق المعنى على الفرق بينما الزمت الرتبة ، فإذا قلت : (أكرم يحيى موسى) ، حكمت بأن الأوَّل فاعل لأنه قد وقع في رتبته))[٣٥].

ونرى بعد ذلك أنَّ الحكم النحوي تغيّر من الوجوب إلى الجواز تبعاً لأثر ذلك في اللبس أو عدمه وهذان مرجعهما المعنى في كل حال مما يظهر أثر المعنى في وقوع الحكم مما سبق دون سواه.

٢ ٠وجوب تأخير الخبر على المبتدأ إذا كان محصوراً

من المواضع التي يجب تأخير الخبر فيها على المبتدأ إذا كان محصوراً ، وقد التفت الشاطبي – كمن سبقوه من النحاة – إلى منع تقديم الخبر المحصور ، فقال : ((إنّ الذي يجب تأخيره هو المحصور ، وهو المحصور بعد (إلاّ) ، فإذا قلت : ما زيدٌ إلاّ قائمٌ، فالمعنى

: إنَّ زيداً مقصوراً على الاتصاف بالقيام ما لم يتصف بغيره ، وهو ردٌّ على من زعم أنّ زيداً اتصف بغير القيام ، ويمكن أن يكون غير زيد قد قام ، وإذا قلت : غير زيد قائم ، فيمكن أن يكون زيد متصفاً بغير القيام ، وكذلك الحكم في(إنّما) لأنها في معنى : (ما وإلاّ) ، فإذا قلت : إنما زيد كريم فزيد مقصور على الاتصاف بالكرم لم يتصف بغيره ، وإذا قلت : إنما الكريم زيد ، صار المعنى أنّ الكرم ليس بمتصف به إلاّ زيد ، ويحتمل هذا أن يكون لزيد أوصاف أُخَر...))[٣٦].

وذكر أيضاً أَنّ سبب وجوب التأخير هو اللبس ، قال : ((فإنما وجب التأخير هنا ؛ لأنه لا يعرف فيها المحصور فيه من المحصور إلاّ بذلك ، أعني مع الحصر بـ (إنّما) ، فإذا قصدت القيام في زيد ، قلت : إنما زيدٌ قائم ، ثم حملوا (إلاّ) عليها في وجوب التأخير إنْ كان المحصور معها ظاهراً معروفاً))[٣٧].

٣ ٠منع الإخبار بظرف الزمان عن الجثة

منع النحاة الإخبار بالزمان عن الجثة بسبب عدم حصول الفائدة نظراً إلى أنّ اسم الزمان إنّما يفيد الإخبارية عن المعنى لاعن الجثة وإنّ ظرف المكان يفيد الإخبارية عن كليهما فإن لم يُفِد فالإخبار بالزمان عن المعنى : نحو القتال زماناً أو حيناً ، وبالمكان عن الجثة أو المعنى نحو : زيداً أو القتال مكاناً ٠هذا ما قاله الشاطبي[٣٨]، وقال كذلك : ((أما الهلال الليلة فعلى حذف المضاف ؛ لأن المقصود الإخبار عن ظهوره لنا ، أي : حدوث الهلال الليلة ... وأما نحن في شهر كذا ، فالمراد تعيين الشهر ، ووجه السؤال أي شهر شهرنا ؟ فقال شهر كذا فهو كلام مخرج عن حدّه فلا يُعترض به ، وأمّا : أكلَّ عامٍ نِعَمٌ تحوونَه ؟ فجاز لمكان الصفة وكذلك ما أشبهه ، فالمعنى : أكلُّ عامٍ أخذ نِعَم ؟ وأكل يومٍ لبسُ ثوبٍ))[٣٩] ، وبهذا بيّن أنّ الإخبار بظرف الزمان عن الجثة لا يجوز لعدم حصول الفائدة.

وقال الواسطي(ت٤٥٦) ذاكراً منع الإخبار بظرف الزمان عن الجثة : ((قد يُخبر عن المبتدأ بالظرف ، فنقول : زيدٌ خلفك وعمروٌ في الدار ، والمبتدأ على ضربين جثة كزيد ، وحدث كالعلم ، والظرف على ضربين : ظرف زمان ، ومكان ، فإذا كان المبتدأ حدثاً أخبرت عنه بظرف الزمان والمكان ، نقول : القتال قدّامك ، والصلح يوم الجمعة ، وإذا كان المبتدأ جثة ، أخبرت عنه بظرف المكان لا غير ، فتقول : زيدٌ خلفك ولا نقول زيدٌ يوم الجمعة ؟ لأنَّ ذلك لا فائدة فيه ، إذ لا أحد حيّاً أو ميتاً يخلو من ذلك ، فأمَّا قولك : الليلةُ الهلال ، أي

الليلة ليلةُ الهلال ، ومن نصبها قدّر حذف مضاف كأنه قال: الليلةَ حدوث الهلال ثم حذف المضاف إليه هو الحدوث ، وأقام الهلال مقامهُ ، كما قال تعالى:﴿ وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ﴾[٤٠]))[٤١].

فحكم المنع هنا علته مراعاةً للمعنى وعدم حصول الفائدة ، فلا يخبر بظرف الزمان عن الذات والمراد به ما قام بنفسه ويقابلها العرض وهو ما لا يقوم بنفسه ، ويقال له اسم المعنى ، فلا يقال : زيدٌ اليوم ولا عمروٌ غداً ؛ لعدم الفائدة ، إذ لاتختص الذات بزمن دون زمن ، فإذا أفاد الإخبار به عن الذات بأن كان المبتدأ عامّاً ، والزمان خاصّاً ، نحو : نحن في شهر رمضان ، والناس في زمن طيب ، جاز الإخبار به لحصول الفائدة بتخصيص الزمان[٤٢]، فحكم المنع هنا مراعاةً للمعنى وعدم حصول الفائدة ، فلا يخبر بظرف الزمان عن الذات، نحو:زيدٌ الليلة فـ(زيد)ماقام بنفسه ،و(الليلة)مالايقوم بنفسه فلايصح المعنى هنا على عكس ما إذا قلت زيدٌ خلفك لفهم المعنى وحصول الفائدة.

٤ ٠امتناع تقديم الخبر على المبتدأ عندما يكونان معرفتين أو نكرتين

من المواضع التي يمتنع فيها تقديم الخبر على المبتدأ أن يستوي مع المبتدأ في التعريف . وفصّل الإمام الشاطبي القول في هذا الحكم وتعمّق في شرح عدم جواز تقديم الخبر إذا كان مع المبتدأ متساوياً في هذا التعريف ، فقال : ((إنّ المجهول إذا كان خبراً لا يصح أي لا يعتقد كونه مبتدأ أو بالعكس ، وذلك مع بقاء المعنى في الحالة الثانية على ما كان عليه في الحالة الأولى : إذ لو فرضنا الخبر المقدّم مبتدأ لم يفسر المعنى بذلك ، فلما مُنع التقديم مع اللبس دلّ ذلك على أن المنع لأجل اختلاف المعنى عن اختلاف الاعتقادين ... ، ولو لم يؤثر ذلك على المعنى لجاز تقديم الخبر إذ لا محذور فيه فلمّا وُجِد اللبس مع فرض التقديم مُنع لالتباس المعنى بالتباس الخبر بالمبتدأ وإن كان مساوياً للمبتدأ ، فإن كل واحد منهما إذا جعل مبتدأ والآخر خبره أعطى من المعنى غير ما يعطيه العكس...))[٤٣].

وأشار أيضاً إلى مذهبين في تقديم الخبر على المبتدأ والعكس إذا استويا في التعريف ، فالمذهب الأول ، مذهب أصحاب علم المعاني وهم ((يذهبون إلى ما أشار إليه الناظم من أنَّ الخبر إذا كان مساوياً للمبتدأ فإن كل واحد منهما إذا جُعِل مبتدأ ، والآخر خبره أُعطي من المعنى غير ما يعطيه العكس ، فإذا قلت : زيدٌ أخوك ، فهو لمن يعرف زيداً ، ويطلب له حكماً بأحد من يعرف بقلبه كأنه المخاطب ، قال: مَن زيدٌ من هؤلاء ؟ فقيل : اخوك زيد

، وعلى هذا نقول : زيد المنطلق لمن يطلب أن يعرف حكماً لزيد باعتبار تعريف العهد والحقيقة واستغراقها ، ونقول : المنطلق زيد ، لمن في ذهن المنطلق باعتبار تعريف العهد أو الحقيقة وهو يطلب تعيينه...))[٤٤] .

والمذهب الثاني : ((مذهب أهل المعاني من أهل النحو ، فإنهم فسّروا الخبر تقدير المجهول ، فقالوا إذا قلت : زيدٌ أخوك ، فزيدٌ معروف عند المخاطب والأخوة مجهولة عنده ، وبالعكس ، إذ لو كان الخبر مجهولاً لم يؤت به معرفة بل كانوا يقولون في الأدلة زيدٌ أخٌ لك . وفي الثاني : اخوك مسمىً زيدٌ ، هذا هو المطابق ، فإن استعملت المعرفة في موضع النكرة فعلى خلاف الأصل))[٤٥] .

وهناك مذهب ثالث وهو أَنّ التقديم والتأخير وإنْ استويا في التعريف ليس بلازم بناءً على أنّ المحصول واحد عند فرض المبتدأ خبراً وبالعكس ، فإذا قلت : زيدٌ أخوك ، فهو في معنى : أخوك زيد...[٤٦].

وقد قال أكثر النحويين بمنع تقديم الخبر على المبتدأ إذا استويا في التعريف ، فقال الثمانيني : ((لا يجوز تأخير (زيد) في قولك : زيدٌ أخوك ، عن رتبته ، فزيد مبتدأ ، وأخوك خبره ؛ لأنَّ الأخ يصلح أن يكون مبتدأ لكونه معرفة فلو قدّم لم يعلم المخاطب هل هو خبر مقدّم أو مبتدأ ، فذلك يوقع لبساً فألزمه التأخير))[٤٧].

فلو قدّمنا الخبر المعرفة على المبتدأ المعرفة لاختلط المعنى ووقع اللبس وبذلك يفسد المعنى تبعاً لذلك ، فمنع تقديمه على المبتدأ درءًا لتغيير المعنى .

٥ ـ اقتران الفعل المضارع بـ(أن) في باب أفعال المقاربة

إنّ اقتران الفعل المضارع بـ(أن) في باب أفعال المقاربة أمر يتعلق بدلالة قرب حدوث تلك الأفعال أو عدم قرب حدوثها في كل قسم من أقسامها .

فأفعال المقاربة ((هي الأفعال التي تقتضي مقاربة الفعل والدنو من وقوعه حقيقة))، والتي تدلُّ على مقاربة المسمَّى باسمها للخبر[٤٨].

وغالباً ما تكون غير مقرنة بـ(أنْ) فـ(كاد) حكم اقترانها بـ(أن) هو عكس حكم اقتران عسى بـ(أنْ) وقال الشاطبي :

((إنّ الحكم المقرر في عسى هو معكوس في كاد والذي في عسى أنّ لحاق أن في غيرها هو الشهير ، وعدمها نادر فَعُكِسَ هذا ، وهو أنَّ عدم لحاق (أن) هو الشهير وثبوتها نادر

حاصل لكاد ، فالكثير قولك كاد زيد يقوم ، وكاد العروس يكون أميراً ، وكاد الفقر يكون كفراً ، والنادر قولك : كاد زيدٌ أن يقوم))[٤٩].

وأَمَّا أوشك فيكون خبرها فعلاً مضارعاً لا غيره فقال الشاطبي : ((إنَّ (أوشك) من أفعال هذا الباب ، وأنّ خبرها يقع بالفعل المضارع لا بغيره ، فالغالب فيه أن يقع مقارناً لـ(أن)، فتقول : أوشك زيداً أن يقوم ، ويوشك عبد الله أن يسافر))[٥٠] .

وكرب مثل كاد في المعنى وهو مقاربة الفعل في الوقوع لا في الرجاء ، ولا في الشروع ، ومثلها في الحكم فالغالب فيها أن يقع خبرها فعلاً مضارعاً غير مقرون بأن إلاّ في النادر ، فتقول : كرب زيدٌ يفعل[٥١].

وعلة هذا الاقتران ومنعه هي علة معنوية ، كما قال الشاطبي هي : ((قربها من التلبُّس بالفعل ولم يفعل ، لكنه على تهيئة أن يفعل وهذا القرب معناه من الوقوع حكم له بحكمه فلم تلحقه (أن) ؛ لأنهم قصدوا التقريب من الحال ، و(أن) تنافي هذا القصد ، لكنهم اعتبروا في القليل حقيقة عدم وقوعه فألحقوها إهمالاً للقصد ، ونظراً لحقيقة الأمر من عدم الوقوع بعد))[٥٢] .

وهذهِ الأفعال تكون عكس (عسى) فالأكثر عدم اقتران خبرها بـ(أن) ؛ لقربها من الوقوع بخلاف عسى ، فناسب ذلك أن يجرد خبرها من (أن) ؛ لأن (أن) تدلُّ على الاستقبال ، وقد يراد بها تنفيس الوقت وتبعيد المقاربة فيؤتى بـ(أن) في خبرها ، نحو : كاد زيد أن يموت ، فمعناه عند اقتران (أن) : أُبعد زيد عن حصول الموت معناه عند عدم اقتران الخبر بـ(ان) هو قرب وقوع الفعل لذلك جُرد من (أن) ، وأوشك الكثير في خبرها أن يقترن بـ(أن) لأنها أبعد في الدلالة على الاستقبال من كاد ولأنها موضوعة للإسراع المفضي إلى القرب ، بخلاف كاد وكرب فإنها تكون للقرب ، فلهذا اختصت عنهما بغلبة الاقتران بـ(أن) وإذا أُريد بها أن تشبه كاد وكرب فيُجرّد خبرها من (أن) ليراد بها القرب ، أمَّا كرب فقليل اقتران خبرها بـ(أن) وذلك لشدة قرب الفعل من الوقوع[٥٣].

وأفعال الرجاء هي ((التي تقتضي الإعلان بالمقاربة في الرجاء والطمع لا في الوجود))[٥٤] ، فهي تفيد مقاربة حصول الفعل على سبيل الرجاء في المستقبل ، نحو : عسى محمد أن يحج في العام المقبل ، فمعناه : لعل زيد يحجّ ولا دنو لـ(لعلّ) ، فـ(حرى) تخالف عسى بأن يأتي خبرها متصلاً بـ(أن) دائماً ولا يفارقها أبداً ، فلا تقول : حرى زيدٌ فاعلاً ، ولا حرى زيدٌ

يفعل ، وإنما نقول حرى زيدٌ أنْ يفعل، فالتزمت حالة واحدة وهي اقترانها بـ(أن) مطلقاً ، وأمَّا (اخلولق) فهي تمثل (حرى) في وجوب اقتران خبرها بـ(أن) ، نحو قولك : اخلولق زيدٌ أنْ يفعل ، واخلولقت السماء أن تمطر ، ولايجوز أن تقول : اخلولقت السماء تمطر ، ولا ماطرة[٥٥].

وذكر الشاطبي أَنّ أفعال الرجاء مستحقة لوقوع خبرها مقترناً بـ(أن) فهي التي لم يقع حصولها ولا تجري مجرى الواقع ؛ ((إذ لم يقرب من الوقوع لكنه منتظر في الرجاء ، فهذا هو الذي يستحق (أن) ؛ لأنَّ الفعل مستقبل تحقيقاً ، فدخلت هناك (أن) لتخلص الفعل للاستقبال ، ولذلك اعتبروه في الأقل اعتبار كاد ، فلم يلحقوا (أن) إذ الفعل في الرجاء مع هذا النوع كالفعل مع الوقوف في النوع قبله كأنهم قربوه في رجائهم فصار بمنزلة ما قبل وقوعه))[٥٦] ،وبيَّن الدكتور فاضل السامرائي سبب اقتران أخبار أفعال الرجاء بـ(أن) في أنها لمَّا كانت للاستقبال جاؤوا بـ(أن) الدالة على الاستقبال فأدخلوها على خبرها، فإذا أرادوا أن يقربوها من الحال حذفوا (أنْ) ولمّا كانت عسى طمعاً وذلك لا يكون فيما يستقبل من الزمان ، جعلوا خبرها مثالاً يفيد الاستقبال ؛ إذ لفظ المصدر لا يدلُّ على زمان مخصوص ، وإنّ الفعل المجرّد من (أنْ) يصلح أن يكون للحال والاستقبال ، ووجود (أن) تُخلِصْه للاستقبال والدليل على ذلك أنَّ الغرض من (أن) هو الدلالة على الاستقبال فقط لا غير ، وكذلك في (حرى و اخلولق)[٥٧] .

أمَّا القسم الثالث من أقسام أفعال المقاربة فهو : أفعال الشروع وهي التي : ((تدلُّ على المقاربة على سبيل الأخذ فيه كقولك : أخذ زيدٌ يقول))[٥٨] ، أي أنَّها تدلُّ على البدء بالفعل والقيام به[٥٩]، ففعلها حادث وفعلاً لا مكان للمستقبل في دلالته ،وعدم اقتران (أن) بخبر هذهِ الأفعال يعد واجباً فقال الشاطبي : ((إنّ ما كان من هذهِ الأفعال لمعنى الشروع في الفعل فترك (أنْ) فيها هو الواجب ، فلا يجوز أن تدخل على أخبارها وهذا الكلام بيان أنّ أخبارها أفعال مضارعة ، فنقول : جعلَ زيدٌ يقوم ، ولا تقول : جعلَ زيدٌ أن يقوم : للتنافي الذي بين (أنْ) وهذهِ الأفعال))[٦٠] ، فدلالة أفعال الشروع هي الحال فلا تقترن بـ(أن) ؛ لأنها تتنافى معها لتعارض المعنيين إذ أنّ أفعال الشروع تدل على بدء حدوث الفعل والحال ، و(أن) تدل على الاستقبال فبيّن الشاطبي سبب عدم مجيء ، (أن) في خبرها، فقال إنّ ما تلبّس بالفعل لا يليق به أن ؛ لأنها تخلص للاستقبال والفعل للحال ، فهما متنافيان ، نحو : أنشأ السائق

يحدو ، أي شرع وبدأ بالحدو ، ونحو : جعل زيدٌ يقرأ ، بمعنى بدأ وأخذ في القراءة ، فلا يجوز اقتران الخبر بـ(أن) ، فلا تقول : أنشأ السائق أن يحدو ، ولا : جعل زيدٌ أنْ يقرأ : لتعارض المعنيين[٦١].

فهذهِ المسألة متعلقة بحكم اتصال خبر هذهِ الأفعال بـ(أن) فحكم هذهِ الأفعال يتغير بحسب دخول (أن) عليها، ومن ثم يؤدي إلى اختلاف المعنى .

٦ ٠عدم جواز التعدي إلى اثنين في باب علم وظن

قال الشاطبي مبيناً حكم التعدي إلى اثنين إذا كانت (عَلِمَ) بمعنى (عَرِف) و(ظن) بمعنى (اتّهم)، وموافقاً لما ذكره النحويون : ((فالعلم إذا كان بمعنى العرفان تعدى إلى مفعول واحد لزوماً ، ولايجوز أن يتعدى إلى اثنين وهو بذلك المعنى ، أي بمعنى عَرِف، وكذلك الظن إذا كان بمعنى التهمة تعدى إلى واحد أيضاً لزوماً ... ؛ لأن عَرِف يتعدى إلى واحد ، نحو : عرفت زيداً ، وكذلك اتهم يتعدى إلى واحد ... ، نحو قوله تعالى﴿ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ ﴿٢٤﴾ ﴾ [٦٢]، أي بمتهم ، فإذا صار غيرهما من الأفعال يؤدي معناها إمّا بالأصالة ، وإمّا بالتضمين ، لزم أنْ يتعدى تعددهما ، فتقول في علم بمعنى عرف : علمت زيداً ، وتقتصر ، أي : عرفته **وقَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾ [٦٣]، ونقول في ظن ، بمعنى اتهم : ظننت زيداً ، أي ، اتهمته))[٦٤].

والفرق بين العلم والعرفان هو :

والعلم في اللغة : قال ابن منظور : ((عَلِمْتُ الشيءَ أعلَمُهُ علماً : عرفته وتقول عَلِمَ وفَقِهَ أي تعلّم وتفقّه ، وعَلَمَ وفَقُه ، أي ساد العلماء والفقهاء ...، وعلمت يتعدى إلى مفعولين ، ولذلك أجازوا علمتني ، كما قالوا ظننتُني ورأيتني وحسبتُني ، تقول: عَلِمت الشيء ، بمعنى عَرَفتُه وخبَرتُه))[٦٥].

وعَرِف : ((العرفان العلم ، وعَرَفَه يعرفهُ عرفةً وعرفاناً ومعرفة واعرفهُ .. ، وتعدى عرفت بالتثقيل إلى مفعولين يعني أنك تقول : عَرَفت زيداَ ، فيتعدى إلى واحد ، ثم تثقّل العين فيتعدى إلى مفعولين ، قال : وأعرفتْه بزيد ، فإنما تريد عرّفته بهذهِ العلاقة وأوضحته بها ، فهو سوى المعنى الأول، وإنّما عرّفته بزيد كقولك سميت بزيدٍ))[٦٦].

و((العلم يرجع إلى ذات المعروف وصفاته وأحواله ، والعرفان راجع إلى ذاته خاصة، فالعلم في تعلقه بالمعلوم عام ، والعرفان في تعلقه بالمعروف خاص ، فإذا صار لفظ العلم إلى معنى لفظ العرفان صار خاصاً مثله))[٦٧].

وأفعال هذا الباب مستعملة على وجهين : ((أحدهما : أن تكون معانيها راجعة إلى الظن والعلم في أصل وضعهما ، فيتعدى إلى مفعولين ، أصلهما المبتدأ والخبر ، وثانيهما : أن تكون بمعنى أفعال أُخر فلها إذ ذاك من التعدي أو اللزوم ما لأفعالها التي تضمنت معانيها))[٦٨] .

وقال سيبويه (ت١٨٠هـ): ((قد تكون علمت بمنزلة عرفت لا تزيد إلاّ علم الأول من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ ٱلَّذِينَ ٱعْتَدَوْا۟ مِنكُمْ فِى ٱلسَّبْتِ ﴾ [٦٩]، وقال سبحانه وتعالى:﴿ وَءَاخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ ٱللَّهُ يَعْلَمُهُمْ ﴾[٧٠]، فهي هاهنا بمنزلة عرفت))[٧١].

وقال ابن يعيش(ت٦٤٣هـ) : ((إنّ علمت إذا أريد بها معرفة ذات الاسم ولم يكن عارفاً به قبلُ ولابد فيه من شيء من إدراك الحاسة ، فتقول : (علمت زيداً) أي : عرفته شخصه ، ولم تكن تعرفه قبل ، وليس بمنزلة قولك :(علمت زيداً عالماً) إذا أخبرت أنك لمته متصفاً بهذهِ الصفة ولم تكن تعرفه قبل ، وبذلك وإن كنت عارفاً بذاته مجردة من هذهِ الصفة)) [٧٢].

وبين الصبّان (ت ١٢٠٦هـ)أيضاً معنى (عَلِم) إذا كانت بمعنى (عَرِف) ، ومعناها إذا كانت متعدية إلى اثنين، والفرق بينهما قائلاً : ((إنّ الفرق بين عَلِم العرفانية ، وعلم المتعدية إلى اثنين هو أنّ الأولى تتعلق بنفس الشيء وذاته كـ(علمت زيداً) ، أي عرفته ذاته ، والثانية اتصاف الشيء بصفة كـ(علمت زيداً قائماً) أي : عرفت اتصاف زيد بالقيام ... وبين المعنيين فرق ظاهر، ونحو قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ﴾[٧٣]، أي لا تعرفون شيئاً))[٧٤] .

٧٠جواز إقامة المفعول الثاني مقام الأول في باب أعطى وكسا

تتضافر قرينة العلامة الإعرابية مع قرينة الإسناد والمعنى المعجمي وسياق الحال في جواز إقامة ثاني مفعولي أعطى مقام الأول ، فقال الشاطبي : ((إنه لمّا قدّم أنّ المفعول على الجملة ينوب عن الفاعل كان هذا أصلاً يرجع إليه ... وقد رجّح إقامة الأول في باب كسا ؛ لأنه فاعل في المعنى فكان أقرب إلى الإقامة من غيره ثم قيّد إقامةِ الثاني بأمن اللبس ، ويعني أنه ينوب في الكلام الذي أُمِنَ فيه الالتباس ، فإذا أُمِنَ اللبس أقيم أحدهما أي مفعول

كان سواء أكان الأول أم الثاني ، إذا علم الأول من الثاني، نحو كُسي ثوبٌ زيداً ، وأُعطِيَ الدرهم زيدٌ ، وإذا خيف اللبس لم يقم إلاّ الأول فتقول في : أعطُي زيداً عمراً ؛ لأنه لا يتبيّن أنّ زيداً هو الآخذ وأن عمراً هو المأخوذ ، بخلاف قولك: أُعْطِيَ درهمٌ زيداً ، فإنّ الدرهم معلوم أنه المأخوذ ، وأنّ زيداً هو الآخذ...))[٧٥].

وقال سيبويه في شأن إقامة أي المفعولين مقام الفاعل في باب (أعطى وكسا) ، وذلك نحو : كُسِيَ عبدُ الله الثوبَ ، وأعطِيَ عبدُ الله المالَ ، فعبد الله مرفوع كما رُفع في (ضُرِبَ) حين قلت : ضُرِبَ عبدُ الله ، ويُقام الفعل (كُسي ، وأُعْطِيَ) مقام (ضُرِبَ) فانتصب الثوبُ والمالُ لأنهما مفعولان تعدّى إليهما فعل مفعول هو بمنزلةِ الفاعل ، وإنْ شئت قدّمت وأخرت : فقلت : كُسِيَ الثوبَ زيدٌ ، وأُعْطِيَ المالَ عبدُ الله ، كما قلت : ضُرِبَ زيداً عبدُ الله ، فأمره في هذا كأمر الفاعل ...[٧٦] .

وقال المبّرد في بيان عدم جواز تقديم المفعول الثاني مقام الأول في باب (أعطى وكسا) إذا التبس المعنى ((فإذا قلت : أعطيت زيداً درهماً ، فقال لك أَخْبِر عن زيد ، قلت : المعطيه أنا درهماً زيدٌ ، فإن قال لك : أَخْبِر عن الدرهم ، قلت : المعطي أنا زيداً وإياه درهم ، فهذا أحسن الإخبار أن تجعل ضمير الدرهم في موضعه ؛ لئلا يدخل الكلام لبس ، وإن لم يكن ذلك في الدرهم ، ولكن قد يقع في موضعه (لبْس) ، نحو : أعطيت زيداً عمراً ، فالوجه أن تقدم الذي أخذ))[٧٧] .

وقال ابن هشام الأنصاري(ت٧٦١هـ) : ((إذا تعدّى الفعل لأكثر من مفعول فنيابة الأول جائزة اتفاقاً ونيابة الثالث ممتنعة اتفاقاً ، نقله الخضراوي وابن الناظم ، والصواب أنّ بعضهم أجازه إن لم يُلبس نحو أعلمت زيداً كبشك سميناً ، وأمَّا الثاني ففي باب (كسا) إن لُبِس نحو : لأُعطِيتُ زيداً عمراً ، امتنع اتفاقاً ، وإن لم يُلْبَس ، نحو : أُعطِيت زيداً درهماً ، جاز مطلقاً))[٧٨].

