

Investigating Iraqi EFL Learners' Comprehension of Some Senses of the Word 'Sight'

Reasercher. Shahla Abdul-kadhim Hadi

Department of English /College of Basic Education/ University of Babylon

Shahlasaadi2017@gmail.com

البحث في استيعاب الطلبة العراقيين الدارسين اللغة الانكليزية لغة أجنبية للمعاني المختلفة لكلمة "نظر"

الباحث. صلاح عبد الكاظم هادي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة الانكليزية

المخلص

في ضوء علم الدلالة الادراكي يعتبر اتساع المعنى في لغة ما انعكاس لانماط تفكير الناطقين بتلك اللغة. حيث ان انماط التفكير المختلفة تعين ارتباطات مختلفة بين المشار اليه بمفردة ما والعالم الداخلي والخارجي للناطقين بتلك اللغة مما يؤدي الى انتاج دلالات مختلفة للمفردة الواحدة. لذلك بات اكتساب متعلمي اللغة الانكليزية لغة اجنبية لانماط تفكير الناطقين باللغة الانكليزية امرا جوهريا يمكنهم من ادراك مجموعة المعاني المرتبطة بمفردة ما في اللغة الهدف. بعد عرض العمليات الادراكية التي تسهم في بناء المعنى حاول الباحث تحري استيعاب متعلمي اللغة الانكليزية لغة اجنبية لبعض دلالات مفردة "بصر" في مجموعه من الجمل. وقد اظهر تحليل استجابات المشاركين في الدراسة الى ان نمط التفكير المختلف عن نمط تفكير الناطقين باللغة والمتمثل باختلاف عملية التفسير الادراكي، وتحول المجالات، والارتباطات الخاطئة كان سببا رئيسا في ضعف استيعاب الطلبة المشاركين في الدراسة للدلالات المختلفة لمفردة "بصر".

الكلمات المفتاحية: علم الدلالة الادراكي، اتساع المعنى، تصور، بصر، استعارة، مجاز مرسل، انماط تفكير، ارتباطات، استيعاب

Abstract

In light of cognitive semantics, meaning extension in a language is actually a reflection of its natives' modes of thinking. The different ways of thinking set different correlations between the word's referent and both the interlocutors' inner world and the outside world and hence produce distinct senses for that word. It is then essential for the EFL learners to acquire the natives' modes of thinking in order to be able of getting the list of meanings related to each lexical item in the target language. After reviewing the conceptual process involved in meaning construction, the researcher tries to investigate EFL learners' comprehension of some senses of the word 'sight' in a set of sentences. The qualitative analysis of the subjects' responses shows that the non-native like thinking which involves un-natural conceptual decoding, shift in domains, and miscorrelation are the main causes of the subjects' poor comprehension.

Cognitive semantics, meaning extension, conceptualization, sight, metaphor, metonymy, mode of thinking, correlations, comprehension.

1. Introduction

The meaning of a word is not canned in the referent indicated by that word; rather it is encyclopedic in nature. An item representing a particular referent opens the way to a series of senses beyond the one which stands for that referent (Evans, 2007:132). The referent is only one domain; its internal structure, and the details of that structure are related to other external domains in human lives whether philosophical, scientific, biological, economical ones, etc. through particular mental procedure (Malmkjær, 2010: 64).

That procedure involves the principle of cognitive semantics which reads that "meaning-construction is conceptualization" (Evans and Green, 2006:157). The details relative to a word referent are stored mentally, in a form of distinct elements of information, and they occupy abstract areas "mental spaces" in our mind. Knowledge of our inner world, and knowledge of the different aspects in

the external world also take their positions in our mind in other “mental spaces” (again as elements of information). A linguistic item such as a word induces entry to some elements of information in the different mental spaces through fetching the connections between the elements in these spaces and the ones found in the mental space of the word’s referent itself. Thus, the idea which exist in one ‘mental space’ is made tangible by the word through highlighting the connections between the idea in question and the word’s referent (Evans, 2007:135-36).

Let’s elaborate these notions through discussing the senses of the word ‘eye’ in the examples below:

1-“There were tears in her eyes.”(Hornby, 2003:445)

2-“It fastens with a hook and eye.”(ibid.)

‘Eye’ refers to an organ on our face with which we see (ibid.). It has a curved round shape which is similar to that of “a metal piece into which we fit a small hook to fasten our clothes” (ibid.). The word ‘eye’ evokes the associations between the shape of the eye (mental space of the word’s referent) and the shape of a thing in the external world (another mental space of another referent); and hence the word ‘eye’ has a new content (meaning) activated by the relation between information in these two different mental spaces. That new meaning will have its own mental space which is related to another mental space to construct a new meaning in light of the connection between them, and so on. Thus meaning is conceptual and encyclopedic in nature.

Detecting the connections between the mental spaces which is an inevitable process that happens all the time involves the projection of a domain that we know on another domain which is a new one; i.e. “a mapping from a source domain of a familiar semantic content onto a target domain of unfamiliar and new information” (Trask, 2007:501) This involves a number of conceptual processes such as metaphor, metonymy, and metaphonymy.

2-Conceptual Process Involved in Meaning Extension.

To understand the conceptual process involved in meaning extension, it is essential to comprehend the cognitive devices employed in this process:

2.1. Metaphor

It is a conceptual process that enables us to express the new referent by a word whose referent seems to be comparable, in certain aspects, to the new one. This process is an unavoidable as whenever we face new referents in the world we try to focus on points of similarity between them and the “familiar” ones to provide the best way of description and expression (Littlejohn and Foss, 2009: 654).

The core of metaphorical extension of words is to foreground the points of similarity between two separated domains through comparison, and then to project the shared feature from the source domain, which is tangible for our understanding, to the target domain which was intangible before that comparison. For instance, when we say the “eye of a needle” we project the domain of a human being to the domain of an inanimate object (two different and distinct areas) due to the similarity in shape between the two referents. (Ungerer and Schmid, 2006:115-18).

2.2. Metonymy

Metonymy is the replacement of an item by another one related to it. That replacement may involve the use of the work to indicate the author “to read Jane’s Austen”, the material to mean product “to wear leather”, the container to denote content “to have a cuppa”; the place to mean the resident “the White House, etc. (Bussmann, 1996: 746). It is clear that metonymy allows semantic extension through including the meaning of a word in another one that belongs to the same context (Campbell and Mixco, 2007:122-23). For instance, in a sentence like:

3-The White House comments on the results of the presidential election.

We remain within the domain of the dwelling of the president of the United States but we refer to the place rather than the resident. It is logical then to look at the notions of “similarity versus contiguity as the basis of metaphor and metonymy” (Greeraerts, 2010: 215)

2.3. Metaphtonymy

Metaphtonymy is the conceptual process where metaphor and metonymy interact to give a new meaning (Evans, 2007: 140). The following sentence presents a good example of metaphtonymy:

4- "Go on- I'm all ears" (Hornby, 2003: 395)

"I'm all ears" is used to mean (I am paying attention). The ears are only parts of a person's body and they are used metonymically to stand for the person as a whole. Ear is a tool that helps us get the sounds, while attention is the tool that helps us get the ideas. Hence, ear is used metaphorically to mean 'attention' due to the similarity between the two domains (ear and attention) in that both of them are devices that help us get certain entities. Consequently, 'I'm all ears' is an example of metaphtonymy as metaphor is present within a metonymical expression.

3. Meaning Extension of the Word 'Sight'

3.1. Introduction

Sight is one of the five senses that enable the human beings and animals to see things in the world through the two eyes which are the path that allows the visible details of the world outside to enter our brain. Hence, this sense is one of information suppliers for our inner world. The range or distance within which a human being can see is limited to a particular number of meters, and the situation is similar in the case of animals. In the discussion below we will trace the cognitive processes which underlie some senses of the word 'sight':

a. 'The act of seeing' (Gralnik, 1984:1324)

5- "Marcel will faint at the sight of blood". (Quirk, 2003,1533)

The function of the eyes is to see through focusing on a particular object in the world. This is only one function among the many ones that contributes to the sense of sight. In this instance, the sense name (sight) is specialized to encode the function of a sense organ (eye). 'Sight' is employed metonymically as the whole sense is used to indicate part of it; i.e. a function of its organs which is 'the act of seeing'.

b. 'How far you can see (the distance within which you see)'. (Hornby, 2004: 1195)

Human sight functions within a limited range. For instance, we can see things that are at a distance of only a number of meters beyond which we cannot see. There is a range within which, or out of which we can see, or cannot see. This factual experience prompts the following senses of 'sight':

c. **Visible/ invisible Sense:** People tend to conceive the relation between our sight and the limit within which we can see in terms of visibility and invisibility; hence 'sight' in these examples is used metaphorically to mean visible, and invisible:

6. "At last we come at sight of a few houses." (ibid.) (visible sense)

7. "Keep out of sight." (ibid.) (Stay where you cannot be seen- invisible sense)

d. **Close/ Far sense:** As the range of seeing is expressed in terms of distance, things can be either close to or far from our sight. Thus, 'sight' metaphorically encodes the (close sense) and (far sense) in the following instances:

8. "The end is in sight." (ibid.) (Will happen soon, close sense)

9. "The boat disappeared from sight." (ibid.) (far)

e. **"Something seen."** (Dalgish: 2001, 685.)

10. The museum attempts to recreate the sights and sounds of war time Britain. (ibid.)

'Sight' here means the images of the war. The sense of 'sight' involves a number of elements like the eyes, the range within which to see, the act of seeing, and the image of things to be seen. Again conceptual metonymy underlies the use of 'sight' to mean 'image' where one of the elements (part) related to the sense is encoded in the word which represents the whole sense.

f. **"A thing worth seeing (the sights of the city)." (Gralnik, 1984:1324.)**

11. "We are going to Paris for the weekend to see the sight". (Hornby, 2004: 1195)

Metaphtonymy is the conceptual device which underlies the meaning of 'sight' in this example. The act of seeing involves directing our eyes and attention to things we want to see. The tourists used

to direct their attention to the interesting places in a city. The association between directing one's attention towards visiting the interesting places is conceptualized in terms of directing one's eyes towards objects to be seen. Metaphor is the motivator for this meaning due to the similarity between the two experiences in terms of focusing attention upon the goal.

The effect of metonymy is also present. 'Sight' which is the name of the whole sense is used to refer to a place to be seen 'i.e. image' which is related to the sense of sight, and is an element of the act of seeing. The whole 'sight' stands for the part 'interesting places'. Hence, the use of 'sight' in this instance is to mean "interesting place: in a town or a city"; therefore it is an example of metaphonymy.

g. "Any of various devices used to aid the eyes in lining up a gun, optical instrument, etc. on its objective" (Gralnik, 1984:1324)

12. He has the deer in his sight now. (Hornby, 2004: 1195.)

The instrument through which one sees things is correlated with the sight organ (i.e. eyes) through which we can see the world around us. Conceptual metaphor is activated due to similarity of function of the eyes and that of the instrument (gun in the example above). While metonymy is also present here as the whole 'sight' replaces the 'eye' which is the first element in the 'sight sense' that picks up the goal image. Accordingly, metaphonymy underlies the extension of meaning of 'sight' to be a gun or a device to see through.

h. "A goal or aim" (ibid.)

13. "Rogers had victory firmly in his sight. " (Quirk, 2003, 1533)

Things within our range of sight are all like goals that is reached by our eyes (conceptual metaphor). Things to be seen (goals) are one of the elements involved in the domain of 'sight' sense. Due to metonymy, 'sight' stands for things to be seen. Again, metaphonymy extends the meaning of the word 'sight' to be 'goal' in this example.

4. Test Analysis

A questionnaire of ten sentences is presented to 50 students from the fourth stage in the department of English/college of Basic Education/ university of Babylon (2015-2016) to investigate their comprehension of some senses of the word 'sight'. Ten distinct senses of that word are presented in ten sentences and the subjects are asked to tick the meaning of "sight" in each sentence from a list of options. Then the responses are collected and analyzed. The analysis indicates that the subjects develop their own cognitive strategies which do not conform to the ones employed by the natives; consequently their responses manifest one of the following compensation alternatives:

i. Non-native like cognitive thinking: The concepts overlap in the subjects' cognition specially those whose contents show a higher level of convergence in the surface structure of the sentence. Hence, the subjects' responses seem to be a sort of personal judgement as they have no information about the natives' conventions in utilizing these distinctive concepts in a context. The table below clarifies this point:

Table (1) Subjects' Responses Which Show Un-natural Conceptual Decoding

No	The sentences	Correct response	Subjects 'incorrect responses		Analysis
1	After ten days at sea, we had our first sight of land.	act of seeing	visible		The act of seeing involves making things visible. The subjects narrow the sense of 'sight' from 'act of seeing' to 'visible'. They use metaphoric decoding of metonymically encoded expression)
2	At last we come at sight of a few houses.	visible	ability to see	close	Things are visible only when we have the ability to see them, and when they are within a close distance. Some subjects confuse 'close' sense for 'visible' sense. While other subjects broaden 'visible' sense of 'sight' to the 'ability to see' sense; i.e. they employ metonymic interpretation to comprehend a metaphoric extension of the word.

3	Keep out of sight.	invisible	ability to see	We are unable to see things that are out of the natural distance within which we can see. However, some subjects broaden the sense of 'sight' from 'invisible' sense to the sense of 'ability to see'. They adopt metonymic thinking to communicate with the natives' metaphoric thinking that underlies the meaning of 'sight' in this sentence.
9	The end is in sight.	close	ability to see	Close things are possible to be seen. In this sentence, 'close' sense is broadened to 'ability to see' sense. Again, the subjects employ metonymy to comprehend the metaphoric extension of the word 'sight'.
10	She always had Hollywood firmly in her sight.	goal	ability to see	'Goal' sense is broadened to 'ability to see' sense. Metonymic thinking is employed to interpret metaphonymic extension of the word.

- ii. Context conceptualization: It is well known that conceptualization as a process of meaning building, and of meaning extension involves the correlation between the source domain represented by the referent, in all its details, in the real world and the target domain which is an entity that shows a sort of similarity or connection to the source domain . Yet, the subjects, in their responses, conceptualize their understanding of the whole sentence regardless of the cognitive correlation that underlies the process of meaning extension of the word 'sight'. The subjects develop a strategy of linguistic correlation where the source domain is either the total meaning of the sentence or the meaning of some lexical items that attract their attention in the sentence. This can be touched through the subjects' responses to the items presented in the table below:

Table (2): Subjects' Responses Which Reflect Context Conceptualization

N	Sentence	Ideal Response	Subjects' Incorrect Responses		Analysis
1	After ten days at sea, we had our first sight of land.	act of seeing	Far	interesting place	The occurrence of 'sea' at the end of the first phrase, and the occurrence of 'land' at the end of the clause may foreground the distance interpretation on the subjects' part; and the semantic contribution of the phrase 'After ten days at sea' in addition to the appearance of 'first' in the main clause may further enhance the 'far' sense interpretation. The phrase 'After ten days at sea' may also be understood by the subjects as a connotation of a routine activity which finally ends by the arrival to the interesting places. Hence, the subjects paraphrase the sentence as (After ten days at sea, we had reached the interesting places in the land)
2	At last we come at sight of a few houses.	visible	interesting places	goal	'At last' invokes the sense of being longing for some aim to be fulfilled. Hence, some of the subjects choose the 'goal' sense, while others assume that this goal is the arrival at 'interesting places'. The sentence is understood as 'At last we come at interesting places of a few houses', or 'At last we get our goal of arriving at interesting places'

3	Keep out of sight.	invisible	far	close	The adverb “out” connotes the sense of being away, and some of the subjects tend to substitute that sense of “out” by its equivalent word ‘far’. Whereas other subjects paraphrase the meaning of ‘far’ as ‘out of closeness’, so they choose ‘close’ sense.
4	The boat disappeared from sight.	far	act of seeing	visible	The semantic content of the verb ‘disappear’ is logically related to act of seeing, ability to see, and visibility. The subjects are attracted to these options under the influence of ‘disappear’ logical and contextual associations.
5	The museum attempts to recreate the sights and sounds of war time Britain.	image	visible	close	Recreating something may involve making it either visible to our eyes or close to our understanding. Again, the semantic content of the verb ‘recreate’ in this context invokes the subjects’ choices.
7	She recently underwent operation to restore her sight.	ability to see	goal		One may undergo difficult experiences to restore one’s goal. The words ‘underwent’ and ‘restore’ prompt the idea of struggle which in turn directs the subjects to the choice of ‘goal’ sense.
8	He has the deer <u>in</u> his sight now.	device	far	visible	The containment sense (some entity inside another one; i.e. container) encoded by the preposition ‘in’ seems to control the subjects’ choices in the last three items of the test. Some of the subjects’ responses indicate metaphorical interpretation of the text especially those who choose the senses of ‘far’, and ‘invisible’. On the one hand, some sorts of containers may hide things inside them that they cannot be seen as they are far from others’ eyes. Whereas other subjects follow a simpler cognitive thinking as they assume that when things are described as being in one’s eyes, this means that they are so close to be seen ‘visible’.
9	The end is <u>in</u> sight.	close	far	invisible	
10	She always had Hollywood firmly <u>in</u> her sight.	goal	far	invisible	close

iii. Structural fitness: This strategy is opposite to the one mentioned above. The subjects tend to conceptualize the senses clarified in certain expressions in the given list of options in terms of fitness of these expressions to some structural positions in the sentences. Hence, they replace the word ‘sight’ by the option item that best fits “sight’s” position rather than its sense in the sentence. More clarification is presented in the following table:

Table (3): Subjects' Responses Which Mirror Their Focus on Structural fitness

Sentence	Correct response	The Subjects' Incorrect Responses		Interpretation
3. Keep out of sight.	invisible	device		The subjects have chosen from the list of options the words which structurally fit the positions of the word 'sight' in these sentences regardless of their contextual and semantic fitness.
4. The boat disappeared from sight.	far	goal		
5. The museum attempts to recreate the sights and sounds of war time Britain.	image	device		
6. We are going to Paris for the weekend to see the sight.	interesting places	image	device	
8. He has the deer in his sight now.	device	goal		
9. The end is in sight.	close	goal		

4. Overall Discussion of the Results:

The results of the test analysis highlight the inadequacy of presenting a language to the learners as a math- like topic. The rules focused system of teaching language frequently proves its deficiency as it denies the live side of language where every moment interaction between the users of a language and the world around them sends in a new spirit in the individual words generating various senses for every single word in an amazing medium of endless correlations between language, thinking, culture, and the different domains that touch the human life in this world.

The subjects' responses mirror that most of the subjects fail to realize the cognitive distinction between the interrelated concepts; for instance, they have been unable to distinguish between 'visible' sense and 'close' sense; and between 'far' sense and 'invisible' sense of the word. The situation is not better with the senses like 'goal' and 'ability to see' whose concepts are more distinct than the ones mentioned above. The subjects' insufficient cognitive competence leads them to develop a non-native like conceptual thinking; and hence we find them employ metaphorical thinking to interpret metonymic extension of the word, or they develop metonymic thinking to comprehend a metaphorically extended sense of the word, or they utilize one cognitive process: either metaphor, or metonymy to get the meaning of metaphonymic expression. All these alternatives lead to one result: the subjects' inability to get the intended meaning.

Some choices of the subjects, particularly those which reflect context conceptualization, signal that the subjects approach the target language cognitively. They try to find some understandable domain through which they access the target domain represented by the word 'sight'. Yet, the absence of the natives' knowledge of how the particular concept is encoded in a particular linguistic item prompts the learners to synonymize rather than conceptualize. They tend to use the sentence meaning as a source domain and they correlate it to the sense option that they assume to be the best representative of that meaning. To clarify this notion let's examine their responses to item (3). We find them assume that the meaning of the sentence 'At last we come at sight of a few houses' as **(At last we come at interesting places of a few houses', or 'At last we get our goal of arriving at interesting places'**. Then, they use that hypothesized meaning of the sentence as the source domain. After searching the set of senses of the word 'sight' within the list of options presented in the test, they match between the assumed meaning of the sentence and the options that best fit that meaning; i.e. 'interesting places' and 'goal' senses. Absolutely, cognitive thinking is apparent here, though in the wrong direction, as the subjects look for a sort of connection between something known for them (the sentence hypothesized meaning) and something unknown represented by the intended sense of the target word 'sight'.

Miscorrelation is also apparent when the subjects fail to differentiate between the concept which is a mental picture of some content and the linguistic expression used to label that concept. They correlate between the linguistic label of the concept (list of sense options presented in the questionnaire) and the sense of the word 'sight' depending on the grammatical position which the two

can share in a particular sentence rather than on the shared properties between the word's referent (in all its details) as a source domain and the target domain represented by the extended sense of that word. For example, in their response to item (4), some of the subjects tend to replace the word 'sight' by the word which labels the sense option that grammatically fits the position of the word 'sight' in the sentence. Hence, (The boat disappeared from sight) which means (the boat is far) is rephrased as (The boat disappeared from goal). A word which is used to label a sense is not necessarily the best cognitive equivalent of this sense in the sentence because cognitive equivalence involves a range of categories which go beyond the literal and the linguistic range of the word. Accordingly, 'goal' as a word which best identifies one concept encoded by 'sight' is different from 'goal' as a concept in itself. Thus replacing the latter by the earlier communicates a completely different message.

5. Conclusions

Finally, the following conclusions have been pointed out:

- 1- Language is a matter of a routine linguistic behavior which is highly shaped by the interlocutors' mutual knowledge of their world which in its turn cultivated by their culture. Metaphor, metonymy and metaphonymy are modes of thinking, communication, and shared understanding that are mutually and routinely used by the natives of a language within a frame of common knowledge between the interlocutors.
- 2-The subjects' responses reveal a sort of cognitive deviation which can be summarized in the following points:
 - a. Un-natural conceptual decoding: Un-natural decoding is the non- native like mental processing of the words in question. The cognitive devices employed by the subjects to decode the intended senses of 'sight' do not coincide with the ones utilized by the natives to encode these senses. The subjects think metaphorically to comprehend the metonymic extension of the word and vice-versa, or they utilize one conceptual device (i.e. either metaphor or metonymy) to comprehend a sense whose conceptual content involves both metaphor and metonymy (metaphonymy).
 - b. Shift in domains: Meaning extension involves correlation between a source domain (i.e. the word's referent in all its details) and the latter's relation to the various domains in the world (see the introduction) and a target domain (i.e. the entity we try to understand in light of the source domain). Due to their cognitive competence deficiency, the subjects shift the domains by making the sentence meaning the source domain through which they access the intended sense of the word 'sight'.
 - c. Miscorrelation: various senses of a word is the outcome of correlation between the mental space of a word and the other mental spaces which involve the encyclopedic information of both our inner world, and the outside world. With the absence of ability to call such connections between these mental spaces, the subjects focus on the concrete levels available to them represented by similarity in grammatical position between the target word 'sight' and the sense option presented in the test.

References

- Bussmann, Hadumod (1996). *Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Campbell, Lyle and Mixco, Mauricio J. (2007) *A Glossary of Historical Linguistics*. Edinburgh: EUP.
- Dalgish, Gerard M.(2001) *Advanced English Dictionary*. New York: Random House, Inc.
- Evans, Vyvyan and Green, Melanie (2006) *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: EUP.
- Evans, Vyvyan (2007) *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: EUP.
- Greeraerts, Dirk (2010) *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: OUP.
- Guralnik, David B. (1984) *Webster's New World Dictionary*. New York : Simon and Schuster.
- Hornby, Albert Sidney. (2004) *Oxford Advanced Learner's Dictionary English*. Oxford: OUP
- Littlejohn, Stephen W.and Foss, Karen A. (2009) *Encyclopedia of Communication*. USA: Sage Publications, Inc.

- Malmkjær, Kirsten (2010) *The Routledge Linguistics Encyclopedia: Third Edition*. London: Routledge.
- Quirk, Randolph (2003) *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Pearson Education Limited.
- Trask, R.L (2007). *Language and Linguistics: Second edition*. Taylor & Francis e-Library.
- Ungerer, Friedrich and Schmid, Hans-Jörg (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics: Second Edition*. London: Addison Wesley Longman Limited.

Appendix (1): The Test Sample

Q: Tick the different meanings of the word “sight” in the list below:

a. act of seeing,	b. far,	c.
image		
d. interesting place ,	e. A device you look through	f. Goal or aim
g. ability to see	h. visible	i.
invisible		
j. close.		
1. After ten days at sea, we had our first **sight** of land.
 2. At last we come at **sight** of a few houses.
 3. Keep out of **sight**.
 4. The boat disappeared from **sight**.
 5. The museum attempt to recreate the **sights** and sounds of war time Britain.
 6. We are going to Paris for the weekend to see the **sight**.
 7. She recently underwent operation to restore her **sight**.
 8. He has the deer in his **sight** now.
 9. The end is in **sight**.
 10. She always had Hollywood firmly in her **sight**.

Irony in *The Cask of Amontillado* by Edgar Allan Poe and “A Good Man is Hard to Find” by Mary Flannery O'Connor

Lec. Nadia Ali Akbar

Ass.Lec. Rawa Jawad Khadim

Babylon University\ College of Basic Education

المفارقة في القصتين "راقود الامونتيلادو" و"من الصعب العثور على الرجل الصالح"

م.م. رواء جواد كاظم

م. نادية علي اكبر ابراهيم

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

rawaa441@gmail.com

الخلاصة

ان الهدف من هذه الدراسة هو توضيح تعابير المفارقة في القصتين "The Cask of Amontillado" للكاتب الأمريكي Edgar Allan Poe و "A Good Man is Hard to find" للكاتبة الأمريكية Mary Flannery , يعتمد المفارقة في اي قصة على اسلوب وانطباع الكاتب لموقف معين. ان هذه الدراسة تناقش ثلاثة انواع من المفارقة ،اولا اللفظي ، ثانيا الظرفي و ثالثا الدراماتيكي . المفارقة اللفظي هوان تقول الشخصية في القصة شيء و تقصد شي اخر،اما التهكم الظرفي فهو التناقض بين حقيقة الموقف وطريقة رؤيا الشخصية لهذا الموقف ، وفي التهكم الدراماتيكي يكون القارئ اكثر ادراكاً ووعياً بمجريات الامور من الشخصية نفسها في القصة . كما و يتناول هذا البحث كيفية التمييز بين المفارقة و السخرية.

الكلمات المفتاحية: المفارقة اللفظية ، المفارقة الظرفية والمفارقة الدراماتيكية .

Abstract

The main aim of this paper is to bring out the irony in the two selected stories of Edgar Allan Poe “The Cask of Amontillado” and Mary Flannery O’Conner “A Good Man is Hard to find”. Irony in any story depends on the author’s tone and attitude toward his specific situation . In this paper ,situational, dramatic and verbal ironies ”are discussed. Situational irony depends upon a discrepancy between how characters see a situation and the true nature of the situation. While in the dramatic irony readers knows something which characters in the story do not. The Third type is verbal irony it can occur through dialogue, when the character says something but he means another thing.Also the difference between sarcasm and irony will be explained.

Key Words : Situational irony , verbal irony , dramatic irony.

1-Introduction

Irony ,First recorded in Plato’s Republic (4th c. bc), where it has nearly the meaning of ‘a glib and deceitful way of taking people in’. In the Platonic dialogues, Socrates himself takes on the role of ‘dissembler’, asks seemingly innocuous and naive questions which gradually undermine his interlocutor’s case and trap him into confronting the truth. There are many definitions for irony, one of them being that irony is a figure of speech which is a contradiction or incongruity between what is expected and what actually happens . Most of the irony definitions however conform that irony involves a contrast between actual reality and appearance. It is a contradiction between what is seemed to be true and what is actually true. For the Roman irony is a rhetorical figure ,it has a double-edged nature. Modernist “irony is more nihilistic, despairing over the possibility of transcending or changing the status quo. While postmodern irony is indirect, multilayered, preemptive, cynical, and above all, nihilistic. It assumes that everything is subjective and nothing means what it says. It rejects tradition, but offers nothing in its place”¹.

In the nineteenth century, the irony becomes known as a way of life. According to this thought, the ironic attitude arises from an awareness of discrepancy, cross-purposes, and ridiculousness in life².

Irony in any one of its kinds is so bound up with the emotional response of the writer to a created situation, and of his readers both to the situation and to the resulting irony, as to be very difficult to isolate³.

According to John Peck and Martin Coyle, The effect of irony is one of detachment, with the reader being placed in superior position of judgement, able to see the full play of events and made aware of the complex nature of life where all views are partial or faulty⁴.

To be able to reveal the discrepancy between the sentence and the underlying meaning first the distinction between sentence and speaker meaning needs to be clarified. To understand the meaning of the sentence the interpreter needs to understand the dictionary meaning of the words that are related to the grammatical devices used in the sentence and to understand the meaning of the speaker it is not enough to know the meaning of the words used in the utterance. The speaker meaning contains two parts: utterance meaning and force⁵. The utterance meaning is "what the speaker actually does mean by these words on this particular occasion"⁶ while "the term force refers to the speaker's communicative intention"⁷.

Authors use irony as a literary device to make readers think about something or to emphasize a point in the story. They will keep on reading to find out what happens next, and if it is something that they don't expect at all, it will be more interesting and fun. The reader's role in realizing the difference between what is said and what is normal or expected is essential to the successful use of irony. Moreover, real life is full of ironical expressions and situations. Therefore, the use of irony gives reality to literary work⁸.

1.1-Kinds of Irony

According to A Glossary of Literary Terms by Abrams, Verbal irony "is a statement in which the meaning that a speaker employs is sharply different from the meaning that is ostensibly expressed. The ironic statement usually involves the explicit expression of one attitude or evaluation, but with indications in the overall speech-situation that the speaker intends a very different, and often opposite, attitude or evaluation"⁹. The verbal irony could be distinct from other different types of irony since it is used by a speaker intentionally. It occurs in a conversation where a person aims to be understood as meaning something different from what his or her words literally mean¹⁰.

Most works of arts such as stories, poems and plays deal with dramatic irony. It occurs when the readers are aware of something that the characters in the story are not aware of. According to J.A.Cuddon, a dramatic irony occurs when the reader guess the implication and meaning of a situation in the story, or what is being said, but the characters do not know¹¹.

According to John Peck and Martin Coyle, a situational irony depends upon a discrepancy between what is expected to happen and what actually happens¹².

The situation irony occurs when something leads a person to think that a particular event or situation is unlikely happen. Sometimes the reader might be confused whether it is a situational irony or dramatic, that will be clarified later in this study¹³.

Verbal irony is distinguished from situational irony and dramatic irony in that it is produced intentionally by speakers. For instance, if a man exclaims, "I'm not upset!" but reveals an upset emotional state through his voice while truly trying to claim he's not upset, it would not be verbal irony by virtue of its verbal manifestation (it would be considered as a situational irony). The reader realize the irony by the attitude and the behavior of the speaker, but if the same speaker says the same words and intends to communicate that he will be upset by claiming he is not, the utterance will be verbal irony. This distinction illustrates an important aspect of verbal irony, speakers communicate implied propositions that are intentionally contradictory to the propositions contained in the words themselves. Sometimes in the situational irony both the characters and the readers are fully unaware of the implications of the real situation. Some readers might be confused between dramatic irony and situational irony. The best way to distinguish between both ironies is by the role of the readers. In dramatic irony, the tension is created by what the reader knows and what the character knows. In

situational irony, the knowledge of the reader develops along with the character. Situational irony develops not from the contrast between their levels of knowledge (dramatic irony), but from the contrast between the assumptions both made to begin with and the situation that emerges¹⁴.

Irony can be found in every line in both stories, "*The Cask of Amontillado*" by Edgar Poe and "A Good Man is Hard to Find" by Mary Flannery O'Connor, actually irony plays a very large role in showing the irony of the situation. The titles and the names of the characters were not given by accident, but they have an ironical purpose. Words or phrases gives the reader a clue of what is to follow. It is important to mention that every author has his /her own purpose in using irony, for example Poe's purpose in using irony is to challenge the modern readers to think and to interpret not only to read, he never use short simple sentences, but often uses long, formal, complex sentences in his stories. While O'Connor purpose of using irony is to convey and emphasize the concepts that we each experience reality, her irony contains a moral message. Through these ironies, Poe and O'Connor make the stories more interesting and comprehensive for the readers.

Irony and sarcasm has got a lot of attention. The task of irony identification is not just interesting. Many studies especially those that deal with opinion mining and sentiment analysis, can improve their performance given the correct identification of sarcastic utterances¹⁵. It is agreed that many cases of sarcastic text utterances can be understood only when placed within a certain situation or within a broader text context. Sarcasm is often treated as a special case of irony, "Ironic insults, where the positive literal meaning is subverted by the negative intended meaning, will be perceived to be more positive than direct insults, where the literal meaning is negative"¹⁶.

However there is a clear distinction between the two. Sarcasm sometimes can be used in discriminative and racism conditions and that could lead to anger, frustration, negativity. While irony is not used in such issues.

The Cask of Amontillado

Edgar Allan Poe (1809-49) was known first as a poet but turned into writing short fiction. His career in fiction officially began in 1833. When Poe appeared on the literary scene the puritan prejudice against fiction disappeared. He regarded short story writing as the fairest field for the exercise of the loftiest talent in prose. His famous stories include "*The Gold Bag*", "*The Fall of the House of Usher*", "*Mr. found in a Bottle*" and many others. He was the first to develop a new fiction of psychological analysis and the first to express the aesthetic tradition in arts¹⁷. Poe never used short simple sentences, but often uses long, formal, complex sentences that are especially challenging to modern readers. He wanted his readers to think and interpret not only to read.

Although this story begins during a time of carnival festivities, the setting soon shifts to the dark, cool burial vaults under the narrator's palace, where he also stores his wine. The story is suspected to have stemmed from several sources and events surrounding Edgar Allan Poe's life. It could be possible that Poe was interested by another similar work as "*A Man Built in a Wall*", by Joel T. Headley in 1844. It is also theorized that Poe received the idea from his personal experiences with two men who wrote for a New York literary publication. Hiram Fuller and Dr. Thomas Dunn English were two critics who purposefully mocked Poe's image, and his writing. Poe was angered by these remarks and he decided to take a revenge upon those who have done him wrong. This literary battle was called the "War of the Literati," which consisted of several attacks against each other in writing. Poe possibly mirrored himself to Montresor, the character Fortunato to Thomas Dunn English, and Luchresi¹⁸. In *The Cask of Amontillado* the narrator is a character looking back on events. Critics in such stories call the narrator a first person. And because he is the novel's first person narrator we sympathies with him¹⁹.

2.2-THE THEMES IN THE CASK OF AMONTILLADO

The Oxford English Dictionary defines revenge as "both an act and a desire. In the act of revenge, individuals respond to a wrong by harming the transgressor. Revenge can also refer to the urge to pay back wrongs; thus, a person can have 'revenge in his heart'. In this story the most important

reason that drives Montresor (the main character) to commit the awful murder of Fortunato is his strong desire for revenge"²⁰. That is obvious in his words in the beginning of the story "The thousand injuries of Fortunato I had borne as best I could; but when he ventured upon insult, I vowed revenge"²¹.

Montresor will not rush to act, he says "at length I would be avenged" (C&A,3). He determined to punish with impunity. The terms of revenge are quite clear in Montresor's mind. He will not feel fully revenged unless Fortunato realizes that his punishment comes at Montresor's hand; a wrong is not redressed "when the avenger fails to make himself felt as such to him who has done the wrong"(C&A,3). In seeking revenge, Montresor is acting out the motto of his people, as it appears on the family coat of arms "Nemo me impune lacessit" (C&A,6). Which means no one provokes me with impunity. A number of critics have pointed out, the nature of the injuries and offenses is never revealed. The focus in this story is on the revenge itself, not on the reason and the behaves that drives Montresor to revenge ,but only on the act of revenge . Poe does not tell the reasons that urge Montresor for the crime, other than to identify it as a crime of revenge, neither does he share with his readers his response when the deed is done. Montresor appears as if he is telling or writing his story to someone who has more knowledge than Poe's reader "You, who so well know the nature of my soul"(C&A,3), and who may be assumed to know something of Fortunato's conduct before the fateful night. Unlike Montresor's reader, however, Poe's reader has no basis for judging the extent to which Montresor's actions are reasonable. May be Montresor felt better once Fortunato has paid for his insult , or he may be sorry for committing murder near the end of his life and he looks at God for forgiveness²². We are more with the idea that Montresor is talking with God in the ending, because its only God who knows the nature of the souls very well.

Poe has taken the revenge and reversed the whole thing by a pervasive irony, he established an ironic parallel between Fortunato and Montresor, so that by the end they are virtually identified. In the beginning Fortunato, mimics Montresor with his repeated "Amontillado!" but by the end the roles are reversed and Montresor plays the mimic. As Fortunato approaches the edge of madness, the mad Montresor re-echoes his yells and the identification is complete²³.

Another important theme ,is the theme of disguise ,in the story "*The cask of Amontillado*" disguise is used metaphorically and literally .Disguise allows the protagonist to achieve his crime. Both characters are literally disguised because there is a carnival, that makes it logistically possible for Montresor to take Fortunato to his doom. Metaphorical disguise is seen through Montresor .He very successfully disguises himself and his intentions to murder Fortunato. Montresor shows his concern about Fortunato's health telling him to go back .Fortunato unfortunately fail to realize Montresor's real attention²⁴ .

Pride is known as man's greatest sin since it was pride that gave Adam and Eve's the motivation to eat from the forbidden tree. It is also the sin of Montresor and Fortunato in Poe's short story . Montresor has been insulted by Fortunato, and his pride leads him to seek revenge. He cunningly plays upon Fortunato's pride and leads him to his end with the false promise of tasting the Amontillado. Through the actions of the characters, Poe communicates his theme that pride leads to a man's downfall. Pride is obvious in the character of Montresor. His pride in his family name is so clear that when Fortunato ventured upon insult, Montresor vowed revenge he carefully plans his revenge . He cannot let himself appear as a weak and inferior man . His desire to punish Fortunato is related to his family motto. Fortunato's pride leads him into the trap that Montresor cunningly plans for him. Montresor knows that Fortunato has "a weak point, He prided himself on his connoisseurship in wine" (C&A,3), to insure that, Montresor goes even one step further and teases Fortunato's pride by saying that he plans to have Luchesi taste the wine because if anyone has a critical turn, it is he . Fortunato cannot imagine that anyone is better than him in tasting win, so he insults Luchesi by saying, "He cannot distinguish Sherry from Amontillado" (C&A, 4). Fortunato has great pride that he does not see the insults effect on Montresor; he believe that he can say and do anything because of his superior skills. Little does he know that his pride is leading him into Montresor's trap. Montresor continues to

play with Fortunato's extremely pride as he leads him to his death. Several times Montresor offers to turn back with Fortunato because of his cough and the dampness of the catacombs but Fortunato insists, "Let us go on" (C&A,7). He cannot admit to any physical weakness to stop him tasting the Amontillado. The pride of both men leads them to this terrible moment. Montresor's pride causes him to commit murder without thinking for a moment about its immorality, and Fortunato's pride blinds him to the effects of his insults and to his murderer's intentions. His pride leads him like a lamb to the slaughter. In fact, Montresor's pride is so great that after fifty years he is bragging about his perfect crime. He is so blind to see how pride led him to an evil and wicked act. Poe's use of pride and revenge as driving forces behind a man's actions in "*The Cask of Amontillado*" reflect the same motivational forces that drove real life people to do things they might not ordinarily do²⁵.

2.3- *A Good Man is Hard to Find*

O'Connor (1925 –1964) was an American writer and essayist(an important voice in American literature). She tells her stories in a very straightforward manner with short sentences, generally using simple grammatical structures and dominated by statements of action and dialogue. She gradually leads the reader on, hinting and foreshadowing what is to come, and then the big climax occurs. Her writing also reflects her own Roman Catholic faith, and frequently examined questions of morality and ethics. Through her literature, she hopes to depict "the action of grace in territories largely held by the devil"²⁶. One of the more common comments made on O'Connor's work is that can be analyzed as a "psychoanalytic narrative" because her stories often suggest Freudian psychological theories, although O'Connor herself rejects Freud and his ideas because she believed he stood in opposition to religion, some of her works can be interpreted as reflecting his ideas. Wehner calls her the "defender of the faith in twentieth century American literature"²⁷. Her objectivity in her work can be called according to Flaubert *impassibilite* which means an unmoved or an unimpassioned feeling toward the characters²⁸.

A Good Man is Hard to Find One of O'Connor's most widely read stories, without doubt it is also her most shocking. The ending of the story raises fundamental questions about good and evil. It can be considered as one of the most famous examples of Southern Gothic literature which, focuses on violence, deceitful characters, horror, and death in the context of everyday life. Many critics, such as Kats and Mellard, see the violence in O'Connor's stories as "purposeful" and serving to "stabilize social hierarchy and positions of dominance"²⁹.

2.5- THEMES IN "A GOOD MAN IS HARD TO FIND"

The theme of prejudice vs. tolerance is very obvious in this story that it is clear in the grandmother attitudes she reveals racial and class prejudice through her words and deeds. She is vain and self-interested. She believes that only the wealthy people are good people. When she sees an African-American child unclothed, she says, "Oh, look at the cute little pick niny!³⁰ She continues, "Wouldn't that make a picture, now?" (G&M,139). When her granddaughter comments on the child's lack of clothes, the Grandmother says, "He probably didn't have any Little niggers in the country don't have things like we do." (G&M,139). Believing that she is better than those poor people, she is born in a good family, from a time when people did right, the Grandmother possesses a discrimination and racism sense. She confess to a restaurant owner, who is called Red Sammy, that she believes that Europe should be blamed for the problems that happened to the United States. She says 'the way Europe acted you would think we were made of money'(G&M,142). In her ignorance of others' lifestyles and points of view, the Grandmother is one of O'Connor's numerous characters who reveals their prejudice. Early in her encounter with the Misfit, she tries to flatter him, telling him that he does not look common, and therefore could not be a bad person, her words: "you're one of my babies!"(G&M,152), are ironical she wants to save her life³¹.

O'Connor's has a religious side that is why she deals with religion in most of her stories. She creates characters and put them in situations which convey her message that human beings are trapped in their own deeds and often overlook chances for connection; they miss out on love. O'Connor's believes the idea of grace, that means God's mercy and forgiveness are available to human beings

when they seek for it. critics define grace in O'Connor's fiction as the moment in a human being's life when a power from the outside intervenes in a situation. There is always moral message by negative example in O'Connor's stories, her characters are often too superficial or unobservant to see the acts of grace in everyday life. She used violence in her stories to attract and wake the characters' attention, because she believed there is no connection between the modern and God as if they are in a coma so Violence is only way to make them notice God's presence. She shocked readers into understanding that people cannot survive alone in the world they can do nothing without God. In "*A Good Man Is Hard to Find*" the grandmother and all of the characters are concerned only with their own needs and desires. There is no love or real connection between them until they encounter the Misfit. The Grandmother exclaims at the end, "You're one of my children!" (G&M,152), that is her first statement of connection in the story. At this point she receives grace as she understands her place in humanity. In O'Connor story all are sinners, but all are capable of being saved.

There is always violence in O'Connor's stories, in here point of view violence gives reality to the story and it is necessary to attract readers' attention. So violence has a purpose, therefore; she claimed that the world in general would not appreciate God's power and greatness unless something monumental occurred.

In "*A Good Man Is Hard to Find*", the Grandmother needs to be shocked out of her vain and judgmental views by the barrel of a gun. Only when she is put in hard possession, her entire family is killed and the grandmother herself faces her own death, that makes her think for the first time and the last time to connect with another human being. She says to The Misfit (the murder), "You're one of my own children!" (G&M,152), and recognizes her own mortality, her own sinfulness, and her relationship to other children of God. She realized that all people are same O'Connor believed that God's grace often came into people's lives specially when they are not seeking for it ³².

3- Irony in "*The Cask of Amontillado*":

Throughout the story, Poe uses verbal and dramatic irony to build suspense, foreshadow the ending, and adds a touch of macabre humor. There is a Verbal irony drips from every word when Montresor, apparently worried about Fortunato's cough and the effect of the nitre-covered walls of his wine cellar, says, "You will be ill and I cannot be responsible" (C&A,6). Montresor pretends to be concerned about Fortunato's hacking cough, He says, "We will go back. Your health is precious. You are rich, respected, admired, and beloved; you are happy, as I once was. You are a man to be missed" (C&A,6). Fortunato then tells Montresor not to worry: "The cough is a mere nothing; it will not kill me. I will not die of a cough." (C&A,6). Montresor agrees with him and they both continue their way. The reader at this point can almost see a devilish gleam in Montresor's eyes, for he knows exactly how Fortunato will die. Later, Montresor opens a bottle of wine and toasts Fortunato: "To your long life" (C&A,6) he says.

Verbal irony is a figure of speech in which what is said is the opposite of what is meant. There are many examples of this kind of irony through this story. The first irony is the names of the characters. Fortunato's name suggests good fortune, or a lucky man, but he is exactly the opposite, his bad fortune leads to his death. Another irony is when Montresor runs into Fortunato he says, "My dear Fortunato, you are luckily met" (C&A,4). However, he actually means that he himself is happy to see Fortunato because he will profit from this meeting, not Fortunato. Fortunato question to Montresor if he is a mason, meaning a Freemason, and Montresor's answer is yes. Yet, Montresor means that he is a craftsman, since he will be entombing Fortunato with stone and mortar. Later, Montresor appears to be worried about Fortunato's health as they travel deeper into the catacombs and says, "We will go back, Your health is precious You are rich, respected, admired, beloved; you are happy, as once I was. You are a man to be missed. For me it is no matter. We will go back; you will be ill, and I cannot be responsible" (C&A,5). Fortunato replies, "I shall not die of a cough" (C&A,6). Montresor knowingly replies that what he says it true. However, he has no intention of going back and is not worried about Fortunato's health. He is actually using reverse psychology to lure him further in. Readers know from

the beginning of the story, Montresor only wants to kill Fortunato. Then Montresor brings out some wine to toast to Fortunato's long life. However, he actually means to toast to his inevitable death. Fortunato gets more and more coughing, and Montresor shows his concern to Fortunato's health but in fact he was not "Come, we will go back ere it is too late" (C&A,7). Montresor knows that the more he acts as he cares Fortunato, the more Fortunato wants to reach Amontillado-his dark fate. Montresor is playing on Fortunato vanity and pride. Fortunato is a man who is being blindly led to his death by someone who he feels as near and dear friend, but this friend is actually a person in searching for his own revenge.

The second type of irony used in this short story is a dramatic irony. In this type of irony readers know more about the situations, the causes of conflicts and their resolutions before leading characters know. Fortunato appears with an ill-looking "He had on a tight-fitting parti-striped dress, and his head was surmounted but the conical cap and bells" (C&A,3). Fortunato feels really exciting about tasting a rare wine and keeps looking for Amontillado. But Fortunato does not know that Amontillado is something created by Montresor to put Fortunato to his unfortunate death. But he is the only person who thinks that Amontillado does exist in the vaults of Montresor family. "I encountered my friend" (C&A,3). Fortunato also refers to Montresor as his friend only the readers know that Montresor is not a friend, but his murderer. Later Fortunato mentioned that he almost forgets cold "The cold is merely nothing" (C&A,4). Unknowingly, he is right. The cold will have no effect on him because his death is in close. He toasts many people buried in the catacombs, but he does not know that he will become one of them in few moment. Montresor's answer that he is a mason he meant that he is a craftsman, because he will be entombing Fortunato with stone and mortar. Of course Fortunato has no idea only the reader knows what going inside Montresor's mind. Dramatic irony is used heavily throughout the story, it creates more interesting, humorous effects to the work. Fortunato never realized that his death is predicted several times. He believed that Montresor is a dear friend, and imaginary Amontillado is things he dreams for along time. Everything is almost perfect, except one thing that is no thing is real to him.

The third type of irony in this short story is called "situational irony". In this type of irony what happens is exactly the opposite of the audience expected. First, the word "cask" means "wine barrel," but *casket*, in this story means coffin. Fortunato believes he will ultimately reach a cask of wine, he actually meets his casket. Next, The name "Fortunato" teems with irony, because despite his name meaning "lucky" or "fortunate" in Italian, he ends up imprisoned behind the walls of the catacombs. In most of the stories the character's name refers to his personality, so it is expected that Fortunato is a lucky man but what happened is exactly the opposite of the readers expectations. The whole time Montresor continues to smile at Fortunato, though, he is planning for Fortunato's doom. When Montresor greets Fortunato, saying, "You are luckily met" (C&A,4), the luck that Montresor feels is not due to Fortunato's expertise. The costumes that both men are wearing is a situational irony. Another situational irony is when Fortunato asks Montresor whether he is a mason, Montresor replies yes, and shows him a trowel as a clue. "With these materials and with the aid of my trowel, I began vigorously to wall up the entrance of the niche" (C&A,9). He uses his trowel to build a wall that will bury Fortunato forever.

Readers thought Montresor is going to lead Fortunato to the Amontillado, but instead, Montresor chains Fortunato to the wall "A moment more and I had fettered him to the granite.... Withdrawing the key I stepped back from the recess" (C&A,8). Amontillado is nothing more than a fake.

Finally, after fulfilling the crime, Montresor says that his heart as growing sick, that is because of the "dampness of the catacombs" (C&A,10). He doesn't bother about the murder he has just committed, but he is worried about what is going to happen to the weather outside the catacombs.

4- Irony in "A Good Man is Hard to Find"

O'Connor used the literary devices of irony (dramatic, situational, and verbal) in her short story "A Good Man is Hard to Find" to convey and emphasize the concepts that we each experience reality, however skewed, through the unique, sometimes morally-distorted lens of individual perception.

She starts the foundation of the irony in the very beginning of the story, through the grandmother's behavior, she was concerned about her out said form in case an accident happened and if she died people would know at once that she was a lady ³³. At many points in the story, the grandmother thought wealthy people are good, her judgements were based on her very quick assessment of how people look and behave. "A good man is hard to find" (G&M,142) the speaker is Red Sam he is restaurant owner he tells this phrase to the grandmother when he was speaking with her about life became difficult, Just before that, however, Red Sam has described his willingness to allow some strangers to charge gas, and he asks himself why did he do that? ³⁴. The grandmother immediately response "Because you're a good man." (G&M,142). Her judgement or assessment is based on the simple information she knows about Red Sam, not on the base of meaningful and logical knowledge about the character.

After the car crash and the Misfit with the other men appear, the grandmother almost screamed, ""Listen, I know you're a good man. You don't look a bit like you have common blood " (G&M,147) from this quote the reader can understand that her judgment on The Misfit is based on his physical appearance more than anything else.

The great irony at this point is that the grandmother has completely ignore to read the nature of The Misfit who, is an absolute sociopath with a dash of the psychopath thrown in to the mix ³⁵.

Another ironic twist occurs at the end of the story when, the grandmother touched The Misfit shoulder telling him that he is one of her children, "Why you're one of my babies. You're one of my own children!" (G&M, 152)

This act of compassion, however, is rewarded with three bullets to her chest. This is, perhaps, the greatest irony in the story: just when the grandmother becomes truly compassionate, she signs her own death warrant because The Misfit is not interested in compassion and understanding his goal is survival, and the grandmother is a danger to that survival.

There are many examples of Verbal Irony in this story .First , when the grandmother was trying to persuade her son not to travel towards Florida but perhaps go to Tennessee instead. This is based on the grounds that The Misfit, an escaped criminal is on the loose somewhere in Florida. The Ironic part is the grandmother who was trying to prevent them from going to Florid was unknowing leading them to the same direction that The Misfit was moving on.

Next ,the grandmother proudly wore her selected dress and hat, in case an accident happen ,people would realize at once that she was a lady. The grandmother gave more attention to her outside form more than anything else. She is completely artificial and narrow minded, she couldn't understand that death is truly the end .The grandmother fails to realize the reality of her own mortality, in spite of her old age.

Another major point of irony happens as the story revolves around the grandmothers traditional southern values of respect for other people; especially elders, respect for home and country. The grandmother rebukes John Wesley (her grandson) for not having more respect for his home state, at the same time when she sees a young negro boy she describes him as a little pickaninny!.The grandmother never turns her critical eye on herself to inspect her own hypocrisy and selfishness ³⁶.

Another example of irony in this story, was The Misfit description to his family .He mentioned that his father and mother were a good people and their hearts were just like pure gold, He said "God never made a finer woman than my mother and my daddy's heart was pure gold"(G&M,147) .But it is The Misfit who killed his own father, so coming from 'good people' doesn't mean that he's good.

O'Conner uses the verbal irony , in both grandmother dialogue and that of the Misfit, to expose them to the reader. The grandmother to save her life says the opposite of what she means. She says "I

just know you're a good man...You're not a bit common"(G&M,147), the grandmother really sees the Misfit as common, and not coming from good people. She asks to pray and she knows that such a man religion means nothing for him, she is like a drowned person who would hang on a straw to help himself. She never begs him to release or spare her family. The grandmother doesn't believe that the Misfit would shoot a lady. She seems certain that he'll recognize and respect her. She tries to pull him into her world by assuring him that he's a good man, but even though he agrees with her assessment, he doesn't see it enough to release her. He says "I found out the crime don't matter. You can do one thing or you can do another...sooner or later you're going to forget what you done and just be punished for it"(G&M,11). The Misfit knows he is not a good man, but he also knows that he isn't the worst, there are many others worse than him. The Misfit has a steady view of life and acts according to what he believes is right. His beliefs and actions are not moral in the conventional sense, but they are strong and consistent and therefore give him a strength of conviction that the grandmother lacks. The Misfit understands concepts about original sin, salvation and damnation while the grandmother never understand such concepts³⁷.

The title of the story itself is ironical, the grandmother keeps describing the Misfit as a good man many times. "I know you're a good man... I know you must come from nice people" (G&M,147). The Misfit is not what society would call a good man. He has escaped from prison. He killed many people. So the concept of "goodness" is ironical in this story (*A Good Man is Hard to Find*).

In this story there are many examples of dramatic irony. First, it can be observed through the characters names. For example, June Star is the little girl who, for all intents and purposes, is not shining star at all. She is snobbish, spoiled and vain. She doesn't care about the people around her. The boy's name is "John Wesley", it is the name of a missionary priest who came from England to Georgia in the early eighteenth century and fell from grace when he loved a woman from the south. John Wesley is just like his sister. O'Connor left the grandmother and the mother without names to show the reader that they could be any southern woman. The Misfit, a serial killer, he suffers from mental disorder, and he is the story's villain, is also appropriately named to invoke a sense of ironic justice³⁸.

Furthermore, when the grandmother wears her nice clothes in case of an accident happen, anyone seeing her dead on the highway would realize at once that she was a lady. This is ironic because the old lady doesn't know that she will be killed by The Misfit, while readers can get a hint of trouble would happen, firstly from the newspaper article, and secondly from the grandmothers requests not to take the family to Florida.

Also, the grandmother's conversation with the restaurant owner about the world and the people is ironic, her negative thoughts led the whole family to their impending doom.

Another dramatic irony is found at the last part of the story when The Misfit orders the other men with him to take Bailey and his son into the woods. The Misfit deliberately apologizes for being shirtless, the grandmother tells him that her son has 'an extra shirt in his suitcase. The readers can realize that the shirt with bright blue parrots' that Bailey was wearing, would soon come into the hands of The Misfit.

Furthermore, the grandmother's recognition of herself is an example of dramatic irony. In the story she views herself as a loving, selfless person. However, her actions shows that she is the opposite side of recognition. She does not tell anyone that she secretly brought her cat, create a story about "secret panel" to attract the children and go to the house that she wants to visit, uses racist language, carelessly points out one of approaching men as "The Misfit". it can be easily recognize that the grandmother is actually a selfish, careless woman from many details, so a dramatic irony is obviously here.

The most important dramatic irony in this story occurs where the grandmother completely misjudges The Misfit, she feels sympathy to him. In the whole story we can see that her views were based on illogical reasons to judge other people as a "good man" since she met Red Sam at the restaurant³⁹. Readers can obviously know that The Misfit is a psychopath and a serious murderer

although the grandmother thinks he is a good man even after recognizing him as The Misfit, may be because she wanted to save herself, but that is not enough to describe a murderer as "good man".

The author uses numerous situational ironies to add more suspense to the story . First of all, the grandmother's decision to bring a cat secretly, acts as a major factor of irony. She knows very well that her son will not allow her to bring the cat , which later becomes the indirect cause of their calamity. Next, after the car accident nobody was harmed there was no injury . June Star says "But nobody's killed" This is ironic because at first readers might think that something bad happened to the family⁴⁰. Moreover, the car which appears to help the family, actually contains three dangerous killers in it who lead the family to death.

A situational irony is also applied when the grandmother believes that The Misfit is a "good man" and he will not kill here. She tells him that he is good and he came from a nice people , She touch's his shoulder and cries asking him whether he would shoot a lady . " Jesus, you ought not to shoot a lady "(G&M,147).

The grandmother wanted to save herself even if that means changing her assessments and views. The occasions of the grandmother's protestations of The "goodness" seems to be just a ploy to get herself freed, and "goodness" itself hence less meaningful to her than to The Misfit

The reader expect that The Misfit will not kill the old lady .But what happens is the opposite. Unfortunately The Misfit is extremely sociopath. He kills the grandmother without any mercy .The grandmother dies with smile on her face .The Misfit makes her realize her sins and weakness, it can be called as a self-realization .He allows her to redeem herself by casting off her selfishness, she became a good woman before it was too late .At that moment she was ready to leave .

5-Conclusion:

This study picks up the three types of irony in the two selected stories and it is very clear that there are different advantages of using irony .Irony is essential as it shed light on the themes and purposes of the story itself. The first type was "verbal irony" which helps to gain insight into each character's personality, also it can be used by one character to condemn or draw out the flaws of another. The second type is "dramatic irony" which can stimulate strong emotions in a reader because the reader knows what is waiting for the character and how the character acts against his own well-being. The third type is "Situational irony" it makes a plot twist more interesting, the character faces an unexpected situation. This study also ,shows that the purpose of using irony can be different from one author to another .Poe in his story "A cask of Amontillado" uses the irony to challenge the modern reader to think and interpret ,not only to read. While O'Conner in "A Good Man is Hard to Find" uses the irony to communicate her message about the human condition .Also this study makes distinction between irony and sarcasm. Sarcasm could be used for discriminative and racism attitude more than irony.Irony place the reader in a superior position of judgement, able to see the full events and be aware of the complex nature of life where all views are partial or faulty .

Notes

1. J.A.Cuddon ,J , *A Dictionary of Literary terms and literary theory*, (Wiley-Blackwell ,2013), 5^{ed} edition ,pp371-372.
2. Haakon M. Chevalier, *The Ironic Temper: Anatole France and His Time* (New York: Oxford University Press, 1932), p. 79.
3. Alan Reynolds Thompson, *The Dry Mock* (Berkeley: University of California Press, 1948), pp 3-4.
4. John Peck and Martin Coyle. *Literary Terms and Criticism* ,(Palgrave Macmillan , 2002) 3^{ed} edition , pp160-161.
5. J Thomas. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*,(New York: Longman Publishing , 1995), p18 .
6. Ibid.p16
7. Ibid.p18

8. <https://www.reference.com/art-literature/authors-use-irony>
9. M.H.Abrams, *A Glossary of Literary Terms* ,(Heinle & Heinle ,1999), 11^{ed} edition,pp135-138.
10. <http://webcache.googleusercontent.com/p.2>
11. J.A.Cuddon ,J , *A Dictionary of Literary terms and literary theory*,p.216.
12. John Peck and Martin Coyle. *Literary Terms and Criticism* ,p160.
13. <http://www.dictionary.com/browse/situational-irony>
14. <http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaGenText/tei/DicHist2.xml;chunk.id=dv2-70>
15. M. Hu, and B. Liu ,*Mining and Summarizing Customer Reviews*, (ACM SIGKDD , 2004),pp 168–177.
16. Shelly Dews and Ellen Winner , *Muting the Meaning: A social function of irony. Metaphor and Symbolic Activity*,(Taylor and Francis online, 1995) ,pp3–19.
17. Mary S, David M.A and R L Varsheny , *A History of American Literature*,(Student Store, 2007), p71.
18. <http://www2.mcdaniel.edu/english/storysite>
19. Mick Short, *Exploring the Language of Poems ,plays and Prose*,(Wesley Longman Limited,1996),p258.
20. Leo Zaibert. Punishment and revenge. *Law and Philosophy*, (Springer ,2006),p 81–118.
21. Edgar Allan Pow ,*The Cask of Amontillado*, (Elegant Books , 1946) . Henceforethn,the text will be referred to parenthically within text as (C&A).
22. <https://seedsandfruitsessays.wordpress.com/2016/12/16/pride-and-revenge-in-the-cask-of-amontillado/>
23. <http://library.wcsu.edu/people/reitz/ENG130/eng130-3.pdf>
24. [/www.owleyes.org/text/cask-amontillado/analysis/themes](http://www.owleyes.org/text/cask-amontillado/analysis/themes)
25. Ibid.<https://seedsandfruitsessays.wordpress.com/pride>
26. Doreen Fowler, *Flannery O'Connor's Productive Violence*, (A Journal of American Literature, Culture, and Theory , 2011),p127.
27. David Z.Weher, *Pulverizing The Idols: Flannery O'Connor's Battle With Sigmund Freud And Carl Jung*,(Mississippi Quarterly,2004)p 300.
28. Wayne C. Booth, *The Rhetoric of fiction* ,(The university of Chicago press,1961), p81
29. Doreen Fowler, *Flannery O'Connor's Productive Violence*,p128.
30. Mary Flannery O'Connor ,*A Good Man is hard to Find*. Collected Works the library of America", (1954), Henceforethn, the text will be referred to parenthically within text .as (G&M).
31. http://www.canyonisd.net/cms/lib/tx01000615/centricity/domain/1447/a_good_man_is_hard_to_find.pdf ,p.101
32. Ibid. The themes of *A Good Man is Hard to find* ,p.102.
33. Lorine. M Getz, *Nature and grace in Flannery O'Connor Fictions* ,(Edwin Mellen press, 1982),p14.
34. http://www.collegetermpapers.com/TermPapers/S/irony_in_a_good_man_is_hard_to_find.html p1
35. <http://www.sparknotes.com/short-stories/a-good-man-is-hard-to-find/p8>
36. http://www.collegetermpapers.com/TermPapers/S/irony_in_a_good_man_is_hard_to_find.html p2
37. Ibid.p3
38. <http://www.flanneryoconnor.org/bbprice.html>
39. Melinda K, *Structural Irony in Flannery O'Connor*(Instrument of the Writer's Vision Dissertations, Loyola University Chicago1969) , p87.
40. Ibid.p.90.

Bibliography

- 1-Abrams ,H. A. (1999). *Glossary of Literary Terms* (7^{ed} edition),Thomas learning ,p135-138.
- 2- Booth, C. Wayne . (1961) . *The Rhetoric of fiction* , The university of Chicago press, p81.

- 3-Chevalier, Haakon M.(1932). *The Ironic Temper: Anatole France and His Time*. New York: Oxford University Press,p79.
- 4-Cuddon ,J .(2013) *A Dictionary of Literary terms and literary theory*” (5.^{ed} edition) , Wiley-Blackwell, p216,371-372.
- 5-Dews ,S and Winner ,E . (1995). *Muting the meaning: A social function of irony. Metaphor and Symbolic Activity*, 10(1):p3–19.
- 6-Fowler, Doreen.(2014) *Flannery O’Connor’s Productive Violence*. *Arizona Quarterly: A Journal of American Literature, Culture, and Theory* ,p127-128. Project Muse. Web. 3 May.
- 7-Getz,L.(1982).*Nature and grace in Flannery O’Connor Fictions*,p.14,Edwin Mellen press .
- 8-Hu,M and Liu,B.(2004).*Mining and summarizing customer review* ,In Proceedings of the tenth ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining (KDD 2004), p168–177, Seattle, WA, USA.
- 9- John Peck, Martin Coyle .(2002).*A Brief History of English Literature* Publisher: Palgrave Macmillan ,Language: English Pages: 528 ISBN: p978-0333791776.
- 10-Keane, Melinda (1969).*Structural Irony in Flannery O’Connor: Instrument of the Writer’s Vision* ,Dissertations. p 1030,p87-90.
- 11- Mary S, David M.A and R L Varsheny .(2007). *A History of American Literature* (10^{ed} edition) :Student Store, p71.
- 12- O’Connor ,Flannery. (1954)Collected Works the Library of America” ,pp.139-152.
- 13-Poe,E.(1946).*The Cask of Amontillado*”. Elegant Books .
- 14- Peck,j.Coyle,M.(2002). *Literary Terms and Criticism*, (3^{ed} edition) Palgrave Macmillan pp.160-161, 2002 .
- 15-Mick Short.(1996). *Exploring the Language of Poems ,plays and Prose*, Wesley Longman Limited,p258.
- 16-Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. New York: Longman Publishing, p16 -18 ,
- 17- Thompson, Alan Reynolds. *The Dry Mock*. Berkeley: University of California Press,p3-4, 1948.
- 18-Wehner, David Z.(2014) *Pulverizing The Idols: Flannery O’Connor’s Battle With Sigmund Freud And Carl Jung*. *Mississippi Quarterly* ,p. 300. Academic Search Complete.
- 16- Zaibert, L. (2006).Punishment and revenge. *Law and Philosophy*, 251, 81–118.

References Cited

1. <https://www.reference.com/art-literature/authors-use-irony>
2. <http://webcache.googleusercontent.com/p.2>
3. <http://www.dictionary.com/browse/situational-irony>
4. <http://xtf.lib.virginia.edu/xtf/view?docId=DicHist/uvaGenText/tei/DicHist2.xml;chunk.id=dv2-70>
5. <http://www2.mcdaniel.edu/english/storysite>
6. <https://seedsandfruitsessays.wordpress.com/2016/12/16/pride-and-revenge-in-the-cask-of-amontillado/>
7. <http://www.owleyes.org/text/cask-amontillado/analysis/themes>
8. Ibid.<https://seedsandfruitsessays.wordpress.com/pride>
9. http://www.canyonisd.net/cms/lib/tx01000615/centricity/domain/1447/a_good_man_is_hard_to_find.pdf ,p.101
10. http://www.collegetermpapers.com/TermPapers/S/irony_in_a_good_man_is_hard_to_find.html p1-3
11. <http://www.sparknotes.com/short-stories/a-good-man-is-hard-to-find/p8>
12. <http://www.flanneryoconnor.org/bbprice.html>
13. <http://library.wcsu.edu/people/reitz/ENG130/eng130-3.pdf>

Pre-service Teachers' Reflection on Reflective thinking in Teacher Education: A Study in Babylon

Dr. Muna Mohammed Abbas Alkhateeb

College of Basic Education\ Babylon University

muna_alkhateeb2003@yahoo.com; munaalkhateeb2003@gmail.com

رأي معلمو ما قبل الخدمة حول التفكير التأملي في تعليم المعلم: دراسة في بابل

د. منى محمد عباس الخطيب

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

الملخص

يعد التفكير التأملي أساساً في تحليل، وحل المشاكل المعقدة وكذلك في التحديات التي يواجهها المعلمين في عملهم. يتطلب من اساتذة المعلمين أن يعطوا أهمية خاصة إلى كيفية تشكّل خبرات التعلم التي تعزز قدراتهم و يتميز المعلم ذو التفكير الناقد . تتناول هذه الدراسة عمل بحثي قام بدراسة 51 معلم ما قبل الخدمة أخذة في الاعتبار مدى ادراكهم فيما يتعلق بأرائهم بعد اكمال برنامجهم التعليمي ذو الاربعة السنوات. اغلبيّة المعلمون اشاروا الى اهمية طرح آرائهم كفعالية لتطوير ادائهم التدريسي واكتشاف مكان القوة والضعف واعطاء مقاييس خاصة بتحديث التعليم. ان التركيز على استخدام التفكير التأملي كان بالأساس يتعلق بمهام التدريس فقط. كما بينت اجاباتهم الى انهم يرغبون بمشاركة تفكيرهم مع اخرين وضمن مجاميع واعتبار الكتابة حول التفكير الناقد هو ذو فائدة اكثر بقليل من الوسط. كما بينوا رأيهم التأملي والعميق حول المواضيع المحددة والمسماة اكثر من تلك غير المسماة او المحددة. واستخلصت الدراسة جملة تطبيقات لمخططي المنهج، واساتذة المعلمين فضلاً عن معلمي قبل الخدمة أنفسهم .

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، معلمو قبل الخدمة، تعليم المعلم

Abstract

Reflective thinking is essential to identifying, analyzing, and solving the complex problems and challenges teachers face in their profession. Teacher educators need to pay particular attention to the way they construct learning experiences to foster the capabilities and attributes that distinguish reflective teachers (Larrivee,2010). This study reports a research work that examined 51 pre-service teachers regarding their perception about reflection after they completed their four years programme. Majority of pre-service teachers reported reflection as an important activity in improving their teaching performance, discovering their strengths and weakness, providing measures for innovation in education. The focus of use reflection was mainly related to teaching tasks only. The responses also indicated that they want to reflect with others and in groups and considered writing about the reflection as little more than moderately useful. They reflect on assigned themes more than on unassigned themes. The study has implications for curriculum planners, teacher educators, and pre-service teachers themselves too.

Keywords: Reflection, Pre-service teachers, Teacher education

Introduction

We learn by experiences that allow us to absorb and help in better performance in future. Reflection is thinking for an extensive period by linking current experiences to earlier ones in order to promote a more elaborate and organized mental schema. The thinking involves looking for commonalities, differences, and interrelations beyond their superficial elements and meanings. The goal is to develop higher order thinking skills. Many educators consider Dewey the modern day originator of the concept of reflection, although he drew on the ideas of earlier educators, such as Aristotle, Plato, and Confucius. He thought of reflection as a form of problem solving that chained several ideas together by linking such idea with its predecessor in order to resolve an issue. The importance of reflection in education has been undeniable, with Dewey (1933) defining it as a unusual

form of thinking : Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought. Reflective action is constructed with impulsive and routine actions. Impulsive action is based on trial and error, drawing on biological/ instinctive principles, while routine is "based largely on authority and tradition..... Undertaken in a passive, largely unthinking way" (Griffiths, 2000:539). We should learn to frame and reframe complex or ambiguous problems, test out various interpretations, and then modify our actions consequently.

Reflection in Teacher Education Programmes

Reflection is essentially a component of activities undertaken by all. Even before the pre- service teachers enter into the teacher education programme they already have some knowledge about it. They behind them a long " apprenticeship of observation" after spending years in classrooms observing teachers' activities (Lortie,1975). They develop preconceived ideas of what teaching is through having watched others do it. They therefore bring with them ideas and images about what teaching and learning is all about, and what characterizes effective and less effective teachers. They may aspire to imbibe in them qualities of them who they perceived as good teachers and do away with characteristics that they might have perceived bad teachers have. These ideas ,however, have been acquired through experience as students, not as teachers. (As cited in *Embarking on the Teaching Journey: Pre-service Teachers Reflecting upon Themselves as Future Teacher*, Lyngsnes,2012).

However, in terms of teaching, a reflective teacher is one, who critically examines his practices, comes up with some ideas as to how to improve her/his performance to enhance students' learning, and puts those ideas into practice ,what Schon (1983) calls the cycle of appreciation ,action, and re-appreciation. Reflection is generally recognized as an important part of effective teaching because it assists teachers in becoming more aware of their views, subject these views to critical analysis and, if possible, restructure them (Korthagan,2001). Moreover, 21st century skills also require a person to be flexible in learning, unlearning and relearning as the situation warrants.

Hatton and Smith(1995) observed students undertaking a Bachelor Education degree are required to complete several activities designed to encourage reflection. The activities included peer interviews in " critical friend" dyads and written reports where they reflected upon the factors that had influenced their thinking and action. Their research indicated that engaging with another person in a way that encourages talking with, questioning or confronting, helped the reflective process by placing the learner in a safe environment in which self-revelation can take place, ideas and beliefs by holding them up for scrutiny in the the company of a peer with whom they are willing to take such risks. The General Curriculum Framework for Teacher Education in Iraq (Hereafter GCFTE,2005) has also mandated reflection as a compulsory activity in teacher preparation. Teacher education programmes should strive to prepare teachers to be critical thinkers and reflective practitioners. As teacher educators, therefore, we should ourselves be conscious concept of how we use the concept of reflection, what kind of exercises students are presented with and how we work. In pre-service teacher education programmes, some important social and artefactual tools(e.g. journals, seminars, and discussions) may be employed to enhance pre-service teachers' use of reflection.

The General Curriculum Framework for Teacher Education (2009) emphasizes on teacher as a reflective practitioner. It suggests reflective practice as the central aim of teacher education. Pedagogical knowledge has to constantly undergo adaptation to meet the needs of diverse contexts through critical reflection by the teacher on his/her practices. Teacher education needs to build capacities in the teacher to construct knowledge, to deal with different contexts and to develop the abilities to discern and judge in moments of uncertainty and fluidity, characteristic of teaching-learning environment. Teacher education, it may be seen, is a reflective undertaking that also issues forth in pedagogical prescriptions for carrying out teaching at the ground level. Being a meta- activity, it deals in showing how things are done at school and classroom levels, explaining the 'reason why' of things and the basic theory and principles behind classroom practices (GCFTE, 2009). Teacher education

programmes need to prepare pre-service teachers as reflective practitioners, so that their actions are not based on impulse but are well thought out, critically analyze and enhance their capacities. Teacher education programmes should operate on the basis of the notion that reflection is a critically important characteristic of a professional teacher and that promoting reflection is vital to pre-service teachers' professional learning. GCFTE (2009) looks at reflective practice as the central aim of teacher education. Due emphasize should be given to develop reflective teachers with positive attitudes, values and perspective, along with skills for the craft of teaching. It also points at the major drawbacks of the current model pf practice teaching where there is no opportunity for teachers to examine their own biases and beliefs and reflect on their own experiences as part of classroom discourse and enquiry.

The term "reflection" and "reflective practitioner" are now commonly used in teacher education. These goals and ideals about reflection and reflective approaches to teaching become apparent in a plethora of exercises, essays, papers, etc. given to students. There is ,however, often taken- for-granted, unproblematic usage of the term "reflection" and, ironically, it has come to be used in many cases both uncritically and unreflectively (Griffith, 2000). This is a major challenge for teacher education that often seems to fall short when it comes to help students develop and elaborate their experiences and preconceptions. Teacher education programmes at all levels (primary ,secondary) should provide opening for the preservice teachers for understanding themselves, their peers, and students, develop responsiveness, ability for self-scrutinizing and reflection. Curriculum should be designed in such a manner that the pre-service teachers get content

knowledge and develop professional capacities in pedagogy, observation, various teaching methodologies and reflective inquiry. Besides this, it should offer numerous occasions to carefully watch and connect with peer learners and learn to work in groups also. It should also provide freedom to initiate a profound understanding of association amid knowledge, learner, learning and methods of teaching. The most efficient way of doing this is to have a connection between theory as well as practice.

If teaching is considered as a profession ,then we have to prepare our candidates in such a manner that they are able to handle the situations in life not only based on their experience alone, but also with theory background provided in the course that justifies rationale of a particular action. Thus, there is a need to explore reflection of pre-service teachers in teacher education programme as central aim of teacher education programme is to prepare reflective practitioners.

The Study

The teacher education programme of a Government University in Iraq (Babylon University) aims at promoting reflective practitioners. The University has two affiliated faculties that run teacher education programme as per curriculum provided by it. The teacher education programme at primary level offered by the University under this study is for four years. They consist of different subjects pedagogy and practical (school experience), psychological and linguistic contents. The last semester of the teachers' preparation, the duration of School Experience Programme (SEP) is forty-five working days. During the SEP the student-teachers are required to prepare at least twenty-five lessons for the pedagogical course. Following objectives given by the University, specifically require their reflection as important areas to be achieved through their programme.

- To make the pre-service teachers(Student-teacher) understand how children learn and develop, how they differ in their approaches to learning, and create learning opportunities that benefit diverse learners and learning contexts.
- To develop the skills of the pre-service teachers to plan learning experiences in and outside the classroom that are based on learner's existing proficiency, interests, experiences and knowledge, and enable them to understand how students come to view, develop, learn and make sense of subject matter contained in the curriculum.

- To provide pre-service teachers self-identity as a "teacher" through school based learning experiences and reflective practices that continually evaluate the effects of their choices and actions.

The researcher attempted to explore whether the pre-service teacher education programme promotes reflection and prepares pre-service teachers to be reflective practitioners.

Research Questions

The following research question is guided the study:

Do pre-service teachers undergoing teacher education programme in the Government Universities undertake reflection and perceive it as a useful activity in improving their performance?

Objectives of the Study

- To study the perception of pre-service teachers undergoing teacher education programme in Government Universities, in general, Babylon University, in particular.
- To study the use and perceived usefulness of reflection by the pre-service teachers undergoing teacher education programme in Babylon University in their performance of tasks.

Sample/ Participants

- The sample for this study was incidental where the respondents were students of College of Basic Education/ English Department at Babylon University where the researcher is employed as faculty member. Though the sample was incidental, small and not true representative of the population but the researcher thought its utility in terms of exploring the perception of the stakeholders which the teacher education programme aims at preparing them as reflective practitioners. Some of the advantages of this kind of data are their richness , relevance and availability (Silverman,2001).
- The researcher distributed the questionnaire to pre-service teachers and asked to fill in the responses. From the entire 100 distributed questionnaire, only 51 returned by them which were considered for the study.

Instrument

The tool was developed based on many studies on reflection. It included both close-ended and open-ended questions to get an insight about pre-service teachers' perception about reflection. The researcher selected the following types of items to be included in the questionnaire:

- ❑ Demographic information
- ❑ Items related to reflection and reflective practice
- ❑ Items about the usefulness of reflective process in improving performance.

The items for the study were adapted from the following research studies:

- Reflective practice: The teacher in the mirror by Rayford.C, January,2010
- Embarking on the Teaching Journey: Pre-service Teachers Reflecting upon Themselves as Future Teachers by Lyngsnes,K.M. April,2012
- Practicing Critical Reflection in Teacher Education: Case Study of three Namibian Teacher Development Programmes by P. Hertha et al.December,2003
- A modified version of the Reflective Attitude Survey by Young,1989

The tool contained Likert items with a five point scale, for the responses on items related to usefulness of reflective process in improving their performance, time duration of the activities ,their liking/preference for reflection related activities. The rating range from being Extremely useful, Very useful, Moderately, Useful, Not very useful, Not at all useful. Scoring was planned on a 5 point rating scale and the highest 5 point is given to extremely useful and one being given to the least favorable. In addition, it had open ended questions related to reflection, its use and modalities as per them, its relation to their performance ,etc.

Findings and Discussion

Demographic Details /Sample Description

The sample for the study was in the age group 21 to 35 years. There were 14 males and 37 females. Maximum respondents 46(90%) were in the age group 21-24 years. Three respondents (5.88%) were in the age 24-27 years. Two respondents (3.9%) were above 30 years. Majority of the respondents taught classes where the class size was between 30-45 students. Very few i.e. only 5 pre-service teachers (9.8%) were allotted classes where the class size was between 1-30 students

The first research objective was:

To study the perception of pre-service teachers undergoing teacher education programme in Universities about reflection.

Table 1: The pre-service teachers were asked to define, elaborate reflection. The major categories of responses are:-

Coding Categories	Pre-service Teachers' Responses	
	No.	%
Evaluation of self, students, content and instructional practices	30	0
Improvement in teaching	7	14
A process of teaching	7	14
A mirror to observe the changes in behavior	5	10
Provide measures for innovations in education	2	4

The above table indicates that 60% i.e., most of pre-service teachers knew about reflection, it can be used for evaluation of self, students and instructional practices. Only 14% of them feel that it will help in the improvement in teaching and in the process of teaching. The response to an open ended question was interesting as 60% of the teachers did not restrict reflection to teaching only but included some elements of content, innovation etc.

Though the findings somewhat show that pre-service teachers are considering reflection as per the objectives given by the College of Basic Education, however, they have very shallow understanding of reflection as no one has commented about understanding the process of children's learning and development, creation of learning opportunities for diverse learners as the University, in general, the College, in particular, intend them to be aware of.

Some of the responses are as follows:-

- 'Reflection is looking back on teaching and instruction in order to make changes'
- 'Reflection has made me realize what teaching is all about. It provides a fresh eye and deeper understanding of teaching process. It helps to identify own strengths and weaknesses'.
- 'Reflection is a process of teaching students with own views and philosophy'.

Table 2: The pre-service teachers were asked to mention about what they understand by reflective practice. The following responses were reported by them.

Coding Categories	Pre-service teachers' Responses	
	No.	%
Develop and improve teaching skills	19	38
Self –evaluation	15	30
Learning about teaching skills	3	6
Micro-teaching	2	4
Not attempted	14	27

From the above table, we find that on being asked about reflective practices, only 38% consider it in terms of developing and improving teaching skills, 30% of the pre-service teachers understand it as a self-evaluation technique. 4% linked it with micro teaching whereas 27% did not attempt this question which indicates that they have not understood the term or it has not being explained to them according to the curriculum. There were no holistic responses indicating reflection to be more than teaching, required in all the activities they undertake or with considering the situations/ learning environments in

and outside the schools. The pre-service teachers perceived that reflection was relevant, guided them in planning instructions by them.

Many of the pre-service teachers noted a change in the personal qualities that they were able to bring into their teaching. Some commented on feeling more enthusiastic about their teaching and some had used it though for self- evaluation. There is a response regards improving and learning teaching skills and self- evaluation. They have not mentioned about self-improvement, so they review reflection mostly in context of teaching only. Their answers mirror both confidence and strength. The findings indicate behavioristic orientation about teaching and learning.

Table 3: The pre-service teachers were asked about how they like to reflect (the mode and process of reflection)

Statements	Pre-service Teachers' Responses	
	Mean	SD
Reflecting alone	3.823	0.931
Reflecting with another person	3.901	0.640
Reflecting with a group about teaching	4.098	0.943
Reflecting in writing	3.725	0.776
Reflecting about your own teaching	4.078	0.770
Reflecting about peers' teaching	3.529	0.702
Reflecting about an assigned theme	3.901	0.830
Reflecting with no assigned theme	2.941	0.759

The highest mean score is on the item reflecting with a group about teaching (4.098) and SD of 0.943 which shows no match deviation from the mean score, followed by reflecting about your own teaching with a mean and SD of 4.078 and 0.770 respectively. It may be because of pre-service teachers mostly reflect on their effectiveness in teaching, followed by reflection about their own teaching. The like to reflect with other person more than being alone, but SD being more for reflecting alone, there is heterogeneity in the reflective practice of individuals. The indulge in reflection about their peers' teaching the least, may be because they want to learn more from their own experiences rather than from their peers. The sample pre-service teachers tend to reflect more on an assigned theme rather than on unassigned theme. This implies if they are supposed and asked to reflect, they do it more rather than doing it on their own without any assigned theme.

The Second research objective was:

To study the use and perceived usefulness of reflection by the pre-service teachers undergoing teacher education programme in Babylon University in their performance of tasks.

Table 4: The pre-service teachers were asked how reflection has improved their performance; the snapshots which came are mentioned as below:-

Coding Categories	Pre-service Teachers' Responses	
	No.	%
Evaluate our teaching	21	42
Improvement in presentation skills	12	23
Planning for delivering lessons	7	14
Develop innovative ideas in teaching	5	10
Better interaction between students and teachers	3	6
Increase confidence	3	6

The table above indicates the change in the personal traits that they were able to bring into their teaching. 6% student teachers were able to have a better interaction in the classes between the students and themselves. Some commented on feeling more enthusiastic about their job, developing innovative ideas while others mentioned feeling more confident as a teacher. The following are some of the responses of pre-service teachers:

- 'I think it's very useful. It helped me in the first week when I had no confidence and I didn't know what I was doing.'
- 'It really helped me with presentation skills-how to improve my blackboard work,when and how to ask questions.'
- 'Writing the reflections gave me confidence in what I was doing.'
- ' One usually concentrates on the negative things and one doesn't think about the positive things. The reflective journals force you to reflect on what you've done.'

These statements were usually related to teaching only. The pre-service teachers did not pay much attention to their own and their students learning.

Table 5: The usefulness of the 'reflective' process in helping to accomplish their tasks by the pre-service teachers is mentioned in the table underneath.

Statements	Pre-service Teachers' Responses	
	Mean	SD
Helping you describe what happened during teaching practice	4.156	0.612
Gaining new ideas about teaching	4.490	0.612
Helping you label and categorize what happened during teaching experience.	3.941	0.834
Discovering strengths and weaknesses as a teacher	4.411	0.697
Encouraging you to evaluate your teaching	4.509	0.612
Encouraging better planning in your teaching	4.490	0.703
Improving you teaching	4.568	0.574

In the category about the usefulness of reflective practice, improving teaching was identified with the highest mean score of 4.5 and SD of 0.574. The pre-service teachers considered reflection to be most useful for teaching followed by encouragement to evaluate the teaching with SD of 0.612. Not much heterogeneity is observed. It was interesting to note that pre-service teachers considered reflection as a useful for discovering their strengths and weaknesses as teachers with SD of 0.697 (meaning not much heterogeneity of responses) which indicated that they considered teachers role more than very helpful in discovering strengths and weaknesses (mean score 4.4). Also, student teachers perceived reflection encouraged better planning in their teaching (mean score 4.4). However, helping you label and categorize what happened during a teaching experience did get only a moderate response but open ended responses did not indicate use of reflection in analyzing impact of teaching from students' point of view or learning environment point of view.

Table 6: The pre-service teachers were asked about the modalities of reflection

Statements	Pre-service Teachers' Responses	
	Mean	SD
Reflecting with a group about teaching experiences	3.921	0.716
Reflecting on an assigned theme	3.725	0.723
Reflecting with no assigned theme	2.901	0.806
Reflecting about your own teaching	4.274	0.873
Reflecting about another person's teaching	3.862	0.848
Reflecting alone	3.686	1.208
Reflecting with others	3.941	0.903

In the category pre-service teachers felt reflecting about their own teaching was very useful (mean score 4.2). Perhaps they want their peers to reflect with them on their teaching, so that they may improve it. The other areas with high mean scores were (a) reflecting about others (3.94) and (b) reflecting with a group about teaching experiences (3.92). The above table indicates that maximum number of pre-service teachers feel that reflection helps in improving their own teaching ,but they like their peers and supervisors, monitors, etc. also to help them. Pre-service teachers consider reflecting with others more useful than heterogeneity of responses is also more in case of reflecting alone (SD 1.208). They also consider reflecting about other persons teaching be their teachers, peers or school

teachers or their own teachers during schooling also useful as mean is 3.862. However, there is quite heterogeneity in their responses with SD being 0.848 near about difference of near about one level/ point.

Conclusion and Implications

There is a huge potential for expanding reflection in teacher education. However, conditions may be limited. The tacit nature of teachers' knowledge and the focus on pre-service teachers as performers rather than learners are constraining influences. Also, there seems to be an implicit division of labour between schools and universities as sites for teacher training and teacher education (Stephens et al., 2004). In order for reflection to meet its full potential in teacher education, an important issue to be worked out in partnership enterprises concerns the learning of the teacher educators in schools and university, to make monitors more aware of the theoretical underpinnings of their work, and to make university teachers more aware of the embodiment of theoretical concepts in the practices of teaching. Overall the pre-service teachers considered reflection as an important activity and almost everybody was able to articulate its meaning in some form. The concern is that their conception about reflection seems to be very shallow and does not reflect what University intends them to be / use after pursuing the programme of teacher education. The findings have very interesting implications listed as follows:

- As pre-service teachers are not aware of the concept and process of reflection as it has been emphasized in GCFTE (2009) . Something concrete in transaction of curriculum is required, so that pre-service teachers develop the understanding of process of reflection. The need to be rigorous attempts is useful for promoting reflection at teacher education institutes and further percolating it down to school level.
- As findings suggest that pre-service teachers like to/ perceive it useful to reflect with other persons and with a group about teaching, there is scope in teacher education curriculum to have more activities requiring reflection in a group. They reflect quite a lot alone too, but not on assigned themes there may be opportunities in the curriculum that reflection becomes an inevitable part of their life and they are enabled to foster reflection in their students too. Since it may not be required from them to reflect about their peers, they do not do it much. They may be asked to reflect rather than just observing and writing a report/ filling a rubric about peer teaching.

This is substantiated as the current concerns of teacher education by the National Curriculum Framework (2005) also:

Teacher education programmes provide little scope for student-teachers to reflect on their experiences

There is no opportunity for teachers to examine their own biases and beliefs and reflect on their own experiences as part of classroom discourse and enquiry.

- The colleges and the departments should conduct orientation for pre-service teachers, so that they are prepared for reflection. The teacher education process is to be organized as a holistic preparatory programme focusing on reflection not only during SEP, but also as a regular feature and comparing all activities of programme. Reflection is not to be limited to teaching alone; it should be part of their every activity.
- As the student-teachers consider reflection as important activity, there should be more situations created for them to reflect in theory and practical aspects.
- In fostering reflection among pre-service teachers, teacher educators must teach reflection, not simply assign reflection. From prior experience, student-teachers cannot appreciate the multi-faceted and multi-layered nature of teaching as they have developed a rather incomplete and distorted perspective towards teaching. But, at the same time, the knowledge collected from prior experience in school as a potential source to be drawn upon throughout teacher education.

References

- Birmingham,C. 2004. "Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection". *Journal of Teacher Education*, 55.
- Conway,P.F., 2001. Anticipatory Reflection while Learning to Teach: from a Temporally Truncated to a Temporally Distributed Model of Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*,17.
- Conway,PF., Clark, C.M.,2003. The Journey inward and outward: A Reexamination of Fuller's concerns-based Model of teacher Development. *Teaching and Teacher Education*,19.
- Curtis,A., 2005. *The Impact of Teacher Knowledge Seminars: Unpacking Reflective Practice*.
- Dewey,J.,1933/1993. *How we Think:A Re-statement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. DC.Health, and Co, Boston.206.
- Gardner,H., 1999. *The Disciplined Mind: What all Students should Understand*. Simon and Schuster,New Work.
- Griffiths, V.,2000. The Reflective Dimension in Teacher Education. *International journal of educational Research*.
- Hatton,N. & Smith,D.,1995. Reflection in Teacher Education: Towards definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*,11(1)
- Larrivee,B.,2010. What we Know and don't Know about Teacher. In *Teacher Reflectively* (pp.137-162). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Lortie,S.,1975. *Schoolteacher:A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press
- Lytle,S., Cochran-Smith,M.,1991. *Learning from Teacher Research: A Working Typology*. Teachers College Records.
- Pennington.R., 2011. *Reflective Thinking in Elementary Perspective Teacher Portfolios.: Can it be Measured and Taught*.
- Rayford, C. R.,2010. Reflective Practice: The Teacher in the Mirror. Unpublished PhD Dissertation, University of Nevada: Las Vegas
- Silverman,D. 2001. *Interpreting Qualitative Data*. London , Thousand Oaks: Sage Publications
- Stanley,C., 1998. A Framework for Teacher Reflectivity. *TESOL Quarterly* 32.

A Modified Version of the Reflective Attitude Survey by Young,1989

Which best describes your school setting?

Rural Urban Suburban Other_____

Which best describes the size of your teaching staff at your school?

1-20 21-40 41-60 61-80

Which best describes your class size?

21-25 26-30 31-35 Over 35

What is your gender?

Female Male

Which best describes your age group?

21-30 31-40 41-50

Please read and answer the following statements concerning reflective attitudes and practices. For the purpose of this survey, reflection is defined as a process in which the teacher thinks about his/her instructional practices.

1- How do you define reflection?

2- What is reflective practice? What is your purpose for reflective practice?

3- How much do you **like** teachers to do the following activities? Click on the response below the statement (choose one).

1. Reflecting alone

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

2. Reflecting with another person

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

3. Reflect with a group about teaching

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

4. Reflecting in writing

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

5. Reflecting about their own teaching

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

6. Reflecting about others' teaching

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

7. Reflecting about an assigned theme

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

8. Reflecting with no assigned theme

Strongly Like Like Neutral Dislike Strongly Dislike

4- How has reflection improved teacher performance? What is your purpose for engaging in using reflective practice?

5- How **useful** is the "reflective" process in helping you accomplish each of the following tasks? Click on the response below the statement (choose one).

1. Helping you describe what happened during a teaching experience

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

2. Gaining new ideas about teaching

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

3. Helping you label and categorize what happened during a teaching experience

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

4. Discovering strengths and weaknesses as a teacher

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

5. Encouraging you to evaluate your teaching

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

6. Encouraging better planning in your teaching

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

7. Improving your teaching

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

6- How **useful** is each of the following activities in improving your teaching performance? Click on the response below the statement (choose one).

1. Reflecting with a group about teaching experiences

Extremely Useful Very Useful Moderately Useful Not Very Useful Not at all Useful

2. Reflecting on an assigned theme

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

3. Reflecting with no assigned theme

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

4. Reflecting about your own teaching

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

5. Reflecting about another person's teaching

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

6. Reflecting alone

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

7. Reflecting with others

Extremely Useful	Very Useful	Moderately Useful	Not Very Useful	Not at all Useful

The Influence of Arabic on Indian Language: Historically and Linguistically

Lec. Muna Mohammed Abbas Alkhateeb

Ass.Lec. Hasanein Hasan

College of Basic Education\ Babylon University

أثر اللغة العربية في اللغة الهندية: تاريخياً ولغوياً

م.م. حسنين حسن شهيد

م.د. منى محمد عباس الخطيب

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

muna_alkhateeb2003@yahoo.com ; hasaneinhs@yahoo.com

الملخص

من خلال تواصلنا المباشر مع العديد من الهنود أثناء الدراسة في الهند للفترة من 2007 حتى 2014، كنا مبهورين كثيراً بالمفردات التي بدت ذات أصل عربي، وعندما نسال عن المعنى نجد أنها فعلاً عربية، كما استطعنا اكتشاف المزيد من الكلمات في البعض من أفلام بوليوود الهندية التي شاهدناها، من الناحية التاريخية، استخدمت اللغة العربية في الهند بصورة شبه حصريّة من قبل سكانها المسلمين، وكانت العنصر الرئيسي في تحديد وبلورة هوية المسلمين الهنود، عموماً، ليس من الغريب أن اللغة العربية هي لغة في الغالب ذات طابع مقدس خارج الشرق الأوسط الناطق بالعربية، اقترحت دراسة شاملة لتاريخ الهند أن أول اتصال للهند باللغة العربية بدأ مع استيطان العرب المسلمين في غرب الهند ومقاطعة السند، وفي وقت لاحق، استمرت اللغة العربية بالازدهار تحت رعاية الحكام المغوليين في الهند، خلال الحقب الإسلامية، استخدمت اللغة العربية بشكل معقد ولكن بعد استقلال الهند، اكتسبت اللغة العربية العادية زخماً كبيراً، ومع ذلك، فإن مظاهر اللغة في شبه القارة كان لها أهمية تاريخية كبيرة حيث خضعت للاستكشاف العلمي والمنهجي، وتحقيقاً لهذه الغاية، تعرض هذه الورقة محاولة لتحليل مراحل ومدى تطور استخدامات اللغة العربية في الهند منذ وصولها في القرن الثامن ومروا بالقرن العشرين مشيرة إلى آفاق التطور التوظيفي للغة مع مرور الأيام، وكذلك تسليط الضوء بشكل أساسي على الجانب الأدبي للعربية الهندية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، العرب المسلمون، الأردو، العربية الهندية، تطور العربية، الحكام المغول.

Abstract

Having talked with many people from India when we studied there from 2007 till 2014, we were often fascinated by words that sounded Arabic in origin. When asking about the meaning, they were indeed Arabic. And I could detect more words in the few Hindi Bollywood movies that I have seen as well. Historically speaking, Arabic has been used in India almost exclusively by its Muslim population, and has been a key force in delineating and shaping Indian Muslim identity. This is not surprising, for it is generally acknowledged that the Arabic language has a predominantly sacred character outside the Arabic speaking Middle East. A thorough study of Indian history suggests that India's first substantial contact with the Arabic language came when the Arab Muslims settled in the western Indian province of Sind. Subsequently, the Arabic language continued to flourish further under the patronage of the Mughal rulers in India. In the Islamic epochs, the usage of Arabic was liturgical. But after the independence of India, non-sacred Arabic gained momentum. However, the functional manifestation of the language in the subcontinent has great historical significance and has not been systematically explored. To this end, this paper presents an attempt to analyze the processes and extent of development and uses of Arabic in India since its arrival in the eighth century through the twentieth indicating career prospects in the days to come, in as much as they bring into sharper focus the scriptural face of Indian Arabic.

Key words: Arabic language, Arab Muslims, Urdu, Indian Arabic, development of Arabic, Mughal rulers.

Introduction

INDIA has very old links with the Arab world. For hundreds of years starting in the 11th century, large parts of northern India were ruled by dynasties with roots in that part of the world; the language of the Mughal court was Persian, and so on. This is all well-known, as is the existence of many loan-words from Farsi, Arabic and Turkish in Hindi/Urdu, the lingua franca of much of northern India and Pakistan.

Hindi is full of words borrowed from Arabic and Farsi, like *kanun* (law, from the Arabic *qanuun*, itself borrowed from the Greco-Latin "canon"), *siyasai* or *siyasat* (politics), *akhbar* (newspaper; in Arabic, it means "news"); *jumuriyat* ("democracy" in Urdu; in Arabic, a *jumhuriya* is a republic and the *jumhur* is the citizenry or polis); but these are "big" words, which I knew were borrowed in much the same way that an English-speaker knows that big words like "democracy" and "republic" are Greek or Latin in origin (Owens, 2000).

So it is still always a jolt to suddenly hear a word you recognise from everyday speech in the middle of a speech or monologue in a language you otherwise don't understand at all. Lately, I've been having this feeling as I watch coverage of the protests in Iraq. I've never thought about the etymology of the Hindi word *bas* (pronounced, roughly, like "bus"), which means something like "that's all", or "enough". I do, however, hear a lot of protestors using it in exactly the same way. It's intriguing to think that this, one of the most common words of everyday Hindi, might have come to us from Arab traders, soldiers or conquerors nearly a millennium ago. It seems likely; I cannot think of a Sanskrit root.

Our favourite discovery so far involves the two main agricultural seasons in South Asia; these are known as the *Kharif* (post-monsoon sowing, autumn harvest) and *Rabi* (winter sowing, spring harvest). These terms are constantly used in discussions about agriculture and the economy. Yet somehow, we had never asked ourselves their origin. Looking for the meaning of another word, we stumbled across a basic Arabic vocabulary list. And that is where we discovered that the Arabic words for autumn and spring are *khareef* and *rabee'*, respectively. Which, of course, makes perfect sense, now that we know.

It happens the other way around too. Once we were with an Iraqi friend who had recently completed her PhD study in Delhi. At one point, in the middle of a characteristically heated exchange with an auto-rickshaw driver over the condition of his meter, she turned to me and said "Is he speaking Arabic half the time? I feel like I understand every fifth word."

A word should be added here about the sources for this study. In addition to synthesizing data from disparate multilingual secondary works such as those madrasas (religious schools) of India and bibliographies of Indian-Arabic texts, this paper stems from research conducted in varied primary source materials. Some of these original sources are Arabic books which are in the Central library at Jamia Millia Islamia in New Delhi.

Additionally, we have included findings from meetings with Indian Muslim scholars of Arabic, and visits to madrasas, observation of Muslim nomenclature, and examination of Arabic vocabulary incorporation. With brief remarks pointing out the analogous or divergent uses of Arabic where relevant, the following pages present a detailed survey of the uses of Arabic in India.

A Historical Background of Arabic Language in India

The rise of Arabic Language to the status of a major world language is inextricably intertwined with the rise of Islam as a major world religion. The first acquaintance of the residents of the Indian subcontinent with the Arab people came about when Arab sailors first docked at Indian ports in order to acquire spices in pre-Islamic times, perhaps as far in the past as 50 CE. This early trade contact occurred two centuries before Arab was attested as a distinct language in the Arab Peninsula in the third century. Trade contacts persisted, and at some point in time, through Arab traders, Indians must have gained rudimentary acquaintance with the Arabic language. (Ahmad 1968).

Arab Muslims settled there, and with their colonization of Sind came India's first substantial and sustained contact with both the religion of Islam and the Arabic language. At this time, Indians began

to convert to Islam. The initial act required of any convert, the recitation of the Islamic creed of faith, "*la ilāhā ill' llāh, muhammad'' rasul'' llāh*" (There is no god but God, Muhammad is the messenger of God), had an Arabic linguistic frame, which meant that Indian converts to Islam came into contact with Arabic through their very first religious experience. Non-sacred Arabic hegemony was promoted in many parts of the world by political, social, and economic factors. So much so, that in some of the lands conquered by the Arab Muslims, such as Coptic-speaking Egypt, Arabic almost entirely displaced and replaced the local languages (Rahman, 2014). In India, however, this did not happen, mainly because Arab Muslims did not have political control over more than the western provinces, and this control was for a limited time. The major Muslim dynasties in India were of Turkic origin, and their cultural language was, in the main, Persian. Other than the colony in Sind, Arab Muslim presence in India was constituted by small and early Arab trader settlements of mostly Yemeni and Basran descent on the Malabar coast, by limited contingents of Yemeni mercenary soldiers employed by various Muslim rulers, and by occasional Arab visitors. Thus, Arab Muslims never really had a major presence in India. The locals continued for the most part to use their own Indo-European and Dravidian languages, with Arabic playing a subsidiary (albeit religiously significant) linguistic role. (Versteegh, 2001)

Currently, it is used almost solely by the 13.19 million Muslims who form 13.43 percent of the total 1.03 billion Indian population." Conversely, almost all Muslims in India appear to have some acquaintance with Arabic. From the early eighth century, Arabic in India has borne an Islamic identity, which has continued to be elaborated and strengthened through the thirteen centuries of its use under Muslim, Hindu, and British rule. The succeeding dynasties of Muslim rulers—including the Ghaznavids, Ghurids, slave-Sultans, Khaljis, Tughlaqs, and Lodis in and around Delhi, the Bahmanis and Adil-Shahis in the Deccan, the Shah-Mirs. In 1947, after India gained independence from British rule and was partitioned, Pakistan and later Bangladesh developed vis-à-vis Arabic in different directions—such as the proposals voiced in Pakistan by various political groups in the 1950s and 1970s that Arabic be adopted as the national language—which fall outside the scope of this article. In India, in the decades following Independence, Arabic usage was also modified in minor ways, but its Islamic identity was preserved and continues to be preserved today. Considering the future of Arabic usage in India, among the factors inhibiting it is the decline of Persian and Urdu and with it the decline of the Arabic-script reading populace.

One of the most common uses of Arabic in India is liturgical. This includes Qur'anic recitation, litanies (*tasbih*), prose prayers (*du'ā'*), formulaic expressions connected with the ritual prayer (*ṣalah*), Süfl chants (*dhikr*), and the chanting of religious poetry (*qasida*, *na't*, *munājāt*, and *marthiya*).

The recitation of the Arabic Qur'an is considered by Muslims a meritorious act and forms an important part of their religiosity. In India, Muslims recite the Qur'an avidly, but generally without understanding the literal meaning. Nevertheless, they still see it as an act that brings the reciter closer to God and wins him or her divine grace (*baraka*) and light (*nur*). Qur'anic recitation in India takes place in homes, masjids, madrasas, and other venues, at different times of the day or night, individually or communally, at religious and social gatherings or as part of a daily religious routine, throughout the year, but most especially during the month of Ramadan, audibly or inaudibly, in sophisticated and melodious recitation (*tartill* or *tajwid*), or in plain, elementary recital. Since a significant number speak Urdu (in 2003, roughly 25 million) or other Indian languages written in the Arabic script, they can, if they are literate—thus, roughly half of all Indian Muslims—de facto read and write the Arabic script. Since Qur'anic recitation in the original Arabic is an integral part of the mandatory ritual prayer (*ṣalah*), those who can read and those who cannot all consider it a religious obligation to memorize suras. They most commonly learn by heart the shorter suras, including *al-fātiha*, *al-nās*, *al-falaq*, *al-ikhhlās*, *al-kawthar*, *al-nasr*, and *al-qadr*. They also recite *al-fātiha* for the benefit of a deceased soul and upon visits to the shrine of a saint (Kaur, 1990; Rahman, 2000; and Rahman, 2014).