فيجب التزام الرتبة هنا في عدم إقامة المفعول الثاني مقام الأول لعدم فهم المعنى والتباسه، ويحصل بهذا أن الحكم تغيّر من العدم إلى الجواز وبالعكس في باب (أعطى وكسا) عند بنائه للمجهول وذلك بالاعتماد على عدم التباس المعنى وفهمه فمهماً صحيحاً ، فتغير الحكم مراعاةً للمعنى.

٨ ٠امتناع إقامة المفعول الثاني مقام الفاعل في باب علم ورأى

اشتهر عند النحويين منع إقامة المفعول الثاني مقام الفاعل في باب علم ورأى ، فقال الشاطبي : ((منع النحويون إقامة المفعول الثاني في باب علم ورأى ؛ لما في إقامة الثاني من اللبس في الأكثر لأنك إذا قلت : عُلِمَ صديقك عدوّ زيدٍ ، كان معناه أنّ المعروف بصداقتك عدوٌّ لزيد ، فصداقتك مستغنية عن الإخبار بها وعداوة زيد مفتقرة إلى الإخبار بها ، فلو عكست وأقمت الثاني لانعكس المعنى ، فإذا قلت : عُلِمَ عدوُّ زيدٍ صديقَك ، صار المفهوم منه أنَّ المعروف بعداوة زيدٍ صديقٌ لك ، وأنت لا تريد إلاّ المعنى الأول فالتبس المعنيان ... ، وكذلك في باب رأى ، إذا قلت : أرأيتُ زيداً عمراً صديقَك ، وعند البناء للمفعول قلت : أُرِيَ زيدٌ عمراً صديقَك ، فزيد هو الرائي ، وعمرو هو المرئي ، فلو عكست النيابة لالتبس بعكس المعنى ، هذا وجه ما ذهب إلى الجمهور))[٧٩].

وقال المبرد : ((إن كل من علمت وظننت يتعدى إلى مفعولين ؛لأن معناهما في الجملة التي هي مبتدأ وخبر ولايجوز أن يقتصر فيها على أحد مفعوليها دون الآخر ، فإذا نقلت الفعل إلى ما لم يسمّ فاعله صار متعدياً إلى واحد في اللفظ ، وقد أقمت الآخر مقام الفاعل في المعنى على ما كان عليه ، وإنّه لم ينقلب عن المفعول في معناه وذلك قولك : عُلِمَ زيدٌ قائماً ، والأصل : عَلِم عْمروٌ زيداً قائماً))[٨٠] .

ويجوز أن تقوم الجملة مقام المفعول الثاني ، ولايجوز أن تقوم مقام المفعول الأول، نحو قولك، عُلِمَ عمروٌ زيداً أبوه قائم ؛ لأنَّ مفعولها الثاني هو خبر للأول ، والخبر قد يكون جملة ومفرداً من حيث الفائدة والجملة تكون بنفسها هي الفائدة ... ولا تكون ذات فائدة إذا كان مفعولها الأول جملة ... [٨١] .

وذكر الشاطبي إنّ سبب منع إقامة المفعول الثاني مقام الفاعل في باب علم ورأى في أربعة أوجه :الأول : اللبس ، لما في إقامة المفعول الثاني من اللبس في الأكثر ... لأنه لو ثبت العكس في نيابة المفعول الثاني عن الأول لالتبس بعكس المعنى وهو ما ذهب إليه الجمهور ، فلو كان أمنُ اللبس مسوّغاً لجعل الفاعل مفعولاً والمفعول فاعلاً في كلام واحد نحو : خرقَ الثوبُ المسمار ، ويجوز إقامة المفعول الثاني في مقام الأول في نحو : ظننت الشمسُ بازغة ، وظننت بازغةٌ المفعول الشمسَ، وعُلِمَ قمرُ الليلةِ بدراً ، وعُلِمَ بدرٌ قمرَ الليلة ... فهذهِ المسائل يجوز فيها التقديم وإقامة الثاني مقام الأول ؛ لأمن اللبس فهي لا لبس فيها ، فإن

المانع من التقديم هو اللبس فينبغي إذن أن يُقتصر في المنع على موضعه ولا يتعدى إلى ما ليس فيها لبس[٨٢] ،والثاني : إنّ المفعول الثاني قد يكون جملة فعلية أو اسمية أو ظرفاً أو مجروراً ، نحو : ظننت زيداً يقوم...،والثالث: أن يكون المفعول الثاني نكرة كثيراً فيؤدي بإقامته إلى الإخبار بالمعرفة عن النكرة...،والرابع : إن المفعول الثاني إذا كان مشتقاً وأقيم مقام الأول يؤدي إلى أمرين محذورين: أحدهما : الإضمار قبل الذكر لفظاً ومرتبةً ، وثانيهما : إنّه إذا كان مشتقاً فحقه ألاّ يباشر العامل إلاّ على حذف الموصوف وإقامة الصفة مقامة ، وذلك إذا كانت الصفة خاصة ...[٨٣].

٩ ٠عدم جواز جزم الفعل الواقع بعد النهي في (لاتدن من الأسد يأكلْك)

قرَّر النحاة أنّه لا يجوز الجزم في جواب النهي إلاّ بشرط أن يصح تقدير شرط ثانٍ في موضعه مقروناً بلا الناهية مع صحة المعنى.

وقد جعل الإمام الشاطبي المعنى حكماً في صحة جواز الجزم أو عدمه ، فإذا استقام المعنى في الجزم فإنه يجوز جزم الفعل ، وإذا لم يستقم المعنى فلا يجوز الجزم فيه : ((إنّ الجزم إذا وقع بعد النهي فلابّد أن يكون ذلك الجزم بحيث يصح أن تقع (إنْ) في التقدير قبل (لا) الناهية ، فإذا استقام الكلام صح الجزم نحو قولك : (لاتدن من الأسد تسلمْ) فيصح الجزم هنا ؛ لأنك إذا قدّرته بـ(إنْ) قلت : (إن لا تدنُ من الأسد تسلمْ) فيصح المعنى في هذا الموضع ، بخلاف ما لو قلت : (لا تدنُ من الأسد يأكلْك) وهذا محال إذ لا يصح من جهة أَنّ عدم الدنوّ لا يكون سبباً في الأكل))[٨٤].

فالمعنى هنا غيَّر الحكم النحوي من عدم الجواز إلى جوازه في (لاتدنُ من الأسد تسلمْ) : (إن لا تدنُ من الأسد تسلمْ) فالمعنى يصح هنا بتقدير (إنْ) .

وهو بذلك يؤكد ما ذهب إليه النحاة من قبله ، من أنّ من حق المضمر أن يكون من جنس المظهر فلا يجوز أنْ تقول (لاتدنُ من الأسد يأكلْك) بالجزم ؛ لأن النفي لا يدلُّ على الإثبات ولذلك امتنع الإضمار في النفي فلا يقال :(ما تأتينا فحدثنا) ولكن يجوز الرفع على القطع فنقول : (لا تدنُ منه فإنّه يأكلُك) ولايجوز الجزم لأنَّ التقدير (إن لا تدنُ من الأسد يأكلْك) لعدم صحة ذلك واختلال المعنى...[٨٥]، والدليل المعنوي في عدم جواز جزم الفعل الواقع بعد النهي في :لاتدن من الأسد يأكلْك،هو التناقض لأن التقدير:إن لاتدن من الأسد يأكلك فالمعنى إنّ عدم الدنو من الأسد سبب في الأكل وهذا مناقض للمعنى وعدم اتزانه.

الخاتمة

كشف البحث عن النتائج الآتية

١. إنّ المعنى عند الشاطبي كان مهماً لدرجة ارتباطه بصورة واضحة بالأثر الإعرابي،وطريقة عرضه لتلك المعاني كانت تتم بطرائق مختلفة ، فكان يمهد لها ويذكرها قبل أن يدخل في الشرح والتحليل ، ومرة كان يذكرها بعد التحليل مراعياً الأهمية في ذلك .

٢. إنّ هذه الدراسة التي تبحث عن أثر المعنى في الدراسات النحوية تضع في مقدمة أغراضها إثبات وجود صحة ذلك بالأدلة والنصوص الموثقة ، وقد استطعت أنْ أثبت وجود أثر المعنى عند الشاطبي في كتابه (المقاصد الشافية) قدر الإمكان وفي كل نقطة من نقاط هذا البحث، بما عرضته من أقوال الشاطبي والنحاة وتعليلاتهم ومناظراتهم.

٣. أوضح البحث العلاقة بين موقع المفردة في التركيب ومعناها ؛لأنّ معنى الكلمة يستلزم البحث في العلاقة بين الكلمة والسياق ؛ لآنّ السياق له أهمية خاصة ، ويمكن أن تؤدي الكلمة التي تحمل علامة إعرابية واحدة معاني مختلفة بحسب السياق الموضوع لها.

٤. أثبت البحث أنّ الشكل هو المعيار في تحديد الدلالة التي يعضدها صاحب الخطاب ، فالتعبير عن حدث معين يمكن أن يؤدي بالاسم أو الفعل إلى المعنى المراد.

٥. سار الإمام الشاطبي على المنهج البصري في كثير من مواضع تحليله النحوي المتمثل بعرضه لصور الدلالة النحوية المرتبطة بالقواعد .

٦. إنّ النصيب الأوفر من الاستشهاد عند الامام الشاطبي في مسائله النحوية كان للقرآن الكريم.

Abstract

Observance of Meaning in Grammatical Rules in Al Shatibi's (d.790 A.H.) "Al Maqasid Al Shafia fi Sharh Al Khulasa Al Kafia"

Keyword: Observance of meaning

A Paper derived from M.A.

M.A. Candidate Saja Yaseen Zeid
University of Tikrit , College of Education for Women,

Asst. Prof. Muna Adnan Ghani
University of Tikrit , College of Education for Women,

Utterance and meaning are the duality of all the disciplines of Arabic language. Scholars has concluded that the rhetoric cannot be achieved in poetry or prose unless these two elements meet the conditions of quality on one hand, and achieve coherence between them on the other hand in certain context. Utterance and meaning are one thing which is correlative like body and soul. Arabic grammar is one of the sciences built on this concept. Grammarians have established the rules, regulations, terminology, classifications, and sub classifications according to the utterance and meaning

الهوامش

١. ينظر : نيل الابتهاج : ٤٩ ، وفهرس الفهارس : ١ / ١٩١ ، والأعلام : ١ / ٧١ ، وهدية العارفين : ١ / ٨١ ، والوسيط من تاريخ النحو : ١٧٦ .

٢. ينظر : معجم البلدان : ٣ / ٢٠٩ .

٣. ينظر : فتاوى الإمام الشاطبي : ٣٢ .

٤. ينظر:الإحاطة في أخبار غرناطة : ٢ / ١٣٨ – ١٣٩،ونيل الابتهاج:٤٨،شجرة النور: ١ / ٢١٢ .

٥. ينظر:فتاوى الإمام الشاطبي،وبرنامج المجاري: ١١٦ ،ونيل الابتهاج : ٤٨ .

٦. ينظر : المقاصد الشافية : ١ / ٨ ،ونيل االابتهاج : ٤٩،والأعلام : ٧ / ٢٦٧ .

٧. ينظر:فتاوى الإمام الشاطبي: ٣٤،وشجرة النور: ١ / ٢١٣،ومعجم المصنفين: ٤ / ٤٥٠ .

٨. ينظر : المقاصد الشافية : ١ / ٩ – ١٠ ،وفتاوى الإمام الشاطبي: ٤٠ .

٩. فتاوى الإمام الشاطبي : ٤٠ ، ونيل الإبتهاج : ١١٣ .

١٠. ينظر : نيل الابتهاج : ٤٩ .

١١. المقاصد الشافية : ٤ / ٣٨٧ .

١٢. ينظر : فتاوى الإمام الشاطبي : ٤٤ .

١٣. ينظر : المقاصد الشافية : ١ / ١٣ .

١٤. ينظر : المصدر نفسه والجزء نفسه / ١٤ ، ومعجم المصنفين : ٤ / ٤٥١ .

١٥. ينظر : فتاوى الإمام الشاطبي : ٤٤ .

١٦. ينظر : المصدر نفسه:٥٥،ونيل الابتهاج: ٤٩ ، وفهرس الفهارس : ١ / ١٩١ .
١٧. العين مادة (عنو) : ٢ / ٣٥٣ .
١٨. لسان العرب مادة (عنو) : ٣٥ / ٣١٤٧ .
١٩. تاج العروس مادة (عني) : ٣٩ / ١٢٠ – ١٢٣ .
٢٠. التعريفات: ٣٤٧ ،وينظر: الدلالة النحوية في كتاب المقتضب سامي ماضي (أطروحة):
٢١. ينظر : أثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط ، أحمد خضير عباس (أطروحة) : ٢٠ .
٢٢. المقتضب : ٤ / ٤٠٠ .
٢٣. ينظر : الدلالة النحوية في كتاب المقتضب ، (أطروحة): ٢ .
٢٤. ينظر : ابن جني وعلم الدلالة ، نوال كريم (أطروحة) : ٢٥٦ – ٢٥٧ .
٢٥. ينظر : علم الدلالة : ١٣ .
٢٦. ينظر:المعنى وبناءالقواعد النحوية،محمود حسن الجاسم (دوريات): ٥١٠– ٥١٥ .
٢٧. ينظر : معاني النحو : ٢ / ٥٠٩ ، والدلالة النحوية في كتاب المقتضب ،(أطروحة) : ٥١ ، والنحو القرآني في الكتب والرسائل الجامعية، سهى ياسين زيد (رسالة) : ٩٠ .
٢٨. ينظر:الدلالة النحوية في كتاب المقتضب،(أطروحة): ٥٢ .
٢٩. ينظر: أمن اللبس في النحو العربي (دراسة في القرائن) ، بكر عبد الله خورشيد (أطروحة) : ١٠ – ١٢ .
٣٠. المقاصد الشافية : ٢ / ٥٩٧ – ٥٩٨ .
٣١. ينظر : الخصائص : ١ / ٨٩ .
٣٢. المقتضب : ٣ / ٩١ .
٣٣. ينظر : المقتضب : ٣ / ٩١ ، والكواكب الدرية : ١ / ٢١٣ – ٢١٤ ،ومعاني النحو: ٢/ ٤٨ . ونظرية المعنى في الدراسات النحوية،د.حسين كريم ناصح : ٧٦ ،
٣٤. البقرة : ١٢٤
٣٥. الفوائد والقواعد : ١٩١ – ١٩٢.
٣٦. المقاصد الشافية : ٢ / ٧٣ .
٣٧. ينظر : المصدر نفسه الجزء نفسه : ٧٢ – ٧٣ .
٣٨. ينظر : المقاصد الشافية : ٢ / ٣٠ – ٣١ ، وحاشية الصبان : ١ / ٣٢٢ .
٣٩. المقاصد الشافية : ٢ / ٣١ .
٤٠. يوسف : ٨٢.

٤١. شرح اللمع للواسطي: ٣٣ ، وينظر : شرح المفصل : ١ / ٢٣١ ، وأوضح المسالك : ١ / ١١٢ – ١١٣.

٤٢. ينظر : الكواكب الدرية : ١ / ٢٤٢ .

٤٣. المقاصد الشافية : ٢ / ٦١ – ٦٢ .

٤٤. المصدر نفسه والصفحة نفسها .

٤٥. المصدر نفسه الجزء نفسه٦٣ – ٦٤ .

٤٦. المصدر نفسه والصفحات أنفسهما .

٤٧. الفوائد والقواعد:١٧١– ١٣،وينظر : شرح الكافية الشافية:١ / ١٥٧،وشرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ : ١٦٨ – ١٦٩ ، والنحو الوافي : ١ / ٤٠٣ – ٤٠٥ .

٤٨. المقاصد الشافية : ٢ / ٢٦١ .

٤٩. ينظر : شرح الوافية نظم الكافية : ٣٦٩ .

٥٠. المقاصد الشافية : ٢ / ٢٧١ .

٥١. المصدر نفسه الجزء نفسه ٢٧٦ .

٥٢. ينظر : المصدر نفسه الجزء نفسه ٢٧٨ – ٢٧٩ ، وشرح ابن عقيل : ١ / ٣٠٤ ، ٣٠٨ – ٣١٠ .

٥٣. المقاصد الشافية : ٢ / ٢٧٠ .

٥٤. ينظر : المصدر نفسه الجزء نفسه٢٧٨ – ٢٧٩ ، وحاشية الصبان : ١ / ٤٥ ، ومعاني النحو : ١ / ٢٥٠ – ٢٥٨ .

٥٥. المقاصد الشافية : ٢ / ٢٦١ .

٥٦. ينظر : المصدر نفسه : ١ / ٢٧٤ – ٢٧٥ .

٥٧. المقاصد الشافية ، وينظر : شرح الوافية نظم الكافية : ٣٦٩ ، وشرح ابن عقيل : ١ / ٣٠١ .

٥٨. ينظر : معاني النحو : ١ / ٢٤٥ .

٥٩. شرح الوافية نظم الكافية : ٣٦٩ ، وينظر : شرح الألفية للمرادي : ١ / ٢١١ ، وشرح ابن عقيل : ١ / ٢٢٨ .

٦٠. ينظر : معاني النحو : ٢ / ٢٥٩ .

٦١. المقاصد الشافية : ٢ / ٢٨٤ – ٢٨٥ ، وينظر : شرح ابن عقيل : ١ / ٣١٠ .

٦٢. ينظر : المقاصد الشافية : ٢ / ٢٧٠ ، ٢٨٥ – ٢٨٦ .

٦٣. التكوير : ٢٤

٦٤. الأنفال : ٦٠

٦٥. المقاصد الشافية : ٢ / ٤٨٥ – ٤٨٦ ، وينظر : حاشية الصبان : ٢ / ٦٤ .

٦٦. لسان العرب مادة (عَلِم) : ٣٠٨٣ – ٣٠٨٤ .
٦٧. المصدر نفسه مادة (عرف) : ٢٨٩٨ – ٢٨٩٩ .
٦٨. المقاصد الشافية : ٢ / ٤٨٦ .
٦٩. ينظر : المصدر نفسه والصفحة نفسها .
٧٠. البقرة : ٦٥
٧١. الكتاب : ١ / ٤٠ ، وينظر شرح اللمع للواسطي : ٦٢ ، ونتائج الفكر : ٣٣٨ – ٣٣٩.
٧٢. شرح المفصل : ٤ / ٣٢٤ .
٧٣. النحل: ٧٨.
٧٤. حاشية الصبان : ٢ / ٤٥ – ٤٦ ، وينظر : ردود القدامى والمحدثين النحوية على سيبويه ، عبدالزهرة زيون (أطروحة) : ١٨٠
٧٥. المقاصد الشافية: ٣/ ٥٢– ٥٣، وينظر:المغني في النحو: ٢ / ٢٠٦– ٢٠٧ .
٧٦. ينظر : الكتاب : ١ / ٤١ – ٤٢ .
٧٧. المقتضب : ٣ / ٩٣ ، وينظر : الفوائد والقواعد : ١٩٧ ، وشرح المفصل : ٤ / ٣١٦ – ٣١٧.
٧٨. أوضح المسالك : ١ / ٢٥٧ – ٢٥٨ ،وينظر : المغني في النحو : ٢ / ٢٠٧.
٧٩. المقاصد الشافية : ٣ / ٥٤ ، وينظر : حاشية الصبان : ٢ / ٥٩ .
٨٠. المقتضب : ٤ / ٦٢ ، وينظر : شرح المفصل : ٤ / ٣١٧ ، وشرح كافية ابن الحاجب : ١ / ١٩١ .
٨١. ينظر : المقتضب : ٤ / ٦٢ .
٨٢. ينظر : المقاصد الشافية : ٣ / ٥٤ – ٥٥ .
٨٣. ينظر : المصدر نفسه الجزء نفسه : ٥٥ – ٥٧ .
٨٤. المصدر نفسه ٦ / ٧٣– ٧٤ ،وينظر : حاشية الصبان : ٣ / ٤٥٥ – ٤٥٦ .
٨٥. ينظر : شرح المفصل : ٤ / ٢٧٦ – ٢٧٧ ، وشرح الألفية للمرادي : ٢ / ١٤٣ – ١٤٤ ، وشرح الوافية نظم الكافية : ٣٥٥ ، وأوضح المسالك : ٢ / ٨٥ .

المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم**

- الإحاطة في أخبار غرناطة ، لسان الدين الخطيب (محمد بن عبدالله بن سعيد٧٧٦هـ)، تحقيق : محمد عبدالله عنان ، مكتبة الخانجي – مصر ، ط١ ، ١٣٩٤هـ–١٩٧٤م .

- الأعلام ، الزركلي(١٩٧٦م)(خيرالدين بن محمود بن محمد ، مطبعة كوستا تسوماس ، ط٢ ، د.م ، ١٣٧٤هـ-١٩٥٤م .
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، ابن هشام (جمال الدين عبدالله بن يوسف الأنصاري ٧٦١هـ) ، قدم له : الدكتور إميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط٣ ، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م .
- برنامج المجاري ، المجاري (أبو عبدالله عبدالرحمن بن اسحاق ٣٧٧هـ) ، تحقيق : محمد أبو الأجفان ، دار الغرب الإسلامي ، لبنان ، ط١ ، ١٤٠٠هـ-١٩٨٢م .
- تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي (محمد مرتضى ١٢٠٥هـ) تحقيق : عبدالحميد قطامش ، الكويت ، ط١ ، ١٤٢١هـ – ٢٠٠١م .
- التعريفات ، الشريف الجرجاني (علي بن محمد بن علي ٨١٦هـ) ، تحقيق : نصر الدين تونسي ، شركة القدس للتصدير ، القاهرة ، ط ، ٢٠٠٧م .
- حاشية الصبان شرح الأشموني على ألفية ابن مالك : الصبان (محمد بن علي أبو العرفات١٢٠٦هـ) ، تحقيق : محمود بن الجميل ، مكتبة الصفا ، القاهرة – مصر ، ط١، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م .
- الخصائص ، ابن جني (أبو الفتح عثمان ٣٩٢هـ) ، تحقيق : محمد علي النجار ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط٤ ، د.ت .
- شجرة النور الزكية في طبقات المالكية ، محمد بن محمد مخلوف ، المطبعة السلفية ومكتبتها ، القاهرة ، د.ط ، ١٤٣١هـ – ٢٠١٠م .
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ابن عقيل (بهاء الدين عبدالله ٧٦٩هـ) ، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد ، مطبعة السعادة،مصر ، ط٤ ، ١٩٦٤م
- شرح الألفية لابن مالك ، المرادي (الحسن بن قاسم ٧٤٩هـ) ، تحقيق : فخر الدين قباوة ، دار مكتبة المعارف ، لبنان ، ط١ ، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م .
- شرح جمل الزجاجي ، ابن عصفور الاشبيلي (علي بن مؤمن ٦٦٩هـ) ، تحقيق : فوّاز الشعّار، دار الكتب العلمية ، لبنان ، ط١ ، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م .

- شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ ، ابن مالك (أبو عبدالله جمال الدين محمد بن عبدالله ٦٧٢هـ)، تحقيق : د.عدنان عبدالرحمن الدوري ، مطبعة العاني،بغداد ، د.ط ، ١٩٧٧م.
- شرح كافية ابن الحاجب ، الرضي الاستراباذي (محمد بن الحسن ٦٨٦هـ) تحقيق : إميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، ط٢ ، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م .
- شرح اللمع ، الواسطي (القاسم بن محمد بن مباشر٤٥٦هـ) ، تحقيق : رجب عثمان محمد ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط١ ، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م .
- شرح المفصل للزمخشري ، ابن يعيش (موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي الموصلي ٦٤٣هـ) ، تحقيق : د.إميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، لبنان، ط١ ، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.
- شرح الوافية نظم الكافية ، ابن الحاجب (أبو عمرو عثمان ٦٤٦هـ) ، تحقيق : موسى بناي علوان العليلي ، مطبعة الآداب،العراق ، د.ط ، ١٤٠٠هـ،١٩٨٠م.
- علم الدلالة ، أحمد مختار عمر ، القاهرة ، ط٥ ، ١٩٩٨م .
- . العين ، الفراهيدي (أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد ١٧٥هـ) ، تحقيق : د.مهدي المخزومي ، ود.ابراهيم السامرائي ، دار الشؤون الثقافية العامة ، العراق – بغداد ، ط٢، ١٩٨٦م .
- فتاوى الإمام الشاطبي ، الشاطبي (أبو اسحاق ابراهيم بن موسى ٧٩٠هـ) ، تحقيق : محمد أبو الاجفان ، تونس، ط٢ ، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٥م .
- فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات ، الكتّاني (عبدالحي يزن عبد الكبير ٣٨٢هـ)، تحقيق : إحسان عباس ، دار الغرب الإسلامي ، د.ط ، ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م .
- الفوائد والقواعد ، الثمانيني (عمر بن ثابت ٤٤٢هـ) ، تحقيق : عبدالوهاب محمود الكحلة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١ ، ١٤٢٤هـ،٢٠٠٣م .
- الكتاب ، سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ١٨٠هـ) ، تحقيق : عبدالسلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٣ ، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

- الكواكب الدرية شرح الشيخ محمد بن أحمد الأهدل على متممة الأجرومية، الحطّاب (محمد بن محمد الرعيني)، تحقيق : وحيد قطب ، وأحمد سيد أحمد ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة ، د.ط ، د.ت .
- لسان العرب ، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ٧١١هـ) ، دار صادر، بيروت ، دار المعارف ، القاهرة ، د.ط ، ١٣٨٨هـ – ١٩٦٨م .
- معاني النحو ، فاضل صالح السامرائي ، دار إحياء التراث العربي،لبنان ، ط ١، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م .
- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن لكريم بحاشية المصحف الشريف ، محمد فؤاد عبدالباقي، دار المعرفة ، بيروت، ط٢ ، ١٤٠٧هـ،١٩٨٧م .
- معجم المصنفين ، محمد حسين التونكي ، مطبعة وزنكو غراف طبارة في بيروت ، سورية ، د.ط ، ١٣٤٢هـ .
- المغني في النحو ، ابن فلاح اليمني (تقي الدين أبو الخير منصور ٦٨٠هـ) ، تحقيق : عبدالرزاق عبدالرحمن أسعد السعدي ، دار الشؤون الثقافية ، ط١ ، ١٩٩٩م .
- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية ، الشاطبي (أبوإسحاق إبراهيم بن موسى ٧٩٠هـ) ، تحقيق : د.عبدالرحمن بن سليمان العثيمين ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، ط١ ، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م .
- المقتضب ، المبرِّد (أبو العباس محمد بن يزيد ٢٨٥هـ) ، تحقيق : محمد عبدالخالق عضيمة، عالم الكتب ، بيروت ، د.ط ، د.ت .
- النحو الوافي ، عباس حسن ، مكتبة المحمدي ، بيروت –لبنان ، ط١ ، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م .

- نظرية المعنى في الدراسات النحوية ، كريم حسين ناصح الخالدي ، دار صفاء، عمّان، ط١ ، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م .
- النكت في تفسير كتاب سيبويه ، الأعلم الشنتمري (يوسف بن سليمان بن عيسى ٤٧٦هـ) ، تحقيق : زهير عبدالمحسن سلطان ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،الكويت، ط١ ، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م .