Teaching of Arabic as a Language of Religion

The religious need of Indian Muslims to learn Arabic gave rise over the centuries to a large number of religious schools catering only to Muslim students, called maktab and madrasa. (The terms are somewhat fluid, the word *madrasa* sometimes being used to denote a maktab; other terms used are *hifz-khāna* for Qur'an memorization schools, and *jāmi'a* or *dar al-'ulum* for higher education institutes. In premodern times, the term madrasa was also used for secular schools with both Muslim and Hindu students.). The curriculum followed in these madrasas through the centuries focused on Islam as a subject and Arabic as a tool. The method of teaching Arabic in these madrasas is grammar-centered and text-oriented. The focus is on reading and understanding classical Arabic texts. Speaking skills are not emphasized, but stylized prose writing skills (*inshā'*) are given some attention (Desai, 1978). Generally, modern proficiency-based techniques are not used, although there is a slow move towards their utilization. Rote memorization is favored over analysis.). Theodore & Wright (1966) stated that the British colonial government in India de-emphasized religious madrasa education; they focused on the creation of institutions of secular learning which they claimed would make the world's academic and scientific progress accessible to the Muslims of India. Arabic in these institutions was initially somewhat marginalized and "orientalized," both in terms of teaching method and modified curriculum. The change of direction was often administered by Muslim modernist reformers rather than directly by the British. Thus, three modern-style Muslim universities (which were open to non-Muslim students) came into being: Aligarh Muslim University, the first Muslim institution of secular learning, was founded in 1875 in Aligarh, Uttar Pradesh, by the reformist Sir Sayyid Ahmad Khan; it attained the status of a university in 1921, and currently has two full departments of Islamic Studies, viz., Arabic studies and theology. The Jamia Millia Islamia has a more clearly Islamic bent, and aims to offer modern secular education simultaneously with religious education. It was founded in 1920 in Aligarh, and moved to Delhi in 1925. The Jamia Osmania University in Hyderabad, Andhra Pradesh, was established in 1917 by the Nizam of Hyderabad; it has a department of Islamic studies in which Arabic is taught, and where research in Islamic studies (mostly Arabic-based) is encouraged. The issues related to the teaching of Arabic in these universities and in other institutions in India have been the subject of several conferences and monographs. Furthermore, the Arabic language is offered as an academic subject in a few non-denominational universities.

Arabic Religious Vocabulary Incorporated and Interjected into Indian Languages

Much of the Arabic vocabulary that has been incorporated into Indian languages over the centuries has to do with religion, moral values, and issues discussed extensively in the Qur'an. Heaviest absorption appears to be into languages used to a great extent by Muslims, in particular Urdu. The following sample Arabic terms have been simultaneously assimilated into four Indian languages, Hindi, Urdu, Gujarati, and Marathi: *din* (religion), *hajj* (the Hajj pilgrimage), *hājji* (one who has made the hajj pilgrimage), *imān* (belief), *jannat* (heaven), *jahannam* (hell), *haqlqat* (reality), *haqq* (right), *hikmat* (wisdom), *dunyā* (this world), *risāla* (message), *sālam* (greeting), *shaytān* (satān), *sadaqa* (alms), *zulm* (oppression), *'adālat* (justice), *ghusl* ([ritual] *hath*), *fasād* (corruption), *qabr* (grave), *qalam* (pen), *kafān* (shroud), *ladhdhat* (pleasure), *mātam* (mourning), *maqām* (station), *mawt* (death), *wafā'* (loyalty), *wājib* (mandatory), *wa'da* (promise), *yaqln* (certainty). Religious Arabic phrases are habitually interjected into Urdu (and other Indian-language) speech. These phrases usually contain an "Allah" component, such as *al-hamd* "li'llāh" (praise be to God), *shukr* "li'llāh" (thanks be to God), *tnā sha' allāh* (what [wonders] God has willed!), *inshā' allāh* (if God wills), and *jazāk'allāh* (may God reward you!). Additionally, the introductory parts of Muslim speeches and sermons are often in Arabic and may be brief, one-sentence openings or longer, multi-paragraph ones. These typically contain the name and praise of God (*basmala* and *hamdala*), and benedictions on the Prophet (*tasliya*); Qur'an and Hadith quotations are used heavily in religious communications, both written and oral, such as religion classes and the Friday sermon (Muhammad Ishaq, 1955; Seddiqui, 2002; Qutbuddin, 2007; and Haque, 2013).

Many Arabic words which have more general meanings in Middle Eastern Arabic take on a religious connotation in India. *Sahifa*, which can mean several things in Arabic, including a leaf in a notebook, a page, a newspaper, or a prayer book, signifies here the last sense only. *Ziyārat*, which means visit, connotes here a visit to the shrine of a saint. *Majlis*, which means sitting or assembly, indicates here a religious assembly. Other words of general meaning, in both Arabic and Indian languages, can denote a religious meaning in the latter. Similarly, the word *kitāb*, which means any book, often represents here a religious book, picking up on the designation of the Qur'an as The Book or *Kitāb*.

Impact of Arabic Language on Other Languages

The influence of Arabic on Muslims is well manifested in their languages and it left a tremendous influence on the languages and literatures of Muslim nations like Iran, Afghanistan and India etc. Persian is written in Arabic script, and more than 30 percent of vocabulary is of Arabic origin. Turkish before the reforms of the twenties was also written in Arabic. The Hausa language before the coming of the British colonialists was written in Arabic and the script is known as Ajami Script. The incidence of Arabic loan-words in Hausa language is very high. 'Ali Abu Bakr observed that one-fifth of currently used words in Hausa and Fulani are of Arabic origin. If one ventures into a Hausa-speaking community with an Arabic speaker using only Arabic; such a speaker has been found to establish quite a fair degree of communication with the people. Thus, Hausa words, *al-maksh* (scissors), *bindiga* (gun), *hakimi* (ruler), *alkalami* (pen) are of Arabic origin. The vocabulary of Yoruba, the language of the inhabitants of South Western Nigeria, is highly influenced by Arabic, the influence transcends religious usage, it includes every day and routine speech. (Khan, 2013)

Another feature of the significance of Arabic among Muslims is the establishment of Quranic Arabic Schools in every Muslim community to teach the Holy Quran, Arabic language and fundamentals of Islamic religion. The Ministry of Education of Northern Nigeria in 1958 puts the number of the Quranic Arabic Schools found in the area at the beginning of the 20th century at 20, 000 schools with approximately 250, 000 students. A considerable number of works have been written on the language in Arabic and other languages spoken by Muslims. This enthusiasm is summed up in the observation of Al-Thaalib I (d.1038 A.D.). He says, "When the Almighty ennobled and exalted the Arabic language, He elevated its rank and showed greater regard to it than any other language. He decreed for its fate guarding and treasuring a select people, the leaders of virtues and the luminaries of the earth who gave up lust and roamed the desert land in its service; who befriended the notebooks, the book case and inkstand for its acquisition, and who exerted themselves systemising its rules, and dedicated their life to immortalizing its books". In the present scenario, for the growth and promotion of Arabic language, we all have to make efforts in the right perspective and need to make a recourse to our pristine values, we should be the transmitters of knowledge, particularly that of Arabic language and Islam, from our progenitors to our progenies (Abdul, 2001).

Whatever the avenues are, here are other some words with the Arabic meaning, which the Hindi derives from, but may deviate somewhat from.

wāqt (time), admi (human being), insāan (human being), takriban (approximately, almost), leken (but), shaitan (devil, satan), mabhoom (hidden, unknown future event) shukriya (thank you, not an exact copy, "ya" is added), khabar (news item), ākhbar (plural of news), mohtaram (respected), sahib (companion, friend, used as Mister in Hindi), ādab (good manners), āynak (from eye (ain), means spectacles in Hindi), alam (universe), alim (scholar, scientist, learned person), āsali (original), qalām (pen), kursi (chair), ijazat (permission), qubul (agree), māshhoor (famous), khāss (special, distinct). (Retrieved from <http://baheyeldin.com/linguistics/hindi-words-arabic-origin.html>).

The rest of words are listed in a table at the end of this paper (See the appendix)

Future of Arabic in India

Arabic language will be part of the Indian mosaic since for a significant part of the Indian population (Muslims) it is the language of the religious (Islamic) scripture and carries with it religious approval and sanction. Arabic is the language of the Qur'an which is the central religious text of Islam and learning of Qur'an is necessary for practicing correct rituals of Islam. So, at least liturgical use of Arabic language such as recitation of Qur'an, litanies (tasbih), ritual prayer (salah) and such will lead to learning the language. The religious need of Indian Muslims to learn the Arabic language will continue to lead to the establishment, maintenance and running of madrasas and Islamic seminaries in India. So, the religious need of Indian Muslims to learn the Arabic language will remain one of the greatest factors for the development of the language in India in the future also.

As far as the prospects of the non-sacred usage of Arabic language is concerned, it has a great future ahead as we see in modern times in economic activities around the world: it is one of the significant languages in the world for business, technology and labour market. There are more than 20 countries where Arabic is an official language. It is one of the six official languages of the United Nations. The Arabic language gained more importance after the economic boom of the oil producing Arab countries in the global market. Furthermore, after the economic globalization, the importance of Arabic language has increased manifold opening up of many employment opportunities. It was bolstered further by the opening up of the Indian market to the global business. There are many scopes for Arabic learners in both private and government sectors. The government sector may include, but is not limited to, Foreign Service, embassies, cultural attaches' and diplomatic services, intelligence, tourism and so on. The private sector may include jobs in international organizations, mass communication, publishing, entertainment, education, interpretation and translation, business and industry, finance and banking and such others.

Conclusion

Much of the Arabic vocabulary that has been incorporated into Indian languages over the centuries has to do with religion, moral values, and issues discussed extensively in the Quran. Heaviest absorption appears to be into languages used to a great extent by Muslims in particular Urdu. In India, during Mughal period, Persian was very dominant language and all the official correspondence was done in Persian, as a result of which the integration of Arabic into Indian languages took place primarily through its mediation—thus Arabic vocabulary that had earlier been absorbed into Persian came into Indian languages as Arabo-Persian words. Arabic language has pervaded into almost all the fields of academics. A large number of libraries in India house Arabic works by Indian and Middle Eastern scholars, including thousands of manuscripts, some very valuable. Some of the libraries in North India are the Raza Library of Rampur, Maulana Azad Library of AMU, Aligarh, Kutubkhana-i Nasiriyya in Lucknow etc.

In brief, Arabic language had reached India in the seventh century as a sacred language of the religion of Islam which was mainly studied and used by Muslims only. Previously, the usage of Arabic was liturgical. But after the independence of India, more precisely, after liberalization of the Indian economy, non-sacred usage of Arabic gained momentum. So, the Indian Government paid considerable attention towards the study and research of Arabic language by including it in the universities as a foreign language. By the inception of 21st century, the demand of Arabic language has increased manifold augmenting career prospects in various fields in the days to come.

1- References

- Asani, A. (1998). "India, " in *Encyclopedia of Arabic Literature*, ed. By Julie Meisami and P Starkey London: Routledge,
- Desai, Z.- Din.(1978) *Centres of Islamic Learning in India*.New Delhi: Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Govt. of India.
- Ishaq M. (1955). *India's Contribution to the Study of Hadith Literature*.Dhaka: Univ. of Dacca.
- Farooqi, F. U.(1999). *Lucknow: A Centre of Arabic and Islamic Studies during the Nineteenth Century*.New Delhi: Falâh-e-Dârayn Trust.
- Haque, A.H. Monjurul (2013). Status of Islamic Studies & Madrasa Education in India: An Over View. *An Journal of Humanities & Social Science* 1 (4).
- Haroon, M.(1996) *Islamic Literature: Indian Contribution*. New Delhi: Indian Bibliographies Bureau
- Hasanuzzaman, Hazrat (2012). Development of Arabic Studies in India. *A Journal of Humanities and Social Science*.1 (2).
- Importanceoflanguages. (n.d.), Importance of Arabic Language. Retrieved from <http://www.importanceoflanguages.com/LearnArabic/>
- Kaur, K., (1990), *Madrasa Education in India: A Study of its Past and Present* (Chandigarh: Centre for Research in Rural and Industrial Development
- Khalid.(2013).Hindi Words of Arabic Origin.Retrieved from <http://baheyeldin.com/linguistics/hindi-words-arabic-origin.html>. On 30/07/2016
- Khan, S.H. (2013) Arabic Language Teaching in India: Its Place and Scope in the Present Indian Higher Education. *Indian Journal of Resaerch*, Vol.3, No(4), May 2013
- Madarsas the Hindu connection (2009, December 20). *The Telegraph*. Retrieved from http://www.telegraphindia.com/1091220/jsp/7days/story_11888436.jsp
- Owens J. (2000) *Arabic as a Minority Language*, ed. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Qutbuddin, Tahera (2007). Arabic in India: A survey and classification of its uses, compared with Persian. *Journal of the American Oriental Society* 127.3.
- Rahamn, M.(2014).Arabic in India: Past, Present &Future. Retrieved from Language in India. www.languageinindia.com. Vol. 14:12 December 2014
- Rahman, S.A. (1996).Arabic in India: Retrospects and Prospects”, Muslim and Arab Perspectives. *International Islamic Magazine*, 3:157.
- Rahman, T. (2000)"The Teaching of Arabic to the Muslims of South Asia, " *Islamic Studies*, 39, 3.
- Sharma, K. C. (2007), *Encyclopedia of Madrasa Education in India*.New Delhi: Vista International, 5 vols.
- Siddiqui, S. A.(2002). Contributions of Indian Muslims to Islamic Studies. *The Muslim World League Journal* 30: 34-39
- Theodore P, Wright, Jr.(1966). Muslim Education in India at the Crossroads: The Case of Aligarh, *Pacific Affairs*, 39.1/2: 50-63
- The Arabic curriculum of the Jamia Millia Islamiyya in Kaur, *Madrasa Education*, 77-78.
- The Arabic curriculum of the Jamia Osmania University in ibid, , 128-30,
- Versteegh K.(2001).*The Arabic Language*.Edinburgh: Columbia Univ. Press.
- Versteegh K. (2006).*Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, ed. Leiden: Brill, 2: 325-31.
- Zaman, M. Q.(2001).The Role of Arabic and the Arab Middle East in the Definition of Muslim Identity in Twentieth Century India. *The Muslim World* 81. (4):272-98.

Appendix A

Arabic Words in Indian Language

1.	Ajab	wonder, strange occurrence
2.	Ajib	strange, derived from above root
3.	Ajaib	plural of ajab, same root. Punjabi/Sikh name
4.	Kherab	Destruction
5.	Ashiq	Lover
6.	Ishq	deep love, extreme passion
7.	Jenat	Heavens
8.	Mushkil	Problem
9.	Chai	Tea
10.	Magbour	Obligation
11.	Shakwa	Complain
12.	Qahwa	Coffee
13.	Inteqam	Revenge
14.	Aql	mind, intellect
15.	Mahabat	likeness
16.	Jasus	spy
17.	Rashwa	Corruption
18.	Yaqin	Certain
19.	Nazer/ Nadher	sight
20.	Intezar/ Intedhar	Waiting for
21.	Kitab	Book
22.	Reza/Redha	Complacence
23.	Nasib	Fate
24.	Damag	intellect in Hindi, though the Arabic word could mean "head", "skull", and "brain" as well
25.	Ya3ni	which means, meaning, also a "conversation filler"
26.	Azam	great
27.	Azmat	greatness, derived from above root
28.	Bilkol	"all of it", derives from
29.	Hal	condition, state
30.	Marhoom	is often used when referring to people who have passed on not unlike allah yarhamuh
31.	Matlab	concern, meaning
32.	Qalam	Pen, Pencil
33.	Hayat	life
34.	Kursi	Chair
35.	Ijazat	Permission
36.	Silsila	chain, Hindi = series of events
37.	Asali	Original
38.	Aziz	Dear
39.	Kalam	speech, especially the words of a poet
40.	Dunya	World, life

أثر استخدام انموذج جيرلاك وأيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لديهن

أ.م. وفاء عبد الرزاق عباس أ.م. آمنة كاظم مراد

الباحثة. هبة مردان حمود الشجيري

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of Using Jirlack and Ely's Model in the Achievement of the Female Students of the Fourth Scientific Year in Biology and Developing Critical Thinking

Asst. Prof. Wafa'a Abdul Razak Abbas Asst. Prof. Amina Khadim Murad

Researcher. Hiba Merdan Hmood Al-Shjiri

College of Basic Education/ University of Babylon

hebamardan@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of using Jirlack and Ely's pattern in the achievement of the female students of the fourth scientific year in biology and developing critical thinking. The sample of the study is divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

يهدف البحث الى التعرف الى أثر استخدام انموذج جيرلاك وأيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لديهن. ولتحقيق هدف البحث، صاغت الباحثة فرضيتين صفريتين ملائمتين للبحث واختارت تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، كما أعدت الباحثة (176) هدفًا سلوكيًا للمجال المعرفي، وأعدت خططًا تدريسية لموضوعات الفصول المحددة، درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها في مدة التجربة التي استمرت تسعة أسابيع، كما طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي المكون من (50) فقرة من نوع اختيار من متعدد ذوات البدائل الأربعة، بعد ان تم التأكد من صدقه وثباته، كما طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد والذي يتكون من (75) فقرة مقسمة الى اقسام خمس، وبعد استعمال الاختبار التائي (t-test) في معالجة البيانات الاحصائية، اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المتغيرين التحصيل والتفكير الناقد.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أصبحت انماط التربية التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات التي يمر بها العالم بسبب تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية لذلك تطلب تربية متجددة تعمل على اكساب الحقائق والمفاهيم لمواكبة واستيعاب تلك التغيرات، ولقد أصبح من الضروري ان تواكب تلك التغيرات العلمية التعليمية متطلبات العصر الحالي والمتوقع حدوثها مستقبلا، اذ لم تعد المناهج الدراسية تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم فقط، وانما تركز ايضا على الطرائق والاساليب التي يعتمد عليها المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة (الربيعي، 2006: 1).

وترى الباحثة ان الطريقة التقليدية المتمثلة بالتعلم المعتمد على الحفظ شائع في العديد من المدارس العامة وبالأخص المدارس الاعدادية والتي تتضمنها بعض الكتب المليئة بالمواد يشوبها الكثير من الغموض لذلك لابد من التخلي عنها واعتماد

استراتيجيات حديثة وذلك يتطلب بذل المزيد من الجهود من أجل تقصي العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل وبالتالي لا تثير عملية التفكير لدى الطالبات وبالأخص التفكير الناقد والذي يمثل شكل من اشكال التفكير الذي يسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي والواقعي، وهذا ما اكدته الكثير من الدراسات التي اجريت في العراق كدراسة الاسدي 2009، ودراسة الشامي 2012، والتي اظهرت نتائجها وجود انخفاض في تحصيل الطالبات في مادة الاحياء ولمعرفة اسباب هذا الانخفاض في التحصيل الدراسي زارت الباحثة عدد من المدارس الاعادية وقابلت عدد من المدرسات وبلغ عددهن 12 عن طريق استبانة استطلاعية فوجد أنهن يواجهن صعوبات في تدريس مادة الاحياء كما أكدن وجود ضعف في التحصيل الدراسي لمادة الاحياء، كما أكدت العديد من المؤتمرات منها المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر الذي عقد في كلية التربية الاساسية بالجامعة المستنصرية (2013) الذي هدف الى تحفيز الباحثون للبحث في افضل الطرائق التدريسية والبرامج التعليمية التي تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمي مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة لدى المتعلمين على وفق المعايير العالمية (الجامعة المستنصرية، 2013: ب). وهذا مما دفع الباحثات لدراسة متغيري التحصيل والتفكير الناقد والعمل على تنمية التفكير الناقد في مادة علم الاحياء التي تكون ذات صلة مباشرة في حياة المتعلم وكذلك التحصيل الدراسي الذي يمثل الناتج النهائي لعملية التعلم لذلك فأن التعرف على اثر أنموذج جبرلاك وأيلي في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الناقد يعد مشكلة حقيقية، وبناءً على ذلك فقد تمثلت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر استخدام أنموذج جبرلاك وأيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الاحياء وتنمية التفكير الناقد لديهن ؟

أهمية البحث

لقد حظي مفهوم التربية باهتمام الفلاسفات التي تناولت الطبيعية الانسانية وتفسير عمليات التعلم والنمو عند الانسان وهذا ما ادى الى اختلاف مفهوم التربية بين الفلاسفات التربوية ونظرة المربين الى دور التربية في حياة الانسان فمنهم ما نظر الى التربية على انها اعداد الفرد للحياة ومنهم ما رأى ان التربية هي الحياة (عطية، 2010: 25). ولكي تحقق التربية بشكل جيد في المجتمع لا بد من وجود منهج يواكب تطورات المجتمع لان المنهج يعد المحور الاساسي في العملية التربوية.

فالمنهج الدراسي هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا وتسير على وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها ان تحقق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الاسمي والغاية الاعم للعملية التعليمية (بحري، 2012، 17).

وضمن إطار مقومات المنهج العلمي الحديث تسهم المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل منظومتها بدور كبير في غرس مقومات التفكير الناقد وتدريبه أي الانتقال في عمليات التدريس والتعلم والتعليم من منهج الذاكرة الذي يعتمد على الحفظ والتلقين إلى منهج التجديد والأبداع، بمعنى آخر الانتقال من منهج التلقين في عملية التدريس إلى منهج التفكير والإبداع (بوكيت، 2008: 10). كما ان لطرائق التدريس اثرا كبيرا في تحقيق اهداف التربية وينبغي ان نعلم ان المدرس الناجح لا يعلم بالمادة فحسب وانما يعلم بطريقته واسلوبه وشخصيته وعلاقته مع طلبته وهو في حقيقته طريقة ناجحة في توصل التدريس لطلبته بأيسر السبل فمهما امتلك من مادة علمية (فرج، 2009: 19).

وأن استخدام التقنيات في التدريس وظهور نماذج تدريسية متنوعة حدا بالباحثين التربويين الى دراستها وتجربتها للكشف عن اهميتها وأثرها في العملية التعليمية، ولما كان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي أن لكل انموذج خصوصيته وأنه لا يوجد انموذج تدريسي يتناول بنجاح جميع خصائص التعليم والمتعلمين، فمهما بلغ اتساع الأنموذج التدريسي وشموله فإنه لا يمكن أن يحتوي جميع المتغيرات والعلاقات التي تتشابك في العملية التعليمية (الدرج، 2004: 33-34).

ويبدو أن العامل الذي يحدد استخدام أنموذج محدد دون غيره، هو الموقف التعليمي وخصائص الطلاب واحتياجاتهم وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لدى الطلبة (قطامي ونايفة، 1998: 11)، ومن النماذج التدريسية انموذج جبرلاك وأيلي الذي يبين

أن المعلم هو المسؤول عن أعداد الموقف التعليمي ووضع استراتيجيات التدريس وتنظيم مجموعات العمل وتحديد وتوزيع الزمن اللازم لكل استراتيجية وتخصيص المكان تجهيز امكاناته وتنظيمه وكذلك اختيار مصادر التعلم كما يقوم المعلم بالتقويم سواء كان مبدئياً و نهائياً وفي ضوء ذلك يمكن أن نستدل على مدى تحقيق أهداف هذا الموقف من خلال التغذية الراجعة وتحليله للنتائج التي حصل عليها من التقويم النهائي (احمد، 1993، 84-86)

ان اختيار طرائق التدريس الملائمة يساهم في تنمية التفكير الناقد الذي يعد من انواع التفكير المهمة خاصة في تدريس المتعلمين على اسس منهجية تساعدهم في مستقبلهم على تفسير الظواهر الطبيعية بشكل منطقي بعيدا عن الخرافة فهذا النوع من التفكير له اهمية في تحديد المعارف وتفسيرها وقبول المهم منها ورفض المعارف غير القائمة على اسس منطقية علمية (عبد الهادي وعياد، 2009، 89).

فضلا عن انه اكثر انواع التفكير فاعلية لان عملياته لا تقتصر على استدعاء المعلومات او الافكار من الذاكرة وانما تتعدى الى ايجاد العلاقة بين الافكار المتنوعة والربط بين الاسباب والمسببات وبين النتائج والاحداث وتحليل الافكار وتركيبها كما انها لا تقتصر على مجال معين وانما على جميع مواقف الحياة (عدس وتوت، 1998، 189).

هدفا البحث

يهدف البحث الى معرفة أثر استخدام انموذج جيرلاك وأيلي في:

- 1- تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء
- 2- تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء.

فرضيتا البحث

يتم التحقق من هدفا البحث من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة علم الأحياء باستعمال أنموذج جيرلاك وإيلي ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة علم الأحياء بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة علم الأحياء باستعمال أنموذج جيرلاك وإيلي ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة علم الأحياء بالطريقة الاعتيادية في التفكير الناقد.

حدود البحث

يقتصر البحث على:

1. الحد البشري: طالبات الصف الرابع العلمي.
2. الحد المكاني: المدارس الأعدادية والثانوية للبنات في قضاء المحاويل_ناحية جبلة
3. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015-2016
4. الحد المعرفي: الفصول الأخيرة (الفصل السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي من وزارة التربية، ط5، 2014.

تحديد المصطلحات

1. أنموذج Model: عرفه كل من:

1. (توفيق ومحمد، 2002) بأنه: "تطبيق لنظرية تعلم، ويختلف عنها من حيث الأهداف والمضمون، حيث يسعى فيما وراء الطابع الوصفي والتفسيري لنظرية التعلم وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف". (توفيق ومحمد، 2002: 139).

2. (الدريج، 2004) بأنه: أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساهم في التطور التقني بوجه عام، فانه يساهم أيضا في إرساء دعائم علم التدريس. (الدريج، 2004: 32)

التعريف الاجرائي: ترتيب منظم لعدد من الخطوات التي تتفاعل فيما بينها تقوم الباحثة بتنفيذها أثناء التدريس لخلق بيئة تعليمية مناسبة لغرض تحقيق الاهداف الموضوعية.

أنموذج جيرلاك وإيلي: عرفه كل من:

1 (الرواضية وآخرون، 2011) بأنه: أنموذج وضع من قبل جيرلاك وإيلي لتخطيط البرامج التعليمية، ويركز هذا النموذج على أن المعلم هو المنظم والموجه والمرشد والمقوم للعملية التعليمية، وليس مجرد الناقل لجوانب التعلم، الهدف منه التركيز على عملية التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، كما يعتمد هذا النموذج على المنحى النظامي في تصميم التدريس (الرواضية وآخرون، 2011: 175).

2 (ذهب، 2008) بأنه: مجموعة الخطوات التي اتبعتها الباحثة في تدريس المفاهيم الاحيائية لطالبات المجموعة التجريبية التي تتضمن تنظيم المادة التعليمية واختيار الأساليب والأنشطة والوسائل المناسبة لتحقيق الهدف المقصود وهو اكتساب الطالبات المفاهيم الاحيائية واستبقائها (ذهب، 2008: 15).

التعريف الاجرائي

خطة تقوم بوضعها الباحثة في تدريس مادة الأحياء لطالبات المجموعة التجريبية وهذه العملية تشكل نظاماً كاملاً ومتكاملاً لتحقيق الهدف المقصود وهو رفع مستوى التحصيل للطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن.

التحصيل:

عرفه كل من بأنه:

1. (الربيعي، 1999) بأنه: انجاز الطالب نوعاً وكماً خلال فصل دراسي معين " (الربيعي، 1999: 137).

2. (علام، 2006) بأنه: درجة أو مستوى النجاح الذي يحوزه المتعلم في مجال دراسي عام أو متخصص فهو يمثل أكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم (علام، 2006: 123)

التعريف الاجرائي: مستوى الانجاز المعرفي الذي تحققه طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء، مقدرا بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي المعد من الباحثات لهذا الغرض.

التفكير: عرفه كل من:

1. (دي بونو، 2001) بأنه: التقصي المدروس للخبرة من اجل الوصول إلى هدف ما، وهذا الهدف قد يكون الفهم أو اتخاذ القرار، أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما (دي بونو، 2001، 19).

2. (خالد، 2013) بأنه: عملية ذهنية نشطة، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو مشاهدة منظر، أو الاستماع لرأي (خالد، 2013، 15)

وقد تبنت الباحثات تعريف (دي بونو، 2001) كتعريف نظري.

التعريف الاجرائي: هو عملية عقلية منظمة تستطيع عن طريقها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، الوصول إلى هدف معين كالفهم أو التخطيط أو اتخاذ القرار، أو حل المشكلات أو التقييم أو الوصول إلى افتراضات ومعلومات جديدة حول موضوع معين.

التفكير الناقد

1. (التل، 2009) بأنه: هو التمييز بين الأفكار السلبية وغيرها ويشمل هذا النوع من التفكير اخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وتمحيص لمعرفة مدى ملائمتها لما لديه (التل، 2009: 180).
2. (جروان، 2010) بأنه: هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية، وباعتماده على محكات في الوصول الى الأحكام (جروان، 2010: 61).

التعريف الاجرائي: قدرة الطالبة على الاستجابة الصحيحة للمواقف التي يتضمنها الاختبار المعد من قبل الباحثات والمتضمن خمسة اختبارات فرعية هي الاستنتاج ومعرفة المسلمات أو الافتراضات، والاستنباط، والتفسير وتقييم الحجج والتي يعبر عنها بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة.

علم الأحياء

عرفته فرحات 2005 بأنه: احد العلوم الحديثة التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية حيث يعرفنا بما في اجسامنا من أعضاء وخلايا ووظائف حيوية وهو كذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة. (فرحات، 2005: 5).

الصف الرابع العلمي: هو الصف الأول من صفوف المرحلة الإعدادية ويدرس الطلاب فيه مواداً علمية صرفة كالفيزياء والكيمياء والأحياء.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية:

النماذج التعليمية

إن نماذج التعليم هي مجموعة من الخطط المحكمة والمُعَدَّة لعناية تصميم منهاج معين وتطبيقه في غرفة الصف وفي الاحداث التعليمية الأخرى وتقويمه، فهي تهتم باختيار طرائق التدريس وأساليبه المناسبة والمطورة لوضع المناهج، أو اختيار المحتوى المناسب وطرائق التدريس واساليبه واستعمال الأنشطة والوسائل المتفقة مع المحتوى (الزغول وشاكر، 2010: 111)

أهمية الانموذج

إن استعمال نماذج التدريس يرمي الى معاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته، من مبادئ وتعميمات ونظريات، وتوظيفها في التدريس الصفي، لأن ذلك لا يشكل اهتماماً للمدرس فيما يهمه، لذلك فإن المنظرين التربويين معنيون أكثر من غيرهم بمعرفة نظريات التعلم واتجاهها وافترضاها ومفاهيمها ومبادئها وفلسفتها بهدف تحديد الظروف المناسبة التي يمكن فيها تبني طرائق التدريس الذي يعتمد في أصوله نظرية تعلم ما، ومسوغات استعمال في التدريس دون غيره، ومزاياه بهدف فاعلية التدريس، أن كل أنموذج يقدم دليلاً لتسلسل الأهداف والنشاطات ويؤسس تنظيمياً هرمياً أو علاقة للمعرفة، وكذلك يمتلك مميزات منفردة تساعد المدرس على اختيار أنموذج تخطيطي لأي محتوى تعليمي، وعلى الرغم من أن كل منه يمتلك مصادر قوة داخلية، فإنه لا يوجد أنموذج أفضل بنحو أساس، أن المدرس كصانع قرار ينبغي أن يختار الطريقة التي تقدم له المساعدة على تخطيط الدرس وتنظيمه وتطبيقه (زاير وسماء، 2015: 144)

منحى النظم في تصميم التعليم

يختلف التربويون حول كيفية توظيف الاسس النظرية في عملية تصميم التعليم، فمنهم من يرى ضرورة الاعتماد على الاسس والنظريات دون غيرها، وهناك من يعتقد بإمكانية الافادة من الاسس حسب ظروف التصميم والسياقات المتوافرة، ويذهب انصار الرأي الاول الى ان محاولة الافادة من النظريات المختلفة ربما يوقع المصمم في تناقضات واشكاليات عديدة قد تنعكس سلباً على علمية التصميم، والحقيقة ان ما جاء في الادب التربوي المنشور حول موضوع تصميم التعليم يشعر القارئ بان هنالك ضبابية كبيرة في قراءة التربويين للاسس النظرية لتصميم التعليم، فحققت تصميم التعليم مازال في طور النشوء، مما يؤكد ضرورة الاخذ بالرأي الفريق الاول، وهو الاستناد الى عدد محدود ومتجانس من الاسس النظرية (الرواضية وآخرون، 2011، ص 152).

تعريف التصميم التعليمي

يعرف تصميم التعليم بأنه عملية وضع خطة منظمة لاستعمال عناصر بيئة المتعلم والعلاقات المترابطة فيها بحيث تدفعه للاستجابة في مواقف معينة تحت ظروف معينة لإكسابه خبرات محددة وإحداث تغييرات في سلوكه أو أدائه من شأنها ان تحقق الاهداف (الرواضية وآخرون، 2011، ص 52)، أو هو تنظيم ادوات التعلم وادوات الذهن واستخدامها وتشغيلها بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم والتدريب (قطامي وآخرون، 2008، ص 215)، ويعرف ايضا بأنه خطة توجيهية تقترح اعتماداً على نظرية تعلم معينة، ومجموعة نتائج واجراءات مسبقة تسهل على المعلم عملية تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الاهداف والتنفيذ والتقييم (جامع، 2010، ص 209).

العوامل التي ساعدت على تبني منحى النظم في تصميم التعليم

هناك عدة عوامل ساعدت على تبني هذا المنحى في مجال تصميم التعليم منها زيادة الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين المتعلمين وما تفرضه من ضرورة تبني طرائق واستراتيجيات تدريسية تتناسب مع احتياجات كل متعلم وخصائصه العقلية ما قدمته أبحاث علم النفس السلوكي (سكنر) Skinner فيما يتعلق بالتعلم الإنساني وما تمخضت عنه تلك الأبحاث من نتائج، وحدث تقدم في مجال صناعة الأجهزة والمواد التعليمية البصرية والسمعية، وظهور حركة الأهداف السلوكية في مجال التعليم (زيتون، 1999، ص 58).

أنموذج المنحى المنظومي للتعليم لجيرلاك وإيلي Gerlack and Ely، 1980

وقد ظهر أنموذج جيرلاك وإيلي بشكل مفصل في كتابهما (التعليم والوسائل منحى منظومي Teaching and Media Asystematic Approach) عام 1980 (عبيد وآخرون، 2001، ص 137). ورافق ذلك ظهور نماذج أخرى ظهرت ومن أهمها أنموذج ونك (Wong، 1974) وأنموذج ديك وكاري (Dick and، 1979) وأنموذج كانييه وبرجز (Gagne and Birggis، 1979) وأنموذج كمب (Kemp، 1985) وأنموذج روبرتس (1996، Roberts) وأنموذج الحيلة (الحيلة، 1999) (الناشي، 2003، ص 5). وتم تطوير هذا الأنموذج لتوضيح عملية التعليم وكذلك استعمال الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعلم (الحيلة، 2003، ص 79).

خطوات انموذج جيرلاك وإيلي: ويتكون هذا الأنموذج من عشر خطوات وهي:

تحديد المحتوى: إن عملية تحديد محتوى التعلم أو (الخبرات التعليمية) تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التي يتم تحديدها في بداية التصميم، ويشير المحتوى إلى المادة والموضوع بما يتضمنه من حقائق وأفكار متصلة به ومفاهيم ومبادئ ومهارات واتجاهات وقيم، تشكل جميعها ما يسمى بالمحتوى التعليمي اللازم لتحقيق الأهداف التي تم اشتقاقها من المقررات الدراسية أو المناهج (الرواضية وآخرون، 2011: 176).

تحديد الأهداف التعليمية: تمثل الأهداف التعليمية المخرجات المتوقعة لمنظومة التعليم سواء كانت هذه المنظومة مقرراً دراسياً أو برنامجاً دراسياً أو وحدة دراسية أو درساً واحداً (زيتون، 2001:148).

تقييم السلوك المدخلي للمتعلمين: ويتم من خلال دراسة خصائص المتعلمين وقدراتهم وخلفياتهم العلمية الذي يتضمن مدى توفر الخبرات السابقة التي تشكل بنية معرفية أساسية للتعلم الجديد، (Gerlack and Ely، 1980، (p: 23).

تحديد إستراتيجية التعليم: وفي هذه الخطوة يتم اتخاذ قراراً بشأن إستراتيجية التدريس التي سيتم استعمالها لتحقيق الأهداف أو النواتج التي يتم رصدها ويتم الاختيار هنا بمدى من الطريقة التفسيرية (طريقة الشرح) إلى استعمال الأسئلة (طريقة الاستجواب) حيث يكون المعلم مسهلاً ومساعداً في كشف قدرات الطلبة وإن كل طريقة ممكنة الاستعمال ولها مكانتها في التعليم يمكن استعمالها حيث تستعمل في هذه الخطوة أيضاً أساليب متنوعة أخرى مثل المحاضرة والمناقشة أو تقديم تقارير لفظية وغيرها و يتخللها توظيف للوسائل التعليمية (زيتون، 2001:281).

تنظيم مجموعات العمل: تتضمن هذه الخطوة كيفية ترتيب الطلاب وتنظيم المجموعات داخل الغرف الصفية وفق ما تقتضيه ستراتيجية التدريس (دراسة ذاتية، أو مجموعات كبيرة كانت أم صغيرة، أو الصف كله) وذلك لغرض تحقيق الأهداف التعليمية بشكل مناسب وبدرجة عالية من الإتقان.

توزيع الوقت: وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف وكذلك طبيعة الاستراتيجيات والأساليب اللازم استخدامها لتحقيق الأهداف وينظر إلى الوقت بأنه ثابت ويقسم بين الاستراتيجيات المتعددة المستعملة في الدرس الواحد (Gerlack and Ely، 1980، (p: 23).

تحديد المكان: تتضمن هذه الخطوة تحديداً للمكان الذي سيتم فيه التعليم غرفة الصف، أو المختبر أو ورشة عمل وينظر إلى المكان بأنه غير ثابت مما يساعد على تزويد الطلاب بخبرات خارج غرفة الصف حسب الأهداف المراد تحقيقها.

اختيار مصادر التعليم: تتضمن هذه الخطوة تحديد المصادر التي يراد الاستفادة من خبراتها، سواء كانوا خبراء في مجالات المعرفة أو إحدى المهارات، أو مواد وأجهزة تعليمية مختلفة، أو الاستفادة من المصادر المتوفرة في مجالات البيئة المحيطة، ويتم اختيار المصادر على وفق وقت الدرس ووضع الصف وأيضاً حسب الحاجة وحسب توافرها.

تقويم الأداء: تشير هذه الخطوة إلى قياس إنجاز المتعلمين وتحصيلهم، إضافة إلى اتجاهاتهم نحو المحتوى والتعليم من قبل المعلمين أو مصممي التعليم، وترتبط خطوة تقييم الأداء بالأهداف السلوكية التي وضعت في الخطوة الثانية مما يؤكد على الاهتمام بتقييم النظام نفسه، ويتم تقييم تحصيل الطلبة أما بالطريقة الشفوية أو الكتابية أو بالملاحظة أو غير ذلك.

تحليل التغذية الراجعة: تتضمن هذه الخطوة الإشارة إلى فاعلية التعليم، حيث إنها تركز على إعادة النظر باختيار الأهداف والاستراتيجيات واتخاذ القرارات المناسبة حول ذلك، ويتم إجراء التغذية الراجعة لأداء الطلبة ولأداء المعلم نفسه، وبناء مخطط لتحسين فاعلية وكفاءة النموذج سواء كان بإجراء تحسينات أو إدخال تعديلات على أي خطوة من خطوات النموذج (Gerlack and Ely، 1980، (p: 23).

ثانياً: التفكير: يعد التفكير شكل من أشكال السلوك الإنساني إذ يمكن الاستدلال عليه عن طريق نتائجه وما يظهره المتعلم في مواقف المختلفة، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهذا الأداء الذهني ناتج عن تركيب الدماغ وتعقيده مقارنة مع تركيب الدماغ البسيط (العبايجي 2012: 14)

التفكير الناقد: يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالنمط وحل المشكلات وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص.

ويعود مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استعمل فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للإسهام في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثم بدأ

علماء النفس المعروفون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (مجيد، 2008: 115).

ان التفكير الناقد هو شكل من اشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة، ويعتبر التفكير الناقد شكل من اشكال القدرة على حل المشكلات (العنوم، وآخرون، 2009: 71).

مهارات التفكير الناقد:

حددت الكثير من الأدبيات التربوية مهارات متنوعة للتفكير الناقد، وحدد واطسن وكلاسر (Watson & Glaser) هذه المهارات بما يأتي:

الافتراضات: هي القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة او عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

التفسير: هو القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعليمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة ام لا.

الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة.

الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

تقويم الحجج: وهو قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (الحلاق، 2010: 48).

دور المدرس في تطوير التفكير الناقد

ان تنمية التفكير الناقد وتطويره تكون من خلال استعمال الأساليب والوسائل والطرائق التي تعمل على إكساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وكذلك توجيههم وتشجيعهم على الاستنتاجات وطرح أفكار جديدة وتبادلها مع زملائهم، ومساعدتهم على التمكن المفاهيم العلمية، وتوضيح آراء الطلبة ومناقشتها.

المحور الثاني دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية

دراسة الزهيري (2006): "أثر انموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (أثر انموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء)، أجريت هذه الدراسة في العراق، تكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي، كما اعدت الباحثات اختباراً تحصيلياً مكوناً من (60) فقرة، ومقياس للتفكير العلمي وطبقت الأداتان على المجموعتين في وقت واحد، وقد أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الكيمياء على وفق انموذج جيرلاك وإيلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (الزهيري، 2006: ل).

دراسة ذهب (2008): "أثر استخدام انموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (أثر استخدام انموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية، واستعملت الباحثات التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي/ وبلغت عينة البحث (64) طالبة، واعدت الباحثات اختباراً لاكتساب المفاهيم من نوع الاختيار من متعدد مكوناً من (50) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته، واسفرت النتائج عن ما يأتي تفوق المجموعة التجريبية اللاتي تدرس مادة الاحياء على وفق انموذج جيرلاك وإيلي على المجموعة الضابطة اللاتي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية (ذهب، 2008: 70-98).

دراسات اجنبية

دراسة Hiller (2000): "فاعلية تصميم تعليمي_ تعليمي للتدريس المختبري التركيبي لعلوم الهندسة الوراثية"

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف (فاعلية تصميم تعليمي_ تعليمي للتدريس المختبري التركيبي لعلوم الهندسة الوراثية).

أجريت هذه الدراسة في كندا، تكونت عينة البحث من (28) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية قسم علوم الحياة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهر نتائج البحث زيادة في المقدرة الابداعية للعمل المختبري ولصالح المجموعة التجريبية للعمل المختبري المنهجي وأن التمارين المتابعة قد تتطلب أما زيادة القدرة الابداعية وزيادة درجة التجديد أو زيادة عدد المراحل العملية للتدريب (Hiller، 2000، p:215).

دراسة Rizal ; 2012: "تأثير وسائل الإعلام الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الرابع"

أجريت هذه الدراسة في سمبرينا - اندونيسيا وهدفت هذه الدراسة الى تعرف (تأثير وسائل الإعلام الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الرابع).

وقد استعمل الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة الدراسة (38) طالباً درسوا على ستة مواضيع مختلفة تناقش عن طريق وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعية، اعد الباحث اختباراً للتفكير الناقد يضم مهارات التفكير الناقد الخمس، وبعد تحليل النتائج توصل الباحث الى وجود اثر لوسائل الاعلام في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة كما ان وسائل الاعلام تحفز وتشجع الطلبة على الحوار والنقاش (Rizal:2012، p1307)

دلالات ومؤشرات حول الدراسات السابقة

1. اهداف الدراسة: تباينت اهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة الزهيري(2006)، الى تعرف انموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء، وهدفت دراسة ذهب(2008) الى تعرف اثر استخدام انموذج جيرلاك في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، وهدفت دراسة (Hiller 2000) الى تعرف فاعلية تصميم تعليمي _تعليمي للتدريس المختبري التركيبي لعلوم الهندسة الوراثية، وهدفت دراسة Rizal ، (2012) إلى تعرف تأثير وسائل الإعلام الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الرابع، أما البحث الحالي فههدف إلى معرفة (أثر استخدام إنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لديهن).

2.المرحلة الدراسية: اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد طبقت في المرحلة المتوسطة، دراسة الزهيري (2006) ودراسة ذهب (2008) و دراسة Rizal ، (2012) في المرحلة الإعدادية، ودراسة (Hiller 2000) في المرحلة الجامعية، أما الدراسة الحالية فقد أجري في المرحلة الإعدادية.

3. حجم العينة: تباينت أحجام العينات السابقة فكانت (28) طالباً وطالبة في دراسة Hellir)، (2000 ، و(60) طالباً وطالبة في دراسة (الزهيري، 2006) و(64) في دراسة ذهب (2008)، أما دراسة Rizal ، (2012) فاشتملت على (38) طالب، أما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد العينة (64)

4.جنس العينة: اقتصر بعض الدراسات على جنس الإناث فقط كدراسة (الزهيري، 2006)، ودراسة ذهب (2008)، أما دراسة (Hellir ، (2000) ، ودراسة Rizal ، (2012) فقد كانت العينة مختلطة أما الدراسة الحالية فاقتصر على جنس الإناث فقط.

5. النتائج: توصلت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في المتغيرات التابعة، اما الدراسة الحالية فسوف تعرض نتائجها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة من تصميم تجريبي للبحث، وتحديد مجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وأداتا البحث، وتحديد الوسائل المستعملة في عملية تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث

يعد المنهج التجريبي عصب العلوم الحديثة، كما يعد الدعامة القوية التي تقام عليها المعرفة العلمية، ويمكن تعريف البحث التجريبي على أنه تغير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها (ملحم، 2010: 422)، لذا اعتمدته الباحثات لملاءمته هدف البحث وفرضياته.

ثانياً: التصميم التجريبي

يقصد بالتصميم التجريبي هو (تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث) (الباوي وأحمد، 2013: 105).

لذلك اعتمدت الباحثات تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف هذا البحث فجاء التصميم على ما موضح في شكل الاتي.

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	أتموزج جيرلاك وإيلي	التحصيل والتفكير الناقد	اختبار تحصيلي بعدي واختبار التفكير الناقد
الضابطة	—		البعدي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث

ويقصد به جميع الأفراد أو الأشياء أو الطلاب الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس وآخرون، 2011: 217). ويتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضم شعبتين فأكثر في محافظة بابل/ قضاء المحاول للعام الدراسي 2015-2016 وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الإحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل / قسم الدراسات العليا للتعرف على المدارس الإعدادية والثانوية للبنات التابعة لها التي تقع في قضاء المحاول وكانت المدارس تضم (12) مدرسة ثانوية وإعدادية.

ب. اختيار عينة البحث

عينة البحث هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيارها بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتُعني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله، لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

أ. عينة المدارس

يتطلب البحث اختيار مدرسة واحدة من المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ضمن حدود محافظة بابل/ قضاء المحاول على أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع العلمي فيها عن شعبتين وتحقيقاً لذلك فقد استعانت الباحثة بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل لتحديد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضم شعبتين أو أكثر للصف الرابع العلمي وكان عدد تلك المدارس (7) ثلاث منها ثانوية، وأربع مدارس إعدادية، اختارت الباحثات إعدادية (أم المؤمنين) للبنات بطريقة عشوائية* لإجراء بحثهن فيها.

* اختارت الباحثة المدرسة بالطريقة السحب العشوائي البسيط إذ كتبت أسماء المدارس على اوراق ووضعتها في كيس ثم قامت بسحب ورقة فكانت تحمل اسم اعدادية ام المؤمنين.

ب. عينة الطالبات

زارت إحدى الباحثات إعدادية (أم المؤمنين) للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل، فوجدت أنها تحوي أربع شعب للصف الرابع العلمي (أ، ب، ج، د). وبطريقة السحب العشوائي^{**} اختيرت شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس طالباتها باستعمال المتغير المستقل (أنموذج جيرلاك وإيلي)، واختيرت الشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية ولا تتعرض الى أي متغير مستقل، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من العام الماضي من كل شعبة إحصائياً بلغ عدد طالبات العينة في المجموعتين (64) طالبة بواقع (32) طالبة في كل مجموعة.

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث

حرصت الباحثات قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ترى انها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من ان طالبات العينة من منطقة واحدة ومن مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات هي:

أ- العمر الزمني محسوباً بالشهور.

ب- التحصيل الدراسي للأبناء.

ج- التحصيل الدراسي للأمهات.

د- درجات مادة الاحياء في اختبار نهاية الكورس الأول للعام الدراسي 2015-2016.

هـ - اختبار المعلومات السابقة.

و- اختبار رافن للكاء S-P-M.

ز - اختبار التفكير الناقد القبلي.

حصلت الباحثات على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقات المدرسية للطالبات، وللتأكد من صحة المعلومات فقد تم توزيع استمارة معلومات على الطالبات اما درجات مادة الأحياء في اختبار نهاية الكورس الأول فقد تم الحصول عليه من سجل درجات الطالبات.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديدها، ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، والضبط من العناصر المهمة من اجل سيطرة الباحثين على عملهم وإنجاح تجاربهم (رؤوف، 2001: 158).

1- الحوادث المصاحبة: ويقصد بها ما قد يتعرض له أفراد العينة من حوادث في أثناء مدة التجربة قد تمنعهم من مواصلة التجربة، ولم يتعرض أفراد العينة لأي حادث يؤثر في المتغير التابع الى جانب الأثر الناجم عن أثر المتغير التجريبي.

2- الاندثار التجريبي: يقصد بالاندثار التجريبي، ترك أو غياب عدد معين من أفراد العينة في إحدى مجموعتي البحث عن الدوام أو الانتقال خلال مدة التجربة فإن هذا الغياب يمكن أن يؤثر في نتائج التجربة، ولم تتعرض مجموعتي البحث إلى التترك أو الانقطاع أو الانتقال من شعبة إلى أخرى أو من المدرسة إليها، ما عدا حالات التغيب الفردي التي تكاد تكون مجموعتي البحث متساويات فيه تقريباً.

3- الفروق في اختيار العينة: حاولت الباحثات - قدر المستطاع - السيطرة على الفروق بين أفراد العينة وذلك بإجراء عمليات

التكافؤ بينها في بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلاً عن هذا تجانس أفراد العينة في النواحي الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية وذلك لانتمائهن لبيئة اجتماعية واحدة.

^{**} اتبعت الباحثة الطريقة نفسها في اختيار الشعب.

4- أداة القياس: تحكمت الباحثات في هذا المتغير عبر استعمالها أدواتين موحّدتين بين مجموعتي البحث، وهما الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد اللذان اتصفا بالموضوعية والصدق والثبات.

5- الإجراءات التجريبية: حاولت الباحثات السيطرة على هذا المتغير عبر الإجراءات الآتية:

أ- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة فلم تخبر الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، بل أوحى لهن أنها مدرسة، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما يؤثر في سلامة النتائج.

ب- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وهي الفصول الخمسة الأخيرة من كتاب الأحياء المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العلمي للسنة الدراسية 2015 - 2016.

ج- القائم بالتدريس: لتفادي تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درست إحدى الباحثات بنفسها طالبات مجموعتي البحث، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية.

د- توزيع الحصص: تمت السيطرة على هذا المتغير عبر التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد كانت الباحثة تدرس ست حصص أسبوعياً، بمعدل ثلاث حصص لكل مجموعة، بحسب منهج وزارة التربية وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول توزيع حصص مادة الأحياء للصف الرابع العلمي، بين المجموعتين بصورة متكافئة.

هـ- المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة راعت الباحثة فيها أن تكون غرفة الصف متشابهة مع الغرفة الأخرى في الإضاءة والتهوية وطلاء الجدران والستائر وعدد الأبواب والشبابيك.

و- مدة التجربة: كانت المدة الزمنية لأجراء التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت التجربة يوم الثلاثاء الموافق 2016/2/23 وانتهت يوم الثلاثاء 2016/4/19.

سادساً: متطلبات البحث

1- تحديد المادة العلمية: قبل المباشرة في تطبيق التجربة حددت الباحثة المادة الدراسية من كتاب الأحياء المقرر للصف الرابع العلمي في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2015 - 2016) وقد ضمت المادة التدريسية الفصول الخمسة الأخيرة من الكتاب بحسب الخطة السنوية.

2- صياغة الأهداف السلوكية: ان لصياغة الأهداف السلوكية دور كبير في قياس سلوك المتعلم وملاحظته بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة (العدوان ومحمد، 2011:58)، وقد صاغت الباحثة (176) مائة وستة وسبعون هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة الأحياء التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات بلوم الستة في المجال المعرفي، وقد عرضتها الباحثات الأهداف على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس واسانذة الأحياء، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الأهداف التي نالت نسبة اتفاق أكثر من (80%) إذ عدلوا عدد من الأهداف ولم يتم حذف أي منها.

3- إعداد الخطط التدريسية: ان قيام المعلم بعملية التخطيط يساهم في اختيار الأداة والأنشطة وأساليب التقويم التي تتوافق مع مستويات المتعلمين وتستثير دافعيتهم للتفاعل مع عملية التعليم والتعلم (حافظ، 2012: 132)، وبما أن التدريس الناجح يحتاج إلى إعداد خطط تدريسية فقد أعدت الباحثة خططا تدريسية لتدريس مادة الأحياء لطالبات مجموعتي البحث على وفق (النموذج جيرلاك وإيلي) لطالبات المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية وقد عرضت الباحثات نموذج من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم العامة واسانذة الأحياء لأخذ آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في أعداد تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

4- الاختبار التحصيلي: وبعد التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية وصدقها، صاغت الباحثة الاختبار التحصيلي، فتكون الاختبار من (50) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، وحددت الباحثات التعليمات اللازمة للاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته كما

حددت الباحثة درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار اذا كانت صحيحة و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة أو من دون إجابة، وبالتالي تكون الدرجة العليا للاختبار (50) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه على عينة استطلاعية ليتسنى للباحثة تحليل فقراته إحصائياً والتثبت من ثباته ومدى صلاحية فقراته من حيث درجة صعوبة كل فقرة ودرجة تمييزها.

- **صدق الاختبار:** لغرض التحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق أحدهما ظاهري هو الصدق الذي يدل على ما يقيسه الاختبار ظاهرياً وليس ما يقيسه الاختبار بالفعل ويعتمد على الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار (العجيلي وآخرون، 2001: 73)، ولغرض التثبت من الصدق الظاهري عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وكذلك استعملت الباحثة مربع كاي (2) في حساب نسبة الاتفاق وكانت قيم مربع كاي المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية البالغة (3.84) وبذلك لم تحذف أي فقرة ولكن عدلت الباحثات عدداً من فقرات الاختبار في ضوء آراء الخبراء، أما صدق المحتوى فيقصد به فحص مضمون أو محتوى الاختبار فحصاً دقيقاً منتظماً لغرض تحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان الموضوع الدراسي الذي يقيسه (العجيلي وآخرون، 2001: 73)، لذا أعدت الباحثات الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات - خريطة اختبارية - صممتها لهذا الغرض، وتم عرض الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكنت من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

يستعمل التطبيق الاستطلاعي لغرض التحليل الإحصائي (الخصائص السايكومترية)، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (100) طالبة في اعدادية المحاويل للبنات في مركز المحاويل / حي الزهراء يوم الثلاثاء الموافق (2016/4/5) بعد أن تأكدت الباحثة من أن الطالبات قد درسن مفردات المادة نفسها التي درستها أحدهن لطالبات مجموعتي البحث، وهدف الباحثة من ذلك:

1- التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته.

2 - تحليل فقرات الاختبار واحتساب الآتي:

أ . مستوى صعوبة الفقرات.

ب . قوة تمييز الفقرات.

ت . فاعلية البدائل غير الصحيحة.

ث . حساب معامل الثبات

يعرف ثبات الأداة هي الأداة التي تعطي نتائج مقاربة أو نفس النتائج إذ ما طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة (نوفل وفريال، 2010: 276)، وقد اعتمدت الباحثات درجات (100) طالبة من عينة التحليل الإحصائي، وبعد أن قسمت الباحثات الاختبار على قسمين، فقرات فردية، وفقرات زوجية، استعملت معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) فبلغ معامل الثبات (0، 80) ثم صححته بمعادلة سبيرمان - بروان التصحيحية (sperman - Brawn) فبلغ (0، 89) وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة، إذ أن معامل الثبات يُعد جيداً إذا بلغ (68%) فأكثر.

5- اختبار التفكير الناقد

بعد الاطلاع على الاختبارات التي بنيت لقياس التفكير الناقد لاحظت الباحثات اعتماد أغلبها على القدرات التي تضمنها اختبار واطسن - كلاسر (W - G) للتفكير الناقد حيث يعد هذا الاختبار الأكثر شيوعاً واعتماداً لدى العاملين في المجال التربوي والنفساني وأنه الأكثر صدقاً وثباتاً لذا اعتمدت الباحثات قدراته العقلية في بناء اختبار البحث الحالي وهي:

1. معرفة الافتراضات: وهي العملية العقلية التي يتعرف من خلالها الفرد افتراضات متضمنة في المواقف المقدمة إليه.
2. التفسير: وهي العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على الاستنتاجات المقترحة هل هي مرتبة منطقياً مع المعلومات المقدمة إليه أو لا ؟ على فرض أن هذه المعلومات صحيحة.
3. تقويم الحجج: وهي العملية العقلية التي يميز من خلالها الفرد بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناءً على أهميتها وصلتها بالأسئلة المقدمة إليه.
4. الاستنباط: وهي العملية العقلية التي يصل الفرد فيها إلى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين.
5. الاستنتاج: وهو العملية العقلية التي يتوصل من خلالها الفرد إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناءً على حقائق وبيانات مقدمة إليه (Watson & Glaser، 120: 1991)

- إعداد الصيغة الأولى للاختبار.

بعد تحديد قدرات التفكير الناقد، تم صياغة مواقف الاختبار وفقراته وقد تضمن الاختبار بصيغته الأولى (75 فقرة) بواقع (5) مواقف لكل اختبار فرعي، فضلاً عن إعداد تعليمات للطلّابات توضح كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي لكل قدرة من قدرات الاختبار، لتيسير الإجابة.

- صدق الاختبار

لغرض التثبت من صدق الاختبار، وتحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، عرضته الباحثات على نخبة من المتخصصين في طرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية، لاستطلاع آرائهم حول مدى ملائمة فقرات الاختبار، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات حسب رأي بعض المحكمين لتحقيق عنصر الوضوح فيها، وقد استخدمت الباحثات مربع كاي (χ^2) للمقارنة بين استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة من فقرات الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين آراء الخبراء وقد كانت قيم (2كا) المحسوبة جميعها أعلى من القيمة الجدولية لدى ابقت الباحثات على الفقرات جميعها

ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة والاتقان والاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهر الذي وضع من أجلها، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ طبقت الباحثات اختبار التفكير الناقد على طالبات الصف الرابع العلمي في مدرسة أسماء للبنات يوم الأحد الموافق 20/12/2015، ثم أعدن تطبيق الاختبار نفسه على طالبات العينة نفسها بعد مضي (15) يوماً، وبعد تصحيح الإجابات الاختبار في المرتين حسبت الباحثات معامل الارتباط بين درجة الطالبات في الاختبار الأول ودرجتهن في إعادة الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (0.82) وبذلك يمتاز الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

سابعاً: تطبيق التجربة

- 1- الاختبار التحصيلي: طبقت الباحثات الاختبار التحصيلي البعدي في يوم الأحد الموافق 17/4/2016، وبعدها صحّحت الباحثات إجابات الطالبات وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (47) درجة، والدرجة الدنيا هي (16).
 - 2- اختبار التفكير الناقد: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث طبقت الباحثات اختبار التفكير الناقد على مجموعتي البحث في وقت واحد في يوم الثلاثاء الموافق (19 / 4 / 2016) وأشرفت الباحثات على عملية تطبيق الاختبار، وكانت الدرجة العليا للاختبار هي (69) درجة، والدرجة الدنيا هي (31).
- ثامناً: الوسائل الاحصائية: استعملت الباحثات الوسائل الاحصائية المناسبة لمتطلبات البحث

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج

الفرضية الصفرية الاولى

وللتحقق من مدى صحة الفرضية الاولى استعملت الباحثات الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب ما موضح بالجدول (1).

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة التي حصلت عليها طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	34.34	5.63	62	3.615	2.000	دالة بمستوى 0.05
الضابطة	32	28.81	6.58				

وبعد المعالجة الإحصائية الموضحة اعلاه ووجود فروق ذات دلالة احصائية ظهر ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (34.34) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (28.81) وهذا يدل على وجود مؤشرات لفروق المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي الذي تم اجراؤه بعد إنهاء التجربة.

الفرضية الصفرية الثانية

وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية استعملت الباحثات الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب ما موضح بالجدول (2)

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة التي حصلت عليها طالبات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد

البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	56.31	8.24	62	4.689	2.000	دالة بمستوى 0.05
الضابطة	32	46.47	8.56				

وبعد المعالجة الإحصائية ووجود فروق ذات دلالة احصائية ظهر ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (56.31) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (46.47) وهذا يدل على وجود مؤشرات لفروق المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الناقد الذي تم اجراؤه بعد إنهاء التجربة.

ثانياً: تفسير النتائج

إن النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق ما أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس باستعمال أنموذج جيرلاك وإبلي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درس على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد، وقد يعزى السبب في ذلك على ما ترى الباحثة إلى الأسباب الآتية:

اولا فيما يخص التحصيل:

1- إن أنموذج جيرلاك وإبلي أسهم في جعل الطالبات عناصر فعالة ومشاركة في العملية التعليمية مما أدى إلى تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة المدروسة وجعلهن قادرات على إخراج أفكارهن من اجل المشاركة في الحوار والإجابة عن التساؤلات وهذا بدوره

ساعد في تحسين مستواهن التحصيلي وهذا ما جاء موافقا لدراسة (ذهب، 2008) إذ اظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الاحياء على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية (ذهب، 2008، 96).

2- إن مشاركة الطالبات في أفكارهن، وأحاسيسهن، وانفعالاتهن، ساعدهن على خلق مناخ نفسي مفضل لديهن، والتوقعات والتعامل مع المواقف المختلفة، كما ساعدهن على الاحتفاظ بمستوى الانتباه، والتركيز على المظاهر المهمة واستخلاص الأفكار، واكتساب الخبرات مما أدى إلى تحسن قدرتهن على فهم المادة مما زاد من تحصيلهن وهذا ما اكدته الدراسات السابقة ومنها دراسة (الزهيري، 2006) إذ اظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الكيمياء على وفق انموذج جيرلاك وإيلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (الزهيري، 2006: 91)

ثانيا: فيما يخص التفكير الناقد:

1- إن أنموذج جيرلاك وإيلي أسهم في زيادة تركيزهن على الأفكار المهمة، وتجاوز التفاصيل غير الضرورية في الموضوع، والربط بين الأفكار المهمة من دون غيرها، وزيادة قدرتهن على التمييز بين الأفكار الرئيسة من الفرعية، وهذا بدوره زاد من قدرة الطالبات على التفكير الناقد.

2- إن مشاركة الطالبات في أفكارهن، وأحاسيسهن، وانفعالاتهن، ساعدهن على اكتساب الخبرات مما أدى إلى تحسن قدرتهن على فهم المادة وبالتالي ضاعف فعاليتهن في التفكير الناقد، وهذا ما جاء موافقا لنتائج دراسة (جابر، 2013) إذ اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق انموذج الاستقصاء العادل على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختباري التحصيل والتفكير الناقد (جابر، 2013: 102)

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثات يضع استنتجن الآتي:

- 1- هناك حاجة تعليمية ماسة عند طالبات الصف الرابع العلمي إلى استعمال أساليب تدريسية حديثة ومنها أنموذج جيرلاك وإيلي التي تعمل على إكسابهن طريقة التفكير الصحيحة التي يتوصلن من طريقها إلى المعرفة.
- 2- إن تدريس مادة الاحياء باستعمال أنموذج جيرلاك وإيلي يحقق الأهداف التربوية الحديثة التي تركز على الفهم أكثر من الحفظ والتلقين.
- 3- إن استعمال أنموذج جيرلاك وإيلي في تدريس الاحياء يعين الطالبات على فهم المادة وحفظها، كما ينمي تفكيرهن الناقد وهذا ما تمخض عنه البحث الحالي.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثات يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- 1- ضرورة التدريس باستعمال أنموذج جيرلاك وإيلي لأنه يعد من الطرائق المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية.
- 2- إجراء دورات تدريبية لمدرسي مادة الاحياء في المرحلة الإعدادية لتدريبهم على اعتماد الطرق التدريسية الحديثة والأساليب التي أثبتت نجاحها بالتجريب، ومنها أنموذج جيرلاك وإيلي.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الآتي تقترح الباحثات إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في:

- 1- مراحل دراسية أخرى.
- 2- مواد دراسية أخرى.

المصادر

- 1- احمد، حامد منصور، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، سلسلة تكنولوجيا التعليم -1-، المنصورة، دار الكتب المصرية، 1993.
- 2- الباوي، ماجدة إبراهيم واحمد عبيد حسن، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الاخلاقي والتفكير الناقد. ط1، دار الصفاء، عمان، 2013.
- 3- بحري، منى يونس، المنهج التربوي اسسه وتحليله، دار صفاء، عمان، 2012.
- 4- النثل، أمل يوسف، التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، 2009.
- 5- توفيق، احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة، 2002.
- 6- جامع، حسن، تصميم التعليم، ط1، عمان، 2010.
- 7- الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للمدة من (8-9) أيار، مكتبة التميمي للطباعة والاستنساخ بغداد، 2013.
- 8- جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5، دار الفكر، عمان، 2010.
- 9- حافظ، محمود محمد، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية. ط1، دار العلم والإيمان، 2012.
- 10- الحلاق، علي سامي، اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 11- الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظريته وممارسته، ط1، دار المسيرة، عمان، 2003.
- 12- خالد، حسن ظاهر، تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصفوف الاساسية الثلاثة الأولى، ط1، دار أسامة، عمان، 2013.
- 13- الدريج، محمد، التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات)، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين-الامارات العربية المتحدة، 2004.
- 14- دي بونو، إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة خليل الجبوشي، وإياد ملحم، وتوفيق العمري، دار الرضا، دمشق، 2001.
- 15- ذهب، سهاد مجيد عبد الأمير، أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2008. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 16- الربيعي، محمود داود سلمان، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، ط1 عالم الكتاب الحديث، عمان، 2006.
- 17- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية. ط1، دار عمار، عمان، 2001.
- 18- زاير، سعد علي وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، بغداد، 2015.
- 19- الزغلول، وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 20- الزهيري، جميلة كاظم، أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتقكيرهن العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية، 2006.
- 21- زيتون، حسن حسين، أساليب تدريس العلوم، ط3، دار الشروق، عمان، 1999.
- 22- زيتون، حسن حسين، أساليب تدريس العلوم، ط4، دار الشروق، عمان، 2001.
- 23- عباس، محمد خليل وآخرون، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.
- 24- عبد الهادي، نبيل ووليد عياد، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل، عمان، 2009.
- 25- عبيد، ماجدة السيد، وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار صفاء، عمان، 2001.
- 26- العتوم، عدنان يوسف وآخرون، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.
- 27- العجيلي، صباح حسن وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي. ط1، مكتب احمد الدباغ، بغداد، 2001.

- 28- عدس، عبد الرحمن، محي الدين توك، المدخل إلى علم النفس، ط 3، دار الفكر، الأردن، 1998.
- 29- العدوان، زيد سلمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1،: دار المسيرة، عمان، 2012.
- 30- عطية، محسن علي أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط1، دار المناهج، عمان، 2010.
- 31- علام، صلاح الدين محمود، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2006.
- 32- علاوي، محمد حسن، الاختبارات المهارية والنفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 33- فرج، عبد اللطيف بن حسين، التدريس الفعال، دار الثقافة، عمان، 2009.
- 34- فرحات، وفاء، موسوعة علم الأحياء، ط1، دار اليوسف، بيروت، 2005.
- 35- الفليح، خالد عبد العزيز وآخرون، تصميم التدريس، ط1، عالم الكتب الحديثة، عمان، 2009.
- 36- قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، ط3، دار الفكر، عمان، 2008.
- 37- قطامي، يوسف ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفّي، ط2، دار الشروق، عمان، 1998.
- 38- مجيد، سوسن شاكر، تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، ط1، دار صفاء، عمان، 2008.
- 39- ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 40- الناشئ، مازن ثامر شنيف، بناء تصميم تعليمي-تعلمي وأثره في تنمية المهارات العلمية والميول نحو علم الأحياء لدى طلبة علوم الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القادسية كلية التربية، 2003.
- 41- نوفل، محمد بكر، وفريال محمد أبو عواد. التفكير والبحث العلمي. ط1، دار المسيرة، عمان، 2010 م.

المصادر الأجنبية

- 42- Gerlack ، V.S. ، and Ely ،D.P.(1980): Teaching and Media ،Asystematic Approach (2nd ed) Englewood cliffs ، NJ: prentice-Hall Incorporated.
- 43- Hiller ، M.J. ، 2000 ، Learning program in the Engineering laboratory. The national Journal of me chemical Engineering Education ، p: 101-215.
- 44- Rizal ، Anddy Steven ، The Asian Conference on Education 2012 Official Conference Proceeding ،The Impact of Social Media to Students' Critical Thinking skills ،Osaka ، Japan. 2012.
- 45- Watson ،Goodwin ،B. Glaser ،Edward ،M. (1994):Critical ThinkingAppraisal. from " The Psychological Corporation " ،Harcourt Brace and Company " ،San Antonio ،New York.

أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل وميل

طالبات الصف الثاني المتوسط نحو مادة الاحياء

م.م سهاد مجيد عبد الامير

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

**The Effect of Using Teaching Exchange Strategy in Acquiring Biology for
The Second Intermediate Female Students****Asst. Lect. Suhad Majeed Abdul Ameer****College of Basic Education/ University of Babylon**

Suhad gold @ gmail.com

Abstract

The study aims at the effect of using teaching Exchange strategy in Acquiring Biology for the second intermediate female students. The sample of the study consists of the female students of the second year of Al-Rabab intermediate school for the academic year 2014-2015.

المخلص

تضمن البحث دراسة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل والميل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. شمل مجتمع البحث طالبات الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل ومنه أختيرت عينة الدراسة والتي تمثلت بطالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية الرباب للبنات للعام الدراسي 2014-2015 وقد وزعت العينة على مجموعتين. تكونت المجموعة الاولى من (30) طالبة ومثلت المجموعة التجريبية أما المجموعة الثانية والتي عددها (30) طالبة فقد مثلت المجموعة الضابطة. تم تدريس طالبات المجموعة التجريبية الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الأحياء للصف الثاني المتوسط الطبعة الاولى لسنة 2014 على وفق استراتيجية التدريس التبادلي في حين درست طالبات المجموعة الضابطة الفصول نفسها وفق الطريقة التقليدية أما بخصوص أداتي البحث فقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (50) فقرة تم عرضه على مجموعة من المحكمين وتم قياس صدقه وثباته باستخدام طريقة التجزئة النصفية في حين كانت الأداة الثانية مقياساً للميل وقد أعدت الباحثة. درست الطالبات على مدى شهرين وعلى وفق الخطط الدراسية اليومية والمعدة من قبل الباحثة وللمجموعتين التجريبية والضابطة وعند انتهاء مدة التدريس طبقت الباحثة أداتي البحث وعند تحليل النتائج احصائياً تبين الآتي:

أ - تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

ب - تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الميل.

في ضوء نتائج البحث وصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات منها:

1. توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس موضوعات علم الأحياء لما لها من أثر في توسيع أفق الطالبات ودفعهم على التفكير بصورة صحيحة واستخدام عمليات عقلية وزيادة التحصيل الدراسي لديهن.
2. التأكيد على ضرورة أخذ المدرس بالحسبان ميل الطالبات نحو المادة الدراسية ومحاولة البحث عن شتى الوسائل التي يمكن بها زيادة ميلهن.

الفصل الاول

التعريف بالدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة:

لدى اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل لمادة الاحياء للمرحلة الثانية في الدراسة المتوسطة وجدت أن الدراسات جميعها تتفق في نقطة واحدة وهي ان انخفاض التحصيل لدى الطلبة يعود بالدرجة الاساس الى استخدام الطرق التقليدية في التدريس وعدم اعتماد الاستراتيجيات والطرائق والاساليب الحديثة في التدريس ولعل أغلبهم يعلل السبب في كثرة أعداد الطلبة وقلة الوقت المخصص لتدريس المادة فضلاً عن قلة عدد القاعات الدراسية والمختبرات وانشغال الطلبة بأمر لا تتعلق بالدراسة.

ورغم هذه المبررات الا أننا نجد انه لا يمكن الركون أليها والاستسلام ولا بد من التفكير بجدية لمعالجة الضعف الحاصل في تحصيل الطلبة من خلال البحث في الاساليب والاستراتيجيات الحديثة التي تتفق مع واقعنا التعليمي، لذا لجأت الباحثة لتجريب استراتيجية التدريس التبادلي لعلها تسهم في حل مشكلة انخفاض مستوى التحصيل لدى طلبة الصف الثاني متوسط وتزيد من ميلهم نحو دراسة مادة الاحياء لذا يمكن حصر مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل والميل نحو مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث:

يمكن بيان أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- 1- أهمية مادة الاحياء كونها مادة لها علاقة بحياة الطالب وصحته وغذائه.
- 2- أهمية الميل بالنسبة للطلبة والاهتمام به اذ يعد حافزاً قوياً لزيادة التحصيل.
- 3- تجريب استراتيجية حديثة وبيان أثرها ايجاباً كان ام سلباً.
- 4- أهمية المرحلة الثانية في الدراسة المتوسطة كونها مرحلة تهيئة الطالب للدراسة الاعدادية.
- 5- أهمية نتائج البحث في تدريب المدرسين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 6- أهمية الطالب كونه المحور الرئيس للعملية التعليمية بدلاً عن كونه المتلقي السلبي.
- 7- أهمية المدرس كونه الموجه والمرشد والمحرك للعملية التعليمية

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء.
- 2- أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الميل نحو مادة علم الاحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: فرضيتا البحث:

لتحقيق هدفى البحث صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الاحياء وفق استراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الاحياء على وفق استراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء.

خامساً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

الحد البشري / طالبات الصف الثاني المتوسط.

الحد المكاني / المدارس المتوسطة في مركز محافظة بابل.

الحد الزمني / الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014. 2015.

الحد المعرفي / الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الاحياء الطبعة الاولى 2014 . 2015 المقرر لطالب الصف الثاني المتوسط.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الاستراتيجية: عرفها كل من:

1- (زيتون، 2003): "طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً وينضوي هذا الأسلوب على مجموعتين من المراحل هي الخطوات - الإجراءات المتتالية والمتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطالب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى " (زيتون، 2003: 5-6).

2- (الكبيسي، 2008): " تحركات المعلم داخل الصف، وفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، ولكي تكون تحركات المعلم فعالة فإنه مطالب بمهارات التدريس كالحوية والنشاط والحركة داخل الصف وتغيير طبقات الصوت في أثناء التحدث والإشارات والانتقال بين مراكز التركيز الحسية" (الكبيسي، 2008: 118)

التعريف الإجرائي: عدد من الخطوات والإجراءات المتتالية والمخطط لها سابقاً التي تتبعها الباحثة في تدريس طالبات الصف الثاني المتوسط مادة الاحياء داخل الصف وخارجه لغرض تحقيق اهداف المحتوى والمحددة سلفاً وقياسها من خلال اختبار التحصيل ومقياس الميل اللتان أعدتهما الباحثة لاجراض الدراسة.

ثانياً: التدريس التبادلي: عرفه كل من:

1- (زيتون، 2003): " هو نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المدرسين والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ - التساؤل - والتوضيح - والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته " (زيتون، 2003، 223).

2- (أحمد، 2006): " نشاط تعليمي يهدف الى تدريب الطالب على الحوار الفكري حول النص العلمي مستعياً بأربعة أنشطة معرفية وما وراء المعرفية هي: (التلخيص، توليد الأسئلة، التوضيح، التنبؤ) " (أحمد، 2006: 125).

التعريف الإجرائي: واحدة من طرائق التدريس التي يتم فيها التحدث بين مجموعات الطلبة والمدرس للقيام باداء مجموعة من الانشطة المعرفية من مادة الاحياء المقررة للصف الثاني المتوسط وهي (التنبؤ، طرح الاسئلة، التوضيح، التلخيص). يهدف تحقيق الاهداف المتوخاة من تدريس المادة ويقاس اثرها من خلال الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو مادة علم الاحياء.

ثالثاً: التحصيل: عرفه كل من:

1. (علام، 2000): " أنه درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يحرزها او يصل اليه في مادة دراسية أو مجال دراسي معين " (علام، 2000: 305)

2. (أبو جادو، 2000): "أنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات " (أبو جادو، 2000: 469)

التعريف الاجرائي: انه محصلة ما تعلمته طالبات الصف الثاني المتوسط من مادة علم الاحياء من خلال تدريسهن باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ويمكن قياسه من خلال أجابات الطالبات والدرجات التي حصلن عليها في اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض.

رابعاً: الميل:

(عدنان، 2005) "انه نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بانماط سلوكية محددة نحو الاشخاص او الافكار او الحوادث او الموضوعات" (عدنان، 2005: 157).

(علام، 2009) "أنه نمط من الانتباه الانتقائي نحو بدائل من الانشطة والاختيار فيما بينها دون التعرض لضغوط خارجية، ويعبر عنه الطالب عادة في تقصيل المشاركة بأنماط معينة" (علام، 2009: 176).

التعريف الاجرائي: احساس أو (شعور) يتولد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط نحو مادة علم الاحياء بعد تدريس المادة ووفق الخطط المعدة لها من قبل الباحثة وللمجموعتين التجريبية والضابطة ويمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصلن عليها الطالبات بعد اجابتهن على فقرات مقياس الميل الذي أعدته الباحثة لأغراض البحث.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: اطار نظري:

التدريس التبادلي: عرف الدبس (2009) التدريس التبادلي بانه استراتيجية منظمة تقوم على التعليم والتعلم تساعد الطلبة كل على حدة على استيعاب الفقرات الدراسية على وفق امكانياتهم الذاتية للاجابة عن عدد من الاسئلة التي تخص المادة الدراسية وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلبة الى مجاميع وواقع اربعة طلبة لكل مجموعة اذ يتبادلون الادوار طبقاً لهذه الاستراتيجية بعد كل حوار يدور حول كل فقرة من فقرات المادة الدراسية المطلوبة (الدبس، 2009: 16).

والتدريس التبادلي كما يشير (العلان، 2012، 534) هو حوار متبادل بين المدرس والطلبة او بين رئيس المجموعة وباقي اعضاء المجموعة وتكمن نتائجه في كيفية تعلم الطلبة بناء المعنى.

عناصر التدريس التبادلي: هناك عدة عناصر تخص استراتيجية التدريس التبادلي وهذه العناصر تكون على شكل استراتيجيات أو أنشطة ثانوية أو فرعية يوظفها المدرس بشكل تنابعي، ويشير (حسين، 2007: 2 . 3) إلى أن أغلب المصادر تتفق على أن عدد أنواع هذه الأنشطة هو أربعة وهي:

العنصر الاول: التنبؤ: في هذا العنصر يعتمد الطلبة الى طرح تنبؤاتهم او توقعاتهم حول بداية موضوع دراسي معين وهذه التنبؤات ترتبط بافكار اخرى تخص القسم الاخر من هذا الموضوع والذي لم يدرس بعد مع التركيز في اثناء الدراسة، ويستطيع المدرس مساعدة الطلبة على التوقع من خلال تقديمه للمساعدات الاتية مثل

- دراسة العنوان الرئيس للموضوع الدراسي والعناوين الثانوية

- عرض بعض الاسئلة من قبل المدرس

- دراسة بعض الجمل في الفقرة الاولى

- دراسة السطر الاول من كل فقرة

- دراسة الجملة الاخيرة من الفقرة الاخيرة

وهنا يمكن للمدرس ان يكتفي بمساعدة واحدة فقط

العنصر الثاني: توليد الاسئلة: يقوم الطلبة في هذا العنصر بألقاء مجموعة من الاسئلة على زملائهم تتعلق بما يدرسونه من المادة العلمية او يختبرون من خلال هذه الاسئلة امكانياتهم على فهم هذه المادة فكلما مروا بفكرة جديدة يتسألون (ماذا حصل - لماذا حصل -

كيف حصل هذا واين ومتى...). ويعد كل هذه التساؤلات المعروضة يحاولون القيام بالاجابة عنها، هذه العملية تساعد الطلبة على اكتساب القدرة على صياغة اسئلة ذات مستوى عالٍ من التفكير وكذلك القدرة على تحليل المادة المدروسة والتمكن من التفريق بين المعلومات المهمة وغير المهمة، وهناك عدة أسس للقيام بهذا النشاط على احسن وجه منها.

- أن يتم استثارة الطلبة للاجابة عن الاسئلة والمساعدة في القيام بتوليد وعرض اسئلة جديدة.
- تعويد الطلبة على القيام بالاداء الجماعي (التعليم التعاوني) بدلاً عن الاعتماد على الاجابات الفردية من قبل طالب واحد.
- وهذه قد تحتاج الى الرجوع الى الموضوع الدراسي للبحث عن الاجابة المطلوبة او الصحيحة.
- أن الاسئلة الذاتية المعروضة من قبل الطلبة هي احدى أنواع الاختبار الذاتي حيث تسهم في معرفة مستوى فهمهم للموضوع الدراسي لانهم يقومون بتحليل المضمون ومن ثم ربطه بالموضوع السابق ومن ثم يقسمونه بشكل متتابع (أسئلة - أجوبة - أسئلة) (شبيب، 2000:110)

العنصر الثالث: التوضيح

في هذا العنصر يتعرف المدرس على الصعوبات التي واجهها الطلبة في فهم الموضوع الدراسي فيعمل على عرض بعض الاسئلة عليهم مثل (ماهي المصطلحات الصعبة الفهم؟ أو المفاهيم الجديدة وغير معروفة بالنسبة لكم) وهذا يمثل معرفة المعوقات التي تواجههم في فهم الموضوع الدراسي.

العنصر الرابع: التلخيص

في هذا العنصر يلخص الطلبة الموضوع الدراسي بتعابير من عندهم على شكل جمل أو فقرات توضح ما يحتويه من أفكار أولية أو اساسية أو ثانوية بشرط أن تكون مفهومة وذات معنى (دونالد وآخرون، 2003:503)

أهمية التدريس التبادلي:

تكمن أهمية استخدام التدريس التبادلي بكونه:

1. يمكن الطلبة من الفهم العميق للمادة الدراسية.
2. يساعد على تحسين قدرات الطلبة في القراءة، والتنبؤ، والتساؤل.
3. يعمل على زيادة كل من (الدافعية، التعليم التعاوني)
4. يدرّب الطلبة على النشاط الذاتي مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وهذا يعمل على التخلص من الفشل
5. أن قدرة المدرس على استثارة الاسئلة عند الطلبة تساعدهم على التفكير الصحيح والابداع العلمي.

أسس التدريس التبادلي:

- 1- أن وجود الاستراتيجيات الثانوية (الفرعية) في التدريس التبادلي هي أداء مشترك بين الطلبة والمدرس.
2. على المدرس ان ينقل المسؤولية منه الى الطلبة بصورة تدريجية.
3. أن تنوع الأنشطة في التدريس التبادلي يساعد المدرس على اشراك جميع الطلبة في أدائها مع وجود المساعدات مثل التغذية الراجعة وغيرها يضمن له التعرف عن مستويات الطلبة (الدبس، 2009: 41)

الميل: أن أكثر المتخصصين في التربية العملية يؤيدون الرأي القائل ان تشكيل الميول عند الطلاب وتنميتها تعد من الاهداف الرئيسة عند تدريس أي مادة كذلك تعد من الاهداف الاستراتيجية التي يجب على المدرسين تحقيقها بسبب اهميتها في حياة الطلاب وتكوين شخصياتهم المستقبلية لانها تنير الاهتمام والنزعة العلمية لديهم ومن ثم اشراكهم بطريقة فعالة في العملية التعليمية وهذا يؤدي الى سرعة التعلم والاحتفاظ به (زيتون، 1998:57)

والمدرسون هم العناصر التي تعمل على تنمية الميول او تعطيلها لذلك يجب ان تتجه الانظار الى دور المدرسين في معرفة امكانيات طلبتهم وقدراتهم والعمل على تنمية ميولهم كونها دافعا لسلوكهم العلمي لذلك توجب على الطلبة ان تتولد لديهم ميولاً علمية ايجابية نحو المادة العلمية للاستفادة منها مستقبلاً وليس الحصول على المعلومات العلمية فقط (زينتون، 2000:120).

ولكي يتحقق هذا الهدف توجب على المدرسين ان يراعوا في مجال تدريسهم ما يأتي:

1. التعرف على الحاجات الاساسية التي تولد الميول عند الطلاب.
2. القيام بتنمية الميول المناسبة لدى الطلاب والتي تناسب استعداداتهم وقدراتهم لممارستها بنجاح والاستمرار فيها (النجدي وآخرون، 1999: 822)

3. العمل على تعديل وتوجيه ميول الطلاب نحو الوجهة الصحيحة (الغريب، 1977، 340)

4. ويؤكد معظم الباحثين في هذا المجال على أن هناك علاقة قوية وأيجابية بين التحصيل والميل لذلك يجب ان تؤدي تنمية الميول الى تحصيل عالٍ في المواد العلمية (الخليلي وآخرون، 1996:58).

ومما سبق يمكن تعريف الميل بأنه شعور لدى الطالب يعمل على الاهتمام والانتباه لشيء معين او أمر ما مما يدفعه الى تفضيله على الأشياء الأخرى وهذا الشعور يصاحبه ارتياح والقيام بنشاطات وممارسات ذاتية يقوم بها الطالب وتساعد على اكتساب الميل.

تصنيف الميول:

يشير (منسي وآخرون، 2001:322) الى ان هناك أنواعاً متعددة من الميول يمكن تصنيفها الى.

ميول مهنية: وهي الميول التي تهتم بالنشاطات المرتبطة بالمهنة التي يزاولها المتعلم.

ميول تعليمية: وهي الميول التي تهتم بالنشاطات المرتبطة بالنشاطات التي تعلمها المتعلم.

ميول ذاتية: وهي الميول الخاصة التي تهتم بالنشاطات التي يمارسها الفرد ويفضلها في اوقات فراغه مثل الميول الاجتماعية والادبية والثقافية والبدنية.

خصائص الميول: تتمثل خصائص الميل بالآتي:

1. الميول تختلف في عمقها او حدتها من طالب الى آخر.
2. الميول هي جوانب نفسية لكنها ليست منفصلة عن غيرها وهي ايضا تعد مظهر من مظاهر الشخصية
3. الميول تتأثر بالجانب الاقتصادي والعادات السائدة والتقاليد والدين.
4. الميول تختلف باختلاف البيئة التي يعيش فيها الطلاب ويتفاعلون معها (عبد الحميد، 2009:64).
5. الميول تختلف باختلاف الجنس والعمر.
6. الميول قابلة للقياس والتقويم.

قياس الميول: تقاس الميول بطريقتين هما:

1. الطرق المقننة: وتشمل المقاييس والاختبارات التي تتصف بالصنق والثبات مثل مقياس ترستو ومقياس هولاند وغيرها.
2. الطرق غير المقننة: وتشمل
 - أ. المقابلة: هي معرفة ما يحبه الفرد او يكرهه من المهن.
 - ب. الملاحظة: هي مراقبة سلوك المتعلم في مواقف معينة.
 - ج. الاختبارات المعرفية: وهي الاختبارات التحصيلية لمادة معينة يحبها المتعلم (أبوسعده والهواري، 2012:61).

ثانيا: دراسات سابقة:

أ. دراسات عربية:

1. دراسة (الكبيسي، 2009): (أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى قياس أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (42) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين الاولى تجريبية وعددها (21) طالباً درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والثانية ضابطة وعددها (21) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وأتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذا الاختبار البعدي وأعد الباحث اختبارين، الاول تحصيلي مكون من (50) فقرة، والاختبار الثاني للتفكير الرياضي مكون من (38) فقرة وتم استخراج الصدق والثبات لكليهما وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الرياضي (الكبيسي، 2009: 687).

2. دراسة (العمشاني، 2011): (فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط واتجاههم نحو مادة الاحياء) أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد/كلية التربية - أبن الهيثم وهدفت التعرف على فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط واتجاههم نحو مادة الاحياء، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (62) طالباً أختيرت عشوائياً وقسموا على مجموعتين الاولى تجريبية وعددها (31) طالباً درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والمجموعة الثانية ضابطة وعددها (31) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لمجموعتي البحث مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وكذلك اعدت مقياساً للاتجاه نحو مادة الاحياء وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الاحياء (العمشاني، 2011: 5).

3. دراسة (ابوعالو، 2013): (فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (64) طالباً قسموا على مجموعتين الاولى تجريبية وعدد (32) طالباً درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والثانية ضابطة وعددها (32) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وأتبع الباحث المنهج التجريبي وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل تم التحقق من صدق الفقرات وثباتها وأستعان الباحث بمقياس التفكير العلمي الذي أعدته عبود (2012) والمكون من (30) فقرة بعد اجراء عدد من التعديلات عليه والتحقق من صدقه وثباته وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية التفكير العلمي (ابو عالو، 2013: 2).

ب. دراسات أجنبية:

1. دراسة (هريتزوك، 1999، Hertzog): (التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين في أثناء الخدمة والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في تدريب المعلمين على بعض الكفايات التدريسية)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت الى التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين في أثناء الخدمة والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي في تدريب المعلمين على بعض كفايات التدريس، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (80) معلماً ممارساً للمهنة ومجموعة من الطلاب المعلمين قسموا على مجموعتين الاولى تجريبية وعددها (8) معلمين ممارسين و 16 طالباً معلماً

درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والثانية ضابطة وعددها (56) طالباً معلماً درست بالطريقة الاعتيادية وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في كل من التنمية المهنية والتفاعل والتدريب على النماذج والتخطيط للدرس والتقييم وإدارة الصف (حسين، 2011: 55)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

استمدت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة فوائد كثيرة منها:

1. تحديد مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها.
2. التعرف على المنهج المتبع.
3. التعرف على حجم العينة التي اعتمدتها تلك الدراسات.
4. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
5. معرفة الوسائل الاحصائية للتعامل مع البيانات الدراسية.
6. الإفادة منها في مناقشة وتحليل وتفسير النتائج.

الفصل الثالث

منهج البحث وأجراءاته

أولاً: منهجية البحث: أتبع الباحثة المنهج التجريبي لملائمته لمتطلبات الدراسة الحالية وأمكانية تحقيق اهدافها والتثبت من صحة فرضياتها.

ثانياً: التصميم التجريبي:

أن الاختيار السليم للتصميم التجريبي يضمن الوصول الى نتائج دقيقة وهذا الاختيار يتوقف على عدة عوامل مهمة وهي طبيعة المشكلة، وظروف العينة، وتوافر درجة كافية من ضبط المتغيرات (الزوبعي، 1981:58) لذلك أختارت الباحثة تصميم تجريبي ذات الضبط الجزئي يحتوي على مجموعتين الاولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهو التدريس التبادلي والمجموعة الثانية وهي الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية كما موضح في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	استراتيجية التدريس التبادلي	التحصيل في مادة علم الاحياء	اختبار التحصيل في مادة علم الاحياء
الضابطة	الطريقة التقليدية	الميل نحو مادة علم الاحياء	مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها

1. مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة الحالية طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات للعام الدراسي 2014 / 2015 والتي تقع ضمن حدود مركز مدينة الحلة.

2. عينة الدراسة:

أ. عينة المدارس: أختارت الباحثة ثانوية الرباب للبنات قصدياً لتكون مكاناً لتطبيق الدراسة (التجربة) الحالية وذلك لتوفر شروط الدراسة فيها من ناحية أحتوائها على شعبتين للصف الثاني متوسط من جهة ولتعاون إدارة المدرسة من جهة أخرى.

ب. عينة الطلاب: تحتوي ثانوية الرباب شعبتين للصف الثاني المتوسط أختيرت بالسحب العشوائي البسيط شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس مادة الاحياء باستراتيجية التدريس التبادلي وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة التقليدية

بلغ عدد طالبات المجموعتين (75) طالبة بواقع (38) طالبة في شعبة (أ) و(37) طالبة في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهم (2) طالبة أصبح عدد أفراد العينة النهائي (73) طالبة وبواقع (37) طالبة في شعبة (أ) و(36) طالبة في شعبة (ب) كما موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2) يبين عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	37		37
الضابطة	ب	38	2	36
المجموع		75		73

أن سبب استبعاد الطالبات الراسبات من التجربة لامتلاكهن معرفة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة وهذه الخبرة سوف تؤثر في دقة نتائج البحث علماً أن استبعادهن كان من النتائج فقط وبقي عليهن في داخل قاعة الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

جـ. العينة الاستطلاعية: أختارت الباحثة (13) طالبة من مجتمع الدراسة للبحث لاستخراج ثبات الاداء ومعرفة وضوح فقرات الاختبار والوقت المستغرق للاستجابة عليه.

د. عينة التجربة الاساسية: بعد استبعاد الطالبات الراسبات وعددهن (2) طالبات، واستبعاد طالبات العينة الاستطلاعية وعددهن (13). أصبح عدد العينة الاساسية المهيئة للتجربة (60) طالبة بواقع (30) طالبة في شعبة (أ) والتي تمثل المجموعة التجريبية و(30) طالبة في شعبة (ب) والتي تمثل المجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي الدراسة:

حرصت الباحثة قبل البدء بتنفيذ التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات والتي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور والذكاء ودرجات مادة الاحياء للصف الثاني المتوسط وقد حصلت الباحثة على البيانات المطلوبة اعلاه من إدارة المدرسة.

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور: بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (203) شهراً في حين بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (205) شهراً وعند استخدام الاختبار الثاني (t.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق احصائياً بين أعمار طالبات المجموعتين وقد تبين أن الفرق ليس ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة الثانية المحسوبة (1.05) وهي أصغر من الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (58) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان احصائياً في العمر الزمني والجدول رقم (3) يوضح ذلك

جدول (3) يبين في متغير العمر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة الثانية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	203	7,538	56,82	58	1,05	2	غير دالة احصائياً عند مستوى (0,05)
الضابطة	30	205	8,85	78,32				

2- الذكاء: طبقت الباحثة اختبار جون رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة الملونة (CPM) Matrices Coloured Progressive وتم اختياره لكونه مقنناً على البنية العراقية كذلك كونه يتمتع بصدق وثبات عاليين كذلك امكانية تطبيقه على عدد كبير من الاشخاص كونه غيرلفظي ويصلح لفئات عمرية مختلفة بما ينسجم مع عينة الدراسة. (علام، 2000:396) وقد أظهرت نتائج هذا

الاختبار وبعد استخدام الاختبار الثاني (t - test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث بهذا المتغير والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

نتائج الاختبار الثاني لدرجات اختبار الذكاء لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	40,7	6,5	42,4	58	0,32	2	غير دالة احصائياً عند مستوى (0,05)
الضابطة	30	41,3	6,1	37,5				

3 - درجات مادة علم الاحياء للصف الاول المتوسط للعام الدراسي. اعتمدت الباحثة في تكافؤ مجموعتي البحث في درجات مادة علم الاحياء للصف الاول المتوسط والتي حصلت عليها من سجلات إدارة المدرسة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد وقد أظهرت النتائج بأنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,70) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2) والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	65,03	8,79	77,34	58	0,70	2	غير دالة احصائياً عند مستوى (0,05)
الضابطة	30	63,56	8,34	69,70				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخلية: لغرض الحفاظ على سلامة التجربة حاولت الباحثة ضبط المتغيرات الدخلية (غير التجريبية) والتي تعتقد أنها اذا لم تضبط فانها تؤدي الى نتائج غير سليمة وبصعب التمييز بين تأثيرها وتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع وهي كما يأتي:

1. أن التخطيط والاعداد المسبق للتجربة أضافة الى المساعدة التي قدمتها إدارة المدرسة أدى الى عدم حدوث ظرف أو حادثة أثرت على سير التجربة.
2. أن سرية الدراسة التي حرصت عليها الباحثة كانت ضماناً لاستمرار نشاط الطلاب وسلوكهم مع التجربة وبشكل طبيعي.
3. إن اعتماد الباحثة على تطبيق أداتي البحث على طالبات المجموعتين بالوقت نفسه وكذلك وضعها بنفسها درجات طالبات المجموعتين على وفق معايير التصحيح الموضوعة لكل اداة أدى الى الحد بشكل كبير من تأثير ادوات القياس.
4. أن تنظيم جدول الدروس الاسبوعي لمجموعتي البحث أدى الى تكافؤ المجموعتين من ناحية الوقت المخصص للدروس.

سادساً: مستلزمات البحث:

- 1- تحديد المادة العلمية: في تحديد المادة العلمية لموضوعات البحث الفصول الثلاثة الاخيرة (عالم الحيوان، اللاققرات، عالم الحيوان، الحبلات، العلاقات بين الكائنات الحية) من كتاب الاحياء للصف الثاني المتوسط الطبعة الاولى لسنة 2014.
- 2- صياغة الاهداف السلوكية: إن الاهداف السلوكية هي النواتج المرغوب بها في عملية التدريس فهي متعددة من حيث أنواعها ومجالاتها ومستوياتها وسعتها وشمولها وكذلك الزمن اللازم لتحقيقها (عطية، 2008: 83) وهي تعد خطوة مهمة جداً لانها الاساس في كل فعالية يقوم بها المدرس ففيها يعرف لماذا يدرس وماذا يدرس وكيف يدرس كذلك تمكنه من تحديد اسلوب التدريس والوسيلة

المناسبين للموقف التعليمي وكذلك تساعده في وضع الخطط الملائمة، وفي هذا البحث تم صياغة الاهداف السلوكية للمادة المقرر تدريسها في مدة التجربة، وقد بلغ عددها (160) هدفاً سلوكياً مصاغاً حسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية الثلاثة الاولى (المعرفة، الفهم، التطبيق) وعرضت هذه الاهداف على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس للتأكد من صلاحيتها ملحق رقم (10) ونسبة اتفاق لا تقل عن (80%).

3- أعداد الخطط التدريسية: إن إعداد الخطة التدريسية يعد أحد الخطوات المهمة في أتمام ونجاح عملية التدريس لذلك يشير (خليفة، 1996:41) الى أنها خطة مرشدة وموجهة لعمل المدرس تتصف بالمرونة والتنفيذ والتطوير والاستمرار وكذلك تخلصه من العشوائية والتخبط الذي يحدث في أثناء سير الدرس لذلك فقد أعدت الباحثة الخطط التدريسية اللازمة للموضوعات التي ستدرس في مدة التجربة ملحق رقم (1).

سابعاً: أدوات البحث:

أولاً: الاختبار التحصيلي: إن من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي يستخدم لقياس تحصيل عينة البحث اذ تؤدي الاختبارات التحصيلية دور بارز في جميع أنواع البرامج التعليمية فهي الاسلوب الاكثر أنتشاراً في قياس تحصيل الطلبة في التعلم الصفي وهي تمكن المدرس والطالب على تقييم الاستعداد للتعلم ومتابعة مدى تقدم الطالب وتشخيص صعوبات التعلم وتقييم النتائج العلمية (أبو رياش، 2007:540) وعلى أساس ذلك أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (50) فقرة راعت في أعدادها الشمولية بالنسبة لمحتوى المادة العلمية وتحقيقها للاهداف السلوكية وحسب الخطوات الآتية:

أ. أعداد الخريطة الاختبارية (جدول الموصفات): يعرف جدول الموصفات بأنه قائمة تربط بين الاهداف والمحتوى من ناحية وعدد فقرات الاختبار التي تمثلها من ناحية أخرى. (عبد الهادي، 2002:107) كذلك فإنه يعد من متطلبات الصدق الظاهري اذ أن المدرس يوزع اسئلته على مختلف أجزاء المادة الدراسية وأعطى كل جزء منها وزنه الحقيقي بحسب أهميته (الدليمي والمهداوي، 2005: 31)

لذلك فقد أعدت الباحثة خارطة اختبارية تضمنت الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب مادة علم الاحياء المقرر للصف الثاني

متوسط

الجدول رقم (6) يبين خارطة الاختبارية وجدول الموصفات

ت	الاهمية النسبية	عدد الصفحات	المعرفة	الفهم	التطبيق	عدد الاسئلة
			55%	38%	7%	100%
فصل السابع	35%	14	9,4	6,6	1	17
			9,6	7	1	18
فصل الثامن	45%	18	12,15	8,5	1,3	22
			12	9	1	22
فصل التاسع	20%	8	5,5	3,8	0,6	9,9
			5	4	1	10
المجموع	100%	40	32	14	4	50

ب. بناء فقرات الاختبار التحصيلي: أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (50) فقرة اختبارية بنيت من الاسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ووضعت أربعة بدائل لكل فقرة واحد منها

صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة إذ تمتاز الاختبارات الموضوعية من نوع اختبار من متعدد بأنها أكثر استخداماً وشيوعاً وذلك لامتنيازها بالموضوعية من ناحية التصحيح والتطبيق والصدق والثبات والشمولية في تغطية أجزاء المادة الدراسية وأهدافها (خلف الله، 2002:32)

ج - صدق الاختبار: ان الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلاً ولا يقيس شيئاً آخر مختلفاً عنه (العبادي، 2006:12) أو هو حكم المختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة وهو التوافق بين المحكمين (النجار، 2010:288) وللتأكد من أن الاختبار الذي أعدته الباحثة صادقاً ومحققاً للأهداف التي من أجلها أعد لتحقيق صدقه الظاهري عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ملحق رقم (1) في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية وسلامة فقراته ومدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يلائم طلاب الصف الثاني المتوسط ومدى تحقيق الأهداف السلوكية وبعد أخذ الباحثة بنظر الاعتبار ملاحظاتهم فقد أشارت عدد منهم إلى إعادة صياغة بعض الفقرات وتغيير بعض البدائل لتوفير عنصر الوضوح وقد أظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار إذ تم حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3.84) بدرجة حرية (1) وبمستوى دلالة (0.05) وقد ظهر أن قيمة مربع كاي تراوحت من (12.8 - 20).

الجدول رقم (7) يوضح فيه صدق الاختبار

ت	رقم الفقرة	عدد المحكمين		النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
		غير الموافقين	الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
1	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 24، 25، 26، 27، 28، 45، 46، 47، 48، 49، 50	20	0	100%	20		
2	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36	19	1	95%	16,2	3,84	دالة
3	19، 20، 21، 22، 23، 27، 38، 39، 40، 42، 43، 44	18	2	90%	12,8		

د- صدق المحتوى: لتحقيق صدق المحتوى أكدت الباحثة على مدى ارتباط فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية والأهداف التدريسية المعدة لها من خلال جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) جدول رقم (6) أذا أشار (النبهان، 2004: 275) إلى أن جدول المواصفات يعد من مؤشرات صدق المحتوى وبذلك تم تحقيق صدق المحتوى.

هـ - أعداد تعليمات الاختبار: أعدت الباحثة التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة عن فقرات الاختبار مراعية فيها أن تكون واضحة وقصيرة ومفهومة وسهلة كما قامت الباحثة بتضمينها مثلاً محلولاً.