- نيل الابتهاج بتطريز الديباج ، التنبكتي (محمد عبدالله بن المحمود ٩٦٣هـ) ، تحقيق : عبدالحميد عبدالله الهدومة ، منشورات كلية الدعوة الاسلامية ، طرابلس ، ط١ ، ١٣٩٨هـ – ١٩٨٩م .
- هدية العارفين اسماء المؤلفين وآثار المصنفين ، اسماعيل باشا البغدادي (محمد بن عين بن مسلم ١٣٣٩هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، لبنان ، د.ط ، د.ت .
- الوسيط في تاريخ النحو العربي ، عبدالكريم محمد الأسعد ، دار الشوّاف ، الرياض ، ط١ ، ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م .
- الواضح في علم النحو ، مصطفى خليل الكسواني ، وحسين حسن قطناني ، دار صفاء ، الأردن ، ط١ ، ١٤٣٢هـ-٢٠١١م .

❖ **الرسائل والأطاريح الجامعية**

- ابن جني وعلم الدلالة ، نوال كريم زرزور ، أطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية-كلية الآداب ، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م .
- أثر القرائن في توجيه المعنى في تفسير البحر المحيط ، أحمد خضير عباس علي (رسالة ماجستير)، جامعة الكوفة،كلية الآداب ، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م .
- أمن اللبس في النحو العربي (دراسة في القرائن) ، بكر عبدالله خورشيد ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م .
- الدلالة النحوية في كتاب المقتضب للمبرد (٢٨٥هـ) ، سامي ماضي إبراهيم الربيعي ، أطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م .
- ردود القدامى والمحدثين النحوية على سيبويه ، عبدالزهرة زيون محمود كحيط ، أطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م .
- النحو القرآني في الكتب والرسائل الجامعية ، سهى ياسين زيد ، رسالة ماجستير ،جامعة ديالى ، كلية التربية،١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م .

❖ **المحاضرات والبحوث**

- المعنى وبناء القواعد النحوية ، محمود حسن الجاسم ، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، جامعة حلب ، سوريا ، العدد ٣٢ ، الجزء ١٧ ، ١٤٢٥هـ .

تأثير تقنية استخدام تلصيق الورقيات بمعيارية التنقيط في تنمية مهارات التعلم الجمالي لدى طلبة قسم التربية الفنية

الكلمة المفتاح : الاداء الجمالي ، تقنية تلصيق الورق

أ.م.د نجم عبد الله عسكر البياتي جامعة ديالى ـ كلية الفنون الجميلة
م .سعد حسين علوان عبد جامعة المثنى ـ كلية التربية
م.م عادل عطا الله خليفة جامعة ديالى ـ كلية الفنون الجميلة
Najim_askar@yahoo.com Saad2013@yahoo.com
Adel_ata@yahoo.com

الملخص

أولت المؤسسات التربوية والتعليمية الأهمية الكبرى للدراسات العلمية والبحوث التي استهدفت تجريب واستحداث طرائق وتقنيات والتي لها الاثر المجدي في ارتقاء وتقدم العملية التربوية. والمشتغلون في الحقل التربوي والتعليمي يقينا يعلمون بأن ليست هناك طريقة مستقلة بذاتها ولا يتم الاعتراف بها الا من خلال الاساليب والاجراءات وما يدخل عليها من تقنيات وآليات تساعد على تحقيق نتيجة ايجابية، ومن معطيات اشتغال الباحثين على تدريس مادة الجداريات لطلبة قسم التربية الفنية ، لخص بأن هناك قدراً من الصعوبات التي تواجه الطلبة قوامها ليست طريقة التدريس وانما تتمحور حول منهج التفكير والاشتغال الأدائي المناسبين مع الأداء الفني في التعلم والارتقاء المعرفي للوصول الى افضل النتائج المستهدفة . وأعتمد منهج التفكير العلمي (الاستقرائي الذي هو اساس التفكير العلمي الذي يتبعه العلماء في الوصول الى القوانين والنظريات) . قد يؤدي الى اتاحة المتعلمين فرص مشاهدة وملاحظة واكتشاف الحقائق من الجزء الى الكل فضلا عن ما توفره من فرص للمتعلم في الاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة في النفس الى جانب شد الانتباه . وهنا رأى الباحثون بان اعتماد منطق كيفية عمل فن الفسيفساء وذلك باستخدام المخلفات والقصاصات الورقية الفائضة عن الحاجة من المطبوعات بدلاً عن خامات فن الفسيفساء من قطع الرخام والحصى والخرز والزجاج الملون وغيرها. قد يكون اكثر جدوى تعليم طلبة قسم التربية الفنية في انتاج اعمال فنية وبأثر المنهج الاستقرائي في التفكير. ولقد استهدف الباحثون الآتي:
تجريب تقنية التلصيق للورقيات في تدريب الطلبة على انتاج اعمال فنية جدارية ، بمعيارية التنقيط في تنمية مهارات الأداء الجمالي لطلبة قسم التربية الفنية.

ولجأ الباحثون الى التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة وذي الاختبار القبلي والبعدي .وفي هذا التصميم (يشترك كل فرد ويستخدم أكثر من شرط من شروط التجربة حيث يقوم بمقارنات لأداء نفس الأفراد وتحت الشروط المختلفة للمتغير المستقل) ويلاحظ في هذا التصميم السيطرة الجيدة على العوامل الدخيلة والفروق الفردية في مقدمتها. وهذا ما يتيح فرض المقارنة الاكثر دقة من التصاميم التجريبية الاخرى. وتوصل الباحثون الى نتائج البحث الحالي ، حيث لا يمكن قبول الفرضية الصفرية وتكون الفرضية البديلة هي المقبولة لأن هناك فرقاً دالاً لصالح استخدام تقنية التلصيق بمعيارية التنقيط في بلوغ مستويات جيدة من نتاج الاعمال الجدارية من قبل الطلبة ويتضح ايضاً بأنَّ النتائج عند الجنسين لصالح الاناث . وقد أوصى الباحثون بالآتي :

١. عمل تدريسيي وتدريسيات التربية الفنية في المستويات ما قبل الجامعية والجامعية الاستفادة من تقنيات هذا البحث المجدي في تعليم المهارات الأدائية التنظيمية في صياغة الاشكال الفنية .
٢. عمل القائمين على تعليم ورعاية الشباب الاستفادة من هذه التقنية ايضاً واذا ما أخذ بالحسبان توفير عامل الرغبة في رواد مراكز الشباب .
٣. التوجيه للاستفادة من مخلفات البيئة المحلية من الأوراق الملونة وتحويلها الى اعمال فنية جدارية ذي قيم جمالية وتربوية .

واقترح الباحثون اجراء دراسة مقارنة في تعلم المهارات الادائية في تنظيم العلاقات الاولية بين تلصيق الورقيات وحياكة السجاد.

✓ **مشكلة البحث واهميته والحاجة اليه :**

أولت المؤسسات التربوية والتعليمية الأهمية الكبرى للدراسات العلمية والبحوث التي استهدفت تجريب واستحداث طرائق وتقنيات والتي لها الاثر المجدي في ارتقاء وتقدم العملية التربوية. والمشتغلون في الحقل التربوي والتعليمي يقينا يعلمون بأنْ ليست هناك طريقة مستقلة بذاتها ولايتم الاعتراف بها الا من خلال الاساليب والاجراءات وما يدخل عليها من تقنيات وآليات تساعد على تحقيق نتيجة ايجابية.

من معطيات اشتغال الباحثين على تدريس مادة الجداريات لطلبة قسم التربية الفنية . خلص بأنَّ هناك قدراً من الصعوبات التي تواجه الطلبة قوامها ليست طريقة التدريس وانما تتمحور

حول منهج التفكير والاشتغال الادائي المناسبين مع الاداء الفني في التعلم والارتقاء المعرفي للوصول الى افضل النتائج المستهدفة . قول الفنان ديلاكروا(بأن الفن يمتلك صيغة بنائية يجعل منه دائما نشاطا خلاّقاً).

ان أعتماد منهج التفكير العلمي (الاستقرائي الذي هو اساس التفكير العلمي الذي يتبعه العلماء في الوصول الى القوانين والنظريات)لذلك قد يؤدي الى اتاحة فرص المتعلمين للمشاهدة وملاحظة واكتشاف الحقائق من الجزء الى الكل فضلا عن ماتوفره من فرص للمتعلم في الاعتماد على نفسه والتعود على الصبر وزيادة الثقة في النفس الى جانب شد الانتباه . وهنا رأى الباحثون بان اعتماد منطق كيفية عمل فن الفسيفساء وذلك باستخدام المخلفات والقصاصات الورقية الفائضة عن الحاجة من المطبوعات بدلاً عن خامات فن الفسيفساء من قطع الرخام والحصى والخرز والزجاج الملون وغيرها. قد يكون اكثر جدوى تعليم طلبة قسم التربية الفنية في انتاج اعمال فنية ٠

ان تناول موضوع هذا البحث على قدر من الأهمية اساسها تنمية التفكير المنهجي في تأمل الموضوعات والاشتغال المنطقي في تناول حيثيات الموضوعات بنائياً. وان الفن الجداري كان وما يزال وسيبقى فن ذي بعدين الاول تزيين مكاني لاغناء الحياة الانسانية والثاني توثيق للأحداث والشخوص والموضوعات الحياتية التي تتيح التأمل الجمالي .وهناك مردود معرفي لمعطيات هذا البحث لطلبة الفنون التشكيلية والمعمارية وجميع الباحثين في حقلي الفن والتربية والتعليم والذين لهم الحاجة القصوى في تجريب افضل التقنيات المحققة لأنتاج الاعمال الفنية فضلاً عن الاساس المعرفي الممنهج المتاح للجميع أهداف البحث: أستهدف البحث الآتي:

تجريب تقنية التلصيق للورقيات في تدريب الطلبة على انتاج اعمال فنية جدارية ، بمعيارية التنقيط في تنمية مهارات الاداء الجمالي لطلبة قسم التربية الفنية . وللتحقق من الاهداف المنشودة تم الافتراض الآتي:

- ✓ **الفرضيات**

١. ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0,05) في مهارات انتاج الاعمال الجدارية عند الاختبار القبلي وحسب الجنس.

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0,05) في مهارات انتاج الاعمال الجدارية عند الاختبار البعدي وحسب الجنس.

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة معنوية عند مستوى (0,05) بين الاختبارين القبلي والبعدي وحسب الجنس.

حدود البحث: تحدد البحث بالآتي:

١. الفن الجداري المقرر لطلبة قسم التربية الفنية المرحلة الرابعة الدراسة الصباحية في كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ الفصل الدراسي الاول.

٢. تقنيات التلصيق للورقيات المستمدة من تقنيات فن الفسيفساء.

مصطلحات البحث:

١ – التقنية

جاءت في اللغة العربية على انها (الاحكام للاشياء ... مُتقن للاشياء حاذق ورجل تِقنٌ وهو لحاضر المنطق... ويقال أتقن فلان عمله إذا أحكمه) (أبن منظور ص٢٢٩) .

وجاءت في الحضارة الاغريقية على انها (أساليب الترتيب المنطقي للاشياء والانشطة والوظائف بما يجعلها قابلة للملاحظة والفهم والنقل المنظم) (البياتي ١٩٩٦ ص٢٦) .

كما انها وردت على انها (العلم الذي يهتم بتحسين الأداء والممارسة والصياغة اثناء التطبيق العلمي ، أي علم المهارات) (السعود ٢٠٠٩ ص٢١).

يقصد في هذا البحث بالتقنية على انها الممارسة لتحسين الاداء القائم على الملاحظة والفهم من عمليات الترتيب المنطقي للمكونات الجزئية للموضوعات الفنية وباستخدام الورقيات في انتاج الاعمال الفنية الجدارية .

٢–التفكير الاستقرائي

يقصد بها طريقة من طرق (الاستدلال يسير فيها التفكير من الجزئيات الى الكل ..يتم الانتقال عبر تفاصيل جزئية محددة وصولاً الى التعميمات) (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣١٨).

كما يمكن القول بأنها (عملية تستند على مجموعة من الوقائع او الامثلة ثم يتم تحليل الوقائع والامثلة لاستخلاص الخاصية او الصفة لها ، ومن ثم يستقرأ بعد ذلك الخواص المشتركة بينهما ويجمعها في تعميم يشملها كلها) (الحصري٢٠٠٠،ص٥٠).

اجرائياً لاغراض البحث الحالي .هي عمليات استدلال للعلاقات الجزئية بين الاشكال والمساحات في ترابط قيمها اللونية في عمليات الانتقال عبر تفاصيلها الجزئية وصولاً الى الكلية للعمل الفني الجداري .

٣-الفسيفساء

الفسيفساء Macaque Mosaic قطع صفائح ملونة من الرخام او الحصى او الخرز او نحوها يضم بعضها الى بعض فيكون فيها صور ورسوم تزيين أرضية البيت او جدرانه (قاموس المحيط) كما جاء على انه ((مصطلح اصله لاتيني بيفوسيسPoephosis تداوله العرب عن فن تطبيقي لموضوعات ابداعية ومادته مجموعة من الفصوص الصغيرة التي لا تتجاوز(١سم) وبسماكة لا تتجاوز (نصف سم) وهي أحجار أصلية أو ملونة أو زجاجية مصنوعة من السيلكس مع أكاسيد متنوعة لتلوينها)) (بهنسي،٢٠٠٦ ص٥٣٩).

أما التعريف التقني في مفهومه العملي فـ(هو اكساء وتزيين الارضيات بشبكة من المكعبات المركبة والملتصقة بجانب بعضها البعض من قطع صغيرة تتفاوت حجما ولونا من الرخام والحجر الملون والعاج والاحجار الكريمة والزجاج والصدف والمعادن)بما فيها المعادن الثمينة بأشكالها ذات بواعث عقيدية او طبيعية او اشكال آدمية او حيوانية حقيقية او خرافية بأشكال زخرفية (المقداد،٢٠٠٨ ص١٢).

كما ورد مصطلح الفسيفساء Mosaicعلى انها (كلمة مشتقة من اللغة اليونانية والمقصود بها الموضوعات الزخرفية المؤلفة بواسطة جمع أجزاء صغيرة متعددة الألوان من الزجاج والحجر وتثبيتها بعضها الى جانب بعض فوق الجص او الاسمنت وقد تكون هذه الموضوعات الزخرفية هندسية او نباتية او رسوم كائنات حية والاغلب ان تكون تلك الاجزاء الصغيرة مكعبات دقيقة) (حسن ١٩٤٨ ص٦٤٣) .

٤-الفن الجداري

الفن الذي ارتبط بالجدار انطلاقا من المراحل الاولى للفنون الانسانية الاولى في مرحلة الكهوف (فن الكهوف) حيث رسم الانسان الاشكال الحيوانية على جدران تلك الكهوف .

✓ **الاساس النظري والدراسات السابقة**

١. الفن الجداري

ارتبط نشوء هذا النوع من الفن بحياة الانسان وحاجاته ودوافعه حيث كان الانسان القديم (يعبر عن انطباعاته وانفعالاته بواسطة الرسوم التي كان يرسمها على جدران وسقوف الكهوف، ولذلك نشأة الفن سببه الوظيفة التي يؤديها فحسب)(حكمت ١٩٧٨ ص٣). استند الفن في العصر الحجري الى مبدأ محاكاة الاشكال في الطبيعة، في حين الفنان العراقي القديم استخدم القيم التجريدية كالزخرفة والاشكال الهندسية وادرك قانوني التكرار والتماثل في تكوين موضوعات فنية. وتعتبر الاختام الاسطوانية السومرية خير دليل على ذلك من حيث تقنيات الاداء التكراري من جراء حركة الدحرجة على السطوح الطينية في بلاد وادي الرافدين ،حيث كانت الفنون الجدارية مع فن الفسيفساء التي كانت (على أوتاد خزفية ملونة ضغطت على هذه الجدران وكانت هذه الطريقة معروفة في منطقة الهلال الخصيب وخصوصا مدينة أور في العراق، وكانت هذه الاوتاد الخزفية ذات رؤوس دائرية تلون وترتب في تصميم هندسي على سطح الجدران). اخذت التقنيات بالتطور في هذا الفن عبر الحضارات وكانت كل مرحلة من المراحل الحضارية هناك اضافات من حيث الخامات وطريقة التنظيم فضلا عن المعالجات التقنية في تناول الموضوعات من حيث الأساليب التي توافق المفاهيم الجمالية لتلك الحضارات وما طرأت عليها من تطور عبر الحقب التاريخية حتى باتت تسمى الزخارف الفسيفسائية ، ومنها الزخارف الرومانية والاغريقية والساسانية والهندية والاسلامية لا وبل حتى الفسيفساء الاسلامية من العصر الاموي الذي امتاز (بالاعمال التصويرية الجدارية وبموضوعات .. قصور ومنشآت وجسور وأبراج واروقة محاطة بالأشجار وفي الاندلس بقيت الروح البيزنطية شائعة في الفن الاسلامي في سنينه الاولى) (للاطلاع ينظر الملحق –١–)(وزارة الثقافة والاعلام ١٩٨٣ ص٩٠–٩٢) . تشكيليا يقوم فن الفسيفساء على ايقاع اللون والخط في تكوين الوحدة التشكيلية الظاهرة والتي تسمى (البساط) وطريقة التركيب يعود للرومان كما يشير (الشياب والمحسن ٢٠٠٨ ص١٢٨–١٢٩) بان تصنيع الفسيفساء يقوم على الخطوات الآتية :

أ– رسم الصورة او الموضوع المراد تنفيذه على قطعة من الورق بالمساحة التي يراد تنفيذها.

ب- تجزئة لكل مساحة لونية من الرسم الى اقسام صغيرة .

ت- وضع المكعبات الملونة حسب الرسم الذي تم تنفيذه وحسب الحاجة وذلك باستخدام مواد لإلصاق القطع كالغراء الابيض او الاصماغ وغيرها من المواد اللاصقة.

٢.٢ الاستقراء

يعنى الانتقال من الجزء الى الكل أي اقامة قضية عامة عن طريق الاستنباط . لأن الامثلة الجزئية تعرض صدق القضية العامة . وهناك نوعان من الاستقراء :

الاول- الاستقراء التام (القياسي) حينما تكون الامثلة الجزئية مقدمات تقود الى نتائج عامة .

الثاني- الاستقراء الناقص(التقليدي) يتألف من عدة مقدمات ليس بالضرورة الالتزام بها بل كلما كان عدد المقدمات اكثر كانت احتمالية النتائج اكثر مصداقية. اذ يجب ان تكون المقدمات اكثر تعبيرا عن صدق الوقائع. وينتقل التفكير عبرها الى نتائج عامة بصيغة القانون .

وهناك نوع آخر من الاستقراء يسمى بالاستقراء الحدسي وهذا النوع من الاستقراء (يوصلنا الى الى الحقائق بحدس عقلي ، العقل يدركها أدراكاً مباشراً عن طريق الامثلة الجزئية) .

٣.٢ المهارة

المهارة تعني القدرة على اداء عمل معين بدقة واتقان وتحليل المهارة الى مجموعة من البناءات السلوكية التي يجب ان تبنى بالتتابع حتى تصل الى الاداء النهائي وتكتسب من خلال الممارسة والتدريب التي تمكن الفرد من انجاز ما يوكل اليه من اداء معين بإتقان ودقة سواء كان العمل حركيا او معرفيا او قدرة الفرد العقلية .

" ان مهارة الاداء من المهارات الدقيقة التي تتطلب استخدام عضلات صغيرة ولاسيما اصابع اليد او الكف او الساعد وغالبا ما تصاحب هذا العمل استخدام النظر واليد . (حنون ٢٠٠٢ ص١٩)

انواع المهارات

تصنف المهارات في النظام التعليمي بأنواع عدة على وفق معايير مختلفة :

١. مهارات عقلية : وهي المهارات التي تتصل بالناحية العقلية ومن امثلتها ،التفكير ،مهارات جمع المعلومات،التذكر ،تنظيم المعلومات ،تحليل النتائج،مهارة التقويم وغيرها.. (الطيطي ،٢٠٠١،ص١٢٥)

٢. المهارات الحركية: وهي المهارات التي تتصل بالنواحي العملية ،التي يقوم بها المتعلم باستخدام عضلاته في مختلف النشاطات مثل المهارات الحركية التي يستخدم فيها الجسم كاملا ، وهناك مهارات دقيقة تستخدم بها اصابع اليد (حنون ٢٠٠٢،ص٢٢)

٣. المهارات الادائية : هي التي صنفها بلوم (Bloom) حسب درجة تنفيذها الى فئات ثلاثة :

أ- مهارات بسيطة ب- مهارات معقدة ج- مهارات تناول (مازن،١٩٨٦،ص٢٢٨)

✓ **المهارة حسب نظرية التعلم :**

١. **نظرية المثير والاستجابة** : من أصحابها (ثورندايك، سكنر) والتي تقوم على المتعلم وتكراره للمحاولات في تعلم المهارة ، حيث ان (تكرار عمل معين يؤدي الى تعديله وانتظامه وبالتالي فان تكرار مهارة معينة عدة مرات يساعد على انمائها وثباتها لدى المتعلم وأتقانها)(صالح، ١٩٧٢،ص٤٥٩)

في حين يؤكد (سكنر) حصول (تعلم المهارات من خلال تحليل وتجزئة المهارة المراد الى سلسلة من المهارات الفرعية التي تؤلف المهارة الكلية) (ابو حطب،١٩٧٧،ص٨٩).

٢. **النظرية المعرفية:** ومن أصحابه (جانييه،وبرونر،وكوهلر) حيث اشترطوا انتظام المعرفة بشكل متدرج من كليات بسيطة الى كليات مركبة .. وان تعلم المهارة عندهم تتم من خلال تنظيم الخبرة وكشف العلاقات الجديدة بين اجزاء المهارة والعمل على تنمية تلك العلاقات أي تنظيم اجزاء المجال في وحدات مترابطة وظيفيا وبما يساعد التعلم بشكل اسهل واسرع .

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثين على المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع البحث وجد الباحثون دراسة واحدة قريبة من موضوع البحث وهي دراسة ، طريخ (٢٠١١) ، " تأثير تقنية النقطة والخط على وفق الطريقة الاستقرائية في تنمية مهارات الرسم لدى طلبة قسم التربية الفنية " ، هدف هذا البحث الى التعرف إلى تأثير تقنية النقطة والخط وفق الطريقة الاستقرائية وقد فرضت الباحثة فرضيتين منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في نمو مهارات الرسم باستخدام تقنية النقطة والخط وفق الطريقة الاستقرائية قبليا وبعديا ، وبين الذكور والاناث في نتائج الاختبار البعدي وقد تكوّن مجتمع البحث من طلبة قسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى وقد توصلت الباحثة لمجموعة من الاستنتاجات أهمها ، ان الطريقة الاستقرائية تساعد في تنمية مهارات الطلبة الى حد كبير اذا ما استخدمت بشكل علمي مدروس .

ويلاحظ ان إجراءات البحث وعينات البحث وحدوده تختلف عن موضوع وإجراءات البحث الحالي ، الا ان الباحثة قد استفادت من منهجية البحث ، لذا وجب التنويه .

إجراءات البحث :

✓ **مجتمع البحث**

اشتمل مجتمع البحث على طلبة المرحلة الرابعة في قسم التربية الفنية في كلية التربية الاساسية بجامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ والبالغ أعدادهم (٨٦) طالب وطالبة موزعين على شعبتين دراسيتين .

✓ **عينة البحث**

اعتمد الباحث (٣٠) طالباً وطالبة متكافئين من حيث الجنس والعمر والخبرات السابقة وشكلوا نسبة (٣٣%) من مجتمع البحث .

التصميم التجريبي للبحث

لجأ الباحث الى التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة متماثلة ذات الاختبار القبلي والبعدي .وفي هذا التصميم (يشترك كل فرد ويستخدم أكثر من شرط من شروط التجربة حيث يقوم بمقارنات لأداء نفس الافراد وتحت الشروط المختلفة للمتغير المستقل)(مايرز، ١٩٩٠،ص ٢٦٩) ويلاحظ في هذا التصميم بان الفرد يكون ضابطا لنفسه

من حيث التمكن الأدائي والسيطرة الجيدة على العوامل الدخيلة والفروق الفردية في مقدمتها. وهذا ما يتيح فرض المقارنة الاكثر دقة من التصاميم التجريبية الاخرى.

المتغير المستقل (المحاضرات)

تمثل المتغير المستقل بالخطط التدريسية المعدة سلفاً لتدريس طلبة المرحلة الرابعة بمادة الجداريات وبواقع سبع محاضرات وبزمن (ثلاث) ساعات لكل محاضرة أسبوعياً، وبأهداف تعليمية وسلوكية أدائية محددة يتم اعلام المتعلمين بها في كل محاضرة وللفترة من (٢٠١٢/١١/١) ولغاية (٢٠١٢/١٢/٢٠) وبمضامين على النحو الآتي :

المحاضرة الاولى

تعريف الطلبة بالفن الجداري تاريخياً عبر الحضارات بطريقة العرض المفاهيم لعينات جدارية نموذجية .. ينظر الملحق(٢)

المحاضرة الثانية

تعريف الطلبة بتقنيات الفن الجداري للفسيفساء والخامات المستخدمة فيها بطريقة العرض (البصري) والتحليل الفني.

المحاضرة الثالثة

تكوين نموذج ادائي امام الطلبة بطريقة النمذجة في موضوع واقعي وحسب خطوط بنائية في تقنيات التلصيق للورقيات الملونة .

المحاضرة الرابعة

اختيار الموضوعات المناسبة للأعمال الجدارية من قبل الطلبة والمحاضرة نقدية لتكوينات الموضوعات .

المحاضرة الخامسة:

التطبيق العملي من حيث صلاحية السطوح المعتمدة في الاشتغال وتخطيط الموضوعات عليها والاوراق الملونة المعتمدة للتلصيق.

المحاضرة السادسة

تطبيق عملي تحت اشراف التدريسي مع التوجيه والارشاد لسلامة الاداء تقويمياً.

المحاضرة السابعة

التطبيقات (النهائية) الملاحظات النهائية للأداء .

أداة البحث

اعدت استمارة اولية لتقويم الاعمال الجدارية في ضوء خبراتالباحثونوادبيات الجداريات وتقنيات التلصيق للورقيات بمعيارية التنقيط . وثم عرضت الاستمارة على (٥)[*] خبراء في الجداريات وفي الرسم والتربية الفنية وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل فقرة واحدة من فقرات الاستمارة البالغة (١٠) فقرات تمحورت حول الاداء المهاري بمجال الفن الجداري حسب تقنيات تلصيق الورقيات الملونة وللتعرف على الاداة ينظر الملحق(٣) .

الذي اكتسب الصدق الظاهري بأكثر آراء الخبراء والثبات بعد احتساب معامل الارتباط ونتائج تحليل الباحثين الثلاثة وباستخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث بلغ معامل الارتباط بين الباحث الاول والباحث الثاني (٠،٩٧) وبين الباحث الاول والباحث الثالث (٠،٩٥) وبين الباحث الثاني والباحث الثالث (٠،٩٧) والنسب هذه تعد نسب اختبار ثابتة لأنها تقترب من (١)،(-١) .