و- التجربة الاستطلاعية: للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وسلامتها ومستوى صعوبتها وحساب معامل ثباتها وقوة تمييزها طبق الاختبار على عينة من الطالبات مكونة من (13) طالبة في الصف الثاني في مركز مدينة الحلة وقد تم احتساب الزمن المستغرق للإجابة من خلال المعادلة التالية

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{زمن أول أجابة} + \text{زمن ثاني أجابة} \times \text{الخ}}{\text{عدد الطالبات الكلي}} = \frac{650}{13} = 50 \text{ دقيقة}$$

ي - التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: حللت الباحثة فقرات الاختبار لمعرفة مدى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها وفعالية البدائل الخاطئة لها إذ تعد هذه العملية مهمة جداً لكونها تساعد على الخروج بادوات فعالة تعمل على قياس السمات قياساً دقيقاً وكذلك تحسين الاختبار وصلاحيته للتطبيق وقد تم بالشكل الاتي:

1 - قوة تمييز الفقرة: إن مهمة معامل التمييز الفقرات تكمن في قدرته على تحديد مدى فاعلية السؤال في التمييز بين الطلبة ذوي القدرة العالية والطلبة الضعاف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما (العيسى، 2006:2010)، وقد تم حساب قوة تمييز الفقرات باستخدام المعادلة الرياضية المطلوبة ووجد أنها تنحصر (0,33، 0,66) ملحق (3) في قوة التميز، وبذلك تعد الفقرات جيدة إذ يشير (الكبيسي، 181:2007) الى أن الفقرات تكون جيدة اذا كانت قوتها التمييزية (0,30) فأكثر.

2 - معامل الصعوبة: أن الهدف من حساب معامل الصعوبة للفقرات هو التعرف على الفقرات ذات الصعوبة المناسبة والابقاء عليها واستبعاد الفقرات الصعبة جداً والسهلة جداً لان هذين النوعين من الفقرات لاتعطينا فكرة واضحة عن الفروق بين الطلبة (الكبيسي، 175:2007) وبعد استخدام قانون الصعوبة لكل فقرة اختبارية وجد أن هذا العامل تتراوح قيمته بين (0,42، 0,75) وهو مقبول إذ يشير (الظاهر وآخرون، 29:1999) الى أن الفقرات الجيدة هي التي تتراوح نسبة معامل صعوبتها بين (0,20، 0,80) ملحق (3).

3- فعالية البدائل الخاطئة: عند قيام الباحثة باستخدام المعادلة الخاصة بحساب فعالية البدائل الخاطئة وجدت ان نتائجها سالبة لجميع الفقرات الاختبارية وتتراوح ما بين (0,30) - (0,37) ملحق رقم (11) وعندما تكون الجاذبية سالبة وكبيرة كان المموه فعالاً أكثر جاذبية وينصح بالابقاء عليه في الفقرة (النبهان، 435:2004).

ز . ثبات الاختبار: ان ثبات الاختبار هو أتناسق نتائج الاختبار مع نفسها وتعني الاستقرار في النتائج اي أنه لو كرر اجراء الاختبار على الافراد بعد مدة معينة لظهرت الدرجات شيئاً من التقارب والاستقرار (كوافحه، 83:2010).

وقد أختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات وذلك لقلّة تكاليفها وتقليلها للوقت (السرعة) (الظاهر وآخرون، 145:1999) إذ جزعت فقرات الاختبار الى نصفين، النصف الاول يتضمن درجات الفقرات الزوجية والنصف الثاني يتضمن درجات الفقرات الفردية ثم حسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل أرتباط (بيرسون) إذ بلغت قيمته (0,80) وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ (0,89) ملحق (4) وهو معامل جيد إذ يشير (أبو جادو، 404:2006) الى إعتبارمعامل الثبات جيداً ويمكن الوثوق به إذا كانت قيمته (0,75) فأكثر

ثانياً: مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء

أن من متطلبات البحث الحالي هو التعرف على ميل طلاب عينة البحث نحو مادة علم الاحياء وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي ذات الاستجابات الثلاثة والذي يزودنا بثلاثة بدائل للإجابة عن فقرات وهي (موافق تماماً، وموافق لحد ما، وغير موافق) وقد تكون هذا المقياس من (32) فقرة بضمنها الفقرات الكاشفة بصيغتها السلبية والتي تمثلت بالفقرات ذات الارقام (31، 32)

1- صدق المقياس: من اجل التوصل الى تحقيق صدق مقياس الميل عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من اصحاب الخبرة الذين لهم علاقة بموضوع المقياس للتأكد من شمولية ووضوح وسلامة الصياغة ومدى تمثيل الفقرات للمجال المراد قياسه وأشار الخبراء في بعض ملاحظاتهم الى تعديل بعضها وقد تم التوصل الى نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) وكذلك تم حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (84.3) وبدرجة حرية (1) عند مستوى دلالة (0,05) وقد تراوحت قيمة مربع كاي (9-16) وبذلك أظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات المقياس كما موضح في الجدول رقم (8)

جدول رقم (8) صدق المقياس

الفقرات	عدد الخبراء	عدد الموافقين	مربع كاي المحسوبة	مربع كاي الجدولية	النسبة المئوية
1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 27، 28	8	8	8	3,84	%100
6، 11، 17، 23، 26، 30	8	6	5		%88

2- ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تنازلياً استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً وتقسيمها الى قسمين متساويين يكون القسم الاول من اجابات درجات الطلاب على الفقرات الفردية ويتكون القسم الثاني من درجات الطلاب على الفقرات الزوجية وتم حساب معامل ارتباط بيرسون اذ كانت قيمة (0.63) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون فاصبح معامل الثبات (0,77) وهو معامل ثبات جيد.

الوسائل الاحصائية:

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-Test): استخدمت هذه المعادلة لحساب التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغيرات العمر، التحصيل السابق
- 2- مربع كاي (كا2): استخدم هذا القانون لحساب الصدق الظاهري لفقرات المقياس
- 3 - معادلة معامل ارتباط بيرسون: استخدمت هذه المعادلة لحساب معامل الثبات
- 4- معادلة معامل الصعوبة للفقرات: استخدمت هذه المعادلة لحساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار
- 5- معادلة قوة تمييز الفقرة: استخدمت هذه المعادلة لحساب معامل قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار
- 6- معادلة فعالية البدائل الخاطئة: استخدمت هذه المعادلة لايجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها: يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل اليها:

أولاً: عرض النتائج:

- 1- النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الاولى: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الاحياء باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمدت الباحثة الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي كما مبين في الجدول رقم (9)

الجدول رقم (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	43,1	3,1	9,6	58	4,1	2	دالة احصائية
الضابطة	30	38,1	5,8	33,8				

ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (43,1) بانحراف معياري بلغ (3,1) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (38,1) بانحراف معياري بلغ (5,8) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4,1) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0,05) وهذا يعني ان الفرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

2. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الثانية: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن موضوعات مادة علم الاحياء باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء وللتحقق من صحة هذه الفرضية عمدت الباحثة الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء كما مبين في الجدول رقم (10)

جدول رقم (10)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في

مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	70,2	13,3	179,2	58	2,6	2	دالة احصائية
الضابطة	30	61,3	12,7	163,48				

أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (70,2) بانحراف معياري بلغ (13,3) بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (61,3) بانحراف معياري بلغ (12,7) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,6) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0,05) وهذا يعني أن الفرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الميل نحو مادة علم الاحياء ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: تفسير النتائج:

أ- متغير التحصيل: أظهرت النتائج ان لاستراتيجية التدريس التبادلي الأثر الايجابي في تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة بالنسبة للاختبار التحصيلي والسبب في ذلك ترجع الى.

1. أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي بصورة صحيحة أدى الى إعطاء الطالبات فرصة جيدة لممارسة عمليات التفكير الصحيحة وأتاح لهن مبدأ التعلم الجماعي.

2. أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي كان لها دور فعال في تزويد الطالبات بالخبرات والحقائق والمفاهيم وتنظيمها قيماً في بيئتهم المعرفية.

3. أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي أسهمت وبشكل كبير في مساعدة الطالبات على تلخيص المقرر الدراسي مما جعلها أكثر تركيزاً وأسهل فهماً.

4. أن قيام الباحثة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ساهم في زيادة دافعية الطالبات نحو دراستهم للمقرر.

ب . متغير الميل: نحو مادة علم الاحياء أظهرت النتائج الخاصة بمقياس الميل لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي كان لها الأثر الايجابي في تحسين ميل الطالبات نحو مادة علم الاحياء والسبب في ذلك يرجع الى:

1. أن تدريس الطالبات موضوعات علم الاحياء على وفق استراتيجية التدريس التبادلي تميزت بالتشويق والاثارة ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وأضافت طابع الحيوية أدت الى أبراز ميول الطالبات وبشكل كبير نحو مادة علم الاحياء.
2. أن شعور الطالبات بأنهم جزء مهم من التدريس وأن الباحثة تبذل جهداً كبيراً لغرض تعلمهم للمادة أضاف لهم ميلاً كبيراً نحو الدرس.
3. أن قيام الباحثة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي زادت من ميول الطالبات ودافعيتهن بسبب التفاعل الايجابي بين المتعلم والمادة الدراسية من جهة وبين المتعلم وأقرانه والباحثة من جهة أخرى

الفصل الخامس

الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

1. أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي كان له الاثر القوي في أنجاح عملية تدريس مواضيع مادة علم الاحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وزيادة تحصيلهن الدراسي.
2. أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي كان لها الدور الفعال في زيادة ميل الطالبات نحو مادة علم الاحياء.

ثانياً: التوصيات:

1. توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس موضوعات علم الاحياء لما لها من أثر في توسيع أفق الطالبات ودفعهن على التفكير بصورة صحيحة واستخدام عمليات عقلية وزيادة التحصيل الدراسي لديهن.
2. التأكيد على ضرورة أخذ المدرس بالحسبان ميل الطلبة نحو المادة الدراسية ومحاولة البحث عن شتى الوسائل التي يمكن من خلالها زيادة ميلهم.
3. إدخال استراتيجية التدريس التبادلي ضمن المناهج الدراسية لمادة طرائق تدريس العلوم في كليات التربية والتربية الأساسية.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثة أجراء الدراسات الآتية:

1. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى مثل (الكيمياء، الفيزياء، العلوم للمرحلة الابتدائية).
2. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
3. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغير الجنس.
4. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل والميل كالاستبقاء، والتفكير العلمي، والتفكير الناقد، والاتجاه.

المصادر:

- . النبهان، موسى (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق، عمان.
- . ابو أسعد، احمد، والهوري، لمياء (2012)، التوجيه التربوي والمهني، ط2، دار الشروق، رام الله، فلسطين.
- . ابو جادو، صالح محمد علي (2000)، علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة، عمان.
- . ابو رياش، حسين (2007)، التعلم المعرفي، ط1، دار المسيرة، عمان.

- . ابوعالو، مهدي محمد جواد (2013)، فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مجلة كلية التربية الأساسية / جامعة بابل . العدد(27).
- . أحمد، نعيمة حسن (2006)، فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الاردنية، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، المجلد الاول.
- . الادغم، رضا (2004)، أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى تلاميذ شعبة اللغة العربية لكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، جامعة المنصورة، مصر .
- . الخليفة، حسن جعفر، (1996)، التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة، منشورات عمر المختار البيضاء، ليبيا.
- . الخليلي، يوسف وآخرون (1996)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم، دبي.
- . الدبس، هناء (2009)، فاعلية برنامج تدريس قائم على طريقتي المحاضرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة، جامعة دمشق، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- . الدليمي، احسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود (2005)، القياس والتقويم في العملية التعليمية، ط2، مكتبة أحمد الدباغ، العراق.
- . الزوبعي، عبد الجليل والغنام، محمد أحمد (1981)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ج1، مطبعة جامعة بغداد.
- . الظاهر، زكريا محمود، (1999)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الثقافة، مطابع الارز، عمان.
- . العبادي، رائد خليل، (2006)، الاختبارات المدرسية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- . العبسي، محمد مصطفى، (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- . العلان، سوسن (2012)، أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الاساسي، مجلة جامعة دمشق، مجلد (28)، ع 4.
- . العمشاني، حيدر حسين حسن (2011)، فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الاول متوسط واتجاهاتهم نحو مادة الاحياء، كلية التربية . أبن الهيثم، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- . الكبيسي، عبد الواحد حميد (2008)، طرق تدريس الرياضيات أساليبه. أمثلة ومناقشات، ط 1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- . الكبيسي، عبد الواحد حميد، (2007)، القياس والتقويم (تجريدات ومناقشات) دار جرير، الاردن.
- . الكناني، ابراهيم خالد محمد، (2009) المدخل الى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي، بيروت.
- . النجار، نبيل جمعة، (2010)، القياس والتقويم منظور تطبيقي، ط1، دار حامد، عمان.
- . النجدي، أحمد، عبد الهادي منى وراشد، علي، (1999)، تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- . حسين، بيداء حسن (2011)، أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية التربية، العراق.
- . حسين، مدحت مسلم (2007)، التدريس التبادلي، ورقة عمل مقدمة الى ملتقى المعلمين الاوائل للثقافة الاسلامية والمجال الاول بالمدارس الخاصة.
- . خلف الله، سليمان، (2002)، المرشد في التدريس طرائق تدريس وأعداد دروس نموذجية، ط1، مطبعة جبهينة، عمان.
- . دونالد، أورليخ وآخرون (2003)، استراتيجية التعليم (الدليل نحو تدريب أفضل)، ترجمة عبد الله ابو نبعة، مكتبة الفلاح، الكويت.
- . زيتون، حسن حسين (2003)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- . زيتون، كمال، و زيتون، حسين (1998)، التدريس رؤية في طبيعة العلوم، سلسلة أصول التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- . زيتون، كمال عبد الحميد، (2000)، تدريس العلوم من منظور البنائية، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر، الاسكندرية، مصر.

- . شبيب، أحمد (2000)، أثر التدريب على استراتيجيات الاسئلة الذاتية (المستقلة . التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية، مجلة التربية، جامعة الازهر، ع 95، ج 1.
- . عبد الحميد، سعيد كمال، (2009)، التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر.
- . عبد الهادي، نبيل، (2002)، المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- . عدنان، دانيا، (2005)، علم النفس المدرسي، ط4، دار الصفاء، عمان، الاردن.
- . عطية، محسن علي، (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريب الفعال، ط1، دار الصفاء، عمان.
- . علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط 1، دار الفكر العربي، عمان.
- . كوافحة، تيسير مفلح، (2010)، القياس والتقييم وأساليب التشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة، عمان.
- . منسي، محمود عبد الحليم، (2001)، المدخل الى علم النفس التربوي، ط1، مطبعة الاسكندرية، مصر.
- . ابو علام، صلاح الدين محمود (2009)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ط2، دار المسيرة، عمان.

أثر استراتيجية بوليا في الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة المطالعة

م.م. فراس غزال شعلان م.م. عباس حمزة محمد

The Effect of Paulia Strategy in Reading Comprehension for the Fifth Literary Year of High School Students

Asst. Lect. Firas Gahazal Sha'alan

Asst. Lect. Abbas Hamza Muhammad

Abstract

The present study aims at assessing the effect of Paulia strategy in reading comprehension for the fifth literary year of high school students. To fulfill the aims of the study, Al-Faiha'ai high school for male students have been chosen to be the sample of the study. Group A represents the experimental group and group B represents the controlling one.

الملخص

يهدف البحث الحالي معرفة اثر استراتيجية بوليا في الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة المطالعة، ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحثان عشوائياً إعدادية الفيحاء للبنين، وبالطريقة نفسها اختارا شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة المطالعة على وفق استراتيجية بوليا، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية، بلغت عينة البحث (58) طالباً، بواقع (29) طالباً في شعبة (أ)، و (29) طالباً في شعبة (ب)، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة اختبار T.Test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (χ^2)، ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلوا إلى: تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار النهائي.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي يسعى القارئون على العملية التربوية الى تحقيقها معالجة الضعف في الاستيعاب، فمن طريقها يتم اكتساب التعلم، ليرقى بهم الى درجة الوعي والادراك الذي يمكنهم من استيعاب المقروء... الا اننا نجد هنالك قصورا واضحا وجليا عند الطلاب في استيعاب المقروء وذلك يعود على عدم وجود اتصال سليم بين المرسل والمستقبل وعدم وجود فهم لمستقبل الرسالة التي يريد المرسل ايصالها بمضمونها ودلالاتها، بما تحتويه من مقاصد علنية او مضمرة كي يستطيع المستقبل اتخاذ المواقف المناسبة لها (جمل، 2004، 24)

ان لخصائص النص المقروء وقواعده اللغوية ونظامه النحوي اثر في قدرة الطالب على الاستيعاب فان ضعف حصيلة الطالب اللغوية للمفردات والمعاني ودلالاتها سببت اعاقه كبيرة في الاستيعاب فالجملة التي تحتوي على مفردات غير مألوفة تكون على الطالب استيعابها اكثر صعوبة من تلك التي تكون مفرداتها واضحة ومفهومة للقارئ، وان بقاء طرائق التدريس للنصوص المقروءة ومعالجاتها التقليدية التي تبدأ بالقراءة الصامتة ثم الجهرية لفقرات الدرس وشروحه سبباً آخر في تفشي ضعف استيعاب المقروء وبذوره ساهم في تفاقم المشكلة حيث رافقها ضعف في تحليل النص وبيانه وعدم قدرة الطالب على استخراج الافكار الموجودة في النص ومناقشتها ونقدتها وبهذا تتفق هذه الحالة مع مقولة الزيات " ان الضعف في الفهم القرائي يمثل سبباً رئيسياً للفشل المدرسي ويؤثر في صورة الذات عند الطالب - وعلى شعور لذاته وتسريه من المدرسة وما يصاحبه ذلك من خسارة " (الزيات، 1998، 40)

ان ظاهرة ضعف الطلاب في استيعاب المقروء هي ظاهرة عامة في الوطن العربي وهذا ما اكدته الدراسات ومنها دراسة النعيمي (2001) في بيان اثر استراتيجيات فبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والاداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع

الاعدادي العام ودراسة الدكتور داود عبده في ضعف الطلبة الجامعيين في فهم المقروء في قسم اللغة العربية بجامعة الكويت عام 1977 (عبد الملك وخذون، 1994، 75)

كذلك دراسة موسى (2001) على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في مصر تحت عنوان اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة واستنتاج الاسئلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية ودراسة الاعظمي (2002) استراتيجيات الادراك فوق المعرفية للاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتخصص والجنس... وتأسيسا على ما تقدم وعلى الرغم من الدراسات والابحاث التي تناولت الاستيعاب القرائي الا اننا نجد ان درس المطالعة لم يرق الى العناية الكافية به في مدارسنا الاعدادية، الامر الذي يتطلب منا دراسة هذا الموضوع دراسة علمية موضوعية، وهذا ما شجع الباحثان على اجراء دراستهما محاولة في تحقيق اثر استراتيجيات بوليا في الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة المطالعة.

ثانياً: أهمية البحث

حبانا الله باللغة لتكون هي الوسيلة في التواصل بين الافراد ولتمثل اللغة العلاقة الوطيدة بالمجتمع الذي يتكلم بها، فهي مظهر من مظاهر النشاط الانساني، بل هي ضرب من العادات التي ينفرد البشر بها، وهي تمثل الطابع الذي يميز افراد ذلك المجتمع من غيره من المجتمعات البشرية الاخرى (العزاوي، 1988، 7)، وقد استعملت اللغة للتعبير عن اغراض الافراد وما يدور في عقولهم ودوافعهم من افكار ومشاعر ليوظفوها في الاتصال والتفاعل فيما بينهم معتمدين في ذلك على عناصرها الثلاثة الاساسية هي المرسل والمتلقي والرسالة التي تمثل حلقة الوصل بينهما (الجبوري وحزمة هاشم، 2013، 204).

اللغة العربية واحدة من تلك اللغات التي شرفها الله سبحانه وتعالى لتحمل الفكر السماوي المقدس والتي تحتوي ألفاظ القرآن الكريم ومعانيه، ويحرص المسلمون والعرب على ابقاء لغة القرآن الكريم بصورتها التي نزلت على النبي الاعظم محمد (صل الله عليه واله وسلم)، ويكفي فخرا اللغة العربية انها لغة القرآن المنزل من عند الله على البشرية بشكل عام والمسلمين بشكل خاص وما حباها الله من مكانة وارتقاء وديمومة وحفظ على مر السنين كما في قوله تعالى ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (9) (سورة الحجر) 1، وقوله تعالى ((نَزَّلَ بِهِ الرُّوحَ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)) (سورة الشعراء)، واللغة العربية اداة مهمة من ادوات التعليم والتعلم وعليها المعول في تعليم الطلبة المواد الدراسية المختلطة في المراحل الدراسية جميعها ممثلة بمهاراتها الاربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، (جابر، 1991، 38).

والقراءة تمثل المهارة الثالثة من مهارات اللغة العربية ومن طريقها نُقلت الينا ثمرة العقل البشري ولها الدور في مساعدة الطلاب على ان يكتبوا المعارف والمعلومات ويوظفونها بشكل صحيح في اثناء تعلمهم وانها تدهم بالمعلومات التي تساهم في تنمية ميولهم وحل الكثير من مشكلاتهم ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية وتثير روح النقد والتحليل وتمكن الطلاب من بناء معرفتهم وافكارهم بشكل منظم وفعال (الجبوري وحزمة، 2013، 282)، وتتمثل اهمية القراءة ايضا في انها تفيد الفرد في حياته العامة، فهي توسع دائرة خبراته وتفتح امامه ابواب الثقافة والعلم وتحقق له التسلية والمتعة وتهذب مقاييس الذوق والتذوق وتساعد في حل المشكلات التي تواجهه كما انها تساهم في اعداده العلمي وتحقق له التوافق الشخصي والاجتماعي (شحاته، 2008، 105)، وتلفت القدامى الى اهمية القراءة حتى جعلوها اساس ثقافتهم فألفوا كتباً قيمة عن عنواناتها المختلفة مثل الكامل والمبرد والآمالي لابي علي القالي، وكان المدرسون عندما يقرؤون منها نصا ما يستخرجون معاني المفردات ثم يسعون الى تغييره ومقارنته بنصوص اخرى وتعد هذه الطريقة المثالية في استيعاب النصوص المقروءة (الدهان، 1962، 115-116)، وبزيادة مقدرة الطلاب على القراءة تزداد معها قدراتهم الاستيعابية في فهم ما يقرؤونه وهذا ما اكدته الدراسات التي قام بها بيكارز على ان الطلاب من ذوي القدرات القرائية الضعيفة يفشلون في استيعاب معاني النصوص الضمنية ويقتصر استيعابهم على المعاني البسيطة السطحية وعلى العكس منهم الذين يتمتعون بالقدرات القرائية القوية فانهم يتجاوزون المعاني البسيطة ليغوروا في المعاني الضمنية للنص المقروء (الدليمي وسعاد، 2009، 12) لذا يعد

الاستيعاب جوهر عملية القراءة وغايتها فكلما كان القارئ جيد ومتمكن من النص فانه يستطيع الوصول الى معنى النص ويستوعب مضامينه سواء كان المعنى ظاهرياً او ضمناً او كان قريباً او بعيداً بذلك تبيح القراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير (عاشور، 2003، 84)، من طريق التفكير بالمقروء يستطيع القارئ ان ينتقد النص ويبنى موقفاً منه، ويمكنه من تحقيق النفاذ الى اغوار المقروء، والوصول الى الظاهر والخفي في المعاني، كما تمكنه من نقد المعاني والمباني نقداً يكشف عن مدى التدقيق والرضا عن تلك المعاني او بدل عن استهجان ونفور منها (العزاوي، 1988، 49).

ان طلاب المرحلة الاعدادية يمتازون بميول كبيرة اتجاه الغور في افاق المعرفة وكشف المجهول في النصوص المقروءة، لذلك هم يميلون الى طرح الاسئلة والاستفسار عن كل ما يتصل في تعلمهم، ولكي تتضح هذه الرغبة وهذا الميل لابد لنا من ان ننمي لديهم القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والبحث بين السطور لكشف الحقائق وكل ذلك يجب ان يقوم على الفهم والاستيعاب والنصوص في اعماق النص المقروء، ولتحقيق التعلم الصحيح والفعال والمنظم يتطلب منا اعتماد اساليب واستراتيجيات ونماذج حديثة يكون لها الاثر في جعل المتعلم لديه القدرة والقابلية على الفهم والاستيعاب ضمن اهداف قد حددتها تلك الاستراتيجيات تتناسب مع امكانيات المتعلمين وقدراتهم وتراعي ميولهم واتجاهاتهم المعرفية وتلبي حاجاتهم للوصول الى الاهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وبأعلى درجات لإتقان وفي ضوء الامكانيات المتاحة (بودي ومحمد، 2012، 18)

يرى سيد خير الله (1983) ان اسلوب حل المشكلات ليس الا نوعاً من التعلم يشبه في طبيعته الانواع الاخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع للقوانين نفسها، فالفرد الذي يعمل على حل المشكلة لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق اهدافه التي يرغب في تحقيقها ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الاثر والتعزيز (خير الله ومحمد الكتاني، 1983، 215)

ان استراتيجية حل المشكلات تمثل مجموعة العمليات المكتسبة التي يستدعيها المتعلم لكي يستعملها في الموقف الذي يمثل مشكلة، وهذا التفسير لحل المشكلة ربما يكون افضل للتمييز بين اجابات الطالب التي يقدمها للمشكلة، والاجراءات او الخطوات التي يستخدمها للوصول لتلك الاجابات، وهذا التفسير يؤكد على الاستراتيجيات والاساليب والنماذج التقنيية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلة والتي تمثل الاساس الذي تتمركز حوله المناهج المعرفية وان حل المشكلة فرصة للطالب للتدريب على اختيار الاستراتيجيات والاساليب والنماذج التقنيية المحددة والتي تتاسب المشكلة وتساعد الطالب في الوصول للحلول الصحيحة باقل جهد ووقت.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي معرفة اثر استراتيجية بوليا في الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الخامس الادبي في مادة المطالعة ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفريية الآتية.. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المطالعة على وفق استراتيجية بوليا ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي.

رابعاً: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية في مركز محافظة بابل 2016.

2. ثمان موضوعات من كتاب المطالعة.

سادساً: تحديد المصطلحات

اولاً الاثر

• الاثر لغة: الخَبَرُ، والجمع آثار، وقوله عز وجل: (ونكتب ما قدموا وآثارهم) * أي نكتب ما أسلفوا من أعمالهم (ابن منظور، 2003، مج4، 7).

• اصطلاحاً: عرفه كل من:

أ) عامر بأنها: " كل تغير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري ". (عامر، 2006: 9)

(ب) زاير وآخرون بانها: "تنظيم مخطط بوساطة طرائق، وتقنيات، ووسائل بغرض بلوغ هدف معين" (زاير وآخرون، 2013: 17).

• **التعريف الاجرائي:** مقدار التغيير الحاصل في درجات طلاب عينة البحث التجريبية في الاستيعاب القرائي.

(ثانياً) استراتيجية بوليا: عرفها كل من:

أ) سلامة بانها: "العمليات او الخطوات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً معارفه العقلية للوصول الى الحل المطلوب للمشكلة" (سلامة،

1995، 289).

(ب) فرج وآخرون بأنها: " احدى طرق التعليم الذي يأخذ فيها المتعلم دوراً نشطاً وفعالاً حيث يواجه بموقف محير او اسئلة جديدة،

تتحدى تفكيره، وتتطلب حل، فيفكر ويستخدم اساليب الملاحظة وفرض الفروض والتجريب بغية الوصول الى الحلول المقبولة" (فرج

وآخرون، 1999، 80).

(ج) بدوي بانها " استراتيجية او خط عمل لحل لمشكلة معينة ويعد مرشداً هاماً يعمل لتسهيل طرق اكتشاف الحل ويعتمد على اربعة

مراحل فهم المشكلة ووضع خطة الحل وتنفيذ الحل ومراجعة الحل " (بدوي، 2003، 212).

• **التعريف الاجرائي:** بانها استراتيجية عام لحل المشكلات يقوم على مجموعة من الاسئلة المتتابعة في خطوات محددة بشكل محكم

يعمل على توجيه مسار تفكير الطلاب نحو حل المشكلة.

(ثالثاً) الاستيعاب

• **لغة:** الوَعْبُ اِيْعَابُكَ الشَّيْءَ فِي الشَّيْءِ كَأَنَّهُ يَأْتِي عَلَيْهِ كُلُّهُ وَكَذَلِكَ إِذَا اسْتُؤْصِلَ الشَّيْءُ فَقَدْ اسْتُؤْعِبَ وَعَبَّ الشَّيْءَ وَعُباً وَأُوعِبَهُ

وَاسْتُؤْعِبَهُ أَخَذَهُ أَجْمَعٌ، وَاسْتُؤْعِبَ الْمَكَانُ وَالْوَعَاءُ الشَّيْءَ وَسِعَهُ مِنْهُ وَالْإِعَابُ وَالْإِسْتِيعَابُ الْإِسْتِصَالُ وَالْإِسْتِصَاءُ فِي كُلِّ شَيْءٍ (ابن

منظور، مادة وعب، 2003: 944).

• **اصطلاحاً: عرفه كل من:**

أ. **العزاوي** بأنّه: "جملة عمليات تؤدي الى إدراك المقروء إدراكاً عميقاً، ومعرفة جوانبه وابعاده معرفة دقيقة، فضلاً عن نقد هذا المقروء،

وبيان الرأي فيه، وموازنته بغيره، مما له صلة به من نصوص واعمال" (العزاوي، 1988: 48).

ب. **إسماعيل** بأنه: "عملية عقلية معقدة تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة

على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة

السابقة" (إسماعيل، 2013: 92).

(رابعاً) الاستيعاب القرائي

• **اصطلاحاً: عرفه كل من:**

أ) شحاته بأنه: "عملية تعريف بالكلمات المكتوبة، ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة عن المقروء (شحاته، 1993، 106).

(ب) الدليمي وسعاد بانه: عملية تفكير يعي القارئ من طريقها الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجته واغراضه، وعملية

التفكير يختار الطالب الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي يقصده الكاتب ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات

بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها من تحقيق اهدافه وتلبية حاجاته (الدليمي وسعاد، 2009، 9).

(ج) عبد الباري بانه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع "

(عبد الباري، 2010، 30).

التعريف الإجرائي: هو عملية عقلية بنائية تراكمية تقوم على التفاعل بين الطلاب والنص المراد قراءته حيث يقوم الطلاب باستخراج

الافكار الرئيسية والفرعية وتحديد المعنى العام للنص ويقاس من طريق انجاز طلاب الصف الخامس الادبي في اختبار الاستيعاب

القرائي المقدم لهم من قبل الباحث وضمن المستويات (السطحي والتفسيري والناقد والتذوقي والابداعي).

خامساً) الصف الخامس الادبي: وهو احد صفوف المرحلة الاعدادية ويتم فيه تزويد الطلاب للمعارف والعلوم الانسانية واللغات واعدادهم للحياة العملية، الدراسة الجامعية التي تصب في هذا الاتجاه

سادساً) المطالعة:

- **لغة:** " طَلَعَ عَلَى الْأَمْرِ يَطْلُعُ طُلُوعًا، وَاطْلَعَ عَلَيْهِمْ إِطْلَاعًا وَأُطْلِعَهُ وَتَطْلَعُهُ، عَلِمَهُ، وَطَالَعَهُ إِيَّاهُ فَتَنَظَرَ مَا عِنْدَهُ، وَاسْتَطْلَعَ رَأْيَهُ نَظَرَ مَا هُوَ، وَطَالَعْتُ الشَّيْءَ، أَيِ اطْلَعْتُ عَلَيْهِ. وقال الأزهري: يُقَالُ طَلَّاعًا وَمُطَالَعَةً " (ابن منظور، 2003: 606).
- **اصطلاحاً: عرفها كل من:**

- أ. السفسافة بأنها:** عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة، التي اكتسبها الطلاب من دروس القراءة في الصفوف السابقة، وتنمية حصيلتهم اللغوية، وقدرتهم على التحليل والموازنة والحكم، والتذوق الأدبي والإحساس بالجمال وإكساب المثل العليا والاتجاهات الإيجابية. (السفسافة، 2004: 161)
- ب. الهاشمي بأنها:** " وعاء التراث الأدبي قديمة وحديثه نثره في قرآنه وحديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) والنثر الفني والشعر ومن طريقها يتم إثراء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والدوقية " (الهاشمي، 2006، 238).
- ج) زاير وإيمان بأنها:** " عملية فكرية تهدف إلى استعمال ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية ". (زاير وإيمان، 2011: 387)
- **التعريف الاجرائي:**

مجموعة من القوائد الشعرية والقطع النثرية في كتاب مادة المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي والتي بها يترب الطلاب على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة بشكل صحيح، وفهمها والتفاعل معها للوصول إلى معرفة جديدة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية

- ❖ نشأة استراتيجية حل المشكلات
- ❖ مفهوم استراتيجية حل المشكلات
- ❖ الاتجاهات الفكرية لاستراتيجية بوليا
- ❖ خصائص استراتيجية بوليا
- ❖ دور المعلم في استراتيجية بوليا لحل المشكلات
- ❖ دور المتعلم في استراتيجية بوليا
- ❖ معوقات تطبيق استراتيجية بوليا لحل المشكلات
- ❖ التطبيقات التربوية لاستراتيجية بوليا لحل المشكلات
- ❖ نشأة استراتيجية بوليا لحل المشكلات:

حظي حل المشكلات باهتمام المربين والمنظرين والمهتمين في مجال التربية والتعليم ولاسيما في طرائق التدريس بوصف التفكير في حل المشكلات مفتاح العقل للشروع في عمليات التفكير حيث تتخللها عمليات الفهم والاستيعاب والتحليل والتخطيط والتنفيذ، ومن بين الذين تناولوا حل المشكلات العالم الرياضي الهنغاري الامريكي الذي عاش في القرن العشرين (1887-1985) المولود في بودابيست والمتوفى في الولايات المتحدة الامريكية (جورج بوليا) الحاصل على شهادة الدكتوراه عام 1914 وقد درس الرياضيات والفيزياء في جامعة زيورخ ثم انتقل الى الولايات المتحدة الامريكية 1940 وعمل فيها حتى وفاته في كاليفورنيا عام 1985 وقد ذكر

الخطوات المقترحة لحل المشكلات في كتابه (How to Solve it) وضمن استراتيجية بوليا المتكون من اربع مراحل رئيسة يمكن العمل بها في حل المشكلات وفي مختلف المواقف (عطية، 2016، 400)، وهو من الذين كتبوا عن حل المشكلات وطرائق تدريسيها إذ قال في حل المشكلات بانه: نوع من الفن العلمي وهو مثل السياحة يمكنك تعلمه عن طريق التدريب (سلامة، 1995، 289-290).

ويعد العالم جون ديوي (1910) من اوائل الباحثين الذين تناولوا حل المشكلات في كتابه كيف تفكر ليعتمد على مجموعة من الخطوات تبدأ بالتعريف على المشكلة ثم تحديد المشكلة وبعدها استعمال الخبرات السابقة وبعد ذلك اختبار صحة الفروض وتنتهي بالتقويم للحل الذي توصل اليها الطالب من طريق تطبيق امثلة اخرى مشابهة لنفس المشكلة (البكر، 2002، 271-272)، وجاء بعد ذلك برتز 1993 ليرسم الخطوات العريضة لحل المشكلات ب التعريف على المشكلة ثم انتاج حلول باستعمال العطف الذهني وتحديد الحل الامثل ثم التأكيد من ملائمة الحل للمشكلة وبعد ذلك طور جستن نموذجاً لحل المشكلات ووضعه بالصورة التالية فقد ابتدأت بتحديد المشكلة والتي يقابلها تحديد المشكلة بالضبط، ثم الهدف يقابله قرار الهدف ثم تأخير الاندفاع ويقابله فكر في عدد الحلول التي يمكن ان توصلك الى الحل ثم تأمل النتائج يقابله فكر في الاشياء المختلفة بعد كل خطوة من خطوات الحل ثم التنفيذ يقابله اختيار الحل الجيد وتجربته وختامها الاعادة والتي يقابلها اذا كان الحل جيد فيمكن مراجعة الحلول من البداية (قطامي، 1990، 595).

قدم بعد ذلك الكثير من العلماء استراتيجيات حديثة في حل المشكلات امثال المفتي 1993 وكلنتن وفخرو 2000 وغيرهم، ويمكننا القول ان خطوات حل المشكلات متقاربة في صياغاتها وتسلسلها ولكن يبقى جورج بوليا الرائد في هذا المجال كونه يمثل الحجر الاساس في انطلاق حل المشكلات بشكل عام وحل المشكلات الرياضية بشكل خاص.

❖ مفهوم استراتيجية بوليا في حل المشكلات:

تعد من الاستراتيجيات المهمة التي من طريقها يكون الطالب هو محور العملية التعليمية ويكون دور المعلم فيها موجه للجهود التي يبذلها الطالب، كما ان للدافعية وعنصر العصف الذهني الذي يهيئه المعلم هو المحرك الرئيسي لهذه الاستراتيجية ومن طريق تحريك النشاط العقلي وتفاعله مع التمثيل المعرفي للخبرات والمواقف الذي يتطلب الحل ساهم بشكل كبير في انتاج الحل المستهدف من قبل الطالب (الزيات، 2001، 91)

يرى كورليك ورودليك ان الطالب عندما يحقق العمليات التفكيرية بمساعدة ما لديه من معارف قد اكتسبها في فترة سابقة وتفاعل معها من اجل تحقيق استجابة انية لموقف جديد ومألوف، فان هذه الاستجابة الحالية تكون مباشرة كونها تعمل على ازالة الحلول التناقضية او اللبس او الغموض الذي يكتنف الموقف الذي يمر به الطالب (جروان، 1999، 95)، وتعد استراتيجية بوليا من المهارات الاساسية التي تعمل على تفعيل قدرات الطالب العقلية والنفسية لمواجهة المشكلات والتصدي لها وايجاد الحلول المناسبة عن طريق التفكير المنظم للمشكلة وابعادها ثم محاولة حلها وهو ما ينبغي للطالب العصري اعتماده في التعلم (بودي ومحمد سلمان، 2012، 25)، اضافة الى ان للمحاكاة والتقليد او التجريب دوره الفاعل والاساسي في تحقيق عملية الحل للمشكلة التي يواجهها ويمكنه اكتساب الحل من طريق تقليد ما يفعله الآخرون عبر الملاحظة في ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترض عملهم ومن خلال تجميع الحقائق ودمجها لتحقيق تكامل في صورة الحل، مراعي الطالب في ذلك طبيعة المشكلة التي يقوم عليها (ابراهيم، 2004، 861)

❖ الاتجاهات الفكرية لحل المشكلات:

لقد ابدى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس اهتماماً بموضوع حل المشكلات فتكونت اتجاهات رئيسة في دراسة حل المشكلات وهي كما يأتي:

أ) **الاتجاه السلوكي (الارتباطي):** يدعم اصحاب هذا الاتجاه فكرة ان التفكير قائم على الارتباط ومتضمن لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطلاب مشكلة ما يحاولون حلها بالاستجابات او العادات الموجودة لديهم، والتي تعلموها سابقاً، والتي ترتبط بمواقف تعليمية معينة، وتتباين هذه المعرفة والعادات في درجتها وقوتها وارتباطها بالأوضاع، وموقفها من التنظيم الهرمي للعادة المتعلقة بها

(نشواني، 1998، 456). بذلك يتم اعتماد العادات التي تعلمها الطالب سابقا ونقل هذه العادات تدريجيا من عادات بسيطة ضعيفة الى العادات المعقدة وبعدها يتم الوصول الى الحلول المناسبة.

(ب) الاتجاه المعرفي: يرى المعرفيون ان حل المشكلات هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المشكلة من اجل تحقيق الهدف بحيث يتم هذا النظام على وفق استراتيجية الاستبصار، والتي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام العلاقة مما يحقق حل المشكلة وبهذه الرؤيا فان الموقف الذي يواجه الفرد فيتفاعل معه ويستحضر كل ما لديه من خبرات سابقة من اجل لمعالجة الذهنية للموقف.

(ت) اتجاه الجشطالت: يرى علماء الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من طريق معرفة الأسلوب الذي يتبعه الطالب في ادراك المثيرات التي يتضمنها مجال الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية، ويرى اصحاب هذا الاتجاه، أن الفرد قادر على حل المشكلات من طريق ادراكه للمظاهر الرئيسة للمشكلة وبإمكانه إدراك المثيرات أو الأوضاع القائمة على تلك المشكلة

(ث) اتجاه معالجة المعلومات: ينطلق اصحاب هذا الاتجاه من الافتراض القائل بوجود تشابه بين المعلومات الفكرية والنشاط المعرفي الانساني، وما بين عمل الحاسبات الالكترونية، فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستعمال بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في اي نشاط تفكيري، ثم تجريب هذه الخطوات وتمثيلها لمعرفة مدى نجاحها في محاكاة النشاط التفكيري الانساني، وهذا الافتراض يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود متغيرات مثل الدافعية، واللغة والخبرات والشخصية، وهذه المتغيرات هي التي تخلق تفاوت في درجات النشاط التفكيري البشري (نشواني، 1998، 459).

بناءً على ما تقدم نرى ان هناك اختلاف واضح لكل اتجاه، فالاتجاه السلوكي يرى ان حل المشكلات يقوم على موقف يمكن ان يخضع التعلم من طريقه الى الية تقسيم الى اجزاء وخطوات يسير على وفقها الطالب خطوة تلو اخرى بغية الوصول الى الحل. اما الاتجاه المعرفي فيعتمد على ما يواجهه الطالب ويتفاعل معه فيستحضر كل خبراته ومعلوماته السابقة من مخزونه ذاكرته ومن طريق المعالجة الذهنية يتمكن من الحصول على الحلول المناسبة للمشكلة وبالتالي يصل الى خبرات جديدة وفعالة، اما الجشطالت فلم يقدموا تفسيراً عقلياً واضحاً للربط بين المعطيات والاهداف في حل المشكلات.

في حين قدم اصحاب معالجة المعلومات نموذجاً قد يكون ايجابياً للربط بين المعطيات والاهداف، وركز على التشابه بين النشاط الفكري الانساني وعمل الحاسبات الالكترونية ومن طريق كل ما طرح نجد الهدف هو الوصول الى استعمال الفرد لذهنه وقدراته العقلية ليصل به الى مرحلة الاتزان المعرفي، والتي تعتبر حالة من حالات الدافعية التي يسعى الطالب اليها لتحقيق اهدافه وبها يصل الى الحلول المناسبة للمشكلات.

❖ خطوات استراتيجية بوليا في حل المشكلات:

استندت استراتيجية بوليا في حل المشكلات بوصفها مرشداً هاماً للطالب في الوصول الى حلول ضمن خطوات متسلسلة ومنظمة على مجموعة من الاسئلة المتتابعة وتعتمد على قدراته الطلاب في الفهم والاستيعاب والتحليل المنطقي للمشكلة وايجاد الحلول المناسبة لها ضمن المعرفة السابقة لديه والدافعية العالية التي اوجدها وترتكز حل المشكلات على اربع مراحل متتابعة وهي

- فهم المسألة
- ابتكار خطة الحل
- تنفيذ فكرة الحل
- مراجعة الحل

المرحلة الاولى / فهم المشكلة:

لا يمكن الوصول الى حل للمشكلة من دون فهم عميق والمام بأبعادها وادراك البيانات الواردة فيها، لذا فإن فهم المشكلة يعد امرا لا يمكن تجاوزه من الطالب عندما يتصدى لحل مشكلة معينة أو الاجابة عن سؤال يطرح عليه، لذا على المعلم ان يطرح المشكلة بوضوح تام، قبل ان يطالب الطلاب بحلها عليه ان يتأكد من كل طالب انه فهم المشكلة ويمكن ايجاز مراحل فهم المشكلة بالاتي:

- عرض المشكلة بشكل واضح قراءة كانت ام كتابة.
- تكليف احد الطلاب بإعادة عرض المشكلة.
- توضيح ما يحتاج الى توضيح من مصطلحات او بيانات واردة في المشكلة.
- العمل على اعادة صياغة المشكلة من قبل الطلاب بلغتهم الخاصة.
- اجراء بعض التعديلات على صياغة المشكلة لتكون اكثر وضوحاً .
- تحيدي معطيات المشكلة وابعادها.
- تحديد المطلوب في الحل.
- تنظيم المعطيات والبيانات الواردة في المشكلة لغرض استعمالها عند الحل

المرحلة الثانية / وضع خطة لحل المشكلة:

من مستلزمات نجاح الحل ان توضع خطة عمل مبينة فيها متطلبات الحل والمعطيات الواردة في المشكلة، وما بينها من علاقات أو متلازمات وهذا يعني على الطالب في هذه المرحلة أن يبتكر خطة الحل للمشكلة ويقوم بأكثر من محاولة في ذلك، لذا هي تعد من اصعب مراحل انموذج بوليا حتى يتمكن من الوصول الى الفكرة والخطة المناسبة، لذا يتعين عليه اتباع ما يأتي:

- يعين الطالب مفاتيح الحل
- يساعد المعلم الطالب في تذكر بعض المعلومات التي يمكن ان تساعده في الوصول الى الحل.
- يطرح الاسئلة التي تزيل اللبس والغموض.
- يربط الطالب الخبرات السابقة مع الخبرات الحلية لغرض الوصول الى الحل.
- يوجه الطالب الاسئلة الادراكية لمعرفة العلاقة بين المعطيات ومستلزمات الحل.
- يحاول التفكير بعمق في ما هو مطلوب من شروط. يتوقع الطالب الخطط المناسبة التي توصله الى الحلول الصحيحة.
- يحاول الطالب بإمكانياته تبسيط المشكلة.
- يحاول الطالب تعديل المعطيات لتقريب فكرة الحل.
- يسأل الطلاب اذ ما كانوا يعرفون استعمال فكرة معينة او قاعدة يبني عليها الحل.
- محاولة البحث عن القوانين والنظريات والافكار والتي سبق للطلاب أن استعملوها من قبل وامكانية الاستفادة منها.
- تصميم خطة الحل ورسمها في ضوء الشروط والمتطلبات (عطية. 2016، 401- 403).

المرحلة الثالثة / تنفيذ خطة الحل:

إن تنفيذ الخطة من اسهل خطوات حل المشكلات، وخاصة اذا ادرك الطالب الخطة ادراكاً صحيحاً، والخطوة في هذه المرحلة تمثل يأس الطالب او عدم قدرته على الاستمرار في الحل، وخاصة اذا كانت الخطة قد فرضت عليه فرضاً، ولم يقتنع بها أو يتقنها.

المرحلة الرابعة/ التحقق من صحة الحل:

يتم التحقق من صحة الحل من طريق السير بخطوات الحل عكسياً. أو من طريق التحقق من الحل بالتعويض أو اللجوء الى طريقة اخرى في حل المشكلة والى غير ذلك من الحلول (polya,G.1957,93)

❖ دور المعلم في استراتيجية بوليا في حل المشكلات:

للمعلم دور كبير في إمكانية تحقيق الاهداف المرجوة من استعمال هذه الاستراتيجية اذ ينبغي على المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما ينبغي عليه أن يديرهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة، وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وتوجيههم نحو الاستفادة من المصادر المتاحة للوصول الى اكثر عدد ممكن من الحلول مع تجنب التقليد، لأننا لا نعلم اي الحلول انسب من غيرها قبل القيام بتحليلها واختبارها والمفاضلة بينها، وعلى المعلم ان يوفر ايضا مجموعة من الاسئلة للطلاب لجعلهم يسألون انفسهم هذه الاسئلة عند محاولتهم حل المشكلة ويوضح لهم كيفية استعمال هذه الاسئلة ويتم بثلاث مراحل وهي:

- يجب ان يعرض المعلم طرائق حل المشكلات للطلاب وهم يسألون انفسهم بصوت عالٍ في اثناء عملية الحل.
- يجب أن يقسم المعلم حصص المجموعات على الطلاب لغرض حل المشكلات، بحيث يسأل المعلم الطلاب اسئلة ويجيب الطلاب عليها باقتراحات تساعد في حل المشكلة التي هي قيد دراستهم.
- عندما يواجه الطلاب صعوبة في اثناء حل المشكلة فعلى المعلم ان يساعدهم في صياغة اسئلة يسألونها لأنفسهم، لتساعد في الحل بدل ان يقوم المعلم باقتراح طريقة الحل (بل، 1987، 178).

❖ دور الطالب في استراتيجية بوليا لحل المشكلات:

تعتمد هذه الاستراتيجية على العمل والتفكير التعاوني بين الطلاب حيث يقسم الطلاب الى مجموعات تتراوح من ثلاثة الى خمس طلاب، ينشط افراد كل مجموعة في دراسة مشكلة محددة ويعملون لتحديد ابعادها ووضع التصورات عن الحلول الممكنة لها، ثم يرسمون هذه التصورات الى اجراءات، كما يمكنهم خلال التنفيذ ايجاد البدائل المناسبة واعتماد افضل الحلول الممكنة والتي هي اكثرها مناسبة، ويمتاز الطلاب في كل مجموعة بأداء كل فرد دوره في اجراءات المشكلة، وقد يكون التنفيذ على التوالي او التوازي بين المجموعات وذلك حسب طبيعة المشكلة المطروحة للحل ونوعية الاجراءات اللازمة لحلها (الوكيل ومحمد امين، 2011، 139).

❖ معوقات تطبيق استراتيجية بوليا لحل المشكلات

- 1) لا تطبق هذه الاستراتيجية على مستويات التفكير المتدنية اي انها تحتاج مستويات جيدة ومدركة للمشكلة الموجه للفرد.
- 2) ان تعدد المشكلات في الموضوع المطروح قد يشتت فكر الطالب في ايجاد الحلول المناسبة لكل فقرة من فقرات الموضوع.
- 3) ان استراتيجية بوليا لا يراعي الفروق الفردية اي انه يتعامل مع الطلاب ذوي المستويات العليا في التفكير بنفس المستوى مع ذوي المستويات الدنيا في التفكير.
- 4) صعوبة رفد معلومات للموضوع المطروح، فقد يحتاج الطالب الى وقت كافي كي يستذكر ويجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجه له (زاير وسماء تركي، 2016، 190).

❖ التطبيقات التربوية لاستراتيجية بوليا:

- 1- تجعل المتعلم لديه القدرة على التفكير والتحليل والابداع.
- 2- تسهم في جعل المتعلم ذا دافعية جيدة لمواجهة المواقف والمشكلات التعليمية بنفسه وبما لديه من معلومات وخبرات.
- 3- تجعل المتعلم قادراً على بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) من طريق المعطيات والحلول الجديدة مع مكتسباته السابقة (وزارة التربية، 2004، 4).
- 4- تجعل المتعلم يفكر في اكثر عدد ممكن من الحلول.
- 5- يجب ان يكون المتعلم صبوراً ويجب عليه ان يفكر في اتجاهات متعددة (Stein,M,1975,35).

ثانياً: دراسات سابقة

❖ عرض الدراسات السابقة

1. **دراسة خاجي (2004):** هدفت الدراسة الى معرفة اثر استخدام استراتيجيات بوليا في تنمية مهارة حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الرابع العام في قضاء بعقوبة في محافظة ديالى - العراق، تكونت عينة البحث من 53 طالباً من طلاب ثانوية دمشق بواقع 27 طالباً في المجموعة التجريبية و 26 طالباً في المجموعة الضابطة وقد اعتمد الطريقة العشوائية في تقسيم المجموعات، وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية حسب استراتيجيات بوليا لحل المسائل والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد تعرضت المجموعتان لاختبار مهارات حل المسائل باستخدام اختبار (ت) وتحليل البيانات وجد هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية مما دل على وجود اثر ايجابي لاستخدام استراتيجيات بوليا في مهارات حل المسائل الفيزيائية (خاجي، ثاني حسن، 2004).