الأختبار القبلي

وزع الباحثون على الطلبة (عينة البحث) لوح مقوى ورقياَ صلباً مع مجلات ملونة من مجلات الفنون والازياء وغيرها القديمة. مع توفير مستلزمات القص مثل (المقص وشفرات حادة – كتر– ومواد لاصقة (الغراء)) ومن ثم يطلب منهم تخطيط موضوع معين من الموضوعات الواقعية وكانت الصورة الشخصية ملونة لأفراد العينة ذاتهم على لوح المقوى ومن ثم العمل على تقطيع اجزاء ملونة مناسبة لكل جزئية لمساحات التخطيط لصورهم لحين بلوغ الاظهار الذي يحاكي أصل صورهم الملونة استغرق الاختبار جلستين بواقع ثلاث ساعات لكل جلسة ، وبعد الانتهاء جمعت اعمال الطلبة واخضعت للتحليل والمعالجة الاحصائية .

التطبيق

بدأ الباحثون في تطبيق المتغير المستقل ضمن الفترة المشار اليها وضمن المحاضرات المحددة وحسب توصيفاتها.

[*] الخبراء هم كل من : أ.د.ماجد الكناني ، أ.د.عاد محمود حمادي ، أ.م.د.نمير قاسم خلف ، م.د.معن جاسم حمد ، م.عماد خضير عباس .

الاختبار البعدي

بعد انتهاء التطبيق وفي الاسبوع التالي وزع على الطلبة لوح كارتون مهيأ سلفاً وبقياسات موحدة مع كافة مستلزمات تقنيات التلصيق ومن ثم طلب منهم انجاز عمل جداري متكامل واستغرق الأمر مدة (٦) ساعات وبواقع ثلاث ساعات في كل جلسة . وبعدها جمعت الاعمال ومن ثم حللت وعولجت بياناتها احصائياً وباستخدام الاختبار التائي لحساب دلالة الفرق بين عينتين مترابطتين .

الوسائل الاحصائية :

١٠ اختبار ت-T لعينة واحدة .

$$\text{ت- T} = \frac{\text{س}-N}{\sqrt{\text{ن} \div \text{ع}}}$$

٢٠ معامل ارتباط بيرسون

$$\frac{\text{ص مج} \times \text{س مج} - \text{ص س مج ن}}{\sqrt{\left[(\text{ص}^2 \text{ مج}) - \text{ص}^2 \text{ مج ن}\right]\left[(\text{س}^2 \text{ مج} - \text{س}^2 \text{ مج ن}\right]}}$$

النتائج

أتضح من الجدول (١) ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٠) . لذا لايمكن قبول الفرضية الصفرية وتكون الفرضية البديلة هي المقبولة لأن هناك فرقاً دالاً لصالح استخدام تقنية التلصيق بمعيارية التنقيط في بلوغ مستويات جيدة من نتاج الاعمال الجدارية من قبل الطلبة . ومن الجدول (٢) يتضح ايضاً بان النتائج عند الجنسين لصالح الاناث .

الجدول (١)

اختبار T لعينة مترابطة لإيجاد الفرق الدلالي بين الاختبارين القبلي والبعدي

عدد افراد العينة	درجة الحرية	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى الدلالة
٣٠	٢٩	١٩,١٤	٢,٠٤٧	٠,٠٥

الجدول (٢)

اختبار T لعينتين مستقلتين لإيجاد الفرق الدلالي بين نتائج الذكور ونتائج الاناث في الاختبار البعدي

مجموع العينة	العينة حسب الجنس		المتوسط الحسابي		قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى الدلالة
٣٠	أناث	١٧	٧٨,٧	٦,١٧	٣,٥٩	٢,٠٤٧	٠,٠٥
	ذكور	١٣	٧٢,٣	٤,٦٩			

الاستنتاجات

هناك اثر واضح في مستويات انتاج الاعمال الجدارية من قبل الطلبة عند استخدام تقنية التلصيق بمعيارية التنقيط ويعود الفضل في ذلك الى توفر فرض تكوين النموذج العقلي من جراء التدريس بالطريقة النموذجية (أي عرض النموذج الادائي امام الطلبة والتي وفرت فرص التأمل لحيثيات الأداء).

- ✓ ان توفر فرص المقارنة والمقاربة بين النموذج الأدائي ونموذج الموضوع وعمليات البحث في المساحات الملونة المناسبة من جزئيات في صور المجلات يوفر اكبر قدر من التفكير العقلاني الممنهج في استقراء العلاقات لبلوغ الغايات الكلية في تناول الموضوعات .
- ✓ الفرق في نتائج أداء الجنسين لصالح الإناث يعود لالتزامهن في اظهار التفصيلات أكثر من الذكور فضلاً عن عامل الرغبة في التعلم.

التوصيات

١. اعتماد الخطط التدريسية المعدة في البحث الحالي والتي تدرس على وفق (الطريقة الاستقرائية) في مادة الجداريات في قسم التربية الفنية وذلك لثبوت فاعليتها وقدرتها في تطوير واتقان مهارات الطلبة الادائية .

٢. التأكيد على العاملين في مجال الفنون على الاستفادة من جميع مخلفات البيئة المحلية وخاصة (الورق) وتحويلها الى اعمال فنية جدارية ذات قيم جمالية وتربوية .

المقترحات

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مجال تطوير المهارات الأدائية لمعلمي ومدرسي التربية الفنية اثناء الخدمة .

Abstract

The Effect of Using Labeling Technique in Speckling Wall Art on Developing Aesthetic Performance Skills in the Students of Art Education Department

Keywords: Aesthetics Skills, Pasted Papers Technology

Asst.Prof. Najim Abdullah Askar Ph.D. — **University of Diyala, College of Fine Arts**
Ins. Sa'ad Hussein AlwanAbid M.A. — **University of Al Muthana, College of Education**
Asst. Ins. AdilAttallahKhalifa M.A. — **University of Diyala, College of Fine Arts**

Educational institutions paid a great deal of attention to scientific studies and the researches that innovated new techniques in refining and developing the educational process. Workers on the educational field know that there is no independent method which can be approved without accompanying procedures, techniques that help achieving a positive result. Throughout the researchers' teaching of the subject of wall art of the department of art education, they concluded that the students face an amount of difficulty. They believe that the reason is not the method of method of teaching rather than the method of thinking and performance suitable with art performance. The inductive method was adopted which is the basis of scientific thinking used by the scientists to invent formulae and theories. This might give the learners a chance in monitoring, observing, and discovering facts from the part to the whole as well as teaching them self-reliance, patience, self-confidence and intensity of attention.

The researchers believed that adopting the art of Mosaic by using the remaining of papers and publications instead of, marble, stones, and colored glass. This might be more feasible in teaching the students of art education the production of art works by the use of inductive thinking method. The researchers targeted the following: examining labeling technique in training the students on the production of wall art works by speckling criteria in the development of aesthetic performance in the students of art education department.

The researchers relied on one experimental group model with pretest and posttest. In this model each participant uses more than one

condition of the experiment. The performance of the same participants under different conditions will be compared by the independent variant. This model is characterized by self- assessment of the participant. It can assess performance and control the intruding factors and individual differences. This provides a more accurate comparison than other models. The researchers reached at the results of the study in which the rejected the null hypothesis in favor of the alternative hypothesis. There is a noticeable difference in favor of using labeling in achieving good levels of wall art production by the students. The results also show the difference in gender is in favor of females. The researchers recommended the following:

1. Utilizing this study in teaching art education for pre-academic and academic levels and using its techniques in teaching organized performance skills in art design.
2. Utilizing this study by those who are in charge of education and youth sponsoring to maintain the factor of desire in youth centers.
3. Directing towards using local color paper remaining by changing them into aesthetic and educational wall art works.

The researchers also recommended conducting a comparative study in learning performance skills in organizing basic relations between labeling and carpet weaving.

المصادر

- ابراهيم، زكريا، مشكلة الفن، دار مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧٦.
- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، مجلة١-٥-٣-ط٤ ، ٢٠٠٥.
- رياض، عبدالفتاح، التكوين في الفنون التشكيلية ، ط١، دار النهضة، القاهرة، ١٩٧٤.
- البياتي، نجم عبد الله عسكر، تصميم برنامج تعليمي لمادة الانشاء التصويري ، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، بغداد، ١٩٩٦.
- التميمي، عواد جاسم محمد، طرائق تدريس عامة، دار الحوراء ، بغداد، ٢٠١٠.
- الحصري، علي منير، يوسف العنيزي، طرق تدريس عامة، مكتبة الفلاح، ط١، ٢٠١٠.

- السعود، خالد محمد، تكنلوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ٢٠٠٩.
- الشياب والمحسن، علم الآثار والمتاحف الاردنية، عمان، وزارة الاثقافة، ٢٠٠٨.
- الطرشان، نزار ، المدارس الاساسية للفسيفساء الأموية، عمان، الجامعة الاردنية، رسالة ماجستير، ١٩٨٥، ص٤.
- المقداد، جليل، الفسيفساء السورية والمعتقدات الدينية القديمة (الميثولوجيا)، دراسة مقارنة، منشورات وزارة الثقافة، المديرية العامة للآثار في الجمهورية العربية السورية، دمشق ، ٢٠٠٨.
- بهنسي، عفيف، الموسوعة العربية، الجمهورية العربية السورية، طبعة أولى عام، ٢٠٠٦، مجلة ١٤- ص٥٣٩,١١-
- حسن، زكي محمد، فنون الاسلام، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ، ط١، ١٩٤٨.
- سلامة، عادل ابو العز وآخرون، طرائق تدريس عامة، معالجة تطبيقية، ط١، دار الثقافة، عمان، ٢٠٠٩.
- القاموس المحيط، دار الحضارة العربية، بيروت .
- وزارة الثقافة والاعلام، دائرة الفنون التشكيلية، مجلة الرواق، العدد١٤، ١٩٨٣.

الملاحق

استمارة تقويم مهارة الأداء الجمالي للأعمال الجدارية المنجزة بتقنية التنقيط في استخدام الوريقات

مجلات الأداء الجمالي	قيم الأداء الجمالي	مستوى الأداء المهاري– الجمالي			
		متحقق	متحقق لحد ما	غير متحقق	الملاحظات
تناسب النقط (الوريقات)	من حيث المساحة				
	من حيث اللون				
	من حيث الملمس				
حركة توزيع النقط (الوريقات)	تنظيم الوريقات في الحدود الداخلية للاشكال				
تنظيم	حركة الوريقات في تراكب الاشكال مع بعضها				
	حركة تنظيم الاشكال مع الأرضية				
الجو العام	التوافق اللوني في كلية العمل من حيث الضوء				
	التوافق اللوني في كلية العمل من حيث الظل				
المسحة العامة	عضوية (حيوية) ، هندسية				

نماذج مصورة من مراحل الاداء المهاري (النمذجة والنموذج الادائي) في المتغير المستقل – المحاضرة الثالثة

أـ صورة لموضوع فني معتمد للاداء بـ التخطيط الاساسي للموضوع

(١) (٢)

جـ إظهار غطاء الرأس دـ إظهار الوجه

(٣)

(٤)

هـ- إظهار منطقة الصدر اسفل الوجه

(٥)

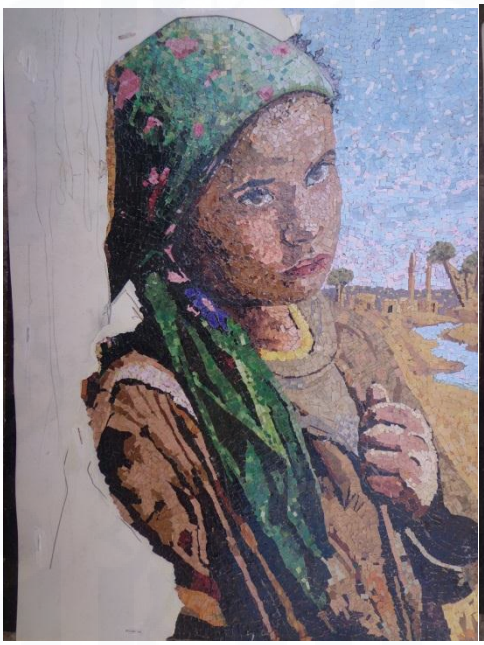
و- إظهار الكتف الايسر واليد

(٦)

زـ إظهار كامل غطاء الرأس مع أجزاء الجهة اليسرى

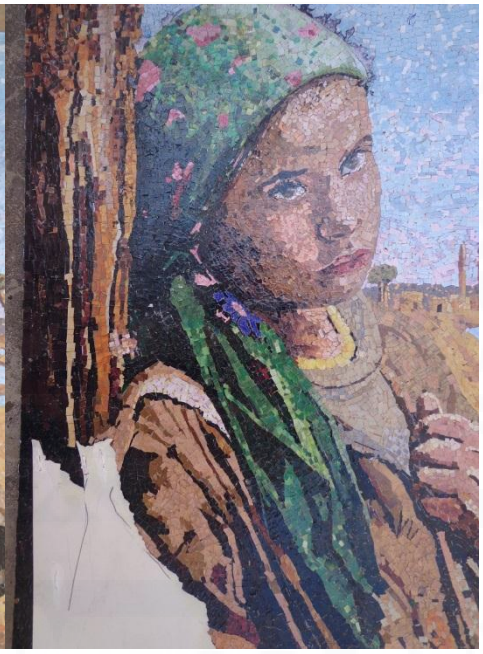
(٧)

حـ إظهار اجزاء من الكتف الايمن وخلفية الشخصية من الجهة اليسرى



(٨)

ط – إظهار الخلفية من جهة اليمين



(٩)

ي ـ إظهار مكملات الذراع الايمن مع كامل العمل الفني

(١٠)

اثر استخدام نموذج اشور في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة مبادئ الاحياء

الكلمة المفتاح: نموذج اشور

م. هديل ساجد ابراهيم
جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الصرفة ـ قسم علوم الحياة
Ad.a510@yahoo.com

الملخص

هَدَفَ هذا البحث الى تْعرف اثر استخدام انموذج Assure في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة مبادىء الاحياء من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاتية : لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج Assure ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية .

أجرت الباحثة التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني واختبار الذكاء واستخدمت التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي حيث تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول المتوسط من متوسطة العراق للبنين ، وبلغت حجم العينة (٥٩) طالب ، تكونت من مجموعة تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالباً ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٢٩) طالب ، وتم اخضاع المتغير المستقل " انموذج Assure " للتجريب وقياس اثرهُ في المتغير التابع " تحصيل الطلاب " وتم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤

ولتحقيق هدف البحث اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا تالف من (٤٠) فقرة موضوعية وتم التحقق من صدقه وثباته ، حيث طبق الاختبار بعد الانتهاء من التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وعُولجت النتائج احصائياً للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين حيث تم استخدام المتوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار t-test . وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية اللذين يدرسون بأنموذج

آشور على طلاب المجموعة الضابطة اللذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل بمستوى دلالة (٠,٠٥) ويعزى ذلك الى توظيف انموذج Assure التعليمي .

وفي ضوء ما اسفر عنه البحث من نتائج أوصت الباحثة بضرورة استخدام انموذج Assure ، والعمل على تدريب المدرسين على كيفية استخدام هذا الانموذج في شرح دروس مادة الاحياء لرفع المستوى التحصيلي والعلمي للطلاب .

الفصل الأول

مشكلة البحث

إن للتطور الحاصل للمواد العلمية ومادة العلوم العامة خاصة انعكاساته الواضحة ادى الى بروز العديد من الصعوبات التي تواجه تدريسه والتي يمكن إن تحدد في محورين رئيسين هما طبيعة ماده العلوم العامة والطرائق والأساليب التدريسية التي يستخدمها المدرسون في تدريس المادة (إبراهيم ،١٩٩٢: ١١) حيث أصبحت هذه الطرائق والأساليب عاجزة عن مسايرة التغيرات لتي يمر بها العالم نتيجة تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية الأمر الذي تطلب تربية متجددة تعمل على استخدام أساليب متعددة من طرائق ونماذج واستراتيجيات التدريس لأجل النهوض ومواكبة تلك التغيرات (أبو الكشك ، ٢٠٠٠: ٨) .

وتكمن مشكلة البحث في اتباع المدرسين والدرسات لطرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين ، والابتعاد عن استعمال النماذج التدريسية المستحدثة التي تؤدي الى تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية ، علماً إن هناك الكثير من النماذج الحديثة التي ظهرت في الوقت الحاضر الا ان الملاحظ هو قلة افادة المدرسين من هذه النماذج في اغلب الأحيان وهذا الامر قد يرجع الى قلة متابعة المدرسين للمستجدات في مجال التربية والتعليم " (قطامي ،٢٠٠٠ :١٧٣ – ١٧٦) لذلك برزت كثير من النماذج الحديثة في التدريس وقد تركز البحث الحالي على نموذج آشور التعليمي لمعرفة مدى اثره في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاحياء .

أهمية البحث

لقد زاد اهتمام التربويين في العمل على تطوير طرائق واساليب ونماذج تدريس العلوم التي تهتم برفع مستوى تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم العقلية او ميولهم واتجاهاتهم نحو تعلم

العلوم . بحيث يتعلم الطالب كيف يمتلك الوسائل لاكتساب المعرفة وكيفية توظيفها بالحياة العملية كذلك اعطاءهم دور اكثر في فعاليات الدرس .

ويعد التصميم التعليمي تقنية حديثة لتطوير خبرات وبيئات التعليم وهو تقنية تدمج نماذج التدريس واستراتيجيات التعليم والتعلم والتي تجعل طلب المعرفة والمهارات العلمية اكثر فاعلية ونشاطاً (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢٧) .

ولان التدريس الجيد للعلوم يؤدي الى تنمية الممارسات المرغوبة فيها لدى المتعلمين مثل التفكير والملاحظة وذلك لسهولة ربط مادته ومفاهيمه بالحياة اليومية (السيد ، ٢٠٠٣ : ٥١) .

فهناك نماذج تدريس حديثة لها أثر في ربط المادة العلمية بالبيئة كنموذج Assure التعليمي ويدور هذا الأنموذج حول تحديد الخطوات أو الإجراءات التي يقوم بها المدرسون لتخطيط نشاطاتهم التعليمية وتوصيلها من خلال الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية ومن هنا فإن هذا الأنموذج يختلف عن غيره من النماذج النظامية لتخطيط التعليم، في أن المدرس بمفرده يستخدمه في تخطيط نشاطاته التدريسية داخل الصف أما النماذج الأخرى فتحتاج إلى فريق من المختصين لتصميم الأمور المتعلقة بالأنظمة التعليمية كافة من تحليل الاحتياجات وتحليل للموضوعات الدراسية، وتصميم النواتج وتجريبها واختبار النماذج الأولية للخطة الكلية قبل التنفيذ النهائي وغيرها وباختصار فان هذا الأنموذج يستعمل على مستوى محدود من قبل مدرس واحد للتخطيط اليومي لاستعمال الوسائل في الغرفة الصفية بينما النماذج الأخرى تستخدم على نطاق واسع لتخطيط أنظمة تعليمية كاملة (الحيلة ، ٢٠٠٢: ٣٥٢) .

وتعتقد الباحثة أنه لكي يحقق منهج العلوم أهدافه لابد من توافر نماذج واساليب تدريسية مناسبة كنموذج آشور والتي يمكن من خلالها إيصال محتوى العلوم وخبراته إلى المتعلمين كي يحفزهم للتفاعل النشط مع تلك الخبرات بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة . حيث جاء المختصون بعدة نماذج لتصميم هذه الوسائط منها نموذج (هانيك ورفاقه) ونموذج (Assure) (الحيلة، ١٩٩٨: ١٢٥-١٢٦).

ومما تجلى يمكن ان تظهر أهمية هذا الانموذج في :

- قد يسهم البحث الحالي في الإفادة من إجراءات استخدام انموذج Assure ولاسيما مدرسو ومدرسات مادة العلوم.
- ادراك أهمية نماذج التعلم الحديثة واستراتيجياتها والأساليب التدريسية التي قد تنمي التفكير وإمكانية توظيفها تربويا وتعليميا لتحقيق الأهداف المرجوة .
- استجابة موضوعية لما ينادي به المربون من ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس العلوم واستخدام الطرائق والنماذج التي تؤكد على نشاط المتعلم وتفاعله مع المعلم في العملية التعليمية.
- إمكانية الإفادة من نتائج البحث قد تفيد القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرق التدريس في وزارة التربية والتعليم من حيث جدوى تطبيق هذا الانموذج الذي يعتمد على الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم .

هدف البحث وفرضيته

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر أنموذج Assure التعليمي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة مبادئ الاحياء من خلال الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي .

حدود البحث

- عينة من طلاب الصف الأول المتوسط من متوسطة العراق للبنين بمركز محافظة ديالى.
- الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مبادئ الاحياء للصف الأول المتوسط ،ط٥، ٢٠١٣.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ .

✓ **تحديد المصطلحات**

الانمـــوذج

- عرفه قطامي وقطامي ١٩٩٨: بانه" الاستراتيجيات التي يوظفها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلمين مستنداً فيها على افتراضات يقوم

عليها النموذج، ويحدد فيها دور المعلم والمتعلم وأسلوب التقويم" (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ٣٦)

- عرفه زاير واخرون ٢٠١٣: بانه" خطة وصفية متكاملة تضم عملية تصميم محتوى معين او موضوع ما وتنفيذه وتوجيه عملية تعلمه في داخل غرفة الصف وتقويمه، فهو يتضمن مجموعة استراتيجيات تتعلق باختيار المحتوى الملائم وأساليب التدريس الملائمة وطرائقه وإجراءات اثارة الدافعية عند المتعلمين وأساليب التقويم الملائمة"(زايرواخرون،٢٠١٣: ٣٣).

التعريف الاجرائي

مجموعة من الإجراءات المترابطة مع بعضها التي استخدمها الباحثة أثناء التدريس من أجل زيادة تحصيل الطلاب وإيصال المادة العلمية الى اذهانهم في مادة الاحياء .

انموذج Assure

- عرفه الحيلة ٢٠٠٢ : بانه " تحديد الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتخطيط نشاطات الطلاب التعليمية وتوصيلها من خلال الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية "(الحيلة ، ٢٠٠٢: ٣٥٢) .
- عرفه الدباغ والمولى ٢٠٠٤ اجرائياً :بانه " مخطط لتنظيم وتوجيه العملية التعليمية التعلمية لمادة العلوم وفق أسس انموذج Assure وهي (تحليل خصائص المتعلمين ، تحديد الأهداف ، اختيار الطرائق والوسائل والأدوات واستخدامها في التدريس ، متطلبات مشاركة المتعلمين وتقويم وتعديل الخطة)" (الدباغ والمولى ، ٢٠٠٧ :٤٥)

التعريف الإجرائي

مخطط لتنظيم وتوجيه نشاطات الطلاب التعليمية لمادة الأحياء تتضمن استخدام الوسائل التعليمية المختلفة ضمن ست خطوات هي (تحليل خصائص المتعلمين ، تحديد الأهداف ، اختيار الطرائق والوسائل والأدوات واستخدامها في التدريس ، متطلبات مشاركة المتعلمين والتقويم) .

التحصيل

- عرفه **الخليلي ١٩٩٧** بانه : " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ، ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه ان يتعلمه" (الخليلي ،١٩٩٧ :٦)
- عرفه **علام ٢٠٠٠** بانه : " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريسي معين" (علام ،٢٠٠٠: ٣٥) .

التعريف الاجرائي

مجموعة الدرجات التي تحصل عليها طلاب مجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعدته الباحثة في مادة مبادىء الاحياء .

الفصل الثاني
خلفية نظرية ودراساتٍ سابقة

نموذج Assure

نتيجة التطورات الحاصلة في هذا العصر لجميع نواحي الحياة من المعارف والحقائق العلمية كماً ونوعاً ، وتقدم المعرفة وتعدد اساليبها واستراتيجياتها ، وتعدد النماذج وتنظيم تعلمها أدى الى زيادة متطلباتها ومتطلبات العلوم المعرفية ، مما استدعى بناء نماذج وتصاميم تعليمية اكثر مناسبة لطبيعة تلك المعرفة وتطورها ، وقد حصل توجه نحو العلماء والمربين ان يضعوا على عاتقهم تصميم نماذج حديثة تواكب العصر ، وذلك ان يتفهموا تاثير هذا التقدم لكي تكون النماذج والتصاميم التدريسية اكثر ملاءمة للعصر ومعالجة المعرفة التي بدات تتطلب نماذج وتصاميم تدريسية اكثر تقدماً ، وبعيداً عن الاتجاه التقليدي الذ يفترض ان التدريس هو موقف يتطلب أداء الطرف الواحد وهو المدرس النشط الذي يتم الاعتماد عليه كلياً في التدريس ، وكذلك ما آلت اليه الدراسات والبحوث الحديثة في مشاركة كلّ من المدرس والمتعلم والمنهاج في بودقة واحدة تزيد من رفع مستوى العلمية التعليمية ، وهو مبتغى كل تربوي في إيجاد الحلول المناسبة للوصول الى المراتب العليا في التعليم (زاير ، ٢٠١٣ : ٣١-٣٢) .

وتتحدد أهمية الانموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة ، وإمكان استعمالها وتوظيفها في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوب فيها . كما تتحدد

أهمية الانموذج بجدواه في تسهيل عملية التعلم على أساس خصائص المتعلمين وتيسير أنشطة المعلم التدريسية والعمليات التعليمية عند المتعلمين بكفاية وفاعلية (أبو جابر واخرون ، ٢٠٠٨ : ١٦٠-١٦١) .

ويمكن استخدام أنواع واشكال الوسائل المختلفة مثل استخدام أقراص الفيديو الرقمية والمدمجة وبرنامج البوربوينت وكذلك استخدام الاقمشة والورق والحجر لغرض توضيح الدرس إضافة الى الكومبيوتر والانترنت والرسوم البيانية والنشرات والشرائح والمجسمات (شبكة الانترنت ، نموذج Assure اختيار أساليب ووسائل الاعلام والمواد) .

وحسب راي الباحثة ان لاستخدام الوسائل التعليمية أهمية كبيرة لانها تسهل تعلم الطالب إضافة الى زيادة فهم المواد التي يدرسونها ، وهذه بطبيعة الحال تساعد على جذب انتباه الطلاب وتعزز قبول الفكرة .

جاءت كلمة (Assure) من الحروف الأولى للنموذج الخاص بالتصميم التعليمي الذي ابتكره كل من هانيك ومولندا وراسل لاستخدام التكنولوجيا في التعليم ، فكل حرف من الاسم يكوّن مستوى في هذا الانموذج ، فحرف (A) هو بداية كلمة Analyze the learner أي تحليل خصائص المتعلمين ، والحرف (S) هو بداية كلمة objectives State أي وضع وصياغة الأهداف ويجب ان تركز على المتعلم وليس على المعلم ، وتعتبر الأهداف وصفا لنتائج التعلم ، اما الحرف (S) يعنيSelect instructional methods، media & materials أي اختيار الوسيلة والمواد التعليمية ، اما الحرف (U) يعني Utilize materials & media أي استخدام الوسيلة التعليمية للمساعدة في تلبية الأهداف التعليمية الخاصة بالموضوع ، والحرف (R) يعني participation Require learner أي تعرف على استجابة المتعلمين او طلب المشاركة من المتعلمين حيث يقوم بدور نشط في عملية التعلم ، والحرف الأخير (E) يعني revise & Evaluate ويعني التقييم ومراجعة ما تم عمله (Hiench , 1999) .

وترى الباحثة ان الخطوة الأخيرة هذه من اهم الخطوات بحيث ينبغي على المدرس ان يقيم التدريس الخاص بالموضوع ويقيم تعلم الطلاب واتباع اكثر من طريقة تدريس خلال العملية التعليمية وينبغي دائما ان يسأل نفسه هل هذا الدرس تحققت أهدافه ؟ وماذا اكتسب

الطلاب ؟ وما هي الإجراءات التي تحسن من الدرس ؟ وهل الوسائل التعليمية المستخدمة كانت مناسبة ؟ هذه الأمور تساعد في تحسين الدروس وتعزز من طريقة تدريس المدرس .

خطوات نموذج Assure

- **تحليل خصائص المتعلمين** / وتتضمن خصائصهم كأعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية واتجاهاتهم واهتماماتهم والمهارات الموجودة لديهم المتعلقة بالموضوع .
- **صياغة الأهداف ووضعها** / وتتضمن الأهداف الادائية المرغوب تحقيقها من الكتاب المدرسي المقرر .
- **اختيار الوسيلة (تصميمها)** / وتتضمن اختيار الوسيلة التعليمية من حيث كونها سمعية أو بصرية ،او سمعية –بصرية فضلاً عن استخدام الاستراتيجيات التي تحفز المتعلمين كاستراتيجية العصف الذهني او البحث او الاستكشاف والتي تحقق بيئة تعليمية تعاونية وتنمي مهارات الحياة لديهم على ان تراعى التنوع في استراتيجيات التدريس .(شبكة الانترنت ، جامعة القدس المفتوحة –مركز التعليم المفتوح)
- **استخدام الوسيلة التعليمية** / وتتضمن التخطيط لكيفية استخدام هذه المواد وأسلوب عرضها وتقديمها كان تكون صور او فيديو .
- **استجابة المتعلمين ومشاركتهم** / وتتضمن الاستجابة كما ينبغي ومن ثم تعزيز الاستجابات الصحيحة وتزويدهم بالتغذية الراجعة .
- **التقويم والمراجعة** / وتتضمن معرفة فاعلية الانموذج في تحقيق الأهداف المرغوبة فضلاً عن ضرورة استخدام أدوات التقويم المختلفة التي تركز على التقويم الواقعي المعتمد على العمل التعاوني وتنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفهية (الحيلة ، ٢٠٠٣ :١٣٤) .

دراساتِ سابقة

- حصلت الباحثة على دراستين فقط أجريت في العراق وهما :
- **دراسة العتابي ٢٠١٢**
- هدفت الدراسة إلى معرفة اثر انموذج Assure في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في العراق ، ووضع الباحث فرضية واحدة ولكي يتحقق منها طبق تجربته التي استمرت فصلا دراسيا كاملا.

اعد الباحث (٢٢) خطة تدريسية لمجموعتي البحث التي شملت المادة العلمية للفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ العربي الإسلامي، وقد استعمل الباحث اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات إحصائيا وبيان دلالة الفروق بين المجموعتين ، أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التاريخ وفق انموذج Assure على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية على اختبار اكتساب لمفاهيم التاريخية، وأوصى الباحث بضرورة التأكيد على استخدام النماذج الحديثة كنموذج Assure لما له فاعلية في زيادة اكتساب المفاهيم التاريخية .

- **دراسة الدباغ والمولى ٢٠٠٤ .**

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تصميم تعليمي /تعلمي (انموذج Assure) في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في العراق . بلغت عينة البحث (٧٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي استغرقت مدة التجربة (٦) أسابيع بواقع (٤) دروس أسبوعيا ، اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج Assure على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي وبفارق ذي دلالة إحصائية وقد توصلت الباحثتان بان أنموذج Assure كان فعالا في رفع مستوى التحصيلي الدراسي للتلاميذ ، وفي ضوء نتائج البحث تم صياغة عدد من التوصيات والمقترحات .

✓ **الإفادة من الدراسات السابقة**

- تعرف المصادر والأدبيات التي أفادت في كتابة الموضوعات التي تخص البحث الحالي .
- صياغة الخطط التدريسية المناسبة .
- تحليل نتائج البحث وتفسيرها .
- مساعدة الباحثة في اختيار الوسيلة التعليمية وفي المكان المناسب .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً يساعد الباحث في عمل إجراءات البحث ويعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي تظهر عند التحليل الإحصائي (وبست ،١٩٨٨: ٩٢) ، ويعرف التصميم التجريبي على أنه : " تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث " (داود وأنور، ١٩٩٠: ٢٥٦).

وقد اختارت الباحثة تصميم الضبط الجزئي ذا الاختبار البعدي ، وهذا يعتمد على مجموعتين: إحدهما تجريبية وتتعرض للمتغير المستقل وهو انموذج Assure ، والمجموعة الأخرى وهي الضابطة اذ تدرس بالطريقة التقليدية ، وعند انتهاء التجربة يطبق اختبار تحصيلي نهائي وبعد مرور إسبوعين يعاد تطبيق الاختبار نفسه على مجموعتي البحث لقياس الاحتفاظ بالمادة وكما موضح في شكل (١) :

الشكل (١) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	انموذج Assure	التحصيل البعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية	

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

من متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس المتوسطة في محافظة ديالى امركز بعقوبة حيث اختيرت متوسطة العراق للبنين عشوائياً حيث تحتوي على شعبتين للصف الاول المتوسط حيث ان الطلاب جميعهم من بيئة واحدة ومن مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة نوعا ما ، واختيرت شعبة (ب) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة .

بلغت عينة البحث (٥٩) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (أ) و(٢٩) طالبة في شعبة (ب) بعد استبعاد الطلاب الراسبين من نتائج البحث والبالغ عددهم (٤) طلاب من الشعبتين.

ثالثا : تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من ان طلاب الصف الأول المتوسط جميعهم من منطقة سكنية واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي وثقافي واحد وهو حي المصطفى في بعقوبة ، الا ان الباحثة حرصت قبل اجراء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي كالاتي في الجدول (١) :

الجدول (١)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لمتغيرات الذكاء والعمر الزمني بالاشهر

متغيرات التكافؤ	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
الذكاء	التجريبية	30	49.205	11.69	57	0.31	2,000	غير دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	29	48.331	9.81				
العمر الزمني بالاشهر	التجريبية	30	213.03	2.876		1.274		
	الضابطة	29	212,51	2,784				

رابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة (السلامة الداخلية والخارجية)

حاولت الباحثة التقليل من تاثير بعض المتغيرات الدخيلة وذلك لان ضبط تلك المتغيرات يؤدي الى نتائج دقيقة ، اذ ان عدم ضبطها قد يؤثر في سلامة نتائج التجربة (رؤوف ، ٢٠٠١: ١٦٧) . ومن هذه المتغيرات :

- **الحوادث المصاحبة** / ويقصد به ما قد يتعرض له افراد مجموعتي البحث الى من حوادث اثناء مدة التجربة تمنعهم من الدوام ، حيث لم تصادف التجربة أي حادث يعرقل سير التجربة.
- **الاندثار التجريبي**/ ويقصد به ترك او غياب افراد مجموعتي البحث عن الدوام او النقل الى مدرسة أخرى ، حيث لم تصادف التجربة أيا منها باستثناء حالات التغيب الفردي أي الاجازات المرضية للطالب .
- **اثر الإجراءات التجريبية** / حاولت الباحثة السيطرة على هذا المتغير من خلال الإجراءات التالية :
- **سرية البحث** : حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة بان الباحثة مدرسة جديدة كي لا يتغير نشاطهم مما يؤثر على سلامة نتائج التجربة .

- **توزيع الحصص** : وفيه تم توزيع الحصص بالتساوي على مجموعتي البحث بحيث تخصص لكل شعبة حصتين أسبوعيا .
- **مدة للتجربة** : حيث استغرقت مدة التجربة ثلاثة أشهر اذ بدأت يوم الاحد ٢/ ٢ / ٢٠١٣ وانتهت يوم الاحد ٢٠١٣/٥/٢٧ .
- **الوسائل التعليمية** : حرصت الباحثة على تقديم الوسائل التعليمية المعتمدة في التجربة على نحوٍ متساوٍ.

خامسا : مستلزمات التجربة

- **صياغة الأهداف السلوكية**

الهدف السلوكي هو " ما يكون الطالب قادراً على تحقيقه بعد انتهاء الخبرة التعليمية " (عودة ، ١٩٩٩: ١١٦) وقد صاغت الباحثة (١٤٨) هدفا سلوكياً وقد عُرضت جميعها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس الملحق(١) لبيان آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية هذه الأهداف ، حيث حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% من موافقة الخبراء .

- **تحديد المادة العلمية**

قبل المباشرة في تطبيق التجربة حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث من كتاب مبادئ الاحياء للصف الأول المتوسط ، ط ٥ ، ٢٠١٣ وهي :

الفصل السادس / كيف تعمل اجسام الكائنات الحية .

الفصل السابع / مكونات البيئة . ، الفصل الثامن / الإسعافات الأولية .

- **اعداد الخطط التدريسية**

إن النجاح في أي مشروع إنساني يعتمد على خطة محددة للعمل، وهي أمر لازم للدرس لأنها المرشد والهادي للمدرس في تدريسه (جابر وعايف، ١٩٦٧، ص١٢١) ، واعدت الباحثة (٣٦) خطة تدريسية بواقع (١٨) خطة يومية لكل مجموعة الملحق (٢) وعرضت جميع الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس الملحق(١) لبيان ارائهم وملاحظاتهم في صلاحية هذه الخطط وقد حصلت على نسبة اتفاق ٨٥% من راي الخبراء .

- **أداة البحث (الاختبار التحصيلي البعدي)**

لقد اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، اذ لا يختلف في تصحيحها اثنان اذا وضعت على نحو جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلاً عن الشمولية وتعلم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ : ٩١) ، ومن متطلبات الاختبارات التحصيلية اعداد خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الموضوعات الدراسية التي تدرس (الصحاوي والدرابيع ، ٢٠٠٤: ٩٧) .لذا اعدت الباحثة خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس اثناء مدة التجربة وحددت بـ(٤٠) فقرة اختبارية ، والجدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢) جدول المواصفات

الفصل	عدد الحصص	وزن المحتوى	وزن	ومستـــوى	الهدف	المجموع
			تذكر54٪	فهم25٪	تطبيق21٪	
السادس	10	٪ 28	6	3	2	11
السابع	18	٪ 50	12	4	4	20
الثامن	8	٪ 22	5	2	2	9
المجموع	36	٪ 100	23	٩	8	40 فقرة

١. صياغة تعليمات الاختبار

- **تعليمات الإجابة /**
  - اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة .
  - امامك اختبار يتكون من (٤٠) فقرة ، المطلوب الإجابة عن جميعها دون ترك أي فقرة

منها **تعليمات التصحيح**

خصصت الباحثة درجة واحدة لكل فقرة التي تكون اجابتها صحيحة ، وصفراً للإجابة غير الصحيحة اوالاجابة المتروكة او التي تحمل اكثر من إجابة .

٢. صدق الاختبار

يعد صدق الاختبار من مواصفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقاً اذا كان يقيس ما اعد لأجله (العساف ، ١٩٨٩ : ٤٢٩) .

ولأجل التأكد من صدق الاختبار الذاي أعدته الباحثة فقد عرض الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس الملحق (١) لأبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لاجل قياسه ،

حيث حصلت على نسبة اتفاق ٨٠ % من مجموع الخبراء الكلي ، فاصبح عدد فقرات الاختبار الكلي (٤٠) فقرة .

ثامنا : التطبيق الاستطلاعي للاختبار

لغرض معرفة المدة التي يستغرقها الطلاب في الإجابة على الاختبار ووضوح فقراته ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط من متوسطة الانتصار للبنين ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٣٠) طالباً ، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة لدى الطلاب وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٠) دقيقة .

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

لتحقيق هذا الغرض صححت إجابات العينة الاستطلاعية وثبت الدرجات تنازليا واختيرت الفئة العليا بنسبة (٢٧%) وبلغ عددها (٨) طالب ، والفئة الدنيا بنسبة (٢٧%) وبلغ عددها (٨) طالب ثم بعد ذلك تم حساب ما يلي :

- **معامل الصعوبة** / تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وجد انه يتراوح بين (0.37–0.77) وبذلك تكون فقرات الاختبار مناسبة ، اذ يشير علماء القياس الى ان درجات الصعوبة المقبولة هي التي تقترب من (٢٠–٨٠ %) من نسبة الصعوبة (الزوبعي ، ١٩٨١ :٧٧) .
- **معامل تمييز الفقرة** / تم استخراج معامل تمييز الفقرة ووجد انها تتراوح بين (0.33–0.56) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة ، اذ بين ايبل (Eble) ان الفقرة التي قدرتها التمييزية (0.30) فاكثر تعد جيدة ومقبولة (Eble , 1972 :6) .
- **فعالية البدائل الخاطئة**/ تم ترتيب إجابات الطلاب على فقرات سؤال الاختيار من متعدد وقسمت الى مجموعتي عليا ودنيا ووجد انها انحصرت قيمتها السالبة بين (- 11.0- - 26.0) حيث يعد البديل جذاب اذا اختار اكثر من ٥% من الطلاب (عودة،١٩٨٥ :١٢٥)

ثبات الاختبار

ويقصد به " اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو أُعيد تطبيقه مرة او عدة مرات على الافارد انفسسهم " (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ ، ١١٤) ولحساب الثبات فقد استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني (0.81) وهي درجة جيدة ، اذ يعد الاختبار جيد وذا ثبات عالٍ اذا بلغ معامل ثباته (0.75) فاكثر (سماره ، ١٩٨٩ :١٢٠) .

تاسعا : تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث

بعد ان اصبح الاختبار جاهزا وبصيغته النهائية طبق الاختبار على طلاب عينة البحث في يوم لغرض قياس التحصيل .

عاشرا : الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية :

- الاختبارالتائيt-test لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين مجموعتي البحث (الياسري،٢٠١١ :٢٦٤)
- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار . (الدردير ، ٢٠٠٦: ١٨١)
- معامل صعوبة الفقرة لحساب صعوبة فقرات الاختبار . (عودة ، ١٩٩٨ : ١٢٤)
- معامل تمييز الفقرة لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ :٧٩)
- فعالية البدائل الخاطئة (الظاهر ، ١٩٩٩ :٩١) .

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

بعد تصحيح فقرات الاختبار التحصيلي وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ(31,41) وكان الانحراف المعياري (18,8) في حين بلغ متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (26,73) وكان الانحراف المعياري (33,8) وبعد استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (3,51) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (٥٧) وهي أكبر من القيمة التائية

الجدولية البالغة (2,000) وهذا يدل على أن الفرق ذو دلالة إحصائية تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية اللذين يدرسون بانموذج اشور على طلاب المجموعة الضابطة اللذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية اللواتي يدرّسن بانموذج اشور ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللواتي يدرّسن بالطريقة الاعتيادية " والجدول(٣) يوضح ذلك:

الجدول(٣)

الوسط والتباين والقيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05)
التجريبية	30	31,41	18,8	57	3.51	2,000	دالة إحصائياً
الضابطة	29	26,73	33,8				

تفسير النتيجة

بعد ان أظهرت النتيجة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي تم اجراؤه بعد انهاء مدة التجربة ، يعزى هذا التفوق على وفق راي الباحثة الى واحد او اكثر من الأسباب التالية :

- قد تكون الموضوعات التي درست في اثناء التجربة تلائم استخدام نموذج اشور .
- يساعد هذا النموذج على شد انتباه الطالب واثارة اهتمامه للدرس لانه يكون معرض للسؤال خلال الدرس وخاصة عندما تعرض وسائل تعليمية في الدرس .
- كانت للوسائل التعليمية اثر كبير في تزويد الطلاب بالمعلومات وتقريبها الى اذهان الطلاب وبذلك تخلصوا من حالى الروتين في استخدام الطريقة الاعتيادية .
- ان تطبيق انموذج Assure يبعث في نفوس الطلاب الحيوية وإشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الدرس.
- كذلك اسهمت الرسوم والصور في مخاطبة حاستي السمع والبصر في ان واحد ، فكلما زاد التأثير على حواس المتعلم ازداد نجاح الوسيلة في تحقيق الاهداف المرجوة من الدرس ، فالصورة سواء كانت فوتوغرافية او اقراص مضغوطة او انترنيت لها

اهمية كبيرة في مسار الدورة التعليمية التربوية فهي كما يؤكد فيرث : تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية سمعية كذلك تقدم عنصر التشويق وتوضح الافكار وتيسر الفهم وتبسط المعلومات للتلاميذ لتحقيق الأهداف(العلوي، ٢٠٠٥ ، الانترنيت) .

الاستنتاجات

- فاعلية نموذج اشور في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الاحياء .
- ان استخدام المصورات بوصفها تقنية تربوية اثر إيجابي في تحصيل ومعرفة الطلاب بالموضوع.
- ان التدريس وفق نموذج اشور عمل على ترسيخ المعلومات ويسهل التعلم لدى الطلاب .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة :

- تعريف مدرسي ومدرسات مادة الاحياء على خطوات النماذج الحديثة كنموذج اشور .
- الاهتمام الجدي بالوسائل التعليمية من قبل الهيئات التدريسية وتفعيل دورها في المدارس المتوسطة اكثر فاكثر بدلا من وضعها فوق الرفوف .
- تصميم دورات لكيفية استخدام أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية واستخدام الموارد والتنكنولوجيا في المواد الدراسية .

المقترحات

- اجراء دراسة مقارنة بين بعض النماذج الحديثة .
- اجراء دراسة مماثلة على متغيرات أخرى كالاتجاه وميول الطلاب .
- اجراء دراسة مما ثلة لمراحل مختلفة وحسب الجنس .

Abstract

The Effect of the Assure Model on the Achievement of First Intermediate Students in Principles of Biology

Key word:Assure Model

Inst. Hadeel S. Ibraheem

University of Diyala

College of Pure Sciences / Dept. of Biology

The paper aims at identifying the effect of the Assure Model on the achievement of first intermediate students in principles of Biology via validating the reliability of the following zero hypothesis: there are no statistically significant differences between the average of the experimental group students who are taught in concordance with the Assure model and the average of the controlling group students who are taught in the traditional method.

The researcher matched the two groups in terms of time age and intelligence test. Moreover, she made use of the split-half experimental design. A sample of first intermediate students is chosen from Iraq Secondary school of 59 students, divided into an experimental group of 30 students, and a controlling group of 29 students. The independent variable 'Assure Mode;" is set for experiment to gauge its effect on the dependent variable "students' achievement'. The experiment is conducted in the second semester of the academic year 2013-2014.

For the sake of achieving the goal of the paper, the researcher has formulated an achievement test of 40 objective items, then its reliability and validity are assured. Upon finishing the experiment, the test is applied on both groups, results are statistically processed to find out the significance of the variation between the average scores of students in the two groups by means of using the arithmetic mean, Pearson correlation coefficient and the T-test.

Furthermore, results of the study show the superiority of the experimental group students who are taught according to Assure model over the controlling group students taught in the traditional method in terms of achievement on the level of (0.05) which is attributed to the use of the Assure educational model.

In light of the mentioned results, the researcher recommends the necessity of benefiting from the Assure model as well as laboring to train teachers on the way of using this model in explicating biology lessons in order to increase the students' achievement and academic levels.

المصادر

- إبراهيم ، مجدي عزيز ، 1992: الأصول التربوية لعملية التدريس ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- أبو الكشك ، محمد نايف ، 2000 : الدور الجديد للمعلم العربي في مواجهة التحديات في القرن الحالي ، ملحقات بحوث المؤتمر الفكري السابع لاتحاد التربويين العرب –بغداد.
- أبو جابر ، ماجد عبد الكريم ، وعمر موسى سرحان،2000 : تكنولوجيا التعليم المبادئ والمفاهيم ، دار زيد للنشر والتوزيع ، عمان .
- الحيلة ، محمد محمود ، 1998: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ـــ، 1999: التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط1 ، الجميل دار المسرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ـــ، . 2002 : مهارات التدريس الصفي ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ـــ،2003 : اساسيات تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، ط ٢، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة ،عمان.
- الخليلي ، خليل يوسف ، 1997 : التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي ، ط1 ، البحرين ، وزارة التربية .
- داود ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن ، 1990 : مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

- الدباغ ، افراح ياسين ومآرب محمد المولى ،2004 : فاعلية تصميم تعليمي / تعلمي (انموذج Assure) في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، م ٣ ، ع٣ .
- الدردير ، عبد المنعم احمد ، 2006 : الإحصاء البارامتري واللابارمتري في اختبار البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، عالم الكتب ، مصر .
- رؤوف ، إبراهيم عبد الخالق ، 2001: التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية ، ط1، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- زاير ، سعد علي واخرون : الموسوعة الشاملة / استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج ، ج 1 ، دار المرتضى للنشر والتوزيع ، بغداد .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم واخرون ، 1981 : الاختبارات والمقاييس النفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل .
- سمارة ، عزيز واخرون ، 1989 : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .
- السيد ، يسري مصطفى : استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الإبداعي ، http://www.gulfkids.com/pdf/Strateg.pdf
- شبكة الانترنت ، مجلة المعرفة ، جامعة القدس المفتوحة –مركز التعليم المفتوح (/http://www.qou.edu)
- شبكة الانترنت ، نموذج assure اختيار أساليب ووسائل الاعلام والمواد http://www.slideshare.net/Markee_31/assure-model-selecting-materials methods-media-and
- الصحاوي ، عبد الله والدرابيع ، ماهر ، 2004: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، عمان ، الأردن ، مركز يزيد دار وائل للنشر .
- الظاهر ، زكري حمد واخرون 1999 : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1 ، عمان ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- العتابي ، محمد خضير ، 2012 : أثر انموذج Assure في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة الأستاذ، ع 203 .

- العساف ، صالح بن حمد ، 1989 : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، ط1 ، الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية .
- العلوي ، شفيقة ، 2005 : تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم ، شبكة الانترنت .
- علام ، صلاح الدين محمود ، 2000 : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عودة ، احمد سليمان ، 1998 : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2 ، الإصدار الثاني ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الأردن .
- قطامي ، يوسف واخرون ، 2000 : تصميم التدريس ، ط1، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن .
- ـــ وقطامي ، نايفة ، 1998: نماذج التدريس الصفي ، ط2 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن.
- وبست ، جون ، 1988: مناهج البحث التربوي ، ترجمة عبد العزيز غانم ، ط1 ، مؤسسة التقدم العلمي ، الكويت.
- الياسري ، محمد جاسم ، 2011 : مبادئ الإحصاء التربوي مدخل في الإحصاء الوصفي والاستدلالي ، ط2، دار الضياء للطباعة والتصميم ، العراق .
- Heich, Molend, Russell, Smaldino, Instructional Media and Technologies for Learning, 1999.
- Molenda, Heinich & Smaldino,Russel(1999) The Assure Model Educational Technology‹‹Internet.

الملحق (١)
أسماء الخبراء

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. ماجدة إبراهيم الباوي	طرائق تدريس فيزياء	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم
2	أ.د. احسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم
3	أ.د. احمد عبد الزهرة	طرائق تدريس العلوم	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
4	أ.م.د. ماجد عبد الستار	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة ديالى/كلية التربية المقداد
5	أ.م.د. ليث كريم حمد	علم النفس	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية
6	أ.م.د. سالم نوري	علم النفس	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
7	أم.د. توفيق قدوري	طرائق تدريس فيزياء	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية
8	أ.م.د. سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية
9	م.د. اسراء عاكف علي	أصول تربية	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية

الملحق (٢)
خطة تدريسية يومية وفق نموذج Assure

الصف : الاول المتوسط اليوم :

الشعبة : ب الموضوع : النظام البيئي

الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على ان :

١.توضح معنى النظام البيئي .

٢. تعدد أنواع الأنظمة البيئية .

٣. تذكر أسس التوازن البيئي .

٤. تعدد الاهرامات البيئية وتعطي امثلة .

٥. تقدر عظمة البارىء في خلقه .

الوسائل التعليمية : السبورة ، الطباشير الملون والاعتيادي ، مصورات توضيحية إضافية .

خطوات الدرس : ٤٥ دقيقة

اولاً : المقدمة (٥ دقائق)

اخذنا في الدرس السابق موضوع نشوء الأرض وكيف ان الأرض مرّت بمشيئة الله سبحانه وتعالى بعصور جيولوجية وتغيرات مناخية وتكلمنا أيضا على مكونات البيئة وعرفنا أنَّ البيئة هي جميع العلاقات بين الكائنات الحية ومحيطها الذي تنشط به كالبحار والانهار والسهول والجبال والصحارى ... واليوم نأخذ موضوع جديد تكملة لما اخذناه وهو موضوع النظام البيئي ، اذن ما المقصود بالنظام البيئي ؟

احدى الطالبات : هو جميع العلاقات المتداخلة بين الكائنات الحية وبيئتها .

الباحثة : نعم احسنتِ ... أي ان النظام البيئي يعني العلاقات بين الكائنات الحية المختلفة التي يؤثر بعضها على البعض الاخر من ناحية وعلاقة ذلك بالعوامل البيئية المحيطة بها من ناحية أخرى بمعنى آخر هو (هو ميل النظام البيئي إلى الاستقرار وهو توازن ديناميكي (متغير)، وكيف يكون النظام البيئي؟

احدى الطالبات: قد يكون نظاماً مائياً عذباً مثل البرك والمستنقعات والعيون والينابيع والانهار والبحيرات او مائياً مالحاً كالبحار والمحيطات او بيئياً على الأرض اليابسة مثل (غابة ، منطقة جبلية ، صحراء) .

الباحثة : احسنتِ ، اذن تلاحظون أمامكم صورة للنظام البيئي المائي ،

الباحثة : اما النوع الثاني من الأنظمة ما هو ؟

احدى الطالبات : النظام البيئي لليابسة ، وتقوم الطالبة بالتاشير على الصورة التوضيحية بعد عرضها من قبل الباحثة .

احدى الطالبات : اما النوع الثالث فهو النظام البيئي الصغير ويسمى أيضا بالمايكروي

الباحثة : وماذا يقصد به ؟

نفس الطالبة : وهو مكان معين تتوفر فيه شروط بيئية خاصة تعيش فيه أنواع محددة من الكائنات مثل وجود مستعمرة من النمل تحت قلف شجرة .

الباحثة : احسنتِ بارك الله فيكِ ، ويمكن تقسيم الاحياء في البيئة الى ثلاثة مستويات رئيسية في علاقاتها الغذائية ، ما هذه المستويات ؟

احدى الطالبات : كائنات منتجة وهي النباتات وتقوم بتحويل ضوء الشمس والماء وغاز CO_2 بوساطة البلاستيدات الخضراء الى سكر الكلوكوز واوكسجين ، مؤشرة على صورة التمثيل الضوئي :

الباحثة : عرفنا المنتجات ، هل من مستهلكات لهذه المنتجات ؟

احدى الطالبات : نعم هناك المستهلكات وهي الحيوانات التي تتغذى على النباتات مثل الأغنام وتسمى بالمستهلكات الأولية ، ويعتبر الانسان مستهلك ثانوي الذي يتغذى على المستهلكات الأولية .