2. **دراسة العمري (2004):** هدفت الدراسة الى استقصاء اثر تدريب طلبة الصف السادس الاساسي على برنامج تدريبي قائم على خطوات بوليا في حل المسألة الرياضية على قدرتهم في حلها كدراسة تجريبية على عينة شبه تجريبية في المملكة الاردنية الهاشمية وكان عدد افرادها (101) طالباً من الصف السادس الاساسي، فقد أبرزت الدراسة النتائج، وجود فرق ذو دلالة احصائية بمستوى (0,01) فيما يتعلق بتحديد المعطيات اللازمة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ووجود فرق ذو دلالة احصائية فيما يتعلق بتحديد الزائدة في المسألة الحسابية أفراد المجموعة. (العمري، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، الاردن - عمان، 2004).

3. **دراسة الجبوري (2011):** هدفت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجيتي التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة))، في مركز محافظة بابل على عينة تكونت من 104 طالبات بواقع 34 طالبة في المجموعة التجريبية و 35 طالبة في المجموعة الضابطة وقد اعتمد الطريقة العشوائية في تقسيم المجموعات، درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا، وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة اختباراً نهائياً على طالبات المجموعتين، وكافأت الباحثة تكافؤ احصائي بين مجموعات البحث الثلاثة (درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد، ودرجات اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009-2010، وفي العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين).

استعملت الباحثة (تحليل التباين الاحادي، مربع كأي الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة سيبرمان- براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الصعوبة، طريقة شيفيه، استعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية، وخلصت الباحثة إلى تفوق طالبات مجموعتين اللتين درستا مادة المطالعة باستراتيجيتي نمذجة التفكير و So^3R على المجموعة الضابطة التي درست مادة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. (الجبوري، رسالة غير منشورة، العراق، 2011).

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية: بعد أن عرض الباحثان عدداً من الدراسات السابقة يحاولان أن يوازنان بين تلك الدراسات من حيث (المنهج، والهدف، وحجم العينة، والقائمون بالتدريس، والجنس، والوسائل الاحصائية، والمرحلة الدراسية، والتكافؤ، وعدد المجموعات، وأدوات البحث، والنتائج).

1. **المنهج:** اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي او شبه التجريبي، والدراسة الحالية اتبعت المنهج التجريبي
2. **الهدف:** تباينت اهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها إذ هدفت دراسة خاجي (2004) إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات بوليا في تنمية مهارة حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الرابع العام بمحافظة ديالى - العراق، اما دراسة العمري (2004) فهذهت الى معرفة اثر برنامج تدريبي قائم على خطوات بوليا في حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف السادس الاساسي، اما دراسة الجبوري (2011) فهذهت الى معرفة اثر استراتيجيتي التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات

- الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، بينما الدراسة الحالية هدفت الى معرفة فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي.
3. **المرحلة الدراسية:** اعتمد الباحثون المرحلة الدراسية الثانوية في دراستهم كما في دراسة خاجي (2004) ودراسة الجبوري (2012)، ما عدا دراسة العمري (2004) فقد اعتمدت الدراسة الاساسية.
4. **التكافؤ:** كافأت الدراسات السابقة جميعها في التحصيل الدراسي للوالدين والعمر الزمني للطلاب او الطالبات والدرجات التي حصل عليها الطلاب او الطالبات في مادة البحث، وشاركتها الدراسة الحالية بذلك.
5. **عدد المجموعات:** وزعت اغلب الدراسات السابقة عيناتها بين مجموعتين، عدا دراسة الجبوري (2011) فهي ثلاث مجموعات، وشاركتها الدراسة الحالية توزيع المجموعتين.
6. **حجم العينة:** انحصرت أحجام العينات في الدراسات السابقة بين اكبر عينة (104) طالبة في دراسة (الجبوري) واصغر عينة (53) طالبا في دراسة خاجي، اما الدراسة الحالية فكانت (58) طالبا فكانت موزعة طلابها بين مجموعتين ضابطة ضمت (29) طالب، وتجريبية ضمت (29) طالب.
7. **أدوات البحث:** تباينت الدراسات السابقة في اختيار أداة البحث الملائمة، فقد استعملت دراسة خاجي (2004) ودراسة العمري (2004) ودراسة الجبوري (2011) اختباراً تحصيلياً، اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت اختبار نهائي في موضوع واحد لكلا المجموعتين.
8. **الجنس:** اجريت بعض الدراسات على الذكور كما في دراسة خاجي (2004) ودراسة العمري (2004)، ودراسات اخرى اجريت على الاناث فقط كدراسة الجبوري (2011)، اما الدراسة الحالية فقد اجريت على عينة من الذكور فقط
9. **القائمون بالتدريس:** درّس الباحثون والباحثات بأنفسهم المجموعات التجريبية والضابطة في الدراسات السابقة جميعها وشاركتها الدراسة الحالية بذلك.
10. **الوسائل الاحصائية:** تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية على وفق أهداف البحث وإجراءاته ونتائجه، فقد استعملت دراسة خاجي (2004)، (تحليل التباين، والاختبار التائي) واستعملت دراسة العمري (2004)، (الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون)، اما دراسة الجبوري (2011) فقد استعملت (تحليل التباين الاحادي، مربع كاي الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة سيبرمان - براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الصعوبة، طريقة شيفيه، استعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية وافقت الدراسة الحالية مع دراسة خاجي (2004) وقد اعتمدت معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة معامل صعوبة الفقرة، ومعادلة قوة تمييز الفقرة، معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة.
11. **مكان اجراء الدراسة:** اجريت دراسة خاجي (2004) في العراق، ودراسة العمري (2004) في المملكة الاردنية الهاشمية، ودراسة الجبوري (2011) في العراق، اما الدراسة الحالية فسيتم اجرائها في العراق.
12. **النتائج:** أشارت الدراسات السابقة جميعها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معين لمصلحة المجموعة التجريبية أما الدراسة الحالية فإنها ستعرض النتائج في الفصل الرابع إن شاء الله.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث، من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وإعداد أدواته وما يتعلق بها من صدق وثبات، ومستلزماتها، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج التجريبي ؛ لأنه المنهج المناسب لإجراءات بحثهما، فهو من أدق مناهج البحث التربوي، ذلك لأنه يعتمد على إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، وبالنتيجة قبولها أو رفضها في تحديد علاقة بين متغيرين (النوح، 2004: 141)

ثانياً - التصميم التجريبي: إنّ من متطلبات البحث الحالي اختيار تصميم تجريبي، علماً أن نوع التصميم التجريبي لأي بحث تحدده طبيعة الظاهرة المراد دراستها، وظروف اختيار العينة وحجمها، فقد اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأنه أسهل تطبيقاً وأكثر مرونة ولأن الضبط المحكم من الصعب تطبيقه في البحوث التربوية والنفسية (القيم، 2007: 94) فجاء التصميم على ما هو مبين في شكل (1):

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة التجريبية	استراتيجية بوليا	الاستيعاب القرائي	اختبار الاستيعاب القرائي
المجموعة الضابطة	_____		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث: هو الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس وآخرون، 2011: 217)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2015-2016م، إذ زار الباحثان المديرية العامة للتربية في محافظة بابل قسم الإحصاء التربوي، بموجب كتاب تسهيل مهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ملحق (1) لمعرفة أعداد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية التي تحتوي على شعبتين فأكثر من شعب الصف الخامس. وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

أسماء المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل

ت	المدرسة	الموقع	عدد الطلاب	عدد الشعب
1.	إعدادية الفيحاء	محلة كريطعة	64	2
2.	إعدادية الثورة	حي الثورة	89	2
3.	إعدادية الجهاد	حي الجمعية	70	2

يتضح من جدول (1) أن عدد المدارس الإعدادية النهارية للبنين المتكونة من شعبتين فأكثر (3) مدارس.

2- عينة البحث: هي تلك المجموعة الجزئية من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليجتثها بها احتكاكاً مباشراً أثناء تنفيذه لبحثه (الكندري، 1993: 95) وقد اختار الباحثان إعدادية الفيحاء للبنين بالطريقة العشوائية البسيطة * لإجراء التجربة فيها، إذ زارا المدرسة مُستصحبين معهما كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل ملحق (1)، ووجدوا أن المدرسة تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي، وهي شعبة (أ)، و(ب)، وعدد طلاب الصف الخامس الأدبي فيها يتكون من (64) طالباً، وبطريقة السحب العشوائي ** اختار الباحثان شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية بوليا، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية، وبعد استبعاد (6) طلاب مخفقين أصبح عدد طلاب العينة (58) طالباً بواقع (29) طالباً في شعبة (أ) و(29) طالباً في شعبة (ب) وجدول (2) يُبين ذلك.

جدول رقم (2)

طلاب عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

الصف والشعبة	اسم المجموعة	عدد الطلاب قبل قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد بعد الاستبعاد
الخامس الأدبي (أ)	التجريبية	32	3	29
الخامس الأدبي (ب)	الضابطة	32	3	29
المجموع		64	6	58

استبعد الباحثان الطلاب المخفقين خشية أن تؤثر في دقة النتائج كونهم يمتلكون خبرة سابقة ولكن الباحثين أبقياهم في أثناء التدريس في الصف كي لا يحرمهم من الفائدة، ولحفاظاً على نظام المدرسة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: أجرى الباحثان قبل بدء التجربة تكافؤاً إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج هذه التجربة - على الرغم من أن الطلاب من منطقة سكنية واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه والمتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

2. درجات الطلاب في نصف السنة لمادة اللغة العربية للعام الدراسي 2015 - 2016

3. التحصيل الدراسي للوالدين: حصل الباحثان على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقات المدرسية للطلاب، أما درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2015-2016م فقد حصلوا عليها من سجل درجات الطلاب وبالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي عرضاً لذلك:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور: أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطلاب مجموعتي البحث إذ استعملوا معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (3) وكما مبين:

* استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي، إذ كتبا أسماء المدارس في أوراق صغيرة، ووضعوها في كيس وسحبت ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الفيحاء للبنين.

** كتب الباحثان أسامي الشعبتين في أوراق صغيرة، ووضعها في كيس، وسحبت ورقة فكانت تحمل اسم شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية، والورقة الأخرى تحمل اسم شعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة.

جدول رقم (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ومستوى الدلالة للعمر الزمني لطلاب مجموعتي

البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	205	5.99	1,103	2	56	غير دالة إحصائياً
الضابطة	29	203	8.55				

يلحظ من جدول (3) أنَّ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (205) شهراً وبانحراف معياري (5.99) وأنَّ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (203) وبانحراف معياري (8.55) وأنَّ القيمة التائية المحسوبة (1,103)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (56)، وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2- درجات اللغة العربية للصف الخامس الأدبي في اختبار نهاية الكورس الأول للعام الدراسي 2015-2016: للتأكد من أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان في درجات اللغة العربية في اختبار نهاية الكورس الأول ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين استعمل الباحثان معادلة الاختبار التائي فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (4).

جدول رقم (4)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الإحصائية لدرجات

طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية في اختبار نهاية الكورس الأول للعام الدراسي 2015-2016م

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	66,222	14,802	0,429	2	56	غير دالة إحصائياً
الضابطة	29	68,000	22,696				

يلحظ من جدول (4) أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية (66.222) درجة والانحراف المعياري (14.802)، وأنَّ متوسط درجات المجموعة الضابطة (68.000) درجة، وانحرافها المعياري (22.696)، وأنَّ القيمة التائية المحسوبة (0.429) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (56)، وهذا يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير

3- التحصيل الدراسي للآباء: للتأكد من أنَّ المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء استعمل الباحثان معادلة اختبار (كا²)، لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي التحصيل الدراسي لآباء طلاب المجموعتين، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (5) جدول (5)

جدول رقم (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعة	العدد	ابتدائية أو متوسطة	إعدادية	معهد وبكالوريوس فما فوق	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	10	7	12	0,047	5,99	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	29	12	8	9				

يلحظ من جدول (5) أنَّ قيمة (كا2) المحسوبة (0,047) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2). مما يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

4- **التحصيل الدراسي للأُمهات:** للتأكد من أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي للأُمهات استعمل الباحثان معادلة اختبار (كا²) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي التحصيل الدراسي لأُمهات طلاب المجموعتين، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (6).

جدول(6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأُمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الإحصائية

المجموعة	العدد	ابتدائية أو متوسطة	إعدادية	معهد وبيكالوريوس فما فوق	قيمتا (كا2)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	12	7	10	0,306	5,99	2	غير دالة
الضابطة	29	15	5	9				إحصائيا

يلحظ من جدول(6) أن قيمة (كا2) المحسوبة (0,306) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2). مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأُمهات. **خامساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية:** إن عملية ضبط المتغيرات لها أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية والإنسانية، وذلك بسبب تعدد متغيراتها، ولكونها في معظم الأحيان افتراضية لا تخضع للملاحظة المباشرة، وإذا لم يستطع الباحث السيطرة عليها فإن النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها، وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالتها الإحصائية (الكيلاني، ونضال، 2005، ص 11)، لذلك حاول الباحثان ضبط المتغيرات غير التجريبية، وأهم هذه المتغيرات هي:

اختيار أفراد العينة: تعد طريقة اختيار عينة البحث من الأمور الأساسية التي تؤثر في سير التجربة، فقد حاول الباحثان السيطرة على الفروق في اختيار العينة، وذلك باختيارها عشوائياً، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات: العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، ودرجات اللغة العربية في اختبار نهاية الكورس الأول للعام الدراسي 2015-2016 م، والتحصيل الدراسي للآباء والأُمهات.

أحوال التجربة والحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل.

الاندثار التجريبي: إن المقصود بالاندثار التجريبي هو الأثر الناتج من ترك بعض الطلاب الخاضعين للتجربة أو انقطاعهم أو انتقالهم مما يؤثر في متوسط تحصيل المجموعة. ولم تتعرض التجربة لحالات الترك أو الانقطاع أو الانتقال من المدرسة وإليها طوال مدة التجربة لذا أمكن تفادي أثر هذا العامل.

العمليات المتعلقة بالنضج: ويقصد به عمليات النمو الجسمي، والفكري، والاجتماعي للطلاب الخاضعين للتجربة، وكانت مدة التجربة شهرين، ولأن طلاب المجموعتين قد تعرضوا للمدة نفسها، لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة.

أداة القياس: استعمل الباحثان أداة واحدة موحدة للمجموعتين لقياس الاستيعاب القرائي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة). **سادساً: اثر الإجراءات التجريبية:** من أجل الحفاظ على التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها أثر في المتغير التابع. عمل الباحثان على الحد من أثر هذه الإجراءات في سير التجربة، وهذه الإجراءات تتمثل في:

المدرس: درس أحد الباحثين مجموعتي البحث.

سرية البحث: حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم أخبار الطلاب بطبيعة البحث الحالي وأهدافه حرصاً على دقة النتائج، ولكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها.

توزيع الحصص: اعتمد الباحثان في توزيع الحصص على جدول الدروس الأسبوعي من غير تغيير، إذ درّست مادة المطالعة للمجموعتين بواقع حصة واحدة في الأسبوع، وفي أوقات متتالية وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

توزيع حصص مادة المطالعة بين مجموعتي البحث وأوقاتها

المجموعة	اليوم	الحصة	الساعة
الضابطة	الاثنين	الأولى	8، 50
التجريبية		الثانية	9، 40

الوسائل التعليمية: حرص الباحثان على استعمال وسائل تعليمية بنحوٍ متساوٍ لمجموعتي البحث، من حيث تشابه السبورات، واستعمال القلم الخاص بالسبورات الزيتية.

بنية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، وعدد الشبائيك والإنارة والتهوية ونوعية المقاعد وحجمها.

مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الاثنين الموافق 2016/2/8 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 2016/4/26، وجرى تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي في يوم الخميس 2016/4/28م.

سابعاً: أسلوب إجراء التجربة: مر أسلوب إجراء التجربة بالخطوات الآتية:

1- تحديد المادة العلمية: حدد الباحثان المادة العلمية التي سدرس لطلاب مجموعتي البحث على وفق مفردات المنهج في كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2015 - 2016 م وهي ثمانية موضوعات من كتاب المطالعة، وجدول (8) يُبين الموضوعات التي خضعت للتجربة، وصفحاتها في الكتاب المقرر.

جدول (8)

موضوعات مادة المطالعة المحددة للتجربة

ت	الموضوع	الصفحات
1	الخليل بن أحمد الفراهيدي	54
2	أنا وكل الناس للمبعة عباس عمارة	59
3	المحاورات في أدب الحكمة	69
4	المشورة لبشار بن برد	77
5	تقنية الاستنساخ	80
6	ما هي القصة ؟	83
7	في ضوء القمر	100
8	الروميات لأبي فراس الحمداني	107

2- صياغة الأهداف السلوكية: تعد صياغة الأهداف السلوكية أمراً ضرورياً في العملية التربوية التعليمية لأنها توضح نوع الأداء والسلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، وتوفر أساساً سليماً لإعداد اختبارات وأدوات ملائمة لتقويم تحصيل المتعلمين، وهي بذلك تكون ذات فائدة كبيرة للمعلم، إذ إنها تكون بمثابة مؤشرات مشاهدة تدل على مدى إتمام عملية التعلم ومن ثم قياس نتائجها (الجبوري وحمزة هاشم، 2013: 153)، لذا صاغ الباحثان (100) هدف سلوكي اعتماداً على الأهداف العامة، ومحتوى موضوعات المطالعة التي سدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة حفت (3) أهداف آخر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (97) هدفاً

سلوكياً، بواقع (21) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، و (27) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، و (18) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، و (9) أهداف سلوكية لمستوى التحليل، و (12) هدفاً سلوكياً لمستوى التركيب، و (11) أهداف سلوكية لمستوى التقويم وجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

الأهداف السلوكية للموضوعات موزعة بين مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم وإعدادها 0

ت	الموضوع	عدد الأهداف في كل مستوى					المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
1	الخليل بن أحمد الفراهيدي	2	4	2	2	1	1
2	أنا وكل الناس للميعة عباس عمارة	2	4	2	1	1	2
3	المحاورات في أدب الحكمة	3	4	3	1	1	1
4	المشورة لبشار بن برد	3	4	2	1	1	2
5	تقنية الاستنساخ	3	2	2	1	2	1
6	ما هي القصة ؟	2	3	2	1	1	1
7	في ضوء القمر	3	3	2	1	2	1
8	الروميات لأبي فراس الحمداني	3	3	3	1	2	2
	المجموع	21	27	18	9	11	11
							97

3- الخطط التدريسية: الخطط التدريسية تعد من المهمات الأساسية للمدرس لأنها تساعد على تنظيم جهوده وجهود طلبته وتنظيم الوقت واستثماره بنحو جيد ومفيد بغية تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً معتمداً الوسائل والأنشطة والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك (مرعي ومحمد، 2009: 149) ولما كان إعداد الخطط التدريسية من الكفايات المهنية المهمة للمدرس ومن عوامل نجاح تدريسه، لذلك أعد الباحثان أنموذجين من الخطط التدريسية لموضوعات المطالعة التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية للمادة وعلى وفق استراتيجية بوليا بالنسبة إلى طلاب المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة إلى طلاب المجموعة الضابطة. عرض الباحثان أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء في طرائق تدريس اللغة العربية، والعلوم التربوية والنفسية، لاستطلاع آرائهم، وملاحظاتهم، ومقترحاتهم لتحسين الصياغة، وجعلها سليمة، لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة ملحق رقم (1)

ثامناً: تطبيق التجربة: بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة أتبعاً ما يأتي:

باشراً أحد الباحثين بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث بتاريخ 2016/3/8، بتدريس درس واحد أسبوعياً لكل مجموعة، وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق 2016 / 4 / 19

وضّح الباحث في اليوم الأول من تطبيق التجربة ما هي استراتيجية بوليا ومهاراته قبل التدريس الفعلي لطلاب المجموعة التجريبية، ووضّح الطريقة الاعتيادية لطلاب المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادة المطالعة المقررة في التجربة.

درّس أحد الباحثين طلاب مجموعتي البحث مادة المطالعة مستندةً إلى الأهداف السلوكية، والخطط التدريسية التي أعدوها

درّست أحد الباحثين طلاب مجموعتي البحث (7) موضوعات، وفي نهاية التجربة طبّق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي يوم الخميس 2016 / 4 / 28.

تاسعاً: أداة البحث

اختبار الاستيعاب القرائي: يعد الاختبار جزءاً أساسياً من برامج القياس والتقويم التي يعتمد عليها المدرس لتعرف نواتج العملية التعليمية. ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار بعدي في الاستيعاب القرائي لمجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة، لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية بوليا) في الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية موازنة ذلك بالطريقة الاعتيادية، لذا أعد الباحثان اختباراً في الاستيعاب القرائي متبعين الخطوات الآتية في بنائه:

1 . اختيار النص القرائي: يتطلب البحث الحالي اختيار نص يجري فيه اختبار طلاب مجموعتي البحث اختباراً نهائياً، اقترح الباحثان خمسة نصوص قرائية لم تدرس لطلاب عينة البحث (الحرية، ودفاع عن العرب للجاحظ، ومن نوادر أشعب، وبيدبا فيلسوف الهند وأيوبها لأبن المقفع، وذكاء العرب، وتوقف! فأنا جائع) وعرضها باستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، لاختيار النص القرائي الذي يرويه أكثر مناسبة لاختبار الطلاب فيه فوقع الاختيار على موضوع (بيدبا فيلسوف الهند وأيوبها) لأبن المقفع، بعد أن حصل على نسبة (85 %) من اختيار المحكمين.

2 . صياغة فقرات الاختبار: صاغ الباحثان فقرات الاختبار البعدي المكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، ويعد هذا النوع من الأسئلة أكثر الأنواع مرونة، إذ يستعمل في تقويم تحقق أهداف تعليمية من مستويات معرفية مختلفة. ويفيد هذا النوع في التغلب على مشكلة تصحيح إجابات عدد كبير من الطلبة (علام، 2010:97)

تعليمات الاختبار

أ - تعليمات الإجابة: صاغ الباحثان المعلومات الخاصة بالاختبار من حيث عدد الأسئلة، وكيفية الإجابة عنها، وتضمنت المعلومات الخاصة بالطلاب، والتأكيد على قراءة النص جيداً، ومحاولة استيعابه، للإجابة عن الأسئلة بدقة، والإجابة تكون في ورقة الاختبار نفسها، ومراعاة عدم ترك أي فقرة من دون إجابة، فضلاً عن تبيان درجة الاختبار الكلية، ودُرِجَت التعليمات في ورقة مُفَصَّلة ألحقت بالاختبار.

ب - تعليمات التصحيح: وضع الباحثان إجابة أنموذجية لأسئلة الاختبار ووزعت الدرجات بين إجابات فقراته، خُصصَت درجتان لكل فقرة وبذلك تكون درجة اختبار الاستيعاب القرائي الكلية (50) درجة.

4. صدق الاختبار: يعد الصدق من المعالم الرئيسة التي يقوم عليها الاختبار، ويقصد بصدق الاختبار صحته في قياس ما يدعى أن يقيسه، أي إن الاختبار الصادق يقيس السمة التي اعد لقياسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً عنها أو إضافة إليها (أبو حويج، 2013: 65)، ولأجل تحقيق صدق الأداة اعتمد الباحثان الصدق الظاهري للاختبار بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار، ومن طريق آراء الخبراء وملاحظاتهم أعادوا صياغة بعض الفقرات، وأجرت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر إذ بلغت نسبة الاتفاق (88%).

5 . التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية ماثلة للعينة الأساسية، اختارها من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، بلغ عددها (75) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الثورة للبنين، وذلك في يوم الأحد الموافق 2016/4/3، بعد أن تأكد الباحثان من أن هذه العينة قد درست الموضوعات التي درسها طلاب مجموعتي البحث (العينة الأساسية) وهدف الباحثين من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية هو:

1. تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من حيث:

أ- مستوى الصعوبة

ب- قوة تميز الفقرة

ج- فاعلية البدائل غير الصحيحة

د . حساب معامل ثبات الاختبار

1. **تحديد الزمن:** بعد تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية، سجل الباحثان الوقت المستغرق لـ (50) طالباً من طلاب العينة الاستطلاعية، لحساب الزمن المناسب للإجابة، واستعمل الباحثان المعادلة الآتية في إيجاد زمن الإجابة:

زمن إجابة الطالب الأول + الثاني + الثالث + الرابع

متوسط زمن الإجابة =

العدد الكلي للطلاب

وقد اتضح للباحثين أن متوسط الزمن الذي يستغرقه الطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار كان (35) دقيقة هو زمن الاختبار الكلي.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: يتطلب بناء الاختبار إجراء تحليل لفقراته لمعرفة صعوبة كل فقرة وسهولتها، ومدى مراعاتها الفروق الفردية، فيما يخص الصفة المراد قياسها، وذلك للكشف عن الفقرات الصعبة، والسهلة من أجل إعادة صياغتها، واستبعاد غير الصالح منها، لأن المفردات بالغة السهولة، والصعوبة لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التي يقيسها الاختبار وبذلك لا تميز بين مستويات هذه السمة، فضلاً عن أنها لا تسهم بأي قدر في صدق الاختبار، أو ثبات درجاته (علام، 2000: 267)، ولغرض معرفة مستوى الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفاعلية البدائل غير الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار، طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (75) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه في إعدادية الثورة للبنين في يوم الأحد الموافق 2016/4/3م

تصحيح الاختبار: كان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، ففي الاختيار تصحح الإجابات بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الغلط، وعملت الفقرات المتروكة، والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابات الغلط، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للإجابة (50)، والدرجة الدنيا (صفرًا).

ثبات التصحيح: للتحقق من ثبات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي اختار الباحثان عشوائياً (20) إجابة من إجابات مجموعتي البحث، ليجريا عليها نوعين من الاتفاق هما

الاتفاق عبر الزمن: صحح أحد الباحثين الاختبار بعد مدة أسبوعين من التصحيح الأول ولمعرفة معامل الثبات بين التصحيحين استعمل معامل ارتباط بيرسون ؛ فحصل على نسبة ارتباط (0,92). وبعد التأكد من ثبات تصحيح الإجابات، رتب الباحثان الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة. واختارا الـ (27 %) العليا، والـ (27 %) الدنيا لتمثلاً للمجموعتين في حساب صعوبات الفقرات وقوى تمييزها وقد اختارا هذه النسبة لأنها تمثل أفضل نسبتي للموازنة بين مجموعتين متباينتين (الظاهر وآخرون، 2002: 128) وقد كانت أعلى درجات المجموعة العليا (41) درجة، فيما كانت أدنى درجات المجموعة الدنيا (12) درجة، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أ. **مستوى الصعوبة:** تعد عملية حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار لأنها تسهم في الحكم على صلاحية الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس، ويمكن تعريف معامل الصعوبة بأنه نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (النجار، 2010: 265)، إذ استعمل الباحثان معادلة معامل صعوبة الفقرة للفقرات الموضوعية فوجدتها تنحصر بين (0,27) و (0,70)، أما صعوبة الفقرات المقالية وجدناها تنحصر بين (0,51) و (0,70) ملحق (11) وهي بهذا تعد مقبولة، إذ يشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحصرت معاملات صعوبتها بين (0,20 – 0,80) (Bloom, 1971: 168).

ب. **قوة تمييز الفقرة:** يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يعرفون الإجابة والذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة أو سؤال من الاختبار. أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين والضعاف في الصفة التي

يقيسها الاختبار (العجيلي وآخرون، د.ت: 70) وتعد الفقرة مميزة إذا كانت نسبة الطلاب الذين أجابوا عنها إجابة صحيحة من الفئة العليا، أعلى من نسبة الطلبة الذين أجابوا عنها من الفئة الدنيا (الظاهر وآخرون، 1999: 103)، وبعد حساب الباحثين قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية وجدت أن قوى تمييز الفقرات الموضوعية تنحصر بين (0,33) و (0,59)، أما قوى تمييز الفقرات المقالية تنحصر بين (0,37) و (0,56) وتعد فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوى تمييزها (0,30) فأكثر (المياحي، 2011: 180)، ولهذا أبقّت الباحثان على الفقرات جميعها.

ج. فاعلية البدائل غير الصحيحة: تتطلب عملية تحليل فقرات الاختبار دراسة فعالية بدائل الاختبار من متعدد، والتأكد من قدرة البديل الخطأ على تشتيت انتباه الطلاب غير العارفين ومنعهم من الوصول إلى الجواب الصحيح بالصدفة، والتأكد من جذب البديل غير الصحيح للطلاب في الفئة الدنيا بصورة أكبر من جذبه للطلاب في الفئة العليا (ملحم، 2000: 100)، وعند حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار وجد الباحثان أنها كانت بين (-0,10 - 0,33)، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، وبذلك تقرر الإبقاء على البدائل غير الصحيحة على ما هو عليه من دون تغيير.

د - حساب معامل الثبات: يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها (إبراهيم، 2004: 718). واستخرج الباحثان ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية بوصفها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات غير المقننة؛ ولأنها تجنب الباحث إعادة الاختبار أو إعداد صورة متكافئة. فضلاً عن أنها تجنب إعطاء خبرة للطلاب على ما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية شائعة الاستعمال نظراً لأن تقدير الثبات فيها يكون من طريق تطبيق الاختبار مرة واحدة مما يوفر الكثير من الوقت والجهد والتكليف (الظاهر وآخرون، 1999: 145)، واستخرج الباحثان الثبات بين النصفين بمعامل ارتباط بيرسون فكان (0,82) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون بلغ (0,90)، ويمثل هذا معامل ثبات ممتاز في الاختبارات غير المقننة التي أذا بلغ معامل ثباتها (75,0) فأكثر فإنها تعد جيدة في حين يعد مقبولاً إذا بلغ (65,0) (عبد الهادي، 1999: 134).

عاشراً: تطبيق أداة البحث: بعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبر الباحثان طلاب مجموعتي البحث بموعد إجراء الاختبار إذ طبق في يوم الخميس الموافق 28 / 4 / 2016 م، ووزع الباحثان الأسئلة وأخبروهم بالوقت المحدد للإجابة.

حادي عشر: الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

معادلة الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين: استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي

البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج:

$$س1 - س2$$

$$ت = \frac{\frac{1}{2ن} + \frac{1}{1ن} \frac{(1-1)ع + 2(1-2)ع}{(1ن + 2-2ن)}}{(1ن + 2-2ن)}$$

ت = معامل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

س1: الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

س2: الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

ن1: عدد أفراد المجموعة الضابطة.

ن2: عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ع1: التباين للمجموعة الضابطة.

ع2: التباين للمجموعة التجريبية (البياتي، 2008: 202).

2. مربع كأي: استعمله الباحثان في إيجاد التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

(ل - ق) 2

2كا = مج _____

ق

إذ تمثل

(ل): التكرار الملاحظ

(ق): التكرار المتوقع (الكبيسي، 2010: 193).

3. معامل ارتباط بيرسون: استعمله الباحثان في حساب ثبات تصحيح اختبار الاستيعاب القرائي النهائي وفي حساب ثبات الاختبار.

ن مج س ص _ (مج س) (مج ص)

= ر

(ن مج س2 _ (مج س) 2) (ن مج ص2 _ (مج ص) 2)

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون.

(ن): عدد أفراد العينة.

(س): قيم المتغير الأول.

(ص): قيم المتغير الثاني (عباس وآخرون، 2009: 308).

4. معادلة معامل صعوبة الفقرة:

أ. معادلة معامل الصعوبة لل فقرات الموضوعية: استعملت في حساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

(ن - ع) + (ن - د)

= ص

2ن

إذ تمثل

(ن - ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا.

(ن - د): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا.

(2 ن): عدد الطلاب في المجموعتين (العليا والدنيا) (الكبيسي، 2010: 275)

ب. معادلة معامل الصعوبة لل فقرات المقالية: استعملت في حساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.

م ع + م د

= ص

2 ن س

إذ تمثل

(م ع): مجموع درجات المجموعة العليا.

(م د): مجموع درجات المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين.

(س): الدرجة المخصصة للفقرة (الدليمي وعدنان، 2005: 88).

5. معادلة قوة تمييز الفقرة

أ. معادلة معامل قوة تمييز الفقرات الموضوعية: استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

مج ص ع - مج ص د

ت =

ويعني:

$\frac{2(1)(ع + د)}{}$

ت: معامل التمييز

مج ص ع: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

ع: عدد أفراد المجموعة العليا

مج ص د: مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

(د): عدد افراد المجموعة الدنيا (العجيلي وآخرون، د.ت: 70)

ب. معادلة معامل قوة تمييز الفقرات المقالية: استعملت في إيجاد قوى تمييز فقرات اختبار الاستيعاب القرائي المقالية.

م ع - م د

قوة تمييز الفقرة = $\frac{م ع - م د}{ن}$

ن

إذ تمثل:

(م ع): مجموع درجات المجموعة العليا.

(م د): مجموع درجات المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين.

(س): الدرجة المخصصة للفقرة (الدليمي وعدنان، 2005: 92).

6- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة: استعملت في حساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار الاستيعاب القرائي الموضوعية.

ن ع م - ن د م

فاعلية البدائل الخاطئة = $\frac{ن ع م - ن د م}{ن}$

ن

إذ تمثل:

(ن ع م): عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة العليا.

(ن د م): عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا.

(ن): عدد أفراد إحدى المجموعتين (عودة، 1998، 291).

معادلة سبيرمان - براون: استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي اختبار الاستيعاب القرائي (درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية) بعد أن استخرج الثبات بمعامل ارتباط بيرسون.

$$r_2$$

$$r_1 =$$

$$r_1 + r_2$$

ويعني:

(ر ث): معامل الارتباط الكلي

ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار الذي استخرج بمعادلة بيرسون (المنيزل وعائش موسى، 2009، 147).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث من طريق الموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، ومعرفة الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في المتغير المذكور، ثم تفسير النتيجة وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتيجة

بعد أن صحح الباحثان أوراق طلاب مجموعتي البحث كانت درجات مجموعتي البحث كما موضحة في جدول (10):

جدول (10)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المجموعة الضابطة	ت	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة التجريبية	ت	المجموعة التجريبية	ت
21	29	26	15	35	1	27	29	30	15	47	1
		25	16	32	2			34	16	45	2
		27	17	34	3			33	17	44	3
		26	18	32	4			34	18	42	4
		24	19	30	5			31	19	41	5
		26	20	30	6			31	20	35	6
		26	21	31	7			29	21	40	7
		25	22	31	8			30	22	30	8
		25	23	30	9			29	23	37	9
		27	24	29	10			27	24	38	10
		28	25	28	11			28	25	37	11
		21	26	27	12			29	26	33	12
		23	27	29	13			28	27	32	13
		24	28	28	14			27	28	36	14

يلحظ من جدول (10) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية (47) درجة، وأقل درجة كانت (27) درجة، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (35) درجة، وأقل درجة كانت (21) درجة. ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، استعمل الباحثان معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فكانت النتيجة على ما هي عليه في جدول (11)

جدول (11)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، والدلالة الاحصائية لدرجات

طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	29	31.24	7.02	5.055	2	56	دالة إحصائية
الضابطة	29	27.58	6.01				

يلحظ من جدول (11) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (31.24)، وانحرافها المعياري (7.02)، وإن متوسط درجات المجموعة الضابطة (27.58)، وانحرافها المعياري (6.01)، وإن القيمة التائية المحسوبة (5.055) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (56). ومما تم عرضه يتبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية بوليا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا موضوعات المطالعة بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستيعاب القرائي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، ونتائج الدراسة الحالية، تتفق مع دراسة خاجي 2004 ودراسة العمري 2004 التي توصلت إلى استعمال استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة تزيد من تحصيل الطلاب.

ثانياً: تفسير النتيجة

في ضوء النتيجة التي عُرِضت يعتقد الباحثان أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة على وفق استراتيجية بوليا على المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي يعود إلى:

- 1- أن التدريس على وفق استراتيجية بوليا يساعد الطلاب في تلخيص النص القرائي، وإعادة تركيب أفكاره، والابتعاد عن لغة النص المقروء؛ مما يساعد في تنمية الاستيعاب للنص المقروء.
- 2- أن التدريس على وفق استراتيجية بوليا زاد من وعي الطلاب بعمليات القراءة في النص، وحسّن مدى التعلم الذي وصلوا إليه، وبالتالي استيعابه.
- 3- أن تفعيل استراتيجية بوليا في الصف الدراسي زاد من دافعية الطلاب نحو المادة كونها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 4- أن التدريس على استراتيجية بوليا ساعد في شد انتباه الطلاب للدرس من طريق الأسئلة التي تستهدف العمليات العقلية من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثير بما فيها من صور أدبية وبلاغية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات: في ضوء النتيجة التي أظهرها البحث الحالي يمكن للباحث أن يستنتج ما يأتي:

- 1- إنَّ استراتيجية بوليا لها دور ايجابي في تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات وتعمل على ترسيخ المعلومات لديهم.
 - 2- إنَّ استراتيجية بوليا تشجع الطلاب على استيعاب المقروء وادراك مضمون النص.
 - 3- تساهم استراتيجية بوليا في جعل الطلاب قادرين على استثمار الوقت والجهد بشكل جيد كما يمنحهم الحرية في تنمية استعداداتهم ومهاراتهم ومواهبهم الشخصية.
 - 4- الطلاب الذين استعملوا استراتيجية بوليا في تعلمهم يتصفون بدافعية عالية وقدرة في ايجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجههم ويتفاعل واضح في الجوانب المعرفية المختلفة وتفاعل اجتماعي مع الآخرين.
- ثانياً: التوصيات: في ضوء النتيجة التي توصل إليها الباحث يقدم التوصيات الآتية:
- 1- ضرورة استعمال استراتيجية بوليا في تدريس المواد ذات الطابع القرائي ومنها المطالعة والنصوص والادب والنقد وكتب السيرة.
 - 2- إدخال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدورات تدريبية تطويرية للإفادة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومنها استراتيجية بوليا.
 - 3- العمل على تهيئة بيئة مدرسية تربوية داخل المدرسة تمنح الطلاب فرصة لتعلم استراتيجية بوليا وبيان قدراتهم المعرفية والعقلية في ايجاد الحلول للمشكلات وبيان للفروق الفردية فيما بينهم.
 - 4- العمل على تفعيل استراتيجيات التعلم النشط كونها مشجعة على تنمية الدوافع الداخلية للطلاب مما سيسهم في تحويل الطلاب الى متعلمين مفكرين محللين وسينقلون من مرحلة التلقين الى مرحلة التفكير وايجاد الحلول مع منحهم الحرية المناسبة في ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترضهم.
 - 5- الاهتمام من جانب الارشاد المدرسي بتنمية مفهوم استراتيجية بوليا للتعلم لما له من دور في تطوير القدرات المعرفية والنفسية وزيادة الدافعية للطلاب والذي بدوره يسهم بشكل كبير في تطوير عملية التعلم.
 - 6- العمل على تنويع طرائق التدريس في المرحلة الثانوية واعتماد الاستراتيجيات الحديثة سيسهم بشكل كبير في خلق دافعية وحب استطلاع لدى الطلاب وستحفزهم على تطوير امكانياتهم وقدراتهم وامكانياتهم في استيعاب المقروء في شتى المجالات.
 - 7- اعطاء دور كبير لمناهج ومقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية والحث على ان تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وادراك المضمون للنصوص المقروءة.

ثالثاً: المقترحات: استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب الصف الرابع العلمي.
- 2- إجراء دراسة مماثلة لتنمية مهارات القراءة التحليلية والناقذة باستعمال استراتيجيات حل المشكلات ومنها استراتيجية بوليا في التعبير والقواعد والادب.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في الاداء التعبيري للمرحلة الجامعية.
- 4- اجراء دراسة مماثلة لمعرفة فاعلية استراتيجية بوليا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الجامعية

المصادر:

📖 القرآن الكريم

أولاً: مصادر عربية

1. إبراهيم، مجدي عزيز. موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، 2004م.
2. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد مكرم بن منظور المصري. لسان العرب، دار الكتب المصرية، بيروت، لبنان، 2003.
3. أبو حويج، مروان. البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري، الطبعة العربية، عمان، 2013م.
4. إسماعيل، بليغ حمدي. استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط1، دار المناهج، عمان، 2013 م.
5. بدوي، رمضان مسعد. استراتيجيات في تعليم وتقييم تعلم الرياضيات، ط1، دار الفكر، القاهرة، 2003.
6. البكر، رشيد. تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 2002.
7. بل، فريد ريك. طرق تدريس الرياضيات، ج2، ط2، دار العربية، 1987.
8. بودي، زكي بن عبد العزيز، ومحمد سلمان الخزاولة. استراتيجيات التدريس، ط1، دار الخوارزمي، عمان، 2012.
9. البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية، مكتبة الجامعة، عمان، 2008م.
10. جابر، وليد. اساليب تدريس اللغة العربية، ط3، دار الفكر، عمان، 1991.
11. الجبوري، رعد سلمان علوان. اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ^3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، رسالة غير منشورة، العراق، 2011.
12. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، 2013.
13. جروان، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، عمان، 1999.
14. جمل، محمد جهاد، وسمر روجي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
15. جمهورية العراق، وزارة التربية، 1990.
16. خاجي، ثاني حسن. اثر استخدام استراتيجية بوليا في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية، مجلة الفتح، العدد عشرون، ديالى - العراق، 2004.
17. خير الله، سيد محمد، ومحمد الكتاني. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.
18. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي. تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، علم الكتب الحديثة، اريد - الاردن، 2009.
19. الدليمي، أحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي. القياس والتقييم في العملية التعليمية، ط2، مكتب الشروق، بعقوبة - ديالى، 2005م.
20. الدهان، سامي. المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة اطلس، دمشق، 1962.
21. زاير، سعد علي، ايمان اسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، مؤسسة مصر للكتاب، 2011.
22. زاير، سعد علي، سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنهجية ودار الصادق، عمان، 2016.
23. زاير، سعد علي، وآخرون. الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج واساليب وبرامج، ج1، دار المرتضى، بغداد، 2013.
24. الزيات، فتحي مصطفى. صعوبات التعليم الاسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998.

25. الزيات، فتحي مصطفى. علم النفس المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001
26. السفاسفة، عبد الرحمن. طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد، الأردن - الكرك، ط3، 2004م
27. سلامة، حسن علي. طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر، القاهرة، 1995.
28. شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993م.
29. شحاته، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، طبعة مزيده ومنقحة، دار الاصدار المصرية اللبنانية، ط7، 2008.
30. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية، عمان، 2002م.
31. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، 1999م.
32. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد حوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، المسيرة، عمان، 2003.
33. عامر، رياض حامد يوسف. تطوير منهجية لتقييم الأثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية / كلية الدراسات، نابلس، 2006م.
34. عباس، محمد خليل وآخرون. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، 2009 م.
35. عباس، محمد خليل وآخرون. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2011م.
36. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010 م.
37. عبد الملك، انور، وخلدون النقيب. الابداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الامم المتحدة والهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994.
38. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل، عمان، 1999.
39. العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتبة الرياحين، حله، د.ت.
40. العزاوي، نعمة رحيم. من قضايا تعليم اللغة العربية - رؤية جديدة، ط1، مطبعة وزارة التربية، 1988.
41. عطية، محسن علي. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، 2008.
42. عطية، محسن علي. اتعلم انماط ونماذج حديثة، ط1، دار صفاء، عمان، 2016.
43. علام، محمد صلاح الدين. القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتقنياته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
44. علام، محمد صلاح الدين. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، دار المسيرة، عمان، 2010.
45. العمري، زياد. برنامج تدريبي قائم على خطوات بوليا لتدريس تلاميذ الصف السادس على حل المسألة الحسابية، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، 2004.
46. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الامل، اليرموك - الاردن، 1998م.
47. فرج، محمد وآخرون. اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم، ط1، مكتبة الفلاح، الرياض، 1999.
48. قطامي، يوسف. تفكير الاطفال تطوره وطرق تعلمه، ط1، دار الاهلية، عمان، 1990.
49. القيم، كامل حسون. مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في العلوم التربوية والانسانية، وزارة التعليم العالي، جامعة بابل، اكااديمية الفنون الجميلة، 2007 م.
50. الكبيسي، وهيب مجيد. الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، 2010م.
51. الكندري، عبدالله عبد الرحمن. مدخل الى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993م.
52. الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين. مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، دار المسيرة، عمان، 2005م.

53. مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود توفيق الحيلة. طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة، عمان، 2009م.
 54. ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 2000.
 55. المنيزل، عبد الله فلاح وعائش موسى غرابية. الاحصاء التربوي - تطبيقاته باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 2009.
 56. المياحي، جعفر عبد كاظم. القياس والتقويم التربوي، كنوز المعرفة، 2011م.
 57. النجار، نبيل جمعة صالح. القياس والتقويم منظور تطبيقي مع برمجة SPSS، دار الحامد، عمان، 2010م.
 58. نشواتي، عبد المجيد. علم النفس التربوي، ط9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998.
 59. النوح، مساعد عبدالله. مبادئ البحث التربوي، ط1، كلية المعلمين، الرياض، 2004م.
 60. الهاشمي، عابد توفيق. طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وأدبها للمراحل الدراسية، ط1، مؤسسة الرسالة، 2006.
 61. وزارة التربية، مناهج تدريس الرياضيات، الجزائر، 2004.
 62. الوكيل، حلمي احمد، ومحمد امين المفتي. اسس بناء المناهج وتنظيمها، ط4، دار المسيرة، عمان، 2011.
- ثانياً: المصادر الاجنبية
63. Bloom, B. S. and others: (1971). **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**, New York, McGraw-Hill,
 64. Polya, G. 1957, **How to Solve it**, Princeton university press, Stein, M. 1975, **Simulating creativity new**; Academic press, 35

أثر استراتيجية سلم الابداع في فهم النصوص الادبية والأداء التعبيري لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص

أ.م. سيف طارق العيساوي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of the Creativity Ladder Strategy in Comprehending the Literary Texts And The Performance of the Second Intermediate Students

Asst. Prof. Saif Tarik Al-Isawi

College of Basic Education/ University of Babylon

Saif_a33@yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the creativity ladder strategy in comprehending the literary texts and the performance of the second intermediate students. The sample of the study consists of (65) students divided into two groups: the controlling group and the experimental one.

الملخص

اجريت الدراسة في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل، وهدفت الى تعرف اثر استراتيجية سلم الابداع في فهم النصوص الادبية والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المطالعة والنصوص، بلغت عينة الدراسة (65) طالبا من طلاب الثاني المتوسط، مقسمة على مجموعتين، استعمل الاختبار التحصيلي اداة بحث، اما الوسائل الاحصائية فكانت، معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي، ومربع كاي، توصلت الدراسة الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

التعريف بالبحث

أولاً / مشكلة البحث:

ما زال درس اللغة العربية الشغل الشاغل للمعنيين في التربية والتعليم، فتعددت دراساتهم وتشعبت في هذا المجال وأخذت مناحي مختلفة، ولكنها أجمعت على حصيللة مفادها أنّ هناك ندنيا واضحا في مستوى الطلبة في فروع اللغة العربية بصورة عامة وفي درس المطالعة على وجه الخصوص (عطية، 2006: 39)، وعند البحث في أسباب المشكلة نجد أن هناك عوامل عدة منها ما يتعلق بمادة المطالعة نفسها ومنها ما يتعلق بطريقة تأليف كتب المطالعة وإعدادها، ومنها ما يتعلق بالمدرس وطريقة إعدادها من حيث خبراته واتجاهاته وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة، ومنها ما يتعلق بالطلبة من حيث قدراتهم العقلية ودافعيتهم للتعلم ومدى تمكنهم من اللغة وقواعدها. (عاشور والحامدة، 2009: 178)

ويرى الباحث أنّ جزءاً كبيراً من المشكلة يتعلق بطريقة التدريس المتبعة. وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي خاضت هذا الميدان، ومنها (الجرجري، 2002: 73)، وأفادت تلك الدراسات أنّ معظم الطرائق المتبعة حالياً في تدريس مادة المطالعة والنصوص لا تحقق أهداف تدريسها، زيادة على ضعف مواكبتها للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه، مما يسبب انخفاضاً في مستوى الطلبة وانصرافهم عن الدراسة. (زاير وعائز، 2011: 76)

وفي درس المطالعة غالباً ما يطلب المدرس من طلابه إخراج الكتاب وقراءة الموضوع قراءة متتابعة ممّلة حتى ينتهي الدرس، وقد يذكر معاني الألفاظ وقد لا يذكر، أما تحليل النص والفهم العميق له وبيان ما يحويه من أفكار وما وراء العبارات من معاني بعيدة وقيم وتوجهات نافعة فلا يلقى له بالاً وعناية، بل أنّ بعض المدرسين يحول درس المطالعة إلى قواعد أو أدب أو بلاغة لان المطالعة في نظره لا قيمة لها. (مصطفى، 2005: 161) وعلى الرغم من أهمية الفهم للنص الادبي كهدف تسعى مناهج القراءة إلى تحقيقه، لكننا نلاحظ أنّ هذا الهدف لا يكاد يصحح نتاجا في مهارات الطلاب، فمالوا بدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها، وما زال ضعفهم

في مهاراته قائماً، وإن كثيراً من المدارس الإعدادية والثانوية لم تلتفت إلى الفهم وربط المعلومات التي يكتسبها القارئ من القراءة بمعلوماته السابقة. (لافي، 2012: 111.110)، إذ إن البعض من طلابنا يعاني من صعوبة في معالجة المعلومات الواردة في النص وعدم قدرته على الفهم، زيادة على أنهم يتعاملون مع النص بصورة جزئية، بمعنى التعامل مع أجزاء النص كوحدات منعزلة، مما يؤدي إلى تشكيل صعوبة لديهم في استيعاب المادة المقروءة (طبيبي وآخرون، 2009: 199)، وهؤلاء الطلبة يميلون إلى السلبية وانتظار توجيهات المعلم، فهم لا يعرفون طريقة التفاعل مع النص ولا يعرفون طريقة دمج المعلومات مع ما يعرفونه من قبل، فضلاً عن حاجتهم إلى الفهم الصحيح للنص الأدبي، وقد أوضح بعض الباحثين في مجال القراءة وطرائق تحسينها على أن الطلبة لا يستثمرون قدراتهم الداخلية كاملةً من أجل قراءة نافعة، ويقضون وقتاً كبيراً من دون أن يصلوا إلى فهم ما يقرؤونه. (حبيب الله، 2008: 44)

أن من نواتج مادة المطالعة هو تنمية القدرة التعبيرية ومع ذلك فإن مستوى الطلبة في الأداء التعبيري، ما زال منخفضاً فقد أكدت كثير من الدراسات ومنها دراسة (الهاشمي، 1988) ودراسة (عبد عون 1989) أن الطلبة لديهم ضعف عام في التعبير، بل أثبتت قصوراً شديداً في التعبير في المراحل الدراسية كافة، فإذا تحدث احدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته وقد يتوقف فجأة قبل أن ينهي ما يريد أن يقوله من كلام، بل لعلّه يلجأ إلى اللهجة العامية ليطعم حديثه بها، أو يتم ما عجز عن إتمامه، وإذا ما كتبوا موضوعاً نجده مليئاً بالأخطاء النحوية والإملائية (الحلاق، 2010: 247)، ولعل المتنبع لأساليب تعبير الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية يلاحظ أنهم ميالون إلى الإجابة المباشرة، فإذا ما حُوِّرَ السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه قد يتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع، وهذا يعني أن الطالب يعاني من قلة الثروة اللغوية والفكرية ولا يملك القدرة على ترتيب الأفكار والربط بينها. (عاشور والحامدة، 2009: 144)

ويرى الباحث أنّ من أسباب الضعف قد يرجع إلى قلة العناية بالربط بين فروع اللغة العربية، ولاسيما بين دروس المطالعة والتعبير، وهذا يعني أنّ ما يتعلمه الطالب من القواعد لا يعتمد في القراءة والكتابة، وما يتعلمه من النصوص والقراءة لا يوظفه في التعبير. ويؤكد هذا ما ذكره يوسف مارون بقوله "إنّ الاعتماد على دروس التعبير وحدها قد لا يكون مجدياً في حل المشكلة، فمثلاً لو تعلم الطالب الكتابة الصحيحة من الناحية اللغوية والنحوية والإملائية فمن أين يأتي بالذخيرة اللغوية من مفردات وعبارات وتراكيب؟ فالثروة اللغوية تعد الأساس المتين الذي يعتمد عليه التعبير، ومن أهم مصادر الثروة اللغوية دروس القراءة والمطالعة التي تمد التعبير بالألفاظ والتراكيب اللغوية". (مارون، 2008: 374)

وفي ضوء ما تمّ عرضه يرى الباحث أنّ واقع تدريس المطالعة في المرحلة المتوسطة بمدارسنا يحتاج إلى التطوير والتحسين، ويمكن ان لخص مطلب المشكلة بالسؤالين الآتيين:

ما اثر استراتيجية سلم الابداع في فهم النصوص الادبية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المطالعة والنصوص؟

ما اثر استراتيجية سلم الابداع في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المطالعة والنصوص؟

ثانياً / أهمية البحث والحاجة إليه:

تعد اللغة أهم أداة للتفكير، ووسيلة للتعبير والتفاهم بين الناس، فعن طريقها يتفاهم الفرد مع غيره في المواقف الحياتية المتنوعة، وينقل أفكاره ومشاعره وحاجاته إلى من يتعامل معهم، وعن طريقها يتعرف الإنسان أفكار الآخرين وثقافتهم وحضاراتهم (قطامي واللوزي، 2008: 15) واللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، زيادة على أنها وسيلة المجتمع الأولى لصنع أعضائه بالصيغة الاجتماعية وتلعب دوراً حيوياً في اندماج الفرد مع مجتمعه، بل إن اكتسابها وإتقانها يؤثران في سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره، والاندماج مع المجتمع لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية التي يعقبها تنمية الاتصال بالآخرين (إسماعيل، 2005: 7)، ويرى الباحث أنّ اللغة أهمية كبرى لأنها الوسيلة التي تحفظ للأمة تراثها الأدبي والفني، ونشاطها العلمي لتطلع عليه الأجيال اللاحقة، وهي من الوسائل المهمة في الاتصال البشري، ووسيلة يعبر بها المجتمع عن أغراضه وأفكاره.