وتكتب الباحثة على السبورة ما يلي :

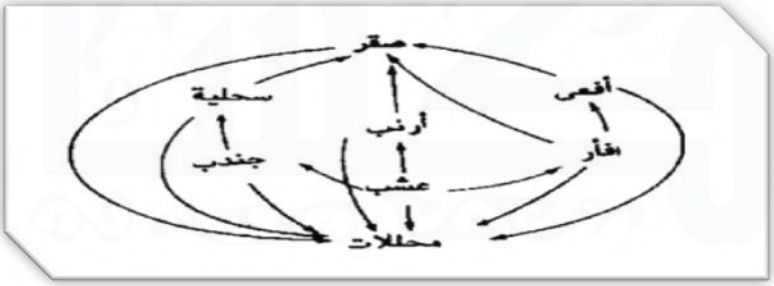
النباتات الخضراء = منتجات

آكلي النباتات = مستهلك اولي .

آكلي اللحوم = مستهلك ثانوي

الحيوانات والفطريات التي تتغذى على المواد الميتة (نباتات وحيوانات) هي محللات ، اذن ما المقصود بالمحللات ؟

احدى الطالبات : هي البكتيريا وبعض اونواع الفطريات التي تقوم بتحليل وتجزئة الفضلات واجسام الاحياء كافة بعد موتها وارجاع بقاياها الى الطبيعة مرة أخرى على هيئة مواد بسيطة. وتقوم الباحثة برسم مخطط مبسط على السبورة توضح المحللات :



الباحثة : نعم احسنت ، تعرفون ان الكائنات الحية ترتبط في الطبيعة مع بعضها البعض بعلاقات غذائية معقدة مما يوجد توازناً في النظام البيئي ويمكن تمثيل هذه العلاقات باشكال هرمية ... من منكن توضح أنواع الاهرامات البيئية :

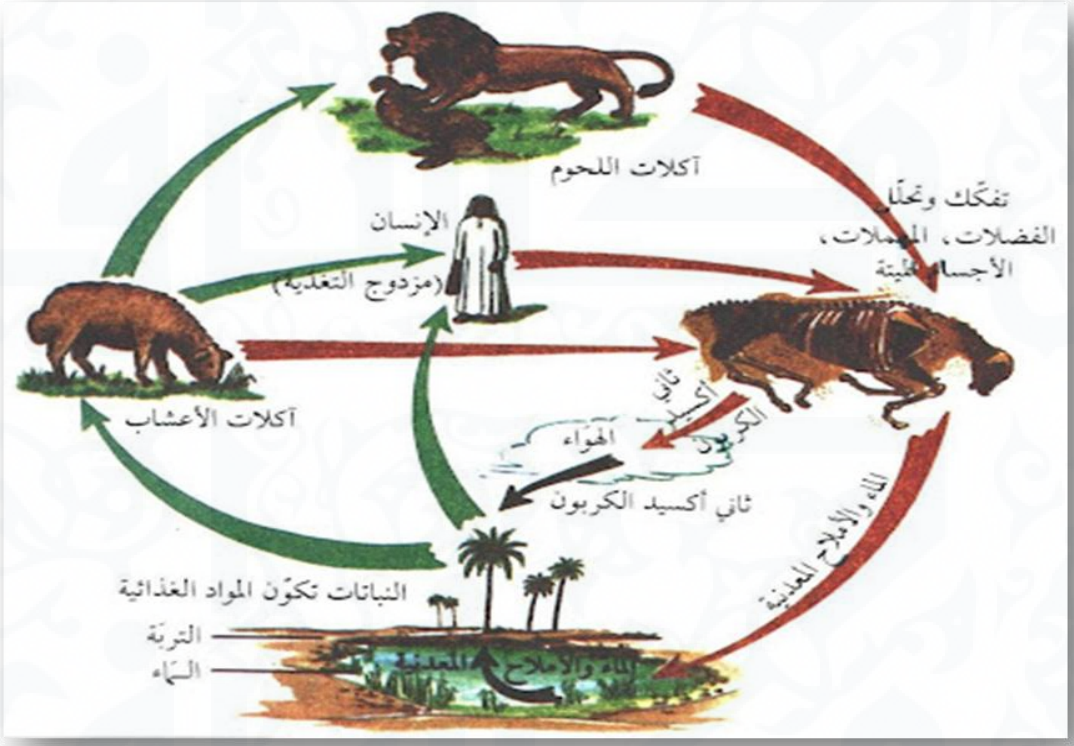
احدى الطالبات : لدينا اهرامات عددية ومعناها انه توجد علاقة عددية بين الكائنات الحية في الهرم الواحد فقاعدته فيها اعداد كبيرة من المنتجات تستهلكها كائنات اقل عددا ثم مستهلكات ثانوية أخرى اقل الى أنْ تكون في قمة الهرم مستهلك واحد (هذا الشرح يتزامن مع عرض المخطط من قبل الطالبة على السبورة)

الباحثة : احسنتِ بارك الله فيك ، اما الهرم الثاني من منكن توضحه ؟

احدى الطالبات : نعم ، اهرامات الطاقات ، حيث ان الانتقال من مستوى المنتجات الى المستوى الأول من المستهلكات يؤدي الى ضياع جزء من الطاقة الاصلية التي كانت في المنتجات وتضيع كمية أخرى من الطاقة في حال انتقالها الى المستهلكات الثانوية حتى الوصول الى المستهلك الرابع (هذا الشرح يتزامن مع عرض المخطط من قبل الطالبة على السبورة)

طالبة أخرى : وهناك النوع الثالث وهو اهرامات الكتلة حيث تبنى هذه العلاقة على أنَّ هناك تناسبا بين كتل الأحياء في كل مستوى من مستويات الهرم فالقاعدة تمثل كمية كبيرة من المنتجات تليها كتلة أقل في المستوى الثاني من المستهلكات ثم أقل مرة أخرى في المستوى الثالث إلى أن نصل للمستهلك الأخير الذي يمثل أقل كتلة في الهرم .

الباحثة : احسنتم جميعا ، بهذا ينبغي ان نقدر عظمة الله سبحانه وتعالى في خلقه للكون حيث جعل علاقة بين النظام البيئي الذي تكلمنا عليه بين المنتجات والمستهلكات والمحللات وطبيعة تغذية الأنواع وانتقال الطاقة من كائن لآخر في شبكة غذائية متداخلة وأمامكم الرسم التوضيحي الذي يبين ذلك :



التقويم : توجيه عدد من الأسئلة الشفوية لعدد من الطالبات لمعرفة مدى فهم المادة لهن وهي:

١. ما المقصود بالنظام البيئي ؟ وما انواعه ؟

٢. ما هي اهرامات الطاقة ؟

٣. ما المقصود بالمنتجات والمستهلكات والمحللات ، مع إعطاء مثال لكل نوع ؟

التحضير : موضوع الأقاليم الحياتية إلى المشاكل البيئية .

مفهوم الزعم ومسوغاته عند النحاة

الكلمة المفتاح: الزعم

البحث مستل من رسالة الماجستير

أ.م. د . وليد نهاد عباس مهدي خزعل مغير
جامعة ديالى-كلية التربية للعلوم الانسانية مديرية تربية ديالى
waleedgg86.a.gmail.com Mhkah76@yahoo.com

الملخص

البحث يبين مفهوم مصطلح (الزَّعم) من حيث اللغة والاصطلاح ، ودلالتيه النحوية المتمثلة بالقول الخاطئ وهو الغالب والقول الصائب ، واستعمالاته عند النحاة مبتدئًا بسيبويه (ت ١٨٠هـ) ، ثم النحاة الذين جاؤوا من بعده وصولًا إلى المحدثين ، فضلًا عن المسوغات التي دعت النحويين إلى إطلاقه ، معضدًا إياها ببعض النصوص النحوية التي ضمت هذا المصطلح ، وقد توصلت من خلال البحث والتتبع فيه إلى نتائج مهمة ، منها : إنَّ هذا المصطلح لم يوضع له حدٌّ اصطلاحيٌّ منذ التأليف في النحو العربي إلى النصف الأول من القرن الرابع الهجري حتى إذا ما وصلنا إلى النصف الثاني من القرن الرابع الهجري ، فإذا بأبي سعيدٍ السيرافي(ت ٣٦٨هـ) أوَّل مَنْ يضع له حدًا اصطلاحيًا ، كما أنَّ الدلالة الغالبة في إطلاقه عند سيبويه هي القول الصائب ، أما المتأخرون ، فالدلالة الغالبة عندهم القول الخاطئ وهذا ينطبق أيضًا عند المحدثين .

المقدمة

الحمد لله ربِّ العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أمَّا بعد : فهذا بحثٌ موسومٌ بـ (مفهوم الزَّعم ومسوغاته عند النحاة) تناول مصطلحاً كان متداولًا قبل التأليف في النحو العربي بدلالاتٍ عدَّة ، حتى إذا ما دُوِّنَ النحو رأينا النحاة قد وظفوه في مؤلفاتهم وأرادوا به دلالتين اثنتين سأذكرهما لاحقًا . وقد أحببت الكتابة فيه ، لشيوعه في كتب النحو، ولكونه لم يُطرَحْ في مؤلفٍ أو دراسةٍ . لذلك استحق مني أنْ أبحث فيه مبينًا مفهومه في اللغة والاصطلاح ، ودلالته واستعماله عند النحاة ، فضلًا عن بيان المسوغات التي دعت النحاة إلى إطلاقه ، وقد استعنت بمصادرَ كانت خيرَ معينٍ لإتمامه ،

وهي مرتبةٌ في ثبت المصادرِ والمراجع ، ثم ختمت هذه الدراسة بالنتائج التي توصلت إليها . واسأل الله التوفيق والهداية إلى طريق الصواب .

أولًا – مفهوم الزَّعم :

١. الزَّعم في اللغة والاصطلاح :

– الزَّعم لغة :

الزَّعم مصدر الفعل الثلاثي (زَعَمَ) ، وهذا اللفظ قد تناولته المعجمات اللغوية بدلالات متعددة ، منها ما جاء في العين : ((زَعَمَ يَزْعُمُ زعمًا وزُعْمًا إذا شكّ في قوله ، فإذا قلت: ذَكَرَ ، فهو أحرى إلى الصواب ، وكذا تفسير هذه الآية : ﴿ هَٰذَا لِلَّهِ بِزَعْمِهِمْ ﴾ [١] ، وَيُقْرَأ بزُعْمهم[٢] ، أي : بقولهم الكذب ... ،والتَّزعُّم : التَّكذب قال :((يا أيها الزاعم ما تزعَّما ...))[٣] ، والزعيم : الكفيل بالشيء ، ومنه قوله تعالى ﴿ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ ﴾ [٤] ، أي : كفيل ، وزَعِم فلانٌ في غير مَزْعَم أي : طَمِعَ في مَطْمَعٍ ، وأزعَمْته : أطمعته))[٥] . والأحسن في الزَّعمِ أنْ يوقع على (أنَّ) دون الاسم[٦] .

وزاد ابن دريد (ت ٣٢١هـ) معاني أُخر، إذ قال : ((الزَّعْم والزُّعْم لغتان فصيحتان.قال عنترة العبسي:

عُلِّقتُها عَرَضًا واقْتُـــــــلُ قومَها زَعْمًا لَعَمْـرُ أبيك ليس بَمْزعَـمِ[٧]

وأكثر ما يقع الزَّعمُ على الباطلِ ، وكذلك هو في التنزيل ... ، وقد يجَيء الزَّعمُ في كلامِهم بمعنى التحقيق ، قال النابغةُ الجعدي :

نُـــودي قيــلَ أَرْكَبَـــنْ بأهلك إنَّ الله مُوْفٍ للناس ما زعما[٨]))[٩]

ولم يبتعد الأزهري (ت ٣٧٠هـ) كثيرًا عن هذه المعاني في تهذيبه ، إذ قال : ((وقال الليث : سمعت أهل العربية يقولون : إذا قيل ذَكَرَ فلان كذا وكذا فإنَّما يقال ذلك لأمرٍ يُسْتَيقن أنَّه حقٌ ، فإذا شُكَ فيه فلم يُدْرَ لعَلَّه كذِب ، أو باطل قيل : زعم فلانٌ))[١٠] . ونَقَلَ أيضًا قول ابن السكيت (ت ٢٤٤هـ) لمعنى الزَّعم قائلًا : ((قال : والزَّعم إنَّما هو في الكلام يُقال أمرٌ فيه مزاعم أي : أمرٌ غيرُ مستقيم ، فيه مُنازعة بُعد . قلت : والرجل من العرب إذا حدَّث عمَّن لا يُحقق قوله ، يقول : ولا زعامته ، ومنه قوله : لقد خطَّ رومي ولا زعامتِهِ))[١١]. ومن المعاني الأُخر التي أوردها : ((الزَّعم الكذب ... ، وقال شُريح[١٢] :

زعموا كنية الكذب،وقال شمر[١٣]: الزَّعم والتزاعم أكثر ما يقال فيما يُشَك فيه ولا يحقق ، وقد يكون الزَّعم القول))[١٤].

وأضاف ابن سيده (ت ٤٥٨هـ) في المحكم والمحيط الأعظم معنىً آخر على معاني الزعم المذكورة آنفًا وهو بمعنى شهد[١٥] .

وبهذه المعاني قال ابن منظور (ت ٧١١هـ) وزاد عليها معاني أُخر ، منها : (الظن ، والضمان ، والوَعَدَ ، والقول ، والذكر ، ومنها أيضًا استعماله فيما يُذم)[١٦] .

ولم تخرج المعجمات الأخرى عمَّا أوردته من معانٍ لهذه اللفظة[١٧] .

فالزَّعم في دلالته اللغوية هو الأقرب إلى المشترك اللفظي لوروده بدلالات متنوعة ،واستعمالات مختلفة تفصح عن القول بشقيه الباطل وهو الغالب والمحقق ، والاعتقاد ، والشك ، والذكر ، والكذب ، والضمان ، والكفالة ، والوعد ، والظن ، وغيرها . والفيصل في تحديد المعنى المراد هي القرائن اللفظية .

- **الزَّعم اصطلاحًا :**

بعد أنْ فرغنا مِنْ بيان الدلالة اللغوية لمصطلح (الزَّعم) وأفصحنا عنه ، نأتي إلى بيان معناه في العرف الاصطلاحي.

ولمَّا كان لفظ (الزَّعم) شائعًا قبل التأليف في النحو العربي ، وأعني بذلك في (القرآن الكريم) ، و(كلام العرب) وهو ما سأذكره لاحقاً، فقد عَرَض لتعريفه اصطلاحًا أصحاب التفسير واللغة فضلاً عن أصحاب النحو . إلا أنَّهم لم يتفقوا على اصطلاحٍ موحدٍ يفصح لنا عمَّا يضمه هذا المصطلح ، ويجعله أكثر استقرارًا في دلالته الاصطلاحية ، ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى اختلاف دلالة هذا اللفظ بين موضعٍ وآخر قبل التأليف في النحو العربي ، فدلالته في القرآن الكريم مقصورةٌ على الذَّمِ والكذب وادعاء الباطل[١٨] ، لذا ذكر ابن عباس(ت ٦٨هـ) (ا) كل موضعٍ في القرآن الكريم ورد فيه لفظ (الزَّعم) ، فهو (كذب)[١٩]. أمَّا في كلام العرب فهي متنوعةٌ ما بين القول الباطل والمحقق ، والقول المطلق ، والذكر، والظن ، والشك، والكذب ، والوعد ، والادعاء ، والضمان ، والكفالة ، وغيرها[٢٠] . فلا بأس ونحن ماضون في بيان دلالة الزَّعم الاصطلاحية في علم النحو أنْ نعرضَ أهم التعريفات لهذا المصطلح التي أوردها أصحاب التفسير والمعجمات الاصطلاحية فضلاً عن تعريفات

النحويين ، لاسيما أنَّ مضمونه في علم النحو يشترك مع بعض ما عرضه أصحاب التفسير والمعجمات الاصطلاحية . ويمكن عرض ذلك على النحو الآتي :

أ- الزَّعم في اصطلاح المفسرين :

١. تعريف الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) :

الزَّعم : ((ادعاء العلم))[٢١] .

٢.تعريف ابن عطية (ت ٥٤٢هـ) :

الزَّعم هو : ((قولٌ لا دليل على فساده ولا صحته ودركه على قائله))[٢٢] .

٣.تعريف القرطبي (ت ٦٧١هـ) :

الزَّعم : ((هو القول بالظن))[٢٣] .

٤.تعريف أبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) :

الزَّعم : ((قولٌ يقترن به الاعتقاد الظني))[٢٤] . وعرَّفه أيضًا في موضعٍ آخر بقوله : (((الزَّعم) القول الأميل إلى الباطل والكذب في أكثر الكلام))[٢٥] .

٥.تعريف ابن عاشور التونسي (ت ١٣٩٣هـ) صاحب التحرير والتنوير :

الزَّعم : ((القول الموسوم بمخالفة الواقع خطأٌ فمنه الكذب الذي لم يَتَعَمَّد قائله أنْ يخالف الواقع في

ظنِ سامعه . ويطلق على الخبر المستغرب المشكوك في وقوع ما أَخبَر به ، وعن شُرَيح : لكل شيءٍ كنيةٌ ، وكنية الكذب زعموا (أراد بالكنية الكناية) . فبين الزَّعم والكذب عمومٌ وخصوصٌ وجهيٌ))[٢٦] .

٦.تعريف الشعراوي (ت ١٤١٨هـ) :

الزَّعم : ((هو القبول المخالف للواقع))[٢٧] .

فهذه التعريفات مع اختلاف عباراتها لا تخرج في معانيها عن القول الباطل ، والكذب والظن .

ب – الزَّعم في اصطلاح أصحاب المعجمات الاصطلاحية :

١. تعريف الرَّاغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ) :

الزَّعم : ((حكاية قول : يكون مظنَّة للكذب ، ولهذا جاء في القرآن في كلِّ موضعٍ ذُمَّ القائلون به))[٢٨] .

٢ .تعريف الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ) :

الزَّعم : ((هو القول بلا دليل))[٢٩] .

٣ .تعريف أبي البقاء الكفوي (ت ١٠٩٤هـ) :

((الزُّعم بالضم : اعتقاد الباطل بلا تَقَوّل ، و[الزَّعم] بالفتح : اعتقاد الباطل بِتَقَوّل ، وقيل بالفتح قولٌ مع ظن ، وبالضم ظنٌ بلا قول))[٣٠] .

ج – الزَّعم في اصطلاح النحويين :

يعدُّ مصطلح الزَّعمِ واحدًا من أهمِّ المصطلحات الشائعة في النحو العربي منذ التأليف فيه إلى العصر الحديث ، إذ لا يخلو كتابٌ من أمات المظان النحوية إلَّا وقد وُجِدَ فيه هذا المصطلح مراتٍ عدّة ، لاسيما كتاب سيبويه ، إلا أنَّ الناظر في أمات كتب النحو في القرنين (الثاني) ، و(الثالث) والنصف الأول من القرن الرابع الهجري لم يظفر عند مؤلفيها بتقييد حدٍّ اصطلاحي لمفهوم مصطلح (الزَّعم) : ((يضبط حدوده ويكشف أبعاده ، ويبين مدلوله مع أنَّه مصطلحٌ تردد على ألسنة النحويين كثيرًا – في هذه القرون – في سياق تحليل الأحكام النحوية ، حتى بدا وكأنَّه مصطلحٌ عُرفيٌ تواضع عليه النحاة فيما بينهم تاركين للقارئ أنْ يستنبط معناه من سياق الكلام))[٣١] . ولعلَّ السرَ في ذلك أنَّهم : ((تعودوا استعماله فترسَّخَ مفهومه في أذهانهم ، وهم يسطِّرون قواعدهم النحوية ؛ فلا يجدون بهم حاجة إلى تعريفه ، ولو كان الأمرُ خلافًا لذلك لَمَا استطاعوا أنْ يحسنوا تطبيقه من خلال الأمثلة التي أوردوها تفسيرًا وتوظيفًا له ، وإلا بماذا نفسر هذا السكوت ؟))[٣٢] . ولكنْ عند اطلاعنا على مؤلفات النحويين في النصف الأول من القرن الرابع الهجري وجدنا أبا سعيد السيرافي أوَّل مَنْ وضع حدًا اصطلاحيًا لمفهوم (الزَّعم) ، وقد كشف لنا فيه عن أبعاده ، وضَبْطِ حدوده ، وبيان مدلوله عند شرحه على كتاب سيبويه قائلًا : ((وأمَّا ((زَعَمْتُ)) فإنَّهُ قولٌ يقترن به اعتقاد ومذهب ، وقد يصحُّ ذلك وقد لا يصحُّ))[٣٣] . وقد وضَّح مراده بدلالة الزَّعم على القولِ بعد وصفه لهذا الحدِّ بقوله :((ولو كان الزَّعم في معنى القول المحض ، لحُكي ما بعده ولم يَنْصب ، كما يُفعَل ذلك بعد القول ، إذا قلت : ((قال زيدٌ عمرٌو قائمٌ))))[٣٤] .

وشاع هذا التعريف عند النحاة ، ولاسيما المتأخرين ، فقد نقله وارتضاه عددٌ منهم ، كأبي حيان الأندلسي[٣٥] ، والمرادي (ت ٧٤٩هـ)[٣٦] ، والبغدادي (ت ١٠٩٣هـ) [٣٧].

وعرَّفه أيضًا أبو البركات الأنباري (ت ٥٧٧هـ) بأنَّه قولٌ عن غير صحةٍ ، وذلك بقوله : ((وأمَّا ((زعمت)) فتستعمل في القول عن غير صحةٍ))[٣٨] .

ووضع رضي الدين الاستراباذي (ت ٦٨٦هـ) حدًا آخر لمصطلح (الزَّعم) قال فيه : ((وأمَّا للقول بأنَّ الشيء على صفةٍ ، قولًا غير مستندٍ إلى وثوقٍ ، نحو : زعمتك كريمًا ، وقد يُستعمل (زعم) في التحقيق ، قال أمية :

نُـــودِي قـــمْ واركـــب بأهلك إنَّ الله موفٍ للناس ما زعموا(٣٩)))[٤٠]

ونقل هذا الحدَّ من النحاة المحدثين الدكتور فاضل صالح السامرائي ، بقوله : ((الزَّعم : هو القول بأنَّ الشيء على صفةٍ قولًا غير مستندٍ إلى وثوقٍ))[٤١] . ثم استدرك عليه قائلًا : ((فقد يكون حقًا وباطلًا ... ، وأكثر ما يقع الزَّعم على الباطل ...))[٤٢] . إلا أنَّ هذا التعريف لم يشع عند النحاة كما شاع تعريف السيرافي .

ولم يخرج ابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١هـ) في تعريفه مصطلح (الزَّعم) عمَّا عرَّفه السيرافي ، إذ يقول: ((والزَّعم : قولٌ يقترن به اعتقاد . ومذهب الأكثر أنْ يكونَ باطلًا ، نحو : ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَن لَّن يُبۡعَثُواْۚ ﴾[٤٣] ، وقد يكون صحيحًا ، كقول أبي طالب يخاطب النبي ﴿ صلى الله عليه وسلم ﴾ :

ودعوتنـــي وزَعَمْـــتَ أنَّـــكَ ناصـــحٌ ولقد صَدَقتَ وكنتَ ثمَّ أمينًا(٤٤)))[٤٥]

وقال أيضاً: ((الزَّعم قولٌ مع اعتقادٍ))[٤٦] .

وفي ضوء ما مرَّ نرى أنَّ ما حدَّه السيرافي من مفهومٍ لمصطلح (الزَّعم) هو الأقرب إلى الاصطلاح النحوي الذي نروم البحث عنه ؛ لأنَّه يتفق تمامًا مع ماألفيناه من تطبيقاتِ النحاة لهذا المصطلح في مؤلفاتهم ،ولكنْ هذا المصطلح لم تظهر دلالته ويستنبط معناه إلا من سياق الكلام ، أو موقف النحاة تجاه المسائل النحوية ؛ لأنَّ السياق وموقف النحاة هو الذي يحكم على المعنى المراد .

٤ .دلالة الزَّعمِ واستعمالِهِ عند النحاة :

– دلالة الزَّعمِ :

ظهر من خلال النظر في المظان النحوية أنَّ مؤلفيها حينما استعملوا مصطلح (الزَّعم) في أثناء تناولهم الأحكام النحوية بمشتقاته (الزَّعم ، زَعَمَ ، يزعُم ، أزعُم ، يزعمون ، زعموا ، زعما ، زعمهم ، بزعمهم ، بزعم ، زاعم ...) أرادوا به دلالتين اثنتين ، إحداهما : القول

الباطل أو الخاطئ ، وهي أكثر استعمالًا ، ومثال ذلك قول سيبويه عند ذكره قوله تعالى : ﴿ وَيَرَى ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ ٱلۡحَقَّ وَيَهۡدِيٓ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ ٦ ﴾ [٤٧] :((وقد زعم ناسٌ أنَّ (هو) هاهنا صفةٌ ، فكيف يكون صفةً وليس من الدنيا عربيٌ يجعلها هاهنا صفةً للمُظْهَر ولوكان ذلك كذلك لجاز مررت بعبد الله هو نفسه ، فهو هاهنا مستكرَهة لا يَتَكَلَّمُ بها العرب ؛ لأنَّه ليس من مواضعها عندهم ...))[٤٨] . وقول المبرِّد (ت ٢٨٥هـ) : ((ومَنْ زَعَم أنَّ قوله : ﴿ كِتَٰبَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡۚ ﴾ [٤٩] نُصِبَ بقوله : ((عليكم كتاب الله)) – فليس يدري ما العربية ، لأنَّ الأسماء الموضوعة في موضع الأفعال لا تتصرَّف تَصَرُّف الأفعال فتنصب ما قبلها))[٥٠] . ومثال ذلك أيضًا قول ابن جني (ت ٣٩٢هـ) : ((وأمَّا قول أبي إسحاق : إنَّ ((أيًّا)) اسمٌ مظهر خصَّ بالإضافةِ إلى المضمر ، ففاسدٌ أيضًا ، وليس ((أيًّا)) بمُظْهَرٍ كما زعم . والدليل على أنَّ ((أيًّا)) ليس باسم مُظْهَرٍ اقتصارهم به على ضربٍ واحدٍ من الإعراب وهو النصب ، كما اقتصروا بـ (أنا ، وأنت) ونحوهما على ضربٍ واحدٍ من الإعراب وهو الرفع ...))[٥١] .

والدلالة الأخرى : القول المحقق ، وهي أقل استعمالًا ومن أمثلتها ، قول سيبويه في (باب ما أُجري على موضعِ غير لا على ما بعد غير) : ((زعم الخليل رحمه الله ويونس جميعًا أنَّه يجوز : ما أتاني غيرُ زيدٍ وعمرٌو فالوجه الجرُّ ، وذلك أنَّ غيرَ زيدٍ في موضعِ إلا زيدٌ وفي معناه ، فحملوه على الموضع كما قال :

*** فلسنا بالجبال ولا الحديدا[٥٢] ***

فلما كان في موضعِ إلا زيدٌ وكان معناه كمعناه ،حملوه على الموضع. والدليل على ذلك أنَّك إذا قلت: غيرُ زيدٍ ، فكأنَّك قد قلت : إلا زيدٌ ألا ترى أنَّك تقول : ما أتاني غيرُ زيدٍ وإلا عمرٌو، فلا يقبح الكلام ، كأنَّك قلت : ما أتاني إلا زيدٌ وإلا عمرٌو))[٥٣] .