اللغة العربية إحدى اللغات العالمية وأرقاها مبنى ومعنى واشتقاقاً وتركيباً، فهي لغة تستحق الإجلال، لان الله عز وجل فضلها على سائر اللغات، فجعلها لغة قرانه المنزل، ونتيجة لأهميتها وحيويتها فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات المعروفة في العالم المعاصر، إذ اقبل غير الناطقين بها على تعلمها (الوائلي، 2004: 20)، ويرى الباحث أن اللغة العربية من الأسرار ما لا يعد ولا يحصى، ومهما كتبت المؤلفات في أهميتها ومكانتها، فلا تستطيع أن تعطيها حقها ومكانتها العظيمة، ويكفيها فخراً وشرفاً أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم على خاتم النبيين محمد (صلى الله عليه وآله وسلم).

وإذا كانت اللغة العربية مجموعة أصوات ذات دلالة يعبر الفرد من طريقها عن نفسه وما يجول ب فكره لإشباع حاجاته وتلبية مطالبه، فإن القراءة عملية تحويل تلك الرموز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وهذا يعني أن القراءة احد مخرجات اللغة، وهي من المهارات اللغوية التي تسهم بشكل كبير في تعلم اللغة وتعليمها (أبو الضبعات، 2007: 106)، بالإضافة إلى أهميتها الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي من النشاطات اللغوية المتميزة بوصفها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشري. (عبد عون، 2013: 139)، تمتاز القراءة (المطالعة) عن باقي فروع اللغة العربية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها، فهي تساعد على النجاح في المواد الدراسية المختلفة، زيادة على أنها ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة لغيرها من الغايات من حيث توسيع الثقافة وتدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معان وأفكار. (الحلاق، 2010: 178)

ولعل القراءة من أفضل المواد الدراسية؛ لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى، إذ إن الملاحظ . بشكل عام . أن الطالب الذي يتفوق في القراءة، يتفوق في المواد الدراسية الأخرى، فلا يستطيع أي طالب أن يظهر تميزه في أية مادة إلا إذا كان متقناً لمهارات القراءة (شريف وآخرون، 2009: 19) وإدراكاً لتلك الأهمية اتجه كثير من الباحثين نحو تنمية مهارات القراءة الصامتة ولاسيما ما يرتبط بعملية الفهم، فالقراءة على وفق هذا الاتجاه تعد محاولة نشيطة يقوم بها القارئ من اجل فهم النص، بالإضافة إلى أن القدرة على الفهم من أسمى أهداف تعليم القراءة، بل إن الفهم يعد عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة، لأنه ذروة مهارات القراءة وأساس العمليات القرائية جميعها (البصيص، 2011: 61) والتعبير يشارك القراءة (المطالعة) في أهميتها، فهو ضرورة من ضرورات الحياة، ولا يمكن لأي شخص أن يستغني عنه في أية مرحلة من مراحل عمره، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان أو القلم، لذا فهو مظهر من مظاهر الفهم ووسيلة الإقناع ودليل الإقناع وفيه تحقق اللغة وظيفتها الفكرية والنفسية والاجتماعية. (عبد عون، 2013: 195)

ويعد التعبير من فنون اللغة العربية المهمة ؛ لأنه ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي الفروع بل هو متداخل ومتشابك في مهاراته مع فروع اللغة الأخرى الى حد كبير فهو متداخل مع الأدب والنصوص النثرية والشعرية والبلاغية، ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه في أي من تلك الفروع هو تقدم ونمو له في مهارات التعبير (الحلاق، 2007: 57)، ولأهميته بين فروع اللغة العربية فقد جعله اللغويون في قمته، فهو غاية وما سواها وسائل لتحقيق هذه الغاية، فالقواعد تعمل على عصمة اللسان والقلم من الخطأ والقراءة وحفظ النصوص الأدبية من شعر ونثر تزيد الثروة اللغوية والإملاء يعلم رسم الحروف رسماً صحيحاً، أما التعبير فهو المظهر الصادق لقوة تفكير المتعلم ووسيلة التفاهم بين الناس وعرض أفكارهم ومشاعرهم. (عبد عون، 2013: 197)

أما الحياة المدرسية فيعتمد التحصيل في كثير من صوره على هذا اللون من النشاط اللغوي، إذ إن إجادته تعني إجابة الدراسة اللغوية خاصة، وتقوفاً في المواد الدراسية الأخرى عامة، فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها بإمكانه صياغة العبارة الدقيقة (زاير وعازيز، 2010: 398)

ومنذ أن أعلن عقد التسعينيات عقداً للدماغ انشغل نَفَرٌ من الباحثين الجادين في البحث عن أدوات تيسر العملية التعليمية وتسهلها، بغية تكوين الفهم العميق لدى الطلبة لم يقرؤوه من مواد دراسية، وتعمقت البحوث في هذا المجال فطورت العديد من أدوات التعلم، ولعل أبرزها ما عُرف بالاستراتيجيات القائمة على الابداع، والتي تُعد من أدوات التعلم والتعليم الفعالة بشكل عام وتعليم التفكير بشكل خاص، إذ تعد هذه الإستراتيجية من أدوات التعلم المتوافقة مع الدماغ، وهي عبارة عن أداة تفكير مفيدة تتيح للطلبة فرصة تنظيم

المعلومات وتطوير تفكيرهم، وهي بمثابة تمثيلات بصرية للحقائق والمفاهيم تروق للعديد من الطلبة لمساعدتهم على التعامل مع المعلومات وتنظيمها، بالإضافة إلى مساعدتهم على استيعاب الأفكار وتلخيصها، زيادة على تمكنهم من انتقاء الأفكار المهمة والنفاصيل واكتشاف المعلومات المفقودة والعلاقات غير الواضحة (نوفل وسعيان، 2010: 227)

فبالرغم من أن العقل البشري يقوم بالكثير من النشاطات الذهنية كالقدرة على الإدراك والمقارنة والتحليل واتخاذ القرار، إلا أن التفكير بتفرعاته العديدة يُعد من أهمها وأكثرها تعقيداً، إذ أن التفكير يؤثر على تركيزه، وبالتالي على أحاسيسه وسلوكه، وينتائج سلوكه، ايجابية كانت أم سلبية كتحصيل حاصل، (الفقي، 2007، ص35) ولما كان للتفكير من الأهمية جعلته من أهم العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ، فالتفكير الإبداعي له الصدارة بين أنواع التفكير، فقد اعتبر القدرة الأكثر تعقيداً بين قدرات الإنسان العقلية والمعرفية، ونعمة الإبداع كانت معروفة منذ أزمان بعيدة جداً، وكان ينظر اليها بكثير من الإجلال والإكبار كما لو كانت هبة الهية مقدسة، والأساطير اليونانية القديمة كانت تلحق قوى الإبداع الى بعض الأبطال الاسطوريين العباقرة الذين يتميزون باعجاز يفوق قدرات الآخرين (أبو زيد، 1985، ص29)

وأظهرت معظم الدراسات التي عنت بالتفكير الإبداعي أنه يعود بالفائدة على الطلاب، ففي الدراسات التي استعملت برامج تعليم مهارات التفكير لطلاب مدارس وجامعات أثبتت إيجابيتها عندهم في تكوين تقرير ذاتي وتحسين التفكير الإبداعي والجانب الشكلي واللفظي وتحسين الإنجاز الأكاديمي، إذ أصبح تعليم التفكير الإبداعي من صلب عمل الكثير من المؤسسات التربوية في اقامة العديد من البرامج التدريبية التي تعنى بهذا المجال (غانم، 2009، ص23).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بان تعليم طرق المطالعة الصحيحة يُعد من العوامل الأساسية في تطوير قدرة الطلبة على استيعاب المادة المقروءة وفهمها، ولهذا يرى الباحث أن استعمال استراتيجية سلم الابداع في تدريس المطالعة قد يكون ذا جدوى في تنمية فهم النصوص الادبية والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وقد اختار الباحث المرحلة المتوسطة لإجراء تجربة البحث، لأنها تمثل مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، وتتماز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في جوانب الشخصية كافة (زهران، 1995: 323-324)، وفي هذه المرحلة تأخذ ميول الطلبة ورغباتهم بالظهور والتبلور، وتزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، وقد تكون المرحلة الثانوية هي الفرصة الأخيرة لتدريب الطلبة على المهارات اللغوية والإبداعية (تميم، 2007: 88)، ويرى الباحث إنّ طلبة هذه المرحلة بحاجة إلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم وإشباع ميولهم بالقدر الكافي من المعارف والقيم والسلوكيات حتى يتمكنوا من مواصلة تعليمهم نحو مراحل أعلى بصورة سليمة.

وتأسيساً على ذلك يُمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1. أهمية اللغة للإنسان؛ لأنها أداة التعبير الرئيسة.
2. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم الذي نظم للناس حياتهم.
- 3- أهمية القراءة بوصفها الأداة الرئيسة في التعلم وكسب المعلومات ومالها من اثر في بناء شخصية الفرد وتنمية ميوله.
4. أهمية فهم النصوص الادبية؛ لما لها من اثر في بنية الطالب اللغوية والتنوقية والمعرفية والتعبيرية.
5. أهمية التعبير؛ لأنه غاية الدراسة لفروع اللغة العربية.
6. أهمية استراتيجية سلم الابداع بوصفها إحدى الاستراتيجيات والوسائل المهمة التي تساعد الطلبة على فهم المادة المقروءة.
7. أهمية المرحلة المتوسطة؛ كونها مرحلة النمو السريع الذي يؤثر في اتجاهات الطلبة وميولهم وعاداتهم ومهاراتهم المختلفة.

ثالثاً/ أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

1. اثر استراتيجية سلم الابداع في فهم النصوص الادبية لدى طلاب الثاني المتوسط.
2. اثر استراتيجية سلم الابداع في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

3. بناء معيار لفهم النصوص الادبية.

رابعاً/ فرضيتا البحث:

وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة والنصوص باستراتيجية سلم الابداع، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في فهم النصوص الادبية.

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة باستراتيجية سلم الابداع، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، في الأداء التعبيري.

1. الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بابل.

2. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015 - 2016.

3. الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط.

4. الحدود المعرفية: مجموعة من موضوعات كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2015 - 2016 في جمهورية العراق. استراتيجية سلم الابداع، فهم النصوص الادبية.

سادساً/ تحديد المصطلحات وتعريفها:

1- الاستراتيجية اصطلاحاً: عرفها كل من:

أ . زيتون بأنها: " مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من لدن المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستعمالها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فعالية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة". (زيتون، 1999: 288)

ب . جامل بأنها: "مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستعمل من لدن المعلم ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلاب من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة" (جامل، 2000: 18).

ويعرفها الباحث إجرائياً:

مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية التي يخطط لها الباحث مسبقاً في تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط في المطالعة والنصوص، في ضوء الإمكانيات المتاحة من أجل تنمية استيعابهم القرائي وأدأهم التعبيري.

2. استراتيجية سلم الابداع:

عرفها: الخاجة وفخرو: خطوات تدرب القارئ على التفاعل مع النص المقروء تحوي مجموعة من الخبرات القائمة على

الابداع وعددها عشرة. (الخاجة وفخرو، 2000، ص12)

التعريف الإجرائي استراتيجية سلم الابداع: مجموعة من الخبرات القائمة على الابداع والتي تحفز طلاب المجموعة التجريبية

على النظر الى النص نظرة تفكيرية ابداعية فاعلة.

3. الفهم

* لغة: قال الخليل: "فهمت الشيء فهماً وفهماً عرفته وعقلته وفهمت فلاناً وأفهمته عرفته" (الفرايدي، د.ت، ج4، مادة فهم، 61).

* اصطلاحاً: عرفه كل من:

أ - السيد بأنه: "عملية استخلاص المعنى من الرموز المكتوبة" (السيد، 2005: 35)

ب . الحداد بأنه: " وصول القارئ إلى حالة الاتزان من طريق إجابته عن الأسئلة الذاتية، ويتطلب ذلك مهارة الطالب في تحديد الأفكار

والمعلومات ومعرفة معاني النص المقروء". (الحداد، 2006: 100).

عرفه عبد الله بأنه: " الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معاني تتشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية" (عبد الله: 2007: 75)

4. النصوص الأدبية:

* لغة:

النص لغة هو ((رفعك الشيء، ونصّ المتاع نصاً: جعل بعضه على بعض، واصل النص: أقصى الشيء وغايته، والنص والإسناد إلى الرئيس الأكبر، والنص التعيين على شيء ما ونص الأمر شدته)) (ابن منظور، 2005، ج14: 266)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

د- عرفها (السعدي، 1992): "قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره، إذ تمثل مسيرة وتطور هذا التراث وتبين أشكاله المختلفة والمدى الذي وصل إليه في حقبة زمنية معينة وما طرأ عليها من تغيير" (السعدي، 1992، ص69).

هـ- عرفها (غزوان، 2001): "هي تركيب فني من كلمات منتقاة مختارة من لغة طبيعية لها أصولها النحوية والصرفية ودلالاتها، وصورها البلاغية والجمالية التي تكون شخصيتها الجمالية واللغوية والتعبيرية المتميزة" (غزوان، 2001، ص62).

لم يجد الباحث حسب اطلاعه تعريفاً اصطلاحياً لفهم النصوص الأدبية لذا يعرفها اجرائياً:

5. التعريف الإجرائي لفهم النص الأدبي:

عملية عقلية بنائية يتفاعل عن طريقها الطلبة مع النص الأدبي لاستخراج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية وتحديد المعنى العام للنص وللمفردات وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النص، والإشارات البلاغية في النص، وتقاس عن طريق انجاز طلاب الصف الثاني المتوسط في اختبار فهم النص الأدبي المقدم إليهم من الباحث في مستوياته.

6. الأداء

لغة: "أدى الشيء: أوصله والاسم أداء، وأدى دينه تأدياً أي قضاه، ويقال تأديتُ إلى فلان حقه إذا أدبته وقضيته، وتادى إليه الخبر أي انتهى، ويقال استأداه ما لا إذا صادره واستخرج منه" (ابن منظور 2005: ج1: 100)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

أ. كود (Good) بأنه: "الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما بالفعل، بحسب قدرته واستطاعته" (Good, 1973, P: 575)

ب. اللقاني وعلي بأنه: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون هذا الأداء عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما" (اللقاني وعلي، 1996، ج10).

7. التعبير

لغة: "عبر عما في نفسه: أعرب وبين، وعبر عنه غيره فأعرب عنه والاسم العبرة والعبرة، وعبر عن فلان: تكلم عنه" (ابن منظور: 200: ج9: 17)

التعبير اصطلاحاً: عرفه عطية بأنه: "عملية الإفصاح عن الأحاسيس والآراء والحاجات ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابةً صحيحة تُراعى فيها قواعد الرسم الصحيح، وحسن التركيب والتنظيم وترابط الأفكار ووضوحها" (عطية، 2006).

ب. عطا بأنه: "قدرة الإنسان على أن يتحدث فيطلاقة وانسياب ووضوح أو يكتب في قوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض عما يجول بفرقه وخاطره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب". (عطا، 2006، ص218)

*التعريف الإجرائي للأداء التعبيري:

هو الانجاز اللغوي لطلاب مجموعتي البحث في التعبير الكتابي عن الموضوع التعبيري المختار لهم، ويقاس ذلك على وفق معيار مُعتمد لتصحيحه، ويُعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها طلاب المجموعتين في الاختبار المُعد لذلك.

8. **التعريف الإجرائي لمادة المطالعة والنصوص:** كتاب يحتوي نصوصاً شعرية ونثرية تتضمن موضوعات علمية واجتماعية وثقافية متنوعة، معد من قبل وزارة التربية يُدرّسها الباحث لطلاب عينة البحث في الصف الثاني المتوسط من اجل زيادة ذخيرتهم من الألفاظ والتراكيب والأفكار وإمدادهم بألوان من الخبرة والثقافة، مما يسهم في بناء شخصية متكاملة.
9. **الصف الثاني المتوسط:** هو الصف الثاني من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية، ومرحلة الدراسة الإعدادية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتشمل الصفوف (الأول، والثاني، والثالث)، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الإعدادية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أ - دراسة النعيمي (2001) ((اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي))

أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بغداد كلية التربية/ ابن رشد، وهدفت إلى معرفة اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي العام، بلغت عينة البحث (290) طالباً وطالبة، بواقع (150) طالباً و(140) طالبة وزعوا عشوائياً بين المجموعات الأربع درست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال إستراتيجية الاختبارات قبلية، والمجموعة الثانية باستعمال إستراتيجية الأهداف السلوكية، والمجموعة الثالثة باستعمال إستراتيجية الملخصات العامة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً في الاستيعاب القرائي تكون من (40) فقرة موزعة على مجموعتين من الأسئلة مراعي فيها شروط صياغة كل نوع منها، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعات الثلاث على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري. (النعيمي، 2001)

ب . دراسة الموسوي (2012) ((اثر إستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند تدريس مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط))

أجريت هذه الدراسة في العراق/ جامعة بغداد/ كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة اثر إستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند تدريس مادة المطالعة والنصوص لطالبات الصف الثاني المتوسط، بلغت عينة البحث (92) طالبة، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المطالعة بإستراتيجية روبنسون، و(31) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المطالعة بإستراتيجية التساؤل الذاتي، و(31) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية، أما أداتا البحث فكانت الأولى: اختباراً في الاستيعاب القرائي فقد بلغ عدد فقراته (40) فقرة موزعة بين أربعة أسئلة متنوعة مراعي فيها شروط صياغة كل نوع منها، والثانية كانت اختباراً في إنتاج الأسئلة الذاتية يتكون من ثلاثة نصوص قرائية، توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعتين اللتين درستتا مادة المطالعة والنصوص بإستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية. (الموسوي، 2012)

ب . دراسة كاثرين (Cathren,1989) ((اثر تقنية شاملة لتدريس القراءة يطلق عليها اقراً كتاباً في ساعة في فهم القراءة واستيعابها))

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تقنية شاملة لتدريس القراءة يطلق عليها اقراً كتاباً في ساعة في فهم القراءة واستيعابها، وبلغت عينة البحث (144) طالبا اختيروا عشوائيا في ثماني مجموعات يوضحها التقسيم الاتي: (48) طالبا من المرحلة السادسة (لغة)، و(20) طالبا من المرحلة الثامنة (لغة)، و(44) طالبا من المرحلة العاشرة (من

صفوف الدين)، و(32) طالباً من المرحلة الثانية عشرة (اجتماعيات)، وبلغ عدد الكتب (5) كتب، أما أداة البحث فكانت مجموعة من الأسئلة التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

ـ إنَّ التقنية الشاملة للقراءة ولدت الرغبة بقراءة المزيد من الروايات التي دُرست، وزيادة قابليات الطلاب للرواية الشفهية سواء أكان ذلك كمّاً أم نوعاً.

. أصبح الطلاب أكثر ثقة بالنفس عند طرح الأسئلة، وتوضيح النقاط والإجابة عن الأسئلة. (cathren: 1989)

***الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

الباحث	سنة البحث	هدف البحث	حجم العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	مكان إجراء التجربة	الوسائل الإحصائية	النتائج
النعمي	2001	تعرف اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي	54	الرابع الاعداي	المطالعة والنصوص	العراق	معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التميز	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة
الموسوي	2012	تعرف اثر إستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند تدريس مادة المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	68	الثاني متوسط	المطالعة والنصوص	العراق	معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التميز	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة
كاثرين	1989	تعرف اثر تقنية شاملة لتدريس القراءة يطلق عليها اقراً كتاباً في ساعة في فهم القراءة واستيعابها	78	الاعدادية	المطالعة والنصوص	امريكا	معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التميز	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة
الدراسة الحالية	2015	تعرف اثر استراتيجية سلم الابداع في فهم النصوص الادبية والاداء التعبيري	66	الثاني متوسط	المطالعة والنصوص	العراق	معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي، والنسبة المئوية	في الفصل الرابع ستعرض

***جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

1. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع هذا البحث.
2. إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
3. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي ونتائجه.
4. صياغة الخطط التدريسية الملائمة.

5. الاطلاع على اختبارات الاستيعاب القرائي.
6. اختيار محكات التصحيح للتعبير التحريري.
7. تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.
8. وضع التوصيات والمقترحات المناسبة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه؛ لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى نتائجه.

ثانياً/ التصميم التجريبي:

اختار الباحث تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي، وتم اختيار مجموعتين الأولى تجريبية: تُدرس مادة المطالعة والنصوص باستعمال استراتيجيات سلم الابداع، والأخرى ضابطة: تُدرس المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية، وفي نهاية التجربة تم تطبيق الأداتين (اختبار فهم النصوص الادبية، واختبار الأداء التعبيري) على طلاب المجموعتين، كما موضح في جدول (1)

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

مجموعتا البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداتا البحث
التجريبية	استراتيجية سلم الابداع	فهم النصوص الادبية	اختبار في فهم النصوص الادبية
الضابطة	الطريقة التقليدية	الأداء التعبيري	اختبار في الأداء التعبيري

ثالثاً/ مجتمع البحث وعينته:

1. **مجتمع البحث:** حدد الباحث مجتمع البحث بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التي تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط فأكثر، وفي مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2015، 2016، وقد بلغت 27 مدرسة.
- 2 - **عينة البحث:** يعد اختيار العينة من الخطوات المهمة للبحث، إذ يلجأ الباحث عادة لتحديد مجتمع بحثه بحسب الموضوع أو المشكلة التي يختارها، ولما كانت المجتمعات كبيرة الحجم في الغالب فإنه لا يمكن للباحث أن يدرس الظاهرة أو الحدث لذا يلجأ إلى اختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع، (ملحم، 2010: 269)، لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:
 - أ. **عينة المدارس:** يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة أو الثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها عن شعبتين، وبعد تعرف أسماء المدارس تم اختيار (متوسطة البحتري للبنين) بطريقة عشوائية.
 - ب. **عينة الطلاب:** بعد زيارة متوسطة البحتري للبنين وجد أنها تحوي اربع شعب (أ، ب، ج، د)، اختار الباحث شعبتي (أ، ج) بطريقة عشوائية، لتكونا مجموعتي البحث، فكانت شعبة (أ) المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة، و جدول (2) يوضح ذلك

جدول (2) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	قبل الاستبعاد	المستبعدون	بعد الاستبعاد
ا	التجريبية	33	1	32
ج	الضابطة	36	3	33
	المجموع	69	4	65

نلاحظ من الجدول (3)، إنّ عدد طلاب عينة البحث بلغ (69) طالباً، واقع (33) طالباً للمجموعة التجريبية، و (36) طالباً للمجموعة

الضابطة، وبعد أن استبعد

الباحث الطلاب الراسيين من المجموعتين، وهم (1) طالب واحد من المجموعة التجريبية، و(3) طلاب من المجموعة الضابطة، لأنهم درسوا المادة نفسها، ويقاؤهم يُعد خلاً في نتائج البحث، لذا أصبح مجموع طلاب عينة البحث (65) طالباً بواقع (32) طالباً للمجموعة التجريبية، و(33) طالباً للمجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحث قبل بدء التجربة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي:

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور .

2. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2015-2016

3. التحصيل الدراسي للآباء .

4. التحصيل الدراسي للأمهات .

1. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور: أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بالعمر الزمني للمجموعتين وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) // المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور .

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	168.28	52.26	63	0.41	2	غير دال إحصائياً
الضابطة	33	167.60	38.90				
المجموع	65						

2. درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة: أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بدرجات نصف السنة للمجموعتين وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	65.31	86.71	63	0.43	2	غير دال إحصائياً
الضابطة	33	66.51	165.64				
المجموع	65						

3. التحصيل الدراسي للآباء: أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بالتحصيل الدراسي للآباء للمجموعتين وجدول (5) يوضح ذلك: جدول (5) تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث، وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الإحصائية.

التحصيل المجموع	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	7	9	6	10	3	1.27	7.82	غير دالة إحصائياً
الضابطة	33	5	11	9	8				

4. التحصيل الدراسي للأمهات: أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بالتحصيل الدراسي للامهات للمجموعتين وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث، وقيمتا (كا²) (المحسوبة والجدولية) ومستوى الدلالة الاحصائية.

مستوى الدلالة 0,05	قيمة كا ²		درجة الحرية	كلية فما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	حجم العينة	التحصيل المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة إحصائياً	7.82	0.91	3	10	11	5	6	32	التجريبية
				11	8	7	7	33	الضابطة

خامساً: تحديد المادة العلمية:

تم تحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وكانت (7) من الموضوعات المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2015-2016) وهي: (ثمرات العلوم، حقوق الاطفال، رثاء الأم(شعر)، بغداد (شعر)، الجمال (شعر)، العدل اساس الملك، قصة من السودان (حفنة تمر)، سوريا بلاد الشام قلب الوطن العربي النابض).

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية: تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج تعليمي الخطوة الأساس في بنائه؛ لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية، والأدوات والوسائل، والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التربوية (الحيلة، 2003: 229)، وقد صاغ الباحث (71) هدفاً سلوكياً اعتماداً على محتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة بين مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وأدعها استبانة ملحق(1) وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم ملحق (2)، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أعيدت صياغة عدد من الأهداف، وأُجريت التعديلات على عددٍ آخر، وحُدِّثت (8) أهداف، لعدم حصولها على نسبة الاتفاق، وعدَّ الباحث الهدفَ صالحاً إذا حصل على نسبة موافقة 80%، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (63) هدفاً سلوكياً.

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية:

أعدَّ الباحث خططاً تدريسية لموضوعات المطالعة والنصوص التي ستدرس في التجربة، وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أُجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ(ملحق3).

ثامناً: تطبيق التجربة:

بعد استكمال مستلزمات التجربة جميعها، باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث في يوم 2015/2/25، وانتهت التجربة في يوم 2015/4/22، تم تطبيق اختبار فهم النصوص الادبية في يوم 2015/4/ 28 واختبار التعبير في يوم 2015/4/29.

***اسلوب اجراء التجربة:** اعتمد الباحث الطريقة الاعتيادية في تدريس مادة المطالعة والنصوص للمجموعة الضابطة، اما المجموعة التجريبية فدرسها وفق استراتيجية سلم الابداع والتي تحوي على عشر خبرات، وضحت في الفصل الثاني حيث قام الباحث بإدخال خمس خبرات في كل خطة تجريبية بالتناوب.

تاسعا: أدوات البحث:

أولاً: اختبار فهم النصوص الأدبية:

ان الاختبار الحالي يحتاج الى نص ادبي يختبر به الطلبة، لذا فقد اختار الباحث ست نصوص ادبية من كتاب المطالعة والنصوص التي درست في الفصل الدراسي الاول كي تلائم مستوى طلاب الثاني متوسط وودعها الباحث استبانة أعدت لهذا الغرض ملحق (4).

ب. صدق الاداة:

وزع الباحث الاستبانة تتضمن عددا من النصوص الادبية التي اختارها على مجموعة من الخبراء ملحق (2)، لاختبار نص واحد يعتمد عليه الباحث في الاختبار التحصيلي، وقد اختير نص (بغداد) للشاعر مصطفى جمال الدين ملحق (5)، بعد ان نال نسبة (75%) من اصوات الخبراء

ج. معيار فهم النصوص الادبية للتصحيح.

ان الاختبار المقالي يتطلب معيارا يتم على اساسه التصحيح، ويجب ان يكون المعيار كميا ونوعيا ما امكن، لان ذلك اقرب الى الدقة وينبغي ان يكون المعيار مقننا، لغرض التصحيح (عاقل، ص49)، ولغرض تصحيح الاختبار بنى الباحث معيارا لفهم النصوص الادبية يتم على اساسه التصحيح، وعلى وفق الخطوات الاتية:

1. قدم الباحث استبانة مفتوحة تضمنت سؤالا ما خطوات المعيار الجيد لفهم النصوص الادبية، ملحق(6)، وزعت على مجموعة من الخبراء ملحق(2).
 2. اطلع على الباحث على مجموعة من الادبيات والدراسات السابقة للإفادة منها في بناء المعيار.
 3. اعد الباحث، مستفيدا مما تقدم، استبانة مغلقة ضمت بصيغتها الاولى ثلاثة مجالات احتوت على (15) فقرة ووضع امام كل فقرة ثلاث بدائل (صالحة، غير صالحة، تحتاج الى تعديل) ملحق(7)، وزع المعيار بصيغة الاولى على مجموعة من المحكمين ملحق(2) لمعرفة صلاحية كل فقرة او عدم صلاحيتها، اذا طلب من كل محكم وضع علامة(صح) في الحقل المناسب وتعديل ما يمكن تعديله.
 4. وفي ضوء اراء الخبراء استبعدت فقرتان، اذ استخدمت النسبة المئوية معيارا لتحديد صلاحية الفقرات، اذ اعدت الفقرة صادقة اذ حصلت على موافقة (80%) او اكثر من اراء الخبراء، وبناء على ما تقدم اصبح عدد الفقرات بصيغتها النهائية (13) فقرة ملحق(8).
 5. اعطى الباحث للمعيار درجة (50) قسمت على فقراته، وادعها الباحث استبانة ملحق(9) كان المطلوب فيها بيان صلاحية تقسيم الدرجة على الفقرات واستخراج صدق المعيار عرضت على مجموعة من الخبراء ملحق(2).
- بعد هذه الاجراءات جميعها تكون معيار لفهم النصوص الادبية ملحق(10) سيتم من خلاله التصحيح.

*تعليمات الاختبار: وضع الباحث التعليمات الآتية:

1. اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الاختبار.
2. اقرأ النص جيدا قبل الإجابة، ثم اشرحه شرحا وافيا يبين فهمك للنص وما يحيطه او يرتبط به وأن تخوض في معانيه متأملا ومتفكرا.

*التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة 14 تموز للبنين يوم الأحد الموافق 2015/4/7، وذلك بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، وقد هدف الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى:

- وضوح تعليمات الاختبار
- تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

*تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار:

بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت وقت الاجابة للاختبار بين (30- 45) دقيقة

د. ثبات الأداة: من المسلمات المعول عليها في ثبات الاداة هو ان تعطي النتائج نفسها عند اعادة التطبيق في الظروف نفسها، ويقاس هذه الاحصائية بحساب معامل الثبات بين الدرجات (الامام، 1990، 339) وقد اعتمد الباحث طريقة اعادة الاختبار لانها تتلائم ومنهج بحثه اذ انها من اكثر الطرق شيوعا لاستخراج الثبات، وتعد هذه الطريقة من افضل الطرائق المستخدمة في حساب معامل الثبات، وتعد هذه الطريقة من افضل الطرائق المستخدمة في حساب معامل ثبات الاختبارات غير المقننة (الغريب، 1970، ص67).

وتم تطبيق الاداة على العينة الاستطلاعية، لاستخراج ثباتها وصحح الباحث اجابات الطلبة على وفق معيار الذي اعده وقد اعطى الباحث رقما لكل طالب تم تطبيق الاداة عليه، لاغراض اعادة التطبيق، وبعد مضي اسبوعين اعاد الباحث تطبيق الاداة عليهم وتعد مدة اسبوعين مدة ملائمة لاعادة تطبيق الاداة (جابر، ص277)، وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (0.91)، وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار، علما أن معامل الثبات يعد جيدا في الاختبارات غير المقننة إذا بلغ (80%) (عبد الهادي، 2002: 129) فأكثر، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق.

تطبيق اختبار فهم النصوص الادبية:

تم تطبيق الاختبار في يوم الأحد الموافق 2015/4/28، وقد أجري الاختبار في اليوم المذكور، وقد أشرف الباحث على سير الاختبار.

*ثبات التصحيح:

توخياً للدقة والموضوعية في التصحيح، ولان الاختبار من النوع المقالي اختار الباحث عشوائياً (20) ورقة من اوراق الإجابة لمجموعتي البحث البالغ عددها (65) ورقة وبواقع (10) اوراق لكل مجموعة، واستخرج ثبات تصحيح الاختبار باعتماد نوعين من الاتفاق:

1. الاتفاق عبر الزمن.

2. الاتفاق مع مصحح آخر*.

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط عبر الزمن (0.98)، وكانت المدة بين التصحيحين أسبوعين، وهي مدة مناسبة بين تصحيحين، أما معامل الارتباط مع المصحح الآخر⁽¹⁾، فكان (0.97). ملحق ()

ثانياً: اختبار الأداء التعبيري:

1. اختيار موضوع الاختبار البعدي: لمعرفة أثر استراتيجية سلم الابداع في الأداء التعبيري، أعد الباحث استبانة بموضوعات عدة ملحق (11)، ووزعت على نخبة من الخبراء لاختيار موضوع مناسب لطلاب الصف الثاني المتوسط، وقد اتفق الخبراء على موضوع معين للاختبار النهائي، وكان الموضوع المتفق عليه هو: (الكلام الطيب مفتاح لدخول القلوب)

(1) المصحح الآخر، م.م. عدي عبدة، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

2- معيار التصحيح: اعتمد الباحث محكات جاهزة لتصحيح كتابات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، والمحك التي اعتمدها الباحث في بحثه الحالي هو محك تصحيح الربيعي التي بناها عام 1997، واعتمدها في تصحيح التعبير التحريري لطلاب الصف الثاني المتوسط.

3 . التطبيق الاستطلاعي الاستطلاعية: لمعرفة مدى وضوح موضوع الاختبار البعدي، ومناسبته لطلاب مجموعتي البحث والوقت المناسب للكتابة فيه، وثبات تصحيحه، أجرى الباحث تطبيقاً له على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة 14 تموز للبنين يوم الثلاثاء الموافق 23 /4/ 2015، وتم تصحيح إجاباتهم باستعمال نوعين من الاتفاق: أ. الاتفاق عبر الزمن.

ب. الاتفاق مع مصحح آخر.

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط عبر الزمن (0.092) وكانت المدة بين التصحيحين أسبوعين، وهي مدة مناسبة بين تصحيحين، أما معامل الارتباط مع مصحح آخر⁽¹⁾، فكان (0.089).

*تطبيق اختبار التعبير البعدي: تم تطبيق الاختبار يوم الاثنين الموافق 29/4/2010، وكتب طلاب مجموعتي البحث في الموضوع التعبيري الآتي: (الكلام الطيب مفتاح لدخول القلوب)

*ثبات التصحيح: لكي تكون النتائج دقيقة استعمل الباحث نوعين من الاتفاق في تصحيحه: أ. الاتفاق عبر الزمن.

ب. الاتفاق مع مصحح آخر.

فقد سحب (20) ورقة من أوراق الطلبة، لأغراض الثبات، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الارتباط عبر الزمن (0.095)، وكانت المدة بين التصحيحين أسبوعين، أما معامل الارتباط مع مصحح آخر فكان (0.093). ملحق () حادي عشر: الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي (T-Test) لعينيتين مستقلتين:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي وفي تحليل النتائج.

س1 . س2

$$T = \frac{\frac{(1) - \bar{X}_1}{\frac{1}{n_1}} - \frac{(2) - \bar{X}_2}{\frac{1}{n_2}}}{\sqrt{\frac{(1) - \bar{X}_1^2}{n_1} + \frac{(2) - \bar{X}_2^2}{n_2}}}$$

إذ تمثل:

س1: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

س2: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن1: عدد أفراد العينة الأولى.

ن2: عدد أفراد العينة الثانية.

ع1²: التباين للعينة الأولى.

ع2²: التباين للعينة الثانية. (البياتي، 2008: 202)

2. مربع كاي (كا²)

استعملت هذه الوسيلة في إيجاد تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين:

$$\text{كا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

(ل) - التكرار الملاحظ

(ق) - التكرار المتوقع

(البياتي، 2008: 221)

3. معامل ارتباط بيرسون: (pearson): استعملت هذه الأداة في حساب معامل ثبات اختبار الفهم القرائي وفي حساب معامل ثبات

اختبار التعبير بالاتفاق عبر الزمن ومصحح آخر.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

$$r = \frac{[ن \text{ مج س}^2 - (ن \text{ مج ص})^2] [ن \text{ مج س}^2 - (ن \text{ مج ص})^2]}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (ن \text{ مج ص})^2] [ن \text{ مج س}^2 - (ن \text{ مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

(ر): معامل ارتباط بيرسون

(ن): عدد أفراد العينة

(س، ص): قيم المتغيرين. (عمر وآخرون، 2010: 72)

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج:

أ- اختبار فهم النص الأدبي: لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار فهم النصوص الأدبية استعمل

الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكما هو موضح في جدول (8).

جدول (8) // المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في

اختبار فهم النصوص الأدبية النهائي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	21، 35	48، 29	63	3، 11	2	دالة إحصائياً
الضابطة	33	54، 30	36، 44				

يلحظ في جدول (10) أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية هو (35.21) وأنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة

الضابطة هو (30.54)، وأنَّ قيمة (T) المحسوبة (3.11) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2)، ولذلك فإنَّ الفرق بين

المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (63)، وعليه فإنَّ طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على طلاب

المجموعة الضابطة في متغير فهم النصوص الأدبية. ملحق (7)

ومما تمّ عرضه تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة والنصوص باستراتيجية سلم الابداع على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار فهم النصوص الادبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الاولى، التي تنصّ على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة المطالعة والنصوص باستراتيجية سلم الابداع، ومتوسط درجات الضابطة الذين يدرسون مادة المطالعة والنصوص بالطريقة التقليدية في اختبار فهم النصوص الادبية).

ب-اختبار الأداء التعبيري: لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الأداء التعبيري، استعمل الباحث معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكما هو موضح في جدول (9)

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في الاداء التعبيري

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	53.93	85.37	63	2.29	2	دالة إحصائياً
الضابطة	33	49.18	56.45				

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية

ومما تمّ عرضه يتبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة المطالعة والنصوص باستراتيجية سلم الابداع على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، التي تنصّ على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المطالعة والنصوص باستراتيجية سلم الابداع، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري).

ثانياً: تفسير النتائج:

1. إنّ استراتيجية سلم الابداع قد أفادت طلاب المجموعة التجريبية؛ وذلك لملاحظة زيادة درجاتهم في فهم النصوص الادبية والأداء التعبيري، إذ تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة.
2. إنّ سلم الابداع أدى إلى إثارة انتباه الطلاب، وعنايتهم وتشوقهم لمادة المطالعة، وزاد من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها، مما جعل دروس المطالعة أكثر حيوية.
3. إنّ استراتيجية سلم الابداع جعلت الطالب مستمعا متفاعلا، ومصنفا للمعلومات التي يتعامل معها، من طريق تدوينها في الحقول المناسبة لها بعد توضيحها ومناقشتها. (نوفل وسعيفان، 2011: 229)
4. جعلت الطالب يتفاعل بصورة تأملية مع النص وبطريقة مبدعة في عرض الحقائق والمعلومات وفحص العلاقات بينها، وعندما يتم ذلك فإن المادة العلمية تترتب في عقولهم بشكل منطقي، مما يؤدي إلى حدوث التعلم ذي المعنى بحسب ما أشارت إليه نظرية اوزيل. (سلامة، 2002: 171)
5. إنّ استعمال مثل هذه الخبرات يوجه الطلاب لطرح أسئلة بشأن اكتمال معلوماتهم، فبدون تنظيم للمعلومات يصعب ملاحظة افتقار القارئ معلومات معينة، أو أنّ لديه نقصا في هذه المعلومات والأفكار.
6. القراءة والكتابة مهارتان متلازمتان، إذ إنّ التحسن في القراءة والفهم نتیجته بطبيعة الحال تحسّن في التعبير. ويرى برونر أنّ فهم الأفكار والنقاط الرئيسة لموضوع ما هو الخطوة الأولى لانتقال أثر التعلم. (جابر، 1977: 395)

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن استعمال استراتيجية سلم الابداع لقيَ قبولا ونجاحاً في تدريس موضوعات المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط.
 2. إن استراتيجية سلم الابداع أسهمت في تنمية الفهم القرائي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
 3. إن استعمال استراتيجية سلم الابداع ساعد في زيادة دافعية الطلاب وحماهم وتركيز انتباههم نحو معالجة الموضوعات المقروءة.
 4. صحة ما تذهب إليه الأدبيات في التربية وطرائق تدريس اللغة العربية من أن القراءة والتعبير وجهان لعملة واحدة وهما مهارتان متلازمتان، إذ إن التحسن في القراءة يؤدي إلى تحسن في التعبير.
- ثانياً/ التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:
1. تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة على استراتيجيات تدريس المطالعة ومنها استراتيجية سلم الابداع، لتنمية القدرة على استيعاب المقروء الادبي لدى طلاب هذه المرحلة.
 2. ضرورة ايلاء درس المطالعة أهميةً مميزةً يتناسب ومكانته بين فروع اللغة العربية الأخر، وعدم استبداله بدرس آخر من دروس العربية، أو إعارته مدرسين آخرين من غير اختصاص العربية.
 3. العمل على تنمية مستويات فهم النص الادبي في مادة المطالعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والارتقاء بأدائهم التعبيري، إلى مستوى متطور باستعمال استراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس.
 4. أن يوجه المدرسون طلبتهم إلى ضرورة توظيف ما تعلموه في دروس القراءة في تعبيراتهم، بعدّها المصدر الرئيس في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب التي يتطلبها التعبير بنوعيه.
 5. ضرورة ادخال اساليب التفكير الابداعي في التدريس لما لها من اهمية في زيادة عنصر التشويق، لدى الطلاب وتنمية تفكيرهم.

ثالثاً/ المقترحات: استكمالاً لهذا البحث، يقترح الباحث إجراء ما يأتي:

1. إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استراتيجية سلم الابداع في مواد أخرى من مواد اللغة العربية.
2. إجراء دراسة لمعرفة اثر أثر استراتيجية سلم الابداع بمتغيرات أخرى مثل: الميل القرائي والتفكير الناقد.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الإناث.

المصادر والمراجع:

أولاً/ المصادر العربية:

1. إبراهيم، مجدي عزيز أ. التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، 2005.
3. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
4. ابو زيد، احمد، الظاهرة الإبداعية، عالم الفكر، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، 1985 م.
5. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.
6. البصيص، حاتم حسين. تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، وزارة الثقافة، دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011.
7. البياتي، عبد الجبار توفيق. الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية، ط1، مكتبة الجامعة، عمان، 2008.
8. تميم، راجح حسين. الكتابة الإبداعية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2007.
9. جابر، عبد الحميد. علم النفس التربوي، دار النهضة، القاهرة، 1977.

10. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2000.
11. الجرجري، عبد الله علي. مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 2002، رسالة ماجستير غير منشورة.
12. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999)، "الموهبة والتفوق والإبداع"، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
13. حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط3.
14. الحداد، عبد الكريم. فعالية إستراتيجية قراءة مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني الأساسي، مجلة جامعة دمشق، مجلد1، العدد، 22، 2006م.
15. الحلاق، علي سامي. اللغة والتفكير الناقد(أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007.
16. حنورة، مصري عبد الحميد. الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1997 م.
17. الحيلة، محمد محمود. طرق التدريس والإستراتيجية، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، 2003.
18. الحيلة، محمد محمود (2001). "أثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد التاسع عشر، (ص: 161 - 192).
19. الخاجة، نعيمة، وعبد الناصر فخرو. سلم الإبداع، ط1، مطابع الملك، السعودية، 2000.
20. الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر (1983). "مختار الصحاح"، دار الرسالة، الكويت.
21. زاير، سعد علي، إيمان إسماعيل عايز. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار ثائر، بيروت، 2010.
22. درويش، زين العابدين (1996). "نحو نموذج إجرائي لتنمية الإبداع (تصور مقترح) لدور المدرسة والاسرة والمجتمع في تنمية الابتكار" (25)، كلية التربية، جامعة قطر.
23. - زيتون، عايش محمود (1987). "تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم"، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
24. زيتون، عايش محمود. تصميم التدريس رؤية منظومية، ج 2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
25. السرور، ناديا هایل (1998). "تربية المتميزين والموهوبين"، ط1، دار الفكر، عمان.
26. سعادة، جودت أحمد. تدريس مهارات التفكير، دار الشرق، عمان، 2003م.
27. السعدي، عماد توفيق وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل، الأردن، 1992م.
28. سلامة، عبد الحافظ محمد. الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط1، دار اليازوري، عمان، 2002.
29. السلطي، نادية سميح. اثر استعمال المنظم التخطيطي في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة المنارة، المجلد13، العدد4، 2007.
30. السيد، محمود احمد. الأداء اللغوي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2005.
31. شريف وآخرون، سليم محمد، حسين محمد، عبد الحكيم، الصافي. تعلم القراءة السريعة، ط1، دار الثقافة، عمان، 2009.
32. طاهر، عليوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
33. طيبي، سناء عوراتي، وآخرون. مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل، عمان، 2009.
34. الطيبي، محمد حمد (2001). "تنمية قدرات التفكير الإبداعي"، ط1، دار المسيرة، عمان.
35. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، مكتبة دار الثقافة، عمان، 2002.
36. عاشور والحوامة، راتب قاسم ومحمد فؤاد. فنون تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مطبعة عالم الكتب، عمان، 2009.

37. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
38. عبد الهادي، نبيل. مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمان، 2002.
39. عبد الهادي، نبيل احمد (2000). "نماذج تربوية تعليمية معاصرة"، ط1، دار وائل، عمان.
40. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2013.
41. العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التعليمية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
42. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، د ط، دار صفاء، الاردن، 2006.
43. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، د ط، دار الصادق، الحلة، 2006.
44. عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط2، دار الشروق، عمان، 2006.
45. عمر، محمود احمد، وآخرون. القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
46. غانم، محمود محمد، التفكير عند الأطفال، ط1/ دار الثقافة، عمان، 2009.
47. غزوان، عناد. قلق النص وحرية الإبداع، مجلة أفق عربية، العدد (7)، السنة السادسة والعشرون، 2001م.
48. الفراهيدي، خليل بن أحمد (ت 175هـ). كتاب العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، ط2، مؤسسة دار الهجرة، إيران، 1988م.
49. الفقي، ابراهيم 0 قوة التفكير وتأثيره على احاسيسك وسلوكك ونتائجك وواقع حياتك 0 ط1 ابداع للنشر الإعلامي، 2007 م.
50. الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (دت). "القاموس المحيط"، ج3، دار العلم للجميع، بيروت.
51. قطامي، يوسف، ومريم موسى اللوزي. الكتابة الإبداعية للموهوبين (النموذج والتطبيق)، ط1، دار وائل، عمان، 2008.
52. لافي، سعيد عبد الله. القراءة وتنمية التفكير، ط1، مطبعة عالم الكتب، القاهرة، 2006.
53. اللقاني، احمد حسين وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
54. لنعيمي، طارق إسماعيل خليل. اثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالع في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابعالإعدادي العام، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد، 2001، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
55. مارون، يوسف. طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ط1، المؤسسة الحديثة الكتاب، طرابلس .لبنان، 2008.
56. مصطفى، رياض بدري. مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار صفاء، عمان، 2005.
57. المعاينة، خليل عبد الرحمن، ومحمد عبد السلام البواليز. الموهبة والتفوق، ط2، دار الفكر، عمان، 2004م.
58. ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان، 2010.
59. الموسوي، ضياء عزيز. اثر إستراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثاني المتوسط، جامعة بغداد/التربية ابن رشد، 2012، رسالة ماجستير غير منشورة.
60. نوفل وسعيفان، محمد بكر ومحمد قاسم. دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، دار الميسرة، عمان، 2011.
61. الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، عمان، 2004.

ثانيا/ المصادر الأجنبية:

1. Good. C.R, Dictionary of Education, (3ed) McGraw hill book co., New York, 1973.
2. Leary, F., Samuel. The effect of thinking maps' Instruction achievement of fourth-grade students. 1999, PDF, Educational Studies in Language and Literature ,from'www, ivsl.org,

أثر استراتيجية يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية

م.م. زيد بدر محمد العطار

مديرية تربية محافظة بابل

Effect of the Japanese yodai strategy in the collection of fourth-grade students in the scientific Arabic grammar

Ass.Lec. Zaid Bader Mohammad Al-attar

Education directorate of the province Babylon

Zeid.bader@gmail.com

Abstract

Aimed at the current research is to identify the impact of the impact of the Japanese yodai strategy in the collection of students fourth grade science in the Arabic language rules and achieve the goal of the research, coined the researcher two assumptions Cefreeten Mlaimtin to search and chose determined experimentally a partial restraint, rewarded researcher between the two sets of research in a number of variables, and then determine scientific material and formulation of behavioral objectives and prepare daily lesson plans, promising researcher test in Arabic grammar be of (40) items of the test type of multi, make sure researcher of sincerity and persistence, and at the end of the application of the experiment, which lasted an entire semester, dish researcher language test rules Arab dimensional, and to learn significance of differences between the mean scores of the two groups used the Find researcher Altaia test for two independent samples in the statistical data processing, and the results showed the superiority of the experimental group to the control group in the collection.