ومِنْ أمثلتها أيضًا قول ابن هشام في صيغة (أَفْعَلَ) التعجب بين الفعلية والاسمية : ((... ، وزعم البصريون أنَّه فعلٌ ماضٍ وهو الصحيح ؛ لأنَّه مبني على الفتح ، ولو كان اسمًا لارتفع على أنَّه خبرٌ ،

ولأنَّه يلزمه مع ياء المتكلِّم نون الوقاية يقال : ما أفقرني إلى عفو الله ، ولا يقال: ما أفقري))[٥٤].

– **استعمال النحاة لمصطلح الزَّعم :**

لم تقل ظاهرة (الزَّعم) شأنًا عن غيرها من ظواهر النحو العربي الأُخر من حيث تمثلها فيما وصل إلينا من نتاجٍ نحوي مدون ، بل إنَّها تميزتْ عن غيرها من الظواهر الأخرى بشيوعها في أوَّل مدونٍ نحويٍ وصل إلينا ، وهو (كتاب سيبويه) ، إذ بلغ استعمال سيبويه لمصطلح (الزَّعم) فيه ما يقارب خمسين ومائتي موضعٍ ، ولعلَّ سبب ذلك يرجع إلى أنَّ مصطلح (الزَّعم) كان مستعملًا بكثرة قبل نشأة النحو العربي ، وأعني بذلك استعماله في أصول النحو العربي السماعية المتمثلة بالقرآن الكريم أولًا ، كقوله تعالى : ﴿ فَقَالُوا هَٰذَا لِلَّهِ بِزَعْمِهِمْ ﴾ [٥٥] وقوله تعالى ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَائِيَ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ ﴿٧٤﴾ ﴾ [٥٦] . وكلام العرب ثانيًا ، ومنه الأثر النبوي الشريف ، كقوله أفضل الصلاة والسلام : ((بئس مطيَّة الرَّجل زعموا))[٥٧].

والشعر ، كقول جرير يهجو الفرزدق :

زَعَمَ الفرزدق أنْ سيقتلُ مربعًا أبشر بطول سلامةٍ يا مَرْبَعُ[٥٨]

ولستُ في مقامٍ أقفُ فيه وقفة استقصاء لدراسة مفهوم (الزَّعم) لدى جميع النحاة ، فهذا أمرٌ يقتضي صفحاتٍ كثيرة ، لذا نركزُّ في مقامنا هذا على ملامح هذه الظاهرة عند عدد من النحاة مبتدئًا بسيبويه ؛ لأنَّ كتابه يعدُّ أوَّلَ مؤلفٍ نحويٍ وصل إلينا ، فقد أكثر فيه من استعمال مصطلح (الزَّعم) ، ولكنَّ الدلالة الغالبة عليه هي القول المحقق كما في نصه المذكور آنفًا في دلالة الزَّعم الثانية ، بخلاف ما كان مستعملًا قبله ، وبعده ، فإنَّ السمة الغالبة عليه آنذاك هي القول الباطل ، وقد أشرت إلى ذلك آنفًا أثناء عرضي لتعريفات مصطلح (الزَّعم) ، ودلالته ، لذا قال ابن عطية : ((وإذا قال سيبويه : زعم الخليل فإنَّما يستعملها فيما انفرد الخليل به وكان أقوى))[٥٩] . وقال الآلوسي(ت١٢٧٠هـ) : ((وقد أكثر سيبويه في الكتاب من قوله : زعم الخليل كذا – في أشياءَ يرتضيها –))[٦٠] . وهذا في الغالب ، وليس بالأمر المطلق ، لأنَّي وجدتُ سيبويه في بعض المواضعِ يزعِّم الخليل ، ويريد به القول الخاطئ ، ويزِّعم غيره ، ويريد به القول المحققِ ، ومِنْ ذلك قوله في أصل (لن) : ((فأمَّا الخليل فزعم أنَّها (لا أنْ)، ولكنَّهم حذفوا لكثرته في كلامهم ، كما قالوا : ويلمه [يريدون وي لامه] ، وكما قالوا : يومئذٍ وجعلتْ بمنزلة حرفٍ واحدٍ ، كما جعلوا هلَّا بمنزلة حرفٍ واحدٍ ، فإنَّما هي هل ولا . وأمَّا غيره فزعم أنَّه ليس في (لن) زيادةٌ وليست من كلمتين ولكنَّها بمنزلة شيءٍ على حرفين ليست فيه زيادةٌ ، وأنَّها في حروف النصب

بمنزلة لم في حروف الجزم في أنَّه ليس واحدٌ من الحرفين زائدًا. ولو كانت على ما يقول الخليل لمَا قلت : أمَّا زيدًا فلن أضرب؛
لأنَّ هذا اسمٌ والفعل صلةٌ ، فكأنَّه قال : أمَّا زيدًا فلا الضرب له))[٦١] .

فتزعيم سيبويه للخليل في نصه هذا كان يريد به القول الخاطئ ، وأمَّا تزعيمه الآخر، فكان يريد به القول المحقق ؛ لأنَّ سيبويه يرى أنَّ (لن) بسيطة وليست مركبةً كما زعم الخليل .

أمَّا النحاة الذين جاؤوا من بعده ، كالفراء (ت ٢٠٧هـ)[٦٢] ، والأخفش (ت ٢١٥هـ)[٦٣] ، والمبرِّد[٦٤] ، وابن السراج (ت ٣١٦هـ)[٦٥] ، والزجاجي (ت ٣٣٧هـ)[٦٦] ، والنحاس (ت ٣٣٨هـ)[٦٧] ، والسيرافي[٦٨] ، وغيرهم من النحاة الأوائل الذين أعقبوهم ، فقد بدا استعمالهم لمصطلح الزَّعم يميل شيئًا فشيئًا إلى دلالة القول الباطل أكثر مما هو عليه القول المحقق .

ومن ذلك ، قول الفراء عند إعرابه قوله تعالى : ﴿ صٓۚ وَٱلۡقُرۡءَانِ ذِي ٱلذِّكۡرِ ١ ﴾ [٦٩] : ((وص في معناها ، كقولك : ب وجب والله ، ونزل والله ، وحقَّ والله ، فهي جواب لقوله ((والقرآن)) كما تقول نزل والله . وقد زعم قومٌ أنَّ جواب ((والقرآن)) ﴿ إِنَّ ذَٰلِكَ لَحَقّٞ تَخَاصُمُ أَهۡلِ ٱلنَّارِ ٦٤ ﴾ [٧٠] ، وذلك كلام قد تأخَّر تأخُّرًا كثيرًا عَنْ قوله ((والقرآن)) وجَرَت بينهما قِصص مختلفةٍ ، فلا نجد ذلك مُستقيمًا في العربية والله أعلم))[٧١] . وقول السيرافي عند قوله تعالى : ﴿ وَإِنۡ أَحَدٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ٱسۡتَجَارَكَ فَأَجِرۡهُ ﴾ [٧٢] : ((وزعم الفراء أنَّ (أحدٌ) مرفوع بالعائد الذي عاد إليه وهو ضمير الفاعل الذي في استجارك ، وهذا لا يصح ؛ لأنَّا إذا رفعناه بما ذكر فقد جعلنا استجارك خبرًا لأحدٍ وصار الكلام كالمبتدأ والخبر ، ولا يجوز أنْ يكونَ بعد (إنْ) مبتدأ وخبرٌ ألا ترى أنَّه لا يجوز أنْ يقال : ((إنْ زيدٌ قائمٌ أكْرِمْك)) ولا ((إنْ زيدٌ عندك آتك))))[٧٣] .

حتَّى إذا ما وصلنا إلى النحاة المتأخرين ، كأبي البركات الأنباري[٧٤] ، وابن عصفور (ت ٦٦٩هـ)[٧٥] ، وابن مالك (ت ٦٧٢هـ)[٧٦] ، وأبي حيان الأندلسي[٧٧] ، والمرادي[٧٨] ، وابن هشام الأنصاري[٧٩] ، وابن عقيل (ت ٧٦٩هـ)[٨٠] ، وغيرهم ، فإنَّنا نرى شيوع دلالة (الزَّعم) عندهم على القول الباطل وقلَّتها في القول المحقق .

وسار على ذلك أغلب النحاة الذين جاؤوا من بعدهم حتى اضمحلت دلالتها على القول المحقق فيما بعد ، وهذا ما نراه في العصر الحديث ، وخيرُ مثالٍ على ذلك ما ذكرته آنفًا من تأييد الدكتور فاضل صالح السامرائي (للرضي) في تعريفه لمصطلح (الزَّعم)، ثمَّ استدراكه عليه .

ومثال ذلك أيضًا قول شوقي ضيف (ت ١٤٢٦هـ) في عامل الاسم المنادى العلم نحو : ((يا محمد)) : ((ذهب جمهور البصريين إلى أنَّه مبني على الضم في محل نصبٍ ، وناصبه فعلٌ مقدَّرٌ تقديره : أدعو وحُذِفَ الفعل حذفًا لازمًا لكثرة الاستعمال ولدلالة حرف النداء عليه . وذهب المبرِّد إلى أنَّه منصوب بيا لسدِّها مسد الفعل . وذهب الكسائي إلى أنَّه مرفوع لتجرده من العوامل اللفظية ، وفاته أنَّه مسبوق بيا ، وأنَّه غير منونٍ . أمَّا الفراء فذهب مذهبًا بعيدًا ، إذ زعم أنَّ أصل ((يا زيد)) مثلًا : يا زيدًا ، ثم أكتُفي بيا وحُذفت الألف الملحقة به ، فبني على الضمِّ . وهو بُعدٌ واضح في التقدير))[٨١] .

ثانيًا – مسوغات الزَّعم :

ذكرتُ فيما مضى أنَّ الزَّعمَ في اصطلاح السيرافي : قولٌ مصاحبٌ لاعتقادٍ ومذهبٍ ، وأنَّ النحاة كانوا يطلقونه ويريدون به إمَّا القولُ الباطلُ وهو الغالب ، وإمَّا القولُ المحققُ ، لكنْ هناك مسوغاتٌ أو أسبابٌ كانت وراء إطلاقهم هذا المصطلح ، وهو أمرٌ مألوف عهدناه في الأحكام النحوية كلها ، فكيف بمصطلح (الزَّعمِ) ، وقد وجدناه شائعًا في أوَّل مؤلفٍ نحوي ألا وهو كتاب سيبويه ، فهذا إنْ دلَّ على شيءٍ فإنما يدلُّ على أهمية هذا المصطلح لدى النحاة . فمِنْ خلال استقرائي لمواطنِ الزَّعمِ في النحو العربي ، وجدتُ مسوغات الزَّعمِ أو أسبابه لا تخرج في الغالب عن أسباب (المنع في الدرس النحوي)[٨٢] ، كالسماع ، والقياس ، والمعنى ، والعمل ، والموقع ، وغيرها ، فها أنا أُوردها فضلًا عن مسوغاتٍ أُخر مستدلاً عليها بالأمثلة على النحو الآتي :

١. السماع

وهو الدليل الأوَّل مِنْ أدلّة الصناعة النحوية ، ويُعَدُّ المسوغ الأبرز في إطلاق لفظ (الزَّعم) على الأحكام النحوية ، والأمثلة التي جعلته بارزاً كثيرةٌ ، منها قول أبي حيان الأندلسي : ((و(لولا) زعم الأخفش أنَّها لا تجرُّ المضمر ، وأنَّ ما ورد من قول العرب : لولاك ، إنَّما هو من باب وضع الضمير المجرور موضع الضمير المرفوع ، كما وضعوا

المرفوع موضع المجرور في قولهم : ما أنت كأنا ، ولا أنا كأنت ، وزَعَمَ المبرِّد أنَّ لولاك ليس من لسان العرب ، إنَّما يقولون لولا أنت ، وهذا ليس بشيءٍ . إذ قد نقل ذلك رؤساء النحويين واللغويين ، كالخليل ، وسيبويه ، وأبي زيد ، والفراء))[٨٣] .

وللسماع صورٌ اعتمد عليها النحاة في إيراد لفظ (الزَّعم) ، متمثلة بأدلة الاستشهاد النحوية ، وهي على النحو الآتي :

أ- القرآن الكريم :

ومِنْ أمثلة الاستشهاد به دليلًا على (الزَّعمِ) ، قول أبي حيان : ((وزعم بعض النحاة : أنَّ البدلَ يختص بما يكون ما بعد إلا مستثنى مما يكون فيه المستثنى منه منفردًا ، نحو : رَجُلٌ واحدٌ ، وهو محجوجٌ بقوله تعالى : ﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُمْ شُهَدَآءُ إِلَّآ أَنفُسُهُمْ﴾[٨٤] ، فشهداء جمع ، وليس بمفردٍ))[٨٥] .

ب- القراءات القرآنية :

ومن أمثلة الاستشهاد بها دليلًا على الزَّعمِ ، قول ابن مالك في لحاق نون الوقاية مع لدن : ((ولحاق النون مع لدنْ أكثر من عدم لحاقها ، وزعم سيبويه أنَّ عدم لحاقها من الضرورات ، وليس كذلك ، بل هو جائزٌ في الكلام الفصيح ومن ذلك قراءة نافع[٨٦] ، ﴿مِن لَّدُنِّي عُذْرًا﴾[٨٧] بتخفيف النون وضم الدال))[٨٨] .

ج - الحديث النبوي الشريف :

وقد استدلَّ النحاة به حُجة لإسناد تزعيمهم ، ومن ذلك قول ابن مالك في عدم إفادة (حتى) للترتيب : ((ومَنْ زعم أنَّها تقتضي الترتيب في الزمان ، فقد ادعى ما لا دليل عليه ، وفي الحديث : (كلُّ شيءٍ بقضاءٍ وقدرٍ حتى العَجْز والكَيْس)[٨٩] وليس في القضاء ترتيب ، وإنَّما الترتيب في ظهور المقضيّات))[٩٠] .

د- كلام العرب (شعرًا ونثرًا) :

كثيرًا ما اتخذ النحاة كلام العرب دليلًا لإسناد حكم التزعيم ، بل كان الأكثر استعمالًا لديهم من الأدلة السماعية الأخرى ، فمن أمثلة استشهادهم به شعرًا .

قول ابن هشام : ((لو ما : بمنزلة ((لولا)) ، تقول : لو ما زيدٌ لأكرمتُكَ، وفي التنزيل : ﴿ لَّوْ مَا تَأْتِينَا بِٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾[٩١] وزعم المالقي أنَّها لم تأتِ إلا للتحضيض ، ويرده قول الشاعر :

لــو مــا الإصاخـــة للوشـــاة لكــان لــي من بعد سُخْطِكَ في رضاك رجاءُ[٩٢]))[٩٣]

ومن أمثلة الاستشهاد بكلام العرب نثرًا ، قول أبي حيان : ((وتعدية المتعدي لمفعولٍ بالباء لثانٍ قلَّ أنْ يوجد حتى زعم بعضهم أنَّه لا يوجد ، ولا يجوز فلا يقال في : طعم زيدٌ اللحمَ : أطعمت زيدًا باللحمِ ، والصحيح أنَّه جاء على قلةٍ ، تقول : دفع زيدٌ عمرًا ، ثم تعديه بالباء ، فتقول : دفعت زيدًا بعمرٍو ، أي : جعلت زيدًا يدفع عمرًا ، وكذلك صك الحجرُ الحجرَ ، ثم تقول : صككتُ الحجرَ بالحجرِ ، أي جعلته يصكه))[٩٤] .

٢ ٠القياس :

من أَمثلته قول أبي حيان : ((وزعم الجرمي أنَّه لا يجوز استعمال الجهات الست إلا ظرفًا ، ولا يقاسُ على استعمالها أسماء ، ونُقل عنه أيضًا أنَّه لا يجوز استعمالُ خلف وأمام اسمين إلا في الشعر ، هذا نصُّ النقل عنه ، والقياس يقتضي التسوية بينهما وبين الجهات الست غير فوق وتحت))[٩٥] .

٣ ٠المعنى :

ويعدُّ من أهم أسباب التزعيم ، إذ الإخلال به يؤدي إلى بطلان الكلام ، ومن المسوغات المسببة للتزعيم فيه :

أ- الإخلال بالمعنى وفساده :

ومن أمثلته ما ذكره ابن هشام في الجملة المحكية بالقول ، بقوله : ((قد يقع بعد القول جملةٌ محكيةٌ ولا عمل للقول فيها ، وذلك نحو : ((أوَّل قولي إني أَحْمَدُ الله)) إذا كسرتَ (إنَّ) ؛ لأنَّ المعنى أوَّل قولي هذا اللفظ ، فالجملة خبرٌ لا مفعول ، خلافًا لأبي علي الفارسي ، زعم أنَّها في موضع نصبٍ بالقول ، فبقي المبتدأ بلا خبرٍ ، فقدَّر (موجود) ، أو (ثابت) وهذا المقدَّر مستغنىً عنه ، بل هو مُفسِدٌ للمعنى ...))[٩٦].

ب – انتفاء الفائدة :

من أمثلة ذلك قول أبي حيان : ((ولا يجوز أنْ يُبْتَدأ بالنكرة إلا وفيها مسوغ من هذه المسوغات التي ذكرنا ، فأمَّا قوله :

مُرَسَّعَـــةٌ بيــن أرساغِـــهِ به عَسَمٌ يبتغي أرنبا[٩٧]

فزعم بعضهم أنَّه جاز الابتداء بالنكرة هنا ، لأنَّه فَعَلَ ذلك ضرورة ، ورُدَّ هذا بأنَّه ليس من أحكام
الضرائر أنْ يجوز بسببها الكلام الذي لا يفيد))[٩٨] .

ج – انسجام الكلام وتمامه :

ومن أمثلته قول أبي حيان : ((وزعم أبو عمر الجرمي في (الفَرخ) أنَّه لا يصح في ((لا إله إلا الله)) إلا الرفع ، قال : لأنَّه لم يتمَّ الكلام ، وكأنك قلت : الله إله ، وزيدٌ رجلٌ ، وهذا غيرُ بَيِّن ، لأنَّ الكلام تام بالإضمار ...))[٩٩] .

٤ ٠العمل :

وهو من الأسباب المهمة التي دفعت النحاة إلى إطلاق لفظ (الزَّعم) ، ومن أمثلته ، قول أبي حيان : ((المصدر ينتصب بمصدرٍ مثله ، نحو أعجبني ضربُ زيدٍ عمرًا الضرب الشديد ، وبفعلٍ نحو : قمت قيامًا ، وبوصفٍ نحو : أنت قائمٌ قيامًا وأنت مضروب ضربًا ، وزعم الكوفيون أنَّ المصدر إنَّما ينتصب بالفعل والفاعل معًا ، ويعنون بالفعل أو ما جرى مجراه))[١٠٠] .

٥ ٠غياب الدليل أو ضعفه :

من أمثلته ، قول أبي حيان : ((...، ومَنْ زعم أنَّ ((بينا)) محذوفة من ((بينما)) احتاج إلى وحيٍ
يصدِّقه))[١٠١] . وقوله : ((زعم الكسائي أنَّك إذا قلت : ما أحسن زيدًا ، فـ (ما) لا موضع لها من الإعراب ، ويقول : نصبت ((زيدًا)) بالتعجب ، وهذا كلامٌ لا يعقل))[١٠٢].

٦ ٠الخروج عن الإجماع :

من أمثلته ما ذكره ابن هشام في (السين المفردة) ، قائلًا : ((وزعم بعضهم أنَّها قد تأتي للاستمرار لا للاستقبال ، ذكر ذلك في قوله تعالى : ﴿ سَتَجِدُونَ ءَاخَرِينَ ﴾ [١٠٣] الآية ، واستدلَّ عليه بقوله تعالى : ﴿ سَيَقُولُ ٱلسُّفَهَآءُ مِنَ ٱلنَّاسِ مَا وَلَّىٰهُمۡ عَن قِبۡلَتِهِمُ ﴾ [١٠٤] . مدعيًا أنَّ ذلك إنَّما نزل بعد قولهم : ((ما ولاهم)) ، قال : ((فجاءت السين إعلامًا بالاستمرار لا بالاستقبال)) انتهى . وهذا الذي قاله لا يعرفه النحويون ، وما استند إليه من أنَّها نزلت بعد قولهم : ((ما ولاهم)) غيرُ مُوافَقٍ عليه))[١٠٥] .

٠٧ الافتراض في أُصول الألفاظ :

من أمثلة ذلك قول ابن هشام في أصل (مهما) : ((وهي بسيطـةٌ لا مركبـةٌ من ((مه)) و((ما))

الشرطية ، ولا من ((ما)) الشرطية و((ما)) الزائدة ، ثم أُبدِلت الهاء من الألف الأولى دفعًا للتكرار خلافًا لزاعمي ذلك))[١٠٦] .

٠٨ الاستقراء الناقص :

من أمثلته قول أبي حيان في باب التنازع : ((وإذا تنازع ثلاثةٌ ، وهو أكثر ما سُمِعَ في هذا الباب ، وزعم ابن خروف وتبعه ابن مالك أنَّه يكون العمل للثالث ، ويلغى الأول والثاني ، وأدعى ابن خروف أنَّه استقرى ذلك في الكلام فوجده مثل ما قال ، واستقراؤه استقراءٌ ناقص ، وقد جاء إعمال الأول ، والإضمار في الثاني والثالث ، كقول أبي الأسود الدؤلي :

كســاك ولـم تَسْتَكسِــهِ فاشْكُــرنْ لــه أخٌ لك يُعطيك الجزيل وناصرُ[١٠٧]

أعمل كساك ، ورفع به (أخٌ) ، وأضمر في الثاني في قوله : تَسْتَكْسِهِ ، وفي الثالث في له))[١٠٨] . وقوله أيضًا : (((ولمَّا) المشددة بمعنى إلا ثابت في لسان العرب بنقل الثقات ، فلا يُلتَفَتُ إلى زعم الكسائي أنَّه لا يعرف ذلك))[١٠٩] .

٠٩ التوهم في فهم النصوص أو نقلها :

من أمثلته قول أبي حيان في الاسم بعد (لاسيما) : ((والاسم بعدها إنْ كان معرفةً ، فيجوز جَرَّه على زيادة ((ما)) فتقول : قام القوم لاسيما زيدٍ ، وتجويز حذف (ما) نصَّ عليه سيبويه ، ووهم ابن هشام في زعمه عن سيبويه أنَّها زائدةٌ لازمة))[١١٠] .

٠١٠ الترجيح أو الموافقة :

يُقْتَصرُ هذا السبب على الدلالة الثانيـة للزعم وهي (القـول المحقـق) ، إذ إنَّ النحاة كانوا يطلقون لفظ (الزَّعم) ويوافقون من خلاله مَنْ زعَّموه ، وأمثلة هذا المسوغ كثيرة ، منها قول سيبويه : ((فأمّا إنَّما فلا تكون اسمًا ، وإنَّما فيما زعم الخليل بمنزلة فعل ملغى ، مثل : أَشْهَدُ لزيدٌ خيرٌ منك ؛ لأنَّها لا تعمل فيما بعدها ولا تكون إلَّا مبتدأةً بمنزلة إذا ، لا تعمل في شيءٍ))[١١١] .

الخاتمة

بعد الانتهاء من هذا البحث أذكر أبرز ما توصلت إليه من نتائج :

١. إنَّ هذا البحث له السبق في كشف ما يدور حول مصطلح (الزَّعم) من مفهومٍ ومسوغات ؛ لأنَّي لم أجد أحدًا قبلي قد تناول هذا المصطلح ببحثٍ ، أو دراسةٍ مستقلةٍ ، كما هو مسطرٌ في بحثي هذا .

٢. إنَّ مصطلح (الزَّعم) في اللغة له دلالات عدَّة ، وهذا إنْ دلَّ على شيءٍ فإنَّما يدلُّ على أنَّه من مصطلحات المشترك اللفظي ، أمَّا في اصطلاحه النحوي ، فهو يدلُّ على معنيين متضادين ، وهما القول الباطل أو الخاطئ وهو الغالب ، والقول الصائب ، ولا يمكن الوصول إليهما إلا من خلال سياق الكلام ، أو موقف النحاة تجاه المسائل النحوية ، وهو بهذا يدخل ضمن ظاهرتي المشترك اللفظي والأضداد .

٣. تحديد مفهوم اصطلاحي (للزعم) لم أظفر به في المظان النحوية منذ بدء التأليف في النحو العربي إلى النصف الأول من القرن الرابع الهجري ، حتى إذا ما وصلنا إلى النصف الثاني من القرن الرابع الهجري فإنَّي وجدتُ أبا سعيدٍ السيرافي أوَّلَ منَ وضع له حدًا اصطلاحيًا عند شرحه على كتاب سيبويه، ثم تبعه في ذلك عدد من النحاة .

٤. أثبت هذا البحث أنَّ مصطلح (الزَّعم) قد عَرَضَ لتعريفه عدد من المفسرين وأصحاب المعجمات الاصطلاحية فضلاً عن عدد من النحويين ، ولكنْ تعريفاتهم له لم تتفق في كثيرٍ من الأحيان مع ما ألفيناه من توظيفِ النحويين له في مظانِّهم النحوية إلا ما حدَّه أبو سعيدٍ السيرافي من تعريفٍ كان قد كشف لنا فيه عن أبعاده وضَبْطِ حدوده وبيان مدلوله ، وقد استدركت عليه بأنَّه لا يمكن استنباط معناه إلا من خلال سياق الكلام ، أو موقف النحاة تجاه المسائل النحوية ؛ لأنَّ السياق وموقف النحاة هو الذي يحكم على المعنى المراد .

٥. إنَّ الدلالة الغالبة على مصطلحِ (الزَّعم) عند سيبويه هي القول المحقق أو الصائب ، فكثيرًا ما نجده يزعِّم الخليل ويونس وغيرهما بأشياءَ ويرتضيها عنهم ، وهذا في الغالب وليس كما أشار إليه ابن عطية والآلوسي في تفسيرهما للقرآن الكريم منْ أنَّ سيبويه إذا قال زعم الخليل فإنه يزعِّمه في أشياء يرتضيها عنه ، أو لِمَا فيها مِنْ قوةٍ

؛ لأنَّي وجدتُ سيبويه في أكثر من موضعٍ يزعِّم الخليل ويريد به القول الخاطئ ويزِّعم غيره ويريد به القول الصائب ، ومِنْ ذلك تزعيمه في مسألة (لن) بين البساطة والتركيب . أمَّا النحاة الذين جاؤوا بعد سيبويه لاسيما المتأخرون منهم ، فقد كانت دلالة الزَّعم عندهم على القول الخاطئ هي الأكثر استعمالًا منها على القول الصائب ، حتى اضمحلت فيما بعد دلالتها على القول الصائب ، وهذا ما نراه أيضًا في العصر الحديث .

٦. بيَّن البحثُ أنَّ ثمةَ مسوغاتٍ كانت وراء إطلاق النحاة للفظ (الزَّعم) تمثلت بأدلة الاستشهاد النحوية من قرآن كريم، وقراءات قرآنية، والحديث النبوي الشريف ، وشواهد فصيحة شعرية ونثرية ، وقياس ، فضلًا عن مسوغات أُخر ، كالعمل ، والمعنى ، وغياب الدليل أو ضعفه ، والاستقراء الناقص ، والخروج عن الإجماع وغيرها معضِّدًا إياها بالنصوص المتضمنة مصطلح الزَّعم .

Abstract

The Concept of Pretext and its Causes among Grammarians

Key word: Pretext

A Paper Extracted from a Master's Thesis as a Requirement of Master's Degree in Arabic Language

Asst. Prof. Waleed N. Abbas (PhD)
University of Diyala
Collage of Education For Human Sciences

MA Candidate: Mahdi Kh. Mugheer
General directorate of Diyala of Education

The paper aims at identifying the term (pretext) in my research that is entitled " The Concept of Pretext and its Causes among Grammarians " via the linguistic and conventional levels , as well as its syntactic connotations of wrong saying , which is the controlling one , and the correct saying . Moreover , the paper is to deal with the uses of pretext among grammarians embarking with Sibawayh (D.180 H) , followed then by the grammarians who came after him reaching to the modernists, in addition to the causes that made them to start the term strengthened by some syntactic texts containing this term .

After digging deep into the innate of the use of the term , I have come into significant results ; this term is not conventionally identified since the beginning of authorship in Arabic grammar up to the first half of the fourth century A.H then mounting to the second half of the fourth century A.H. Abi Saeed Elsirafi (D. 368 H) was the first to set a conventional scope of it . Furthermore , the ruling connotation behind its beginning , according to Sibawayh , is the correct saying , while among the late grammarians , it came to be the correct saying which also applied to the modernists .

الهوامش

(١) سورة الأنعام : من الآية ١٣٦ .

(٢) وهي قراءة الكسائي ، ينظر : السبعة في القراءات : ٢٧٠/١ ، ومعاني القراءات : ٣٨٧/١ .

(٣) لم اعثر على قائله .

(٤) سورة يوسف : من الآية ٧٢ .

(٥) العين : مادة (زعم) : ٣٦٤/١-٣٦٥ .

(٦) ينظر : المصدر نفسه : مادة (زعم) : ٣٦٥/١ .

(٧) ديوانه : ١٨٧ ، ورواية البيت فيه : (..... زعمًا ورب البيت ...) .

(٨) ديوانه : ١٥٠ ، ورواية البيت فيه : (نودي قمْ وَأركَبَنْ .....) .

(٩) جمهرة اللغة : مادة (زَعَمَ) : ٤٥٣/١ .

(١٠) تهذيب اللغة : مادة (زعم) : ٩٣/٢ .

(١١) المصدر نفسه : مادة (زعم) : ٩٣/٢ .

(١٢) القاضي الفقيه المحدث الشاعر أبو أمية شريح بن الحارث بن قيس بن الجهم الكندي، قاضي الكوفة ، ويقال: شُريح بن شَرَاحِيْلَ ،أو ابنُ شُرَحْبِيْلَ . كان قاضي الكوفة لستين سنة ، قال فيه علي بن أبي طالب (عليه السلام) :((أنت اقضى العرب)) توفي سنة (ثمانٍ وسبعين) للهجرة ، وقيل (ثمانين) للهجرة . سير اعلام النبلاء: ٤/ ١٠٠-١٠٦ .

(١٣) شمر بن حمدويه الهروي أبو عمرو اللغوي الأديب ، أخذ عن ابن الاعرابي والفراء والاصمعي وأبو حاتم وسلمة ابن عاصم وغيرهم ، ألف كتاباً كبيراً في اللغة ابتدأه بحرف الجيم ، توفي سنة (مائتي وخمس وخمسين) للهجرة . بغية الوعاة: ٢/ ٤-٥ .

(١٤) تهذيب اللغة : مادة (زعم) : ٩٤/٢ .

(١٥) ينظر : المحكم والمحيط الأعظم : مادة (زعم) : ٥٣٥/١ .

(١٦) ينظر : لسان العرب : مادة (زعم) : ٢٦٤/١٢ .

(١٧) ينظر : الصحاح : مادة (زعم) : ١٩٤١/٥ ، والقاموس المحيط : مادة (زعم) : ١١١٧/١ ، وتاج العروس : مادة (زعم) : ٣١٢/٣٢ .

(١٨) ينظر : المفردات في غريب القرآن : ٢٨١/١ ، وتفسير روح البيان : ٢٢٦/٧ .

(١٩) ينظر : البحر المحيط : ٩٨/٤ ، واللباب في علوم الكتاب : ٣١٣/١٢ .

(٢٠) ينظر : حاشية البغدادي على شرح بانت سعاد (لابن هشام) : ٨٠/٢-٨٢ ، وخزانة الأدب : ١٣١/٩-١٣٤ .

(٢١) تفسير الكشاف : ٥٤٩/٤ .

(٢٢) هذا التعريف عزاه إليه أبو حيان في كتابه التذييل والتكميل : ٢٤/٦ ، ولم أقف عليه في تفسيره المحرر الوجيز .

(٢٣) تفسير القرطبي : ١٣٥/١٨ .

(٢٤) البحر المحيط : ٢٨٨/٣ .

(٢٥) المصدر نفسه : ٩٨/٤ .

(٢٦) تفسير التحرير والتنوير : ٢٧٠/٢٨ .

(٢٧) تفسير الشعراوي : ٨٧٤٢/١٤ .

(٢٨) المفردات في غريب القرآن : ٢٨١/١ .

(٢٩) التعريفات (للجرجاني) : ١٥٢ .

(٣٠) الكليات : ٤٨٨ .

(٣١) ظاهرة التعارض في النحو العربي : ٩ (أطروحة دكتوراه) .

(٣٢) ظاهرة التعارض في النحو العربي : ٩-١٠ .

(٣٣) شرح كتاب سيبويه (للسيرافي) : ٤٥٣/١ .

(٣٤) المصدر نفسه : ٤٥٣/١ .

(٣٥) ينظر : التذييل والتكميل : ٢٤/٦ ، وارتشاف الضرب : ٢٠٩٩ .

(٣٦) ينظر : توضيح المقاصد : ٥٥٦/١ .

(٣٧) ينظر : خزانة الأدب : ١٣١/٩ .

(٣٨) أسرار العربية : ١٥٧/١ .

(٣٩) البيت لأُميَّة بن الصلت ، ولكنَّ الرواية في ديوانه :

..... إنَّ الله موفٍ لكلِّ الناس ما زعموا

ديوانه : ١١٧ . وقد ورد مثله في شعر النابغة الجعدي غيرَ أنَّ عجزه :

..... إنَّ الله مـوفٍ للنــاس مــا زعمــا

ينظر : ديوانه : ١٥٠ .

(٤٠) شرح الكافية (للرضي) : ١٥١/٤ .

(٤١) معاني النحو : ٢٣/٢ .

(٤٢) المصدر نفسه : ٢٣/٢ .

(٤٣) سورة التغابن : من الآية ٧ .

(٤٤) ديوانه : ٨٧ ، ١٨٩ .

(٤٥) تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد : ٤٢٩ .

(٤٦) مغني اللبيب : ٢٧٠/٣ .

(٤٧) سورة سبأ : من الآية ٦ .

(٤٨) الكتاب : ٣٩٠/٢ .

(٤٩) سورة النساء : من الآية ٢٤ .

(٥٠) المقتضب : ٢٣٢/٣ ، وينظر : ٢٨٠/٣ .

(٥١) سر صناعة الإعراب : ٣١٦/١ .

(٥٢) عزا سيبويه هذا البيت كاملًا لـ (عقيبة الأسدي) ، وصدر البيت هو : (معاويَ إنَّما بشرٌ فأسْجَحْ) ، ينظر : الكتاب : ٦٧/١ ، وخزانة الأدب : ٢٦١/٢ .

(٥٣) الكتاب : ٣٤٤/٢ .

(٥٤) شرح قطر الندى : ٢٧٨ .

(٥٥) سورة الأنعام : من الآية ١٣٦ .

(٥٦) سورة القصص : ٧٤ .

(٥٧) سنن أبي داود (باب في قول الرجل زعموا) : ٢٩٤/٤ .

(٥٨) ديوانه : ٩١٦ .

(٥٩) تفسير المحرر الوجيز : ٨٧/٢ .

(٦٠) تفسير روح المعاني : ٦٧/٥ ، وينظر : المصدر نفسه : ١٢٢/٧ .

(٦١) الكتاب : ٥/٣ .

(٦٢) ينظر : معاني القرآن (للفراء) : ٢٩/١ ، ١٦٥ ، ٢٥٠ .

(٦٣) ينظر : معاني القرآن (للأخفش) : ٤٩/١ ، ٨٢ ، ٨٩ ، ١٢١ ، ١٣١ ، ٢٠٦ .

(٦٤) ينظر : المقتضب : ١٤٠/٢ ، ٣٤٦ ، ٦١/٣ ، ٩٨ ، ٢٣٢ ، ٢٨٠ ، ٢٣٩/٤ .

(٦٥) ينظر : الأصول في النحو : ١١٣/١-١١٤ ، ٣٧٢ ، ٤٢٢ ، ١٤/٢ ، ٢٤٨ .

(٦٦) ينظر : اللامات : ١٢٠ ، ١٣١ .

(٦٧) ينظر : إعراب القرآن (للنحاس) : ٤٠١/١ ، ٤٠٢-٤٠٣ ، ١٣٧/٢ ، ٢٣٥ ، ٢٨٤ ، ٣٢٨ ، ٣٣٥ ، ٣٤٧ ، ٢٠٠/٣ ، ٢١٥ ، ٢٢٥ ، ٣٢٢ .

(٦٨) ينظر : شرح كتاب سيبويه (للسيرافي) : ٣٤/١ ، ٧١ ، ٩٢ ، ٩٩ ، ١٤٣ ، ٣٠٢ ، ٣٠٩ ، ٣٢٣ ، ٣٦٣ ، ٣٠٢/٢ ، ٣١٩ ، ٩٩/٣ ، ١٩٦ .

(٦٩) سورة ص : الآية ١ .

(٧٠) سورة ص : الآية ٦٤ .

(٧١) معاني القرآن (للفراء) : ٣٩٧/٢ .

(٧٢) سورة التوبة : من الآية ٦ .

(٧٣) شرح كتاب سيبويه (للسيرافي) : ١٦١/٢ .

(٧٤) ينظر : الإنصاف : ٨١/١/م١١ ، ٢٦٤/م٣٤ ، ٣٣٣/م٤٥ ، ٥٥٣/٢/م٧٤ ، ٥٥٧/م٧٦ ، ٦٩٧/م٩٨ ، ٧٤٢/م١٠٨ ، وأسرار العربية : ٩٣ ، ١٨٣ .

(٧٥) ينظر : شرح الجمل(لابن عصفور) : ١٩٨/١ ، ٢٠٥ ، ٢٢٧ ، ٢٣١ ، ٣٦٥ ، ٤٨٤ ، ٤٩٠ ، ٤٩١ ، ٦٠٨ ، ٤٠/٢ ، ٤١ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٧٥ ، ١٠٠ ، ١٢٣ ، ٢١٤ ، ٢٤٦ ، ٤٥٧ ، ٥٦٤ .

(٧٦) ينظر : شرح الكافية الشافية : ٤٦٧/١ ، ٩٩٩/٢ ، ١٠٠٠ ، ١٢١١/٣ ، ١٢٣٩ ، ١٤٠٤ ، ١٥٦٤ ، ١٧٠٥ ، وشرح التسهيل (لابن مالك) : ٤٨/١ ، ٧٤ ، ٨١ ، ١٤٠ ، ١٧١ ، ٢٥١ ، ٢٧١ ، ٢٧٣ ، ٣٣٨ ، ٤١/٢ ، ١٤٧ ، ٢١٦ ، ٢٣٥ ، ٣٥٥ ، ٣٧٨ ، ٢٣/٣ ، ١٦٦ ، ٢٠١ ، ٢٨٠ ، ٣٧٤ ، ٣٨٥ ، ٣٨٦ ، ٣٩/٤ .

(٧٧) ينظر : ارتشاف الضرب : ٧٥٧ ، ١٣٧٩ ، ١٥٥٧ ، ١٧٨٢ ، ١٨٥٥ ، ١٩٦٨ ، ٢٠٦٢ ، والبحر المحيط : ١٩١/١ ، ٢٠١ ، ٢٩٦ ، ٣٣/٣ ، ٣٠٢ ، ٣٨٢ ، ٦ ، ٣٠٦ ، ٣٨/٧ .

(٧٨) ينظر : الجنى الداني : ٦١ ، ٧٥ ، ٢٠٦ ، ٣٤٥ ، ٤٤٢ ، ٤٨٧ ، ٥٥٠ ، ٥٩٢ .

(٧٩) ينظر : مغني اللبيب : ١٨٥/١، ٢٦٦/٢، ٢٨٩، ١٣/٣، ٢٠٨، ٢٧١، ١٦/٤، ٢٠١ ، ٢٩١ ، ٥٠/٦ ، ٤٠٦ .

(٨٠) ينظر : شرح ابن عقيل : ٦٨/١ ، ١٨٥ ، ٢٦٠ ، ١٤٠/٢ ، ١٧٤ ، ١٨٧ ، ٢٠٢ ، ٧/٣ ، ٧٠ ، ٩٩ ، ١٢٣ .

(٨١) المدارس النحوية (شوقي ضيف) : ١٧٠-١٧١ .

(٨٢) ينظر : ظاهرة المنع في النحو العربي : ٦٧-٨٠ (رسالة ماجستير) .

(٨٣) النكت الحسان : ١١١ .

(٨٤) سورة النور : من الآية ٦ .

(٨٥) ارتشاف الضرب : ١٥٠٨ .

(٨٦) ينظر : السبعة في القراءات : ٣٩٦ ، ومعاني القراءات : ١١٦/٢ .

(٨٧) سورة الكهف : من الآية ٧٦ .
(٨٨) شرح التسهيل (لابن مالك) : ١٣٦/١ ، وينظر : التذييل والتكميل : ١٨٢/٢ .
(٨٩) ينظر : شرح النووي على مسلم : ٢٠٤/١٦ .
(٩٠) شرح التسهيل (لابن مالك) : ٣٥٩/٣ ، وشرح الكافية الشافية : ١٢١١/٣ .
(٩١) سورة الحجر : من الآية ٧ .
(٩٢) لم أعثر على قائلهِ ، ينظر : مغني اللبيب : ٤٦٦/٣ ، وشرح أبيات مغني اللبيب : ١٣٠/٥ .
(٩٣) مغني اللبيب : ٤٦٥/٣-٤٦٦ .
(٩٤) البحر المحيط : ٥١٠/٣ .
(٩٥) ارتشاف الضرب : ١٤٤٢ .
(٩٦) مغني اللبيب : ١٧٩/٥-١٨٠ .
(٩٧) البيت لامرئ القيس ، ديوانه : ١٢٨ .
(٩٨) التذييل والتكميل : ٣٣٣/٣-٣٣٤ .
(٩٩) المصدر نفسه : ٢٤٣/٥-٢٤٤ .
(١٠٠) منهج السالك : ١٣٧ .
(١٠١) تذكرة النحاة : ١٢٣ .
(١٠٢) المصدر نفسه : ٧٢٩ .
(١٠٣) سورة النساء : من الآية ٩١ .
(١٠٤) سورة البقرة : من الآية ١٤٢ .
(١٠٥) مغني اللبيب : ٣٤٢/٢-٣٤٣ .
(١٠٦) المصدر نفسه : ٢٢٠/٤ .
(١٠٧) ديوانه : ١٦٦ ، ٣٠٩ ، وينظر : الكامل : ٧٠١/٢ .
(١٠٨) ارتشاف الضرب : ٢١٤٦ .
(١٠٩) البحر المحيط : ٣١٩/٧ .
(١١٠) ارتشاف الضرب : ١٥٥٠ .
(١١١) الكتاب : ١٣٠/٣ .

المصادر والمراجع

- إرتشاف الضرب من لسان العرب ، لأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ) ، تح : الدكتور رجب عثمان محمد والدكتور رمضان عبد التواب ، مكتبة الخانجي – القاهرة ، ط١ ، ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م .
- أسرار العربية ، لأبي البركات الأنباري (ت ٥٧٧هـ) ، تح : محمد بهجة البيطار ، المجمع العلمي العربي بدمشق ، (د.ط) ، (د.ت) .
- الأصول في النحو ، لابن السراج (ت ٣١٦هـ) ، تح : الدكتور عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت – لبنان ، ط٣ ، ١٤١٧هـ – ١٩٩٦م .
- إعراب القرآن ، لأبي جعفَّر النَّحَّاس (ت ٣٣٨هـ) ، تح : الدكتور زهير غازي زاهد ، عالم الكتب ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م .
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين ، لأبي البركات الأنباري ، مطبعة السعادة ، مصر ، ط٤ ، ١٣٨٠هـ – ١٩٦١م .
- البحر المحيط ، لأبي حيان الأندلسي ، تح : الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض ، وشارك في تحقيقه : الدكتور زكريا عبد المجيد النوتي والدكتور أحمد النجولي الجمل ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م .
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة ، لجلال الدين السيوطي ، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر ، ط٢ ، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م .
- تاج العروس من جواهر القاموس ، للزَّبِيدي (ت ١٢٠٥هـ) ، تح : عبد الكريم العزباوي ، راجعه : الدكتور أحمد مختار عمر ، والدكتور عبد اللطيف محمد الخطيب ، سلسلة التراث التراث العربي ، الكويت ، ط١ ، ١٤١٢هـ – ٢٠٠٠م .
- تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد ، لابن هشام الأنصاري ، تح : الدكتور عباس مصطفى الصالحي ، دار الكتاب العربي ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م .
- تذكرة النحاة ، لأبي حيان الأندلسي ، تح : الدكتور عفيف عبد الرحمن ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م .

- التذييل والتكميل في شرح التسهيل ، لأبي حيان الأندلسي ، تح : الدكتور حسن هنداوي ، دار القلم ، دمشق الجزء (١) (د.ط) ، (د.ت) ، والجزء (٢) ، ط١ ، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م ، والجزء (٣) ط١ ، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م ، والجزء (٤) ، ط١ ، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م ، والجزء (٥) ط١ ، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠٢م ، وكنوز أشبيلية ، المملكة العربية السعودية ، للجزء (٦) ، ط١ ، ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م ، والجزء (٧) ، ط١ ، ٢٠٠٨م ، والجزء (٨) ، ط١ ، ٢٠٠٩م .
- التعريفات ، للشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ) ، تح : إبراهيم الإبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٥هـ .
- تفسير التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) ، لابن عاشور التونسي (ت ١٣٩٣هـ) ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، (د.ط) ، ١٩٨٤م .
- تفسير روح البيان ، لإسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي (ت ١١٢٧هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، (د.ط) ، (د.ت) .
- تفسير روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، للآلوسي (ت ١٢٧٠هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، (د.ط) ، (د.ت) .
- تفسير الشعراوي ، لمحمد متولي الشعراوي (ت ١٤١٨هـ) ، مطابع أخبار اليوم ، (د.ط) ، ١٩٩١م .
- تفسير القرطبي (الجامع لأحكام القرآن) ، للقرطبي (ت ٦٧١هـ) ، تح : أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ط٢ ، ١٣٨٤هـ – ١٩٦٤م.
- تفسير الكشاف (الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل) ، للزمخشري (ت ٥٣٨هـ) ، تح : عبد الرزاق مهدي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠١م .
- تفسير المحرر الوجيز (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) ، لابن عطية الأندلسي (ت ٥٤٢هـ) ، تح : عبد السلام عبد الشافي محمد ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م .

- تهذيب اللغة ، لأبي منصور الأزهري (ت ٣٧٠هـ) ، تح : محمد عوض مرعب ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠١م .
- جمهرة اللغة ، لابن دريد (ت ٣٢١هـ) ، تح : رمزي منير بعلبكي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط١ ، ١٩٨٧م .
- الجنى الداني في حروف المعاني ، للمرادي(ت٧٤٩هـ) ، تح : الدكتور فخر الدين قباوة والأستاذ محمد نديم فاضل ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م .
- حاشية عبد القادر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ) على شرح بانت سعاد لابن هشام الأنصاري ، تح : نظيف مُحَرَّم خواجة ، طبع على نفقة وزارة الابحاث العلمية والتكنولوجية التابعة لألمانيا الأتحادية بأشراف المعهد الألماني للأبحاث الشرقية في بيروت على مطابع دار صادر بيروت ،الجزء الأول، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م ، والجزءان الثاني والثالث،١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
- الحجَّة للقراء السبعة ، لأبي علي الفارسي(ت٣٧٧هـ) ، تح : بدر الدين قهوجي ، وبشير جويجابي ، وراجعه ودققه : عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق ، دار المأمون للتراث ، دمشق ، ط٢ ، ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م .
- خزانة الأدب ولبُّ لباب لسان العرب ، لعبد القادر البغدادي ، تح : عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٤ ، ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م .
- ديوان أبي الأسود الدؤلي ، صنعه : أبو سعيد الحسن السُّكري (ت ٢٩٠هـ) ، تح : الشيخ محمد حسن آل ياسين ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت – لبنان ، ط٢ ، ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م .
- ديوان أبي طالب بن عبد المطلب ، صنعه (أبو هفان المهزمي البصري (ت ٢٥٧هـ) ، أو علي بن حمزة البصري التميمي (ت ٣٧٥هـ) ، تح : الشيخ محمد حسن آل ياسين ، منشورات دار ومكتبة الهلال ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م .
- ديوان أُميَّة بن أبي الصلت ، تح : الدكتور سجيح جميل الجبيلي ، دار صادر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٨م .

- ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب (ت٢٤٥هـ)، تح : الدكتور نعمان محمد أمين طه ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩-١٩٧١ .
- ديوان عنترة العبسي ، تح : محمد سعيد مولوي ، المكتب الإسلامي ، القاهرة ، (د.ط) ، (د.ت).
- ديوان النابغة الجعدي (ت٥٠هـ)، تح : الدكتور واضح الصَّمد ، دار صادر ، بيروت ، ط١ ، ١٩٩٨م .
- السبعة في القراءات ، لابن مجاهد (ت ٣٢٤هـ) ، تح : الدكتور شوقي ضيف ، دار المعارف ، مصر ، ط٢ ، ١٤٠٠هـ .
- سر صناعة الإعراب ، لابن جني (ت٣٩٢هـ)، تح : الدكتور حسن هنداوي ، دار القلم ، دمشق ، ط١ ، ١٩٨٥م .
- سنن أبي داود ، لأبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني(ت ٢٧٥هـ)،تح: محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ،صيدا- بيروت ،
- (د.ط) ، (د.ت) .
- سير أعلام النبلاء ، لشمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد الذهبي(ت٧٤٨هـ) ، تح : مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٣، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، لابن عقيل (ت ٧٦٩هـ) ، تح : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار التراث ، القاهرة ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحَّار وشركاه ، ط٢٠ ، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م .
- شرح أبيات مغني اللبيب ، لعبد القادر البغدادي ، تح : عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق ، دار المأمون للتراث ، بيروت ، ط٢ ، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٨م .
- شرح التسهيل ، لابن مالك ، تح : الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد بدوي المختون ، دار هجر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط١ ، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م .

- شرح جمل الزجاجي ، لابن عصفور (ت ٦٦٩هـ) ، تح : الدكتور صاحب أبو جناح ، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل ، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م،١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- شرح الرضي على الكافية ، لرضي الدين الأُستراباذي (ت ٦٨٦هـ) ، تح : يوسف حسن عمر ، منشورات قاريونس ، بنغازي ، ط٢ ، ١٩٩٦م .
- شرح قطر الندى وبلّ الصدى ، لابن هشام الأنصاري ، تح : محمد خير طعمة حلبي ، دار المعرفة ، بيروت – لبنان ، (د.ط) ، (د.ت) .
- شرح الكافية الشافية ، لابن مالك ، تح : عبد المنعم أحمد هريدي ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، جامعة أمُّ القرى ، مكة المكرَّمة ، (د.ط) ، (د.ت) .
- شرح كتاب سيبويه ، لأبي سعيد السيرافي (ت ٣٦٨هـ) ، تح : أحمد حسن مهدلي ، وعلي سيد علي ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨م .
- شرح النووي على مسلم (المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج) ، لأبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط٢ ، ١٣٩٢هـ .
- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) ، للجوهري (ت ٣٩٩هـ) ، تح : أحمد عبد الغفور عطَّار ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط٤ ، ١٩٩٠م .
- ظاهرة التعارض في النحو العربي ، د.رياض إهوين الحسيني ، (أطروحة دكتوراه) ، كلية الآداب – الجامعة المستنصرية ، ٢٠١٠م .
- ظاهرة المنع في النحو العربي ، د.مازن عبد الرسول سلمان إبراهيم الزيدي ، (رسالة ماجستير) ،
- كلية التربية – الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠١م .
- العين ، للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ) ، تح : الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي ، دار الرشيد ، بغداد ، (د.ط) ، ١٩٨٠م – ١٩٨٥م .

- القاموس المحيط ، للفيروز آبادي (ت ٨١٧هـ) ، تح : مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف : محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر ، بيروت ، ط٨ ، ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م .
- الكامل في اللغة والأدب ، لأبي العباس المبرِّد (ت ٢٨٥هـ) ، تح : الدكتور محمد أحمد الدَّالي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م .
- الكتاب ، لسيبويه (ت ١٨٠هـ) ، تح : عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط٣ ، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م .
- الكليات ، لأبي البقاء الكفوي (ت ١٠٩٤هـ) ، قابله على نسخة خطيّة وأعده للطبع ووضع فهارسه ، د.عدنان درويش ومحمد المصري ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط٢ ، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م .
- اللامات ، للزجاجي (ت ٣٣٧هـ) ، تح : مازن المبارك ، دار الفكر ، دمشق ، ط٢ ، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م .
- اللباب في علوم الكتاب ، لابن عادل (ت ٧٧٥هـ) ، تح : الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م .
- لسان العرب ، لابن منظور (ت ٧١١هـ) ، دار صادر ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٤هـ .
- المحكم والمحيط الأعظم ، لابن سيده (ت ٤٥٨هـ) ، تح : الدكتور عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط١ ، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م .
- المدارس النحوية ، لشوقي ضيف (ت ١٤٢٦هـ) ، دار المعارف ، القاهرة ، ط٧ ، (د.ت) .
- معاني القرآن ، لأبي زكريا يحيى الفراء (ت ٢٠٧هـ) ، تح : أحمد يوسف النجاتي ، ومحمد علي النجَّار ، عالم الكتب ، بيروت ، ط٣ ، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م .
- معاني القرآن (للأخفش) الأوسط (ت ٢١٥هـ) ، تح : هدى محمود قراعة ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط١ ، ١٤١١هـ – ١٩٩٠م .

- معاني القراءات ، لأبي منصور الأزهري(ت٣٧٠هـ) ، مركز البحوث في كلية الآداب – جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، ط١ ، ١٤١٢هـ – ١٩٩١م .
- معاني النحو ، للدكتور فاضل صالح السامرائي ، شركة العاتك لصناعة الكتاب ، القاهرة ، ط٢ ، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م .
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، لابن هشام الأنصاري ، تح : الدكتور عبد اللطيف محمد الخطيب ، السلسلة التراثية للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٠م.
- المفردات في غريب القرآن ، للراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ) ، تح : مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز ، نزار مصطفى الباز ، (د.ط) ، (د.ت) .
- المقتضب ، لأبي العباس المبرِّد ، تح : محمد عبد الخالق عضيمة (ت١٤٠٤هـ) ، القاهرة ، ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م .
- منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك ، لأبي حيان الأندلسي ، تح: سيدني جليذر ،دار أضواء السلف ، ط١ في الجمعية الشرقية الأمريكية نيوهافن كونكتيكي ، ١٩٤٧م .
- النكت الحسان في شرح غاية الإحسان ، لأبي حيان الأندلسي ، تح : الدكتور عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م .