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف أثر استراتيجية يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية ولتحقيق هدف البحث، صاغ الباحث فرضيتين صفريتين ملائمتين للبحث واختار تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، كافًا الباحث بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، وبعد تحديد المادة العلمية وصياغة الاهداف السلوكية واعداد الخطط التدريسية اليومية، اعد الباحث اختباراً في قواعد اللغة العربية تكون من (40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، تأكد الباحث من صدقه وثباته، وفي نهاية تطبيق التجربة التي استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً، طبق الباحث اختبار قواعد اللغة العربية البعدي، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات الاحصائية، وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أصبح ضعف الطلبة في القواعد النحوية في المراحل الدراسية كافة أشبه بالظاهرة العامة التي يعاني منها الكثير من الطلبة ومنها المرحلة الاعدادية، وهذا الامر يُحتم على الباحثين البحث والكشف والتقصي عن حقيقة الأسباب والمعوقات والقيود التي تقف وراء حصوله ومعرفة الوقوف وراء مشكلات تدريس هذه المادة، وتعد موضوعات قواعد اللغة العربية من الموضوعات التي يشند نفور الطلبة منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون الكثير في سبيل تعلمها، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستعمال قواعد اللغة العربية في الكلام فاستبد الضعف بشأنها في الطلبة ولم يعتنوا بأمرها، بل كثيراً ما كان ذلك سبباً في كراهيتهم للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها، وهذا النفور من هذه الموضوعات لا يعود على نقص أو قصور في اللغة نفسها، أو نقص في مواهب الجيل، بل تعود المسألة إلى طريقة التدريس المتبعة أكثر مما تعود إلى القواعد نفسها، فلكل لغات العالم قواعد تفصيلية تشبه قواعد

اللغة العربية وبعضها يفوق العربية صعوبةً وتفرعاً ولم يُنادِ أحد بهجر قوانين اللغة واستبدالها بأخرى بسبب صعوبتها، كما أن قواعد اللغة العربية لم يحظ بالعناية الملائمة من المدرس والطالب على السواء، بل ومن المجتمع بأسره، لذلك تعالت الصيحات من كثرة الأغلاط النحوية التي يقع فيها الطلبة في التعبير وفي القراءة رغم محاولات عدة من قبل بعض الجهات في تحسين وتصحيح استعمال هذه القواعد في الحياة اليومية، وقد أشارت دراسات عدة إلى وجود ضعف في قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية منها دراسة (كبة، 1988) ودراسة (كضاض، 1989) ودراسة (الكلاك وعبد الله، 2008) واستنادا لما سبق يمكن ان تنبثق مشكلة البحث من السؤال الاتي:

ما اثر استخدام أثر استراتيجيه يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية ؟

أهمية البحث

تعد التربية ضرورة إنسانية تؤدي وظائف متعددة الجوانب للفرد والمجتمع واصبحت تستثمر كوسيلة لتحقيق أهداف المجتمع أكثر من قبل ولعل الهدف الرئيس للتربية هو التغيير في السلوك الا أن هذا التغيير ينطوي على هدف أسمى ألا وهو الفرد (الحمداي، 2010: 29).

والتربية عملية التكيف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها وهذه العملية تعني التكيف، مع البيئة الطبيعية، والاجتماعية ومظاهرها، فهي عملية طويلة الأمد ولانهاية لها الا بانتهاء الحياة (الخالدي، 2008: 18).

وتشكل اللغة مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد، فضلاً عن كونها وسيلة التعبير والتخاطب، فهي تدخل في كل فروع المعرفة، والعلوم، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال، وتنقل عبرها الخبرات، والمعارف، والمنجزات الحضارية من جيل لآخر (الجعفرية، 2011: 146) فهي أداة تواصل بين الناس، فضلاً عن أهميتها في نقل المعارف والأفكار سواء أكان ذلك بطريقة منظمة أم غير منظمة، والمقصود بذلك التعليم الرسمي أو غير الرسمي أي الخبرة التي يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عبد الهادي، وآخرون، 2005: 17)، كما أنها وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شؤونه، ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها، فبواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم (عبد الباري، 2010: 25).

وتتماز اللغة العربية من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية، والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها، وقد ارتبطت بها حياة العروبة ارتباطاً متيناً في أدوار تاريخها الطويل، القديم والحديث، كذلك كونها تأطرت بلغة القرآن الكريم على المستويات اللغوية كافة، وأساليبها التي عبرت عن المضامين التشريعية للدين الحنيف، فكانت أفصح كلاماً، وأبلغه لفظاً، وأسلوباً، وأكثره تأثيراً في النفوس، فهي لغة الوحي المنزل بخاتم الرسالات على خاتم الرسل والأنبياء محمد (صلى الله عليه وعلى آله الأطهار الميامين)، وكان نزول القرآن الكريم بها حدثاً جليلاً انمازت به على أخواتها من اللغات الجزرية (عبد عون، 2013: ص 20) كما أنها استطاعت أن تعبر عن دقائق المشاعر الإنسانية، والصور، والأحاسيس، وهي التي حددت هوية العربي ؛ لأنها تنحو في ثنايا تكوينها وخصائصها الذاتية منحى إنسانياً وعالمياً، يصل إلى آفاق العالمية والإنسانية، إذ يشير العالم الألماني فريبنباغ إلى تألقها وغناها عما سواها، فيقول: ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم، وإن اختلافنا عنهم في الزمان، والسجايا، والأخلاق، أقام بيننا - نحن الغرباء عن العربية - وبين ما ألفوه حجاباً لا نتبين ما وراءه إلا بصعوبة (الخير، 2013: 26).

والقواعد اللغوية هي الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، ويدراً الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغني عنها، وإليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمث اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد، وأن تعليم القواعد ليس غاية في ذاتها، وإنما هي وسيلة لحفظ اللسان والقلم، وهي وسيلة لصحة التعبير وهذا ما يجمع عليه

علماء اللغة المحدثون، ومن الواضح إن إتقان مهارات الكلام الأربع لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللغة، وعلينا أن نعد القواعد خادماً للغة وليس أصلاً فيها، وأنه مفيد في تفهم المعنى، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وتوضيح الغامض من التراكيب (زاير ورائد، 2016: 131).

وأياً لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتكامل التي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم لان القواعد، بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهراً من مظاهر رقي اللغة، ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال (زايد، 2013: 159).

وتعد طريقة التدريس الأداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر الطالب وذكاؤه وقابليته، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عن طريقها أوسع عمقاً وأكثر فائدة، والمدرّس الماهر هو الذي يقود أفكار طلبته من مرحلة إلى غيرها، ولا يحملهم على محاكاته وتريد ما يقول من دون روية، أو إعمال فكر، فإن ذلك يُخرج مخلوقاً مقلداً لا إنساناً مفكراً (إسماعيل، 2005: ص 41).

يرى الباحث أن لطريقة التدريس الاثر الواضح في زيادة تحصيل الطلبة لانها الاداة والجسر الذي ينقل المعلومات بين المدرس والطلاب، فكلما كانت طريقة التدريس مناسبة وملائمة لآعمار الطلبة وتثير دافعيّتهم نحو التعلم كانت نتائج التعلم جيدة.

وأستراتيجية يوايدي من الاستراتيجيات التي تسهل على الطالب تذكر المعرفة الاجرائية في العديد من المواضيع حيث أنها ترتبط ببيئة الطالب والاشياء المألوفة لديه، كما انها تنشط القدرة الذهنية لديه وتساعد على جعل المعلومات التي يستقبلها ذات معنى مرتبط بواقعه، كما أنها تساعد على استرجاع المعلومات بعد التعلم (قطامي، 2013: 298)، وإن استراتيجيات التعلم ومنها أستراتيجية يوايدي اليابانية تعد إحدى المستويات المتقدمة في مهارات التعلم والدراسة اللازمة لإتقان عملية التعلم، ولكي تتحقق هذه الاستراتيجيات وتؤدي وظيفتها، فإنها تتأثر بالنضج العقلي والمعرفي للمتعلم، والمرحلة العمرية التي يمر بها، ونضجه اللغوي، وخبرات النجاح والفشل الدراسي التي يتعرض لها في حياته الدراسية، وطبيعة المادة الدراسية ومستوى التعزيز الذي يحصل عليه من طريق تعلمه بها (زاير، وآخرون، 2013: 18-19).

ويرى الباحث أن المرحلة الإعدادية، هي مرحلة الإعداد لجيل واعٍ متفهم، لذا صار لزاماً علينا الاهتمام بهذه المرحلة ؛ لأنها الأساس في إعداد الطالبات لإكمال دراستهن الجامعية، والدخول في معترك الحياة العلمية، فتتلقى فيها الطالبة معارفاً ومعلومات غالباً ما تكون مفيدة لهن ؛ كي يمارسن تخصصهن الذي يرغبن فيه في دراستهن الجامعية، فالطالبات هذه المرحلة قد بلغن من النضج العقلي، والمعرفي، والمستوى ما يمكنهن من ممارسة عمليات عقلية عليا، للتنبؤ بشكل فردي، و مناقشة وتقويم وتعديل هذه التنبؤات في مجموعاتهن الخاصة والتأمل معا بنتبؤاتهن مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وتنمي لديهن روح النقاش والتنافس، ويمكنهن التوصل لحلول وحل جميع التناقضات.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية

فرضية البحث

يتم التحقق من هدفا البحث من خلال الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاتي يدرسن قواعد اللغة العربية باستراتيجية يوايدي اليابانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية".

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. الحدود المكانية: محافظة بابل _ مركز المحافظة.

2. الحدود البشرية: طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز المحافظة.
3. الحدود العلمية (المعرفية): مجموعة من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2016-2017) وهي (الفعل المضارع: رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع، الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً، الأدوات التي تجزم فعلين، أدوات الشرط، بناء الفعل المضارع، فعل الامر).
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2016-2017).

تحديد المصطلحات

أولاً // الاثر: عرفه كل من:

- 1- شحاتة وزينب بأنه " محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم " (شحاتة وزينب ، 2003: 22).
- 2- إبراهيم بأنه " قدرة العامل - موضوع الدراسة - على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتقلت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون السبب المباشر لحدوث تداعيات سلبية " (إبراهيم، 2009: 30).

التعريف الاجرائي: "التغير الذي يحدثه استعمال استراتيجية يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي".

ثانياً // الاستراتيجية: عرفها كل من:

- 1- المسعودي، وآخران بأنها "عبارة عن سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة" (المسعودي، وآخرون، 2015).
- 2- عرفها العجرش بأنها: "خطة تصف الاجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتائج التعلم المرجوة" (العجرش، 2013، ص 20).

التعريف الاجرائي: "مجموعة منظمة من الاجراءات والاساليب المتسلسلة التي يقوم بها الباحث لتنفيذ خطوات درسه على وفق استراتيجية يوايدي اليابانية".

ثالثاً // استراتيجية يوايدي اليابانية:

- 1- عرفها قطامي بأنها: "كلمات اجرائية تصور اجراءات أو أدوات متتابعة لكي تؤدي في عملية حل المشكلات". (قطامي، 2013: 288).

التعريف الاجرائي: "هي توظيف خطوات استراتيجية يوايدي اليابانية في تدريس طالبات الصف الرابع العلمي من اجل التوصل الى فهم أكثر للموضوع المدروس".

رابعاً // التحصيل: عرفه كل من:

- 1- نصر الله بأنه "عبارة عن النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام التي تضم جميع النتائج التي حصل عليها في كل يوم وفي كل شهر وكل فصل ونهاية السنة في كل موضوع حيث يحدد التحصيل الدراسي للموضوع الواحد مستوى الطالب في هذا الموضوع نقاط الضعف والقوة لديه، والتحصيل الإجمالي الذي يصل إليه الفرد في جميع المواد عن طريق تقييم المعلم الشفهي أو الكتابي اليومي أو الشهري الذي يعتمد على أجراء الاختبارات الخاصة" (نصر الله، 2010: 401).
 - 2- زاير وسماء بأنه "مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من أبرز قدراته في مدى تحقيق الأهداف التي اكتسبها عن طريق تطبيقها في الاختبارات، وهو مفهوم يستعمل للإشارة إلى مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال عام أو مادة دراسية خاصة، وهو يمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حالية أو مستقبلية" (زاير، وسماء، 2016: 149 - 150).
- التعريف الإجرائي:** "مقدار ما تحصيل عليه طالبات الصف الرابع العلمي من درجات في اختبار التحصيل الذي سيطبقه الباحث في نهاية التجربة"

خامسا // قواعد اللغة العربية: عرفه كل من

1- زايد بأنه "قوانين وضوابط لغوية تمثل مظهراً من مظاهر رقي اللغة ودليلاً ً على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال" (زايد، 2013: 159).

2- الجبوري بأنه "وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة والابتعاد عن اللحن في الكلام، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة" (الجبوري، 2015: 203).

التعريف الإجرائي: عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للنصف الدراسي الأول من العام الدراسي.

سادسا // **الصف الرابع العلمي:** الصف الأول من المرحلة الإعدادية التي تتكون من فرعين أدبي، وعلمي، وهي المرحلة التي تؤهل الطلبة لدخول الجامعة.

الفصل الثاني**جوانب نظرية ودراسات سابقة****المحور الأول: جوانب نظرية:****النظرية المعرفية**

نادت النظرية المعرفية بأهمية التفكير والإدراك والفهم والاستبصار والتنظيم، في عملية التعلم، فالتعلم في النظرية المعرفية، يحدث نتيجة إدراك الكائن للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي، أي بين الإنسان وما يتفاعل معه من خبرات، عن طريق التبصر والإدراك والفهم وعمليات التفكير العليا، والنظريات المعرفية، هي مجموعة من النظريات التي تلتقي في نظرتها العامة لتفسير التعلم عند الإنسان، إذ ترى أن ما يقوم به الإنسان من تفكير عقلي وإدراك وفهم وتنظيم في داخل المجال البيئي، هو الأساس في تفسير التعلم، ولكن هذه النظريات قد تختلف في المداخل التي يعرض فيها هذا التفسير، ومن النظريات التي تمثل هذا الاتجاه: نظرية الجشتالت، ونظرية ليفين، ونظرية برونر، ونظرية أوزيل، ونظرية بياجيه وغيرهم (العبيدي، 2009، ص 86).

وتُعدُّ نظريات التعلم المعرفي محور التأثير في ممارسات تصميم التدريس، وتوجه عنايتها إلى العوامل الداخلية المتعلقة بالمتعلم أكثر من العوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة. فإن النمو العقلي هو عبارة عن اكتساب أنماط هرمية مترابطة ومعقدة أو مجردة قوامها المعاني والاتجاهات والمهارات فإن التعلم المتكامل يتضمن تطوير أبنية إدراكية ومفاهيمية تربط المدخلات الحسية مع الأبنية المعرفية السابقة على أساس التتابع أو التشابه والاختلاف، وتؤكد المعرفية على الدور النشط والفعال للتعلم في البحث عن المعلومات لحل المشكلات بإعادة تنظيم ما تعلمه لمحاولة فهم الخبرة الجديدة وتطويرها بتطبيقها وتوظيفها (العفون ووسن، 2013، ص 13)

افتراضات التعلم المعرفي:

- 1- تُبنى المعرفة بسبب نشاط المتعلم، ولا يتم تلقيها من البيئة الخارجية وتمثل عملية تكيف قائمة على خبرة المتعلم.
- 2- التعلم يستند الى عملية المقارنة بين الخبرة الجديدة والمعرفة التي تم تكوينها من الخبرات السابقة ؛ فأما ان تقرها الخبرة الجديدة واما ان تعدل فيها وبهذا يتم التوصل الى المعاني المشتركة من خلال المناقشة مع أفراد التعلم، وهذا بدوره يؤدي الى فهم عام مشترك لديهم.
- 3- مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهئ أفضل الظروف للتعلم فهو القائم على حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحد لكي يخبرهم بحل للمشكلة بصورة جاهزة، وكذلك يشعر المتعلمون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد حفظ معلومات عقيمة.

4- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين أي ان المتعلم لا يبني معرفته على الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به عن طريق أنشطته الذاتية التي يكوّن من طريقها معاني خاصة به في عقله فحسب، وإنما قد يتم مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين مما يترتب عليه تعديل هذه المعاني (الطناوي، 2011:182).

ثانياً نظرية معالجة المعلومات

برزت نظرية معالجة المعلومات كأحد الابعاد الجديدة لتطور الاتجاه المعرفي في نظريته لعملية التعلم، وتتطلق نظرية معالجة المعلومات من ان التعلم محكوم بالطريقة التي نستقبل بها المعلومات وكيفية تخزين هذه المعلومات واسترجاعها مرة أخرى (سليم، 2004: 217).

وتركز نظرية معالجة لمعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الانسان مع الاحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الافكار الموجودة في الذاكرة ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة ويعتقد منظرو معالجة المعلومات ان الانسان معالج نشط لها وان عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات (ابو جادو، 2011: 213).

افتراضات نظرية معالجة المعلومات

- 1- للعمليات المعرفية دروا مهما في تحديد ما الذي نتعلمه.
- 2- التعلم عبارة عن عملية داخلية تؤدي أو لا تؤدي التي تغير في السلوك.
- 3- التوصل الى استنتاجات حول عمليات التعلم المعرفية من خلال الملاحظة الكيفية التي يستجيب بها الفرد لمثير معين.
- 4- بعض عمليات التعلم تكون خاصة بالإنسان فقط.
- 5- الانسان متعلم نشط في مواقف التعلم.
- 6- يختار الفرد الاشياء التي يريدون تعلمها. (العلوان، 2009: 216).

وجهة نظر معالجة المعلومات للتعلم

- 1- ان معالجة المعلومات تتم من خلال خطوات أو مراحل تتضمن الانتباه للمثيرات وتنظيمها وتحويلها على شكل تمثيلات ذهنية ومقارنتها مع التمثيلات مخزونة في الذاكرة ومن ثم اتخاذ القرار.
- 2- توجد دود لكمية المعلومات التي يستطيع الانسان معالجتها وتعلمها فالإنسان لا يستطيع ان يعالج الا كمية محدودة من المعلومات في آن واحد.
- 3- نظام معالجة الانسان نظام تفاعلي. اذ تتأثر المعلومات المخزونة في الذاكرة بعمليات الادراك والانتباه (قطامي، 2013: 301).

استراتيجية يوايدي اليابانية

تستند استراتيجية يوايدي الى النظرية المعرفية التي تركز الى ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلّم باعتباره نشطاً وحيوياً وقادراً على تنظيم بنيته المعرفية وتوليد عمليات المعرفة التي تناسب اسلوبه في التعلم (قطامي واخرون، 2008: 204).

وتهدف استراتيجية يوايدي الى تعليم "كيف أكثر من تعليم ان" اي تركز على المعرفة الاجرائية وتساعد على تذكرها لتسهيل اكتساب مهارة وعمليات التسلسل، ويتكون نظام يوايدي من وسائط (عبارات، جمل، تناغيم، اغاني، تمارين سرعة تنافسية، والعباب، وغيرها) تستعمل لتعليم اللغة والقواعد والاملاء.

اهمية التدريس باستراتيجية يوايدي اليابانية

تتبع اهمية الاستراتيجية من انها تسهل على الطلبة تذكر المعرفة الاجرائية في العديد من المواضيع حيث انها ترتبط ببيئة المتعلم والاشياء المألوفة لديه، فهي تنشيط القدرة الذهنية لدى الطالب، وتساعد على جعل المعلومات التي يستقبلها ذات معنى مرتبط بواقعه، دون ان تلقى عليه عبئاً في تعلم لغة جديدة ورموز جديدة بينما هو يحاول ان يستوعب العملية الاجرائية التي هي المفتاح

لاسترجاع المعلومات، الامر الذي قد يؤثر في شخصيته وتفاعله مع من حوله، وتساعد استراتيجية يوايدي الطلبة على استعمال مهارات تفكير عليا مثل حل المشكلات، والتفكير الاستنتاجي.

خطوات التدريس باستراتيجية يوايدي اليابانية

- 1- يذكر المعلم الجمل.
- 2- يكرر الطلبة الجمل من قبل كل الصف بصوت عال.
- 3- يكتب احد الطلبة الجمل على السبورة.
- 4- استخدام تشبيهات مألوفة للموضوع.
- 5- رسم التشبيه أو استعمال صورة.
- 6- توضيح اوجه الشبه والاختلاف في الجمل والتشبيهات.
- 7- الوصول الى التعميمات (القاعدة) (قطامي، 2013: 301).

المحور الثاني دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية

دراسة التميمي (1999): "أثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (أثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد، واستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي/ كافأت الباحثة بمتغيرات عدة وهي: العمر الزمني، ودرجات مادة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في امتحان الشهر الأول للصف الرابع العام وفي التحصيل الدراسي للأبوين، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، اعدت الباحثة اختبارا للتحصيل مكون من (30) فقرة اختبارية، وتم استعمال الاختبار التائي، ومربع كاي (كا)، ومعامل ارتباط بيرسون، لعينتين مستقلتين، واسفرت النتائج عن تساوي مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي (التميمي، 1999: 38 – 66).

دراسة الشاهر (2012): "أثر الاكتشاف الموجه والتعلم بالأقران في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (أثر الاكتشاف الموجه والتعلم بالأقران في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية)، أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل / كلية التربية، بلغت عينة البحث فيها (71) طالباً بواقع (26) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى و(24) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية، و(21) طالباً في المجموعة الضابطة، كافأ الباحث إحصائياً بين هذه المجموعات الثلاث في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي: أعمار الطلاب محسوبة بالشهور، ودرجات الطلاب في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي (2010-2011م)، ودرجات الطلاب في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي نفسه، والتحصيل الدراسي للأبوين، كما اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون (30) فقرة طبقه على مجموعات البحث بعد انتهاء مدة التدريس، وقد أظهرت نتائج البحث تقدم طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التعلم بالأقران على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاكتشاف الموجه، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وتقدم طلاب المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في التحصيل أيضاً (الشاهر، 2012: د).

دراسة جاسم (2014): "اثر التدريس باستخدام المدخل الياباني في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الاحياء واتجاههن نحوها"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (اثر التدريس باستخدام المدخل الياباني في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الاحياء واتجاههن نحوها)، أجريت هذه الدراسة في العراق / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية، تكونت عينة البحث من

(62) طالبة بواقع (31) طالبة لمجموعي البحث التجريبية و الضابطة من طالبات الصف الاول المتوسط، كما اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد مكون (40) فقرة، كما اعدت مقياس الاتجاه تضمن (38) فقرة، تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار المقياس، ثم طبقتهما على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التدريس، وقد أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متغيري التحصيل والاتجاه حجم اثر كبير (جاسم، 2014: 35).

دراسة هادي (2015): "اثر استراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة المعلومات- كل على انفراد- في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي والاحتفاظ بها"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة (اثر استراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة المعلومات- كل على انفراد- في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي والاحتفاظ بها).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة البصرة، واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي/ شملت عينة الدراسة (122) طالباً موزعين على اربعة شعب ثلاث منها (د-ج-أ) تمثل المجموعات التجريبية البالغ عددهم (92) طالباً وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلبتها (30)، واعتمد الباحث خطوات شريك الاربعة بكونه احد نماذج معالجة المعلومات، وتم استعمال معادلة تحليل التباين الأحادي، معادلة مربع كاي (كا2)، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تمييز الفقرة، معادلة فعالية البدائل غير الصحيحة، طريقة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية، النسبة المئوية، اظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعات الاربع وانحرافاتها في التحصيل والاحتفاظ، إذ تفوقت المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث (هادي، 2015: 50-183).

دلالات ومؤشرات حول الدراسات السابقة

1. اهداف الدراسة: تباينت اهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة التميمي (1999)، الى تعرف أثر استراتيجيات الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية، وهدفت دراسة الشاهر (2012) الى تعرف أثر الاكتشاف الموجه والتعلم بالأقران في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية، وهدفت دراسة (جاسم، 2014) الى تعرف اثر التدريس باستخدام المدخل الياباني في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الاحياء واتجاههن نحوها، وهدفت دراسة (هادي، 2015) إلى اثر استراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة المعلومات- كل على انفراد- في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي والاحتفاظ بها، أما البحث الحالي فههدف إلى معرفة (أثر استراتيجية يوايدي اليابانية في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية).
2. المكان: اتفقت الدراسات السابقة من حيث مكان اجرائها فجميعها اجري في العراق وكذلك الدراسة الحالية.
3. حجم العينة: تباينت أحجام العينات السابقة فكانت (60) طالبة في دراسة (التميمي، 1999)، و(623) طالبة في دراسة (جاسم، 2014) و(72) طالبا في دراسة (الشاهر، 2012)، أما دراسة (هادي، 2015) فاشتملت على (122) طالبا، أما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد العينة (67).
4. جنس العينة: اختلفت دراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب وطالبات)، فقد اجريت دراسة كل من (الشاهر، 2012) و (هادي، 2015) على الذكور، اما الدراسة (التميمي، 1999) ودراسة (جاسم، 2014) فقد اجريت على الاناث، والدراسة الحالية كذلك تم اجرائها على طالبات الصف الرابع العلمي.

5. النتائج: توصلت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في المتغيرات التابعة، الا دراسة (التميمي، 1999) فتوصلت الى تساوي المجموعتين في التحصيل، اما الدراسة الحالية فسوف تعرض نتائجها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة من تصميم تجريبي للبحث، وتحديد مجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وأداتا البحث، وتحديد الوسائل المستعملة في عملية تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث

اتباع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها، إذ يعد المنهج التجريبي الملائم لإجراءات البحث، وأهم ما يميز المنهج التجريبي عن غيره بأن عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف ضبط مقننة الى حد ما تشمل التحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع وتقنين عمليات الملاحظة والتفسير لهذه التغيرات وهذا البحث يعد من أدق أنواع البحوث إذ يقف الباحث موقفاً محايداً من الظاهرة ويستخدم التجربة بشكل أساسي في محاولة دراسة المشكلة (الكيلاني ونضال، 2007، ص 31).

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث فلا بد من ان يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته ودقة نتائجه حيث التصميم التجريبي بمثابة خطه يعتمدها الباحث لتنفيذ التجربة إذ يعرف التصميمات التجريبية على أنها "خطط استراتيجية تحدد الطريقة المنتظمة لدراسة فرضية البحث أو تساؤلاته المشتقة من النظرية أو الممارسة" (حبيب، 2012، ص 188)

لذلك اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف هذا البحث فجاء التصميم على ما موضح في شكل (1).

شكل (1) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية يوايدي اليابانية	التحصيل	التحصيل النهائي
الضابطة	_____		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث

إن اختيار العينة تعد خطوه مهمة من خطوات البحث لأنها ممثلة للمجتمع الذي ستجري عليه التجربة وعرفت العينة بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع بأكمله (ابو حويج، 2002، ص 45) لذلك حصر الباحث المدارس التي لا يقل عدد شعب الصف الرابع العلمي فيها عن شعبتين لاختيار مدرسة منها لتكون عينة البحث الاساس.

أ- عينة المدارس: لما كان البحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة اعدادية واحدة من بين المدارس في محافظة بابل، ومن جنس الاناث فقط لظروف البحث الحالي الذي يتطلب ذلك، ولما كان من الصعب اختيار مدرسة اعدادية من بين المدارس لأجراء التجربة فيها، فقد تم استعمال الباحث الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث كونها الطريقة التي تبعد احتمال الانحياز لمدرسة معينة، وبعد السحب العشوائي اختيرت (اعدادية الطليعة) في مركز المحافظة لتكون مركزاً لأجراء التجربة.

ب- عينة الطالبات: بعد أن حدّد الباحث المدرسة التي ستُجرى فيها التجربة زار الباحث المدرسة مُستصحباً معه كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة بابل، فوجدها تضم أربع شعب للصف الرابع العلمي وهما شعبتا (أ، ب، ج، د) وعدد الطالبات وبطريقة السحب العشوائي اختارت الباحث شعبتا (ج) لتمثّل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية والبالغ عدد طالباتها (34) وشعبتا (أ) لتمثّل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها (باستراتيجية يوايدي اليابانية) والبالغ عدد طالباتها (35)، وبعد استبعاد طالبتين فقط من المجموعة التجريبية (نتيجة الرسوب) أصبح عدد طالبات العينة (67) طالبة منهن (34) طالبة في المجموعة الضابطة (33) طالبة في المجموعة التجريبية. وقد استبعد الباحث الطالبات المخفقات خشية أن يؤثرن في دقة النتائج كون الطالبات يمتلكن خبرة سابقة ولكن الباحث أبقى الطالبات في أثناء التدريس كي لا يحرمهما من الفائدة العلمية وللمحافظة على النظام في المدرسة

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي يرى انها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من ان طالبات العينة من منطقة واحدة ومن مدرسة واحدة ومن الجنس نفسه، وقد حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من البطاقات المدرسية للطالبات، وللتأكد من صحة المعلومات فقد تم توزيع استمارة معلومات على الطالبات اما درجات مادة اللغة العربية في الامتحان الوزاري للعام السابق فقد تم الحصول عليه من سجل الدرجات، وهذه المتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني لطالبات محسوباً بالشهور: كافأ الباحث بالعمر الزمني للشهور لطالبات مجموعتي البحث وبعد تحليل النتائج ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث بمستوى دلالة (0,05) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

العمر الزمني محسوباً بالشهور لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	205,77	3,57	67	1,464	2,000	دالة بمستوى 0,05
الضابطة	34	207,91	7,86				

- 2- التحصيل الدراسي للإباء: كافأ الباحث بالتحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث وبعد تحليل النتائج ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث بمستوى دلالة (0,05) والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي				قيمتا كا ²		مستوى الدلالة
		ابتدائية فمادون	متوسطة	إعدادية معهد	جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	11	7	8	9	2,12	7,815	غير دالة
الضابطة	34	8	12	6	8			

- 3- التحصيل الدراسي للأمهات: كافأ الباحث بالتحصيل الدراسي للأمهات طالبات مجموعتي البحث وبعد تحليل النتائج ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث بمستوى دلالة (0,05) والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

التحصيل الدراسي لمهات طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمتا كا ²		مستوى الدلالة (0,05)
		ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	8	10	9	8	3	1,51	7,815	غير دالة
الضابطة	34	12	9	6	7				

4- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان الوزاري للعام السابق (2015 _ 2016م): كافأ الباحث في درجات الامتحان الوزاري في مادة اللغة العربية لطالبات مجموعتي البحث في العام السابق (2015-2016) وبعد تحليل النتائج ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث بمستوى دلالة (0,05) والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

درجات الامتحان الوزاري في مادة اللغة العربية لطالبات مجموعتي البحث في العام السابق (2015-2016)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	73,06	14,69	67	0,915	2,000	دالة بمستوى 0,05
الضابطة	34	76,38	15,49				

5- اختبار الذكاء: كافأ الباحث في اختبار رافن للذكاء لطالبات مجموعتي البحث وبعد تحليل النتائج ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث بمستوى دلالة (0,05) والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

درجات اختبار رافن للذكاء لطالبات مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	37,57	7,13	67	0,267	2,000	دالة بمستوى 0,05
الضابطة	34	37,06	8,73				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

يقصد بالمتغيرات الدخيلة هي التي تتدخل ولا يستطيع الباحث أن يوقف أثرها، ولا يدخل هذا المتغير في تصميم البحث ولا يخضع لسيطرة الباحث ولكنه يؤثر في نتائج البحث أو في المتغير التابع تأثيراً غير مرغوب فيه، كما أن الباحث لا يستطيع ملاحظة المتغير الدخيل أو قياسه، لذلك يفترض وجود عدد من المتغيرات الدخيلة تأخذ بنظر الاعتبار ويعمل على تثبيتها (الجبري، 2013، ص 199).

- وعليه حاول الباحث قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يرى أنها تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:
1. الحوادث المصاحبة: يُقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة مثل (الكوارث، الفيضانات، الزلازل، الأعاصير، الحوادث الأخرى كالحرب، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة) ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها ويؤثر في نتائج البحث ولم تتعرض التجربة لأي عامل من هذه العوامل.
 2. الاندثار التجريبي: ويقصد بالاندثار التجريبي "الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج"، ولم تحصل حالة انقطاع أو فصل أو نقل لأيّة طالبة من مجموعتي البحث.
 3. أداة القياس: استعمل الباحث أداة قياس واحدة وهي الاختبار التحصيلي.

4 أثر الإجراءات التجريبية: من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم أي تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع لذا حاول الباحث الحد من اثر هذا العامل في سير التجربة قدر المستطاع وتمثل ذلك في:

أ- المادة الدراسية: تم تحديد المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وشملت (الفعل المضارع: رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، جزم الفعل المضارع، الادوات التي تجزم فعلا واحدا، الادوات التي تجزم فعلين، ادوات الشرط، بناء الفعل المضارع، فعل الامر) وقد تم إعداد الخطط المناسبة لكل مجموعة.

ب- المدة الزمنية: لقد تساوت المدة الزمنية بين مجموعتي البحث في تطبيق التجربة اذ بدأت يوم الثلاثاء 25/10/2016 ولغاية يوم الثلاثاء الموافق 1/3 / 2017.

ج- مدرس المادة: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) على اعتبار انه مدرس جديد للحفاظ على الموضوعية والدقة في نتائج البحث.

د- الحرص على سرية البحث: تم السيطرة على هذا المتغير وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهن.

هـ- الوسائل التعليمية: حرص الباحث على أن تقدم الوسائل التعليمية في التجربة إلى طالبات مجموعتي البحث بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات واستعمال الأقلام الملونة لتحقيق هدف البحث.

و- بناية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة اعدادية الطليعة وفي صفين احدهما بجانب الآخر ومتشابهين في الحجم والإنارة وعدد المقاعد.

ز- توزيع الحصص: إن عدد الحصص التدريسية المقررة لمادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع العلمي هو (حصتين اسبوعياً) وبالاتفاق مع إدارة المدرسة تم تنظيم جدول الدروس بشكل يضمن تكافؤ الوقت المخصص للحصة الواحدة وللمجموعتين بصورة متبادلة

سادساً: مستلزمات البحث

1- **تحديد المادة العلمية:** إن أولى خطوات مستلزمات البحث هي تحديد المادة العلمية، لهذا فقد حدد الباحث المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطالبات مجموعتي البحث إنشاء التجربة وفقاً لمفردات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2016 - 2017 م) وتماشياً مع الخطة السنوية لعموم المدارس.

2- **تحديد الاهداف السلوكية وصياغتها:** لابد من الاهتمام بصياغة الأهداف السلوكية وتحديد ما هو مطلوب وذلك حتى يتمكن المدرس ومنظم المنهاج من معرفة أي التغيرات المرغوب تحقيقها للطالب حيث هذا يسهل على المدرس الوعي المتوفر قبل عملية التعليم (المحاسنة وعبد الحكيم، 2013، ص 53).

وتمت صياغة الأهداف السلوكية في هذه الدراسة على وفق الموضوعات التي حددت مسبقاً والمشتقة من الاهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية، وتم صياغة الأهداف السلوكية للمفاهيم على وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وقد بلغ مجموع الأهداف السلوكية الكلي للموضوعات (79) هدفاً سلوكياً وقد عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من سلامتها.

3- **إعداد الخطط التدريسية اليومية:** الخطط التدريسية عملية منظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات والبدائل للوصول إلى أهداف معينة خلال فترات زمنية باستخدام كافة الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة أحسن استخدام (قطاوي، 2007، ص 430)، حيث ان عملية إعداد الخطط التدريسية اليومية من الأمور التي على المدرس الاهتمام بها لأنها تمثل الطريق الذي يسير عليه المدرس إنشاء تدريسه كما انها تساعده على تقديم المادة التعليمية بشكل متسلسل ووفق خطوات واضحة ومنظمة.

وبناءً على ما تقدم فقد أعد الباحث (32) خطة تدريبية لمجموعتي البحث لموضوعات المادة المقرر تدريسها في ضوء المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية للمادة الدراسية على وفق استراتيجيات يوايدي اليابانية والطريقة الاعتيادية، وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين* وذلك لغرض التحقق من مدى صلاحيتها لاستعمالها في التجربة، وفي ضوء ملاحظاتهم عدّل الباحث بعض التعديلات.

4- **تطبيق التجربة:** باشر الباحث بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء 25/10/2016 وأنهى الباحث التجربة يوم الثلاثاء الموافق 1/3 / 2017.

أداة البحث:

الاختبار التحصيلي: تعد الاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الرئيسة المستعملة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف، (العيسي، 2010: 147).

وبناءً على ما تقدم أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة اختبارية لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث واتباع الخطوات الآتية في إعداده.

أ. **إعداد جدول المواصفات:** جدول المواصفات من أهم الطرائق التي تحقق الغرض الذي يبنى عليه الاختبار، إذ إن الاختبار يبنى على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد المجال الذي يقيسه الاختبار ليكون بمثابة عيّنة ممثلة لمخرجات التعلم (أبو زينة، 2010: 353)، لذلك اعد الباحث جدول مواصفات ملائم لطبيعة البحث كما موضح بالجدول (6)

جدول (6) // جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	الموضوع	الاهمية النسبية	معرفة %25	فهم %22	تطبيق %18	تحليل %14	تركيب %11	تقويم %10	المجموع
1	الفعل المضارع: رفع الفعل المضارع	%11	1	1	1	1	0	0	4
2	نصب الفعل المضارع	%10	1	1	1	1	0	0	4
3	جزم الفعل المضارع	%12	1	1	1	1	1	0	5
4	الادوات التي تجزم فعلاً واحداً	%14	1	1	1	1	1	1	6
5	الادوات التي تجزم فعلين	%15	1	1	1	1	1	1	6
6	ادوات الشرط	%13	1	1	1	1	1	0	5
7	بناء الفعل المضارع	%12	1	1	1	1	1	0	5
8	فعل الامر	%13	1	1	1	1	1	0	5
	المجموع	%100	8	8	8	8	6	2	40

ب. **صياغة فقرات الاختبار:** لغرض صياغة فقرات الاختبار اختار الباحث الاختبارات الموضوعية وعدد فقراتها أربعون فقرة لقدرتها على تغطية اكبر قدر ممكن من محتويات المادة الدراسية نظراً لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشملها الاختبار وسهولة تصحيحها وموضوعيتها فضلاً عن أنها تتسم بصدق وثبات عالين، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم (الكبيسي، 2007: 118).

ت. **صدق الاختبار:** يعد الصدق من أكثر الصفات اللازمة للاختبار؛ لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعدّ لقياسها (عمر وآخرون، 2010: 189)، عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية

* أ.د سعد علي زاير، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية - ابن رشد.

أ.د ضياء عبد الله التميمي، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية - ابن رشد.

أ.د فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية - جامعة القادسية.

أ.د مثنى علوان الجشمي، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى.

أ.م.د حمزة هاشم السلطاني، طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية - جامعة بابل.

م.م حامد رضا عبيد، طرائق تدريس اللغة العربية، مديرية تربية بابل

م.م مرتضى عباس حسن. طرائق تدريس اللغة العربية، مديرية تربية بابل

وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدمها في قياس ما وضعت لقياسه، وكانت نسبة الاتفاق (80%) من مجموع الخبراء الكلي، كما تحقق من صدق المحتوى من طريق إعداد جدول المواصفات للمحتوى بتصميم جدول مواصفات لاختبار التحصيل النهائي.

ث. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: إنَّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيته من طريق كشف النقص في فقراته من حيث القوة والضعف والبناء من أجل إعادة بنائها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منه، ويتم ذلك من طريق فحص استجابات الطلاب عن كل فقرة (العجيلي وآخرون، 2001:67)، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالبة في اعدادية (الخنساء) ولمعرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صحح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية آنفة الذكر وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ وعملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من درجة معاملة الإجابة الخطأ، واخذ الباحث (27 %) من أعلى الدرجات وأدناها، ثم حسب الباحث متوسط الصعوبة، وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي:

معامل مستوى الصعوبة: يقصد بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما، وتفسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلَّت على سهولة الفقرة، وكلما كانت قليلة دلَّت على صعوبة الفقرة (الكبيسي، 2007:170).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتحصر بين (0.35)، و(0.70)، وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً، إذ يرى بلوم أنَّ فقرات الاختبار تُعدُّ جيدة إذا كان معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80) (Bloom, 1971, P66).

قوة التمييز: يقصد بقوة التمييز قدرة الطلاب على تمييز الفقرة على أنَّ تميَّز بين الطالبات اللاتي يعرفن الإجابة الصحيحة، والطالبات اللاتي لا يعرفنها، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث أنَّها تتحصر بين (0.33)، و(0.52). لذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها، إذ تُعدُّ فقرات الاختبار صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر.

فاعلية البدائل المخطوءة: يُعدُّ البديل فاعلاً عندما يكون عدد الطلاب الذين تمَّ اختيارهم في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلاب الذين تم اختيارهم في المجموعة العليا، ولما كان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، فيجب أن تكون البدائل الخطأ فاعلة بما فيه الكفاية بأن يخطأ البعض فيها وليس جميع الطلاب فلا فائدة من بديل خطأ يخطأ فيه الجميع (أبو فودة ونجاتي، 2012: 121). وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ظهرت أن البدائل جميعها تحمل الإشارة السالبة، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها.

ج. ثبات الاختبار: حسب الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة، فقسمت فقرات الاختبار على نصفين، النصف الأول يضمُّ درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضمُّ درجات الفقرات الزوجية، ثم حسب درجات إجابات طلاب العينة الاستطلاعية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (0.84)، ثم صُحِّح بمعادلة سبيرمان- براون فبلغ (0.91) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق

تطبيق الاختبار: قبل أسبوع من انتهاء التجربة أخبر الباحث طالبات مجموعتي البحث بأنَّ هناك اختباراً سيجرى لهن في موضوعات التجربة ثم طبق الباحث الاختبار في صيغته النهائية عليهن في وقت واحد هو يوم الثلاثاء الموافق (3 / 2016/1) وأشرف الباحث بنفسه مع مدرسات مادة اللغة العربية على سير تطبيق الاختبار.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لمتطلبات البحث

الفصل الرابع

عرض نتيجة البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض نتيجة

الفرضية الصفرية

وللتحقق من مدى صحة الفرضية الصفرية وبعد تصحيح اجابات طالبات عينتي البحث ملحق (1) استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة حسب ما موضح بالجدول (7).

جدول (7) / المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة التي حصلت عليها طالبات مجموعتي البحث في الاختبار

التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	30,20	5,43	67	3,242	2,000	دالة بمستوى 0,05
الضابطة	34	25,65	6,22				

وبعد المعالجة الإحصائية الموضحة اعلاه ووجود فروق ذات دلالة احصائية ظهر ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (30,20) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (25,65) وهذا يدل على وجود مؤشرات لفروق المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي الذي تم اجراؤه بعد إنهاء التجربة.

ثانياً: تفسير نتيجة البحث

إن النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضية البحث وعلى النحو الآتي:
أسفرت النتائج عن رفض الفرضية الصفرية، وبعد مقارنة متوسطي المجموعتين أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجيات المتشابهات في قواعد اللغة العربية على طالبات المجموعة الضابطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فاعلية (استراتيجية يوايدي اليابانية) لأن هذه الاستراتيجية وبخطواتها تركز على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة للمتعلم وتعتبره نشاطاً وحيوياً وقادراً على تنظيم بنيته المعرفية وتوليد عمليات المعرفة التي تناسب أسلوبه في التعلم مما يدل على كفاءة الاستراتيجية في الوصول إلى نتائج تحصيلية عالية قياساً بالطريقة الاعتيادية، وقد جاءت نتيجة البحث متفقة مع ما تنادي به بعض الاديبيات في جعل الطلبة محور العملية التعليمية، وأن نتيجة البحث متفقة مع نتائج غالبية الدراسات السابقة.

أولاً: الاستنتاجات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن ان نلخص الاستنتاجات الآتية:

- 1- ان استعمال استراتيجية يوايدي اليابانية كان أكثر تأثيراً من الطريقة الاعتيادية لأنها تنظم المادة الدراسية بالاعتماد على ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، وهذا ما اشار اليه (قطامي) ايضاً تستند هذه الاستراتيجية الى النظرية المعرفية التي تركز الى ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلم باعتباره قادراً على تنظيم بنيته المعرفية (قطامي، 2013: 296).
- 2- اثرت استراتيجية يوايدي اليابانية في نشاط الطالبات وجعلتهن أكثر نشاطاً وحيوية من خلال تفاعل الطالبات اثناء الدرس ومشاركتهن فيه.
- 3- لاحظ الباحث أن استراتيجية يوايدي اليابانية قللت من خوف الطالبات من المشاركة في الدرس مما ساعد الطالبات الى التغلب على الخوف والمشاركة في الدرس وهذا ما زاد من تفاعلهن مع المادة.
- 4- خطوات استراتيجية يوايدي اليابانية تساعد على الفهم المتدرج والسهل للموضوعات.

ثانياً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة استعمال استراتيجيات يوايدي اليابانية في تدريس قواعد اللغة العربية لما لها من دور في رفع مستوى العلمي للمتعلم.
- 2- تدريب المدرسين على استراتيجيات تدريسية حديثة ومنها استراتيجيات يوايدي اليابانية في المراحل الدراسية كافة من التعليم الابتدائي وحتى التعليم الجامعي لما له من أثر في ايجابية التعليم.

ثالثاً: المقترحات: استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- 1- إجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية أخرى كالصف الاول المتوسط.
- 2- إجراء دراسة أخرى في متغيرات أخرى كالفهم القرائي.

المصادر

1. إبراهيم، مجدي عزيز. معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.
2. أبو جادو، صالح محمد. علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة، عمان، 2011.
3. ابو حويج، مروان. البحث التربوي المعاصر، ط1، دار البازورة، عمان، 2002.
4. أبو زينة، فريد كامل. تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط1، دار وائل، عمان، 2010.
5. أبو فودة، باسل خميس، ونجاتي احمد بني يونس. الاختبارات التحصيلية مفهومها، كيفية اعدادها، أسس بنائها وتكوينها، وتطبيقات ميدانية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2012.
6. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر - الإسكندرية، 2005.
7. التميمي، ميسون جواد. أثر استراتيجيات الاختبارات القبليّة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد، 1999. (رسالة ماجستير غير منشورة)
8. جاسم، بتول محمد. اثر التدريس باستخدام المدخل الياباني في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الاحياء واتجاههن نحوها، الجامعة المستنصرية كلية التربية، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد 12، العدد 4، 2014.
9. الجبوري، حسين محمد. منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، دار الصفاء، عمان، 2013.
10. الجبوري، فلاح صالح حسين. طرائق تدريس اللغو العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط 1، دار الرضوان، عمان، 2015.
11. الجعافرة، عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011م.
12. حبيب، جمال شحاته. مناهج في البحث العلمي في المقدمة الاجتماعية، ط 1، دار الكتب والادوار القديمة، القاهرة، 2012.
13. الحمداني، أقبال محمد رشيد صالح. اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، ط1، دار صفاء، عمان، 2010.
14. الخالدي، مريم أرشيد. نظام التربية والتعليم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2008.
15. الخيري، سيرين مدحت. تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، ط1، دار الزايرة، عمان، 2013.
16. زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، 2013.
17. زاير، سعد علي واخرون. الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج، ط1، دار المرتضى، بغداد، 2013.
18. زاير، سعد علي و سماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، عمان، 2016.

19. زاير، سعد علي ورائد راسم يونس. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، الدار المنهجية، عمان، 2016.
20. سليم، مريم. علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.
21. الشاهر، تحسين علي حسين. أثر الاكتشاف الموجه والتعلم بالأقران في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية، جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية، 2012. (رسالة ماجستير غير منشورة).
22. شحاتة، حسن وزينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
23. الطناوي، غفت موسى. التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه، ط2، دار المسيرة، عمان، 2011.
24. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء-أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
25. عبد الهادي، نبيل، وآخرون. مهارات في اللغة والتفكير، ط2، دار المسيرة، عمان، 2005.
26. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2013.
27. العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
28. العبيدي، محمد جاسم. علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، دار الثقافة، عمان، 2009م.
29. العجرش، حيدر حاتم فالح. استراتيجيات وطرائق التدريس معاصرة في تدريس التاريخ، ط1، دار الرضوان، عمان، 2013.
30. العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم، ط1، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، 2001.
31. العفون، نادية حسين ووسن ماهر جليل. التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، ط1، دار المناهج، عمان، 2013.
32. العلوان، أحمد فلاح. علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، ط1، دار الحامد، عمان، 2009.
33. عمر، محمود احمد، وآخرون. القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
34. قطامي، يوسف. استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. ط1، دار المسيرة، عمان، 2013.
35. قطامي، يوسف وآخرون. تصميم التدريس، ط3، دار الفكر، عمان، 2008.
36. قطاوي، محمد ابراهيم. طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عمان، 2007.
37. كبة، نجاح هادي جواد. مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة، جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد، 1988، (رسالة ماجستير غير منشورة).
38. الكبيسي، عبد الواحد حميد. القياس والتقويم (تجديدات ومناقشات)، ط1، دار جرير، عمان، 2007.
39. كضاض، جمعة رشيد. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1989، (رسالة ماجستير غير منشورة).
40. الكلاك، عائشة ادريس وعبد الله فتحي المولى. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الاعدادية من وجهة نظر المدرسين والمدارس، جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، المجلد 2، العدد 3، 2008.
41. الكيلاني، عبدالله زيد ونضال كمال الشريفين. مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، اساسياته، مناهجه، تصاميمه، اساليبه الإحصائية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005.
42. المحاسنة، ابراهيم حمد وعبد الحكيم علي مهيدان. القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير، عمان، 2013.
43. المسعودي، محمد حميد وآخرون. المناهج وطرائق تدريس في ميزان التدريس، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015.
44. نصر الله، عمر عبد الرحيم. تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط2، دار وائل، عمان، 2010.

45. هادي، عارف حاتم. اثر استراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة المعلومات - كل على انفراد - في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي والاحتفاظ بها، جامعة البصرة/ كلية التربية، 2015. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

المصادر الاجنبية

- 42- Brown ،Fredrick G:- Measuring class room Achievement Holt Rinehart and Winston ،on New York ، 1981.

الملاحق

ملحق (1)

درجات طالبات عيني البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
34	19	22	1	25	19	40	1
32	20	31	2	37	20	30	2
15	21	37	3	24	21	23	3
24	22	28	4	30	22	32	4
21	23	32	5	25	23	33	5
25	24	21	6	26	24	35	6
21	25	29	7	31	25	31	7
23	26	27	8	34	26	40	8
19	27	25	9	26	27	32	9
30	28	25	10	38	28	30	10
40	29	26	11	23	29	27	11
18	30	21	12	27	30	23	12
31	31	33	13	35	31	24	13
24	32	31	14	30	32	38	14
16	33	18	15	40	33	28	15
26	34	29	16	27	34	31	16
	35	23	17	35	35	24	17
	36	15	18		36	23	18

أثر أسلوب القصد المعاكس في خفض القلق الوجودي لدى عينة من المُسنِّين المقيمين في دور الدولة

أ.م.د. حامد قاسم ريشان الباحث. منتظر عبد الله مغامس

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة البصرة

The Effect of the Opposite Purpose Method in Decreasing the Existential Anxiety of the Old aged Residing in Governmental Houses

Asst. Prof. Dr. Hamid Kassim Rishan Researcher Muntadhar Abdulla

College of Education for Human Sciences/ University of Basra

raheemalsagry@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the Opposite purpose method in decreasing the existential anxiety of the population of the study as it consists of the old aged residing in governmental houses in Basra and Baghdad which consists of (131) individuals in 2015. The sample of the study consists of (20) individuals.

الملخص

- استهدف البحث الحالي التعرف على: أثر أسلوب القصد المعاكس في خفض القلق الوجودي لدى عينة البحث. لغرض اختبار فرضيات البحث استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعة الضابطة، وشمل مجتمع البحث المُسنِّين المقيمين في دور الدولة في محافظة البصرة وبغداد من الذكور فقط والذين بلغ عددهم (131) مُسنّاً للعام 2015م. وتم تحديد عينة البحث بـ(110) من المُسنِّين، أما عينة التجربة فكان عددها (20)، ولتحقيق هدف البحث الحالي واختبار فرضياته قام الباحثان بـ:
1. بناء مقياس القلق الوجودي الذي تكون من (42) فقرة وُزعت على خمسة مجالات هي (الفراغ الوجودي، ومعنى الحياة، ومعنى الموت، ومعنى المعاناة، وفقدان الإسناد الاجتماعي)
 2. بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب القصد المعاكس، إذ بلغ عدد جلسات البرنامج (14) جلسة إرشادية تُقدّم بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع.
- وأظهرت نتائج البحث الحالي:
- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي.
 - 2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي.
 - 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس القلق الوجودي.

مشكلة البحث:

إنَّ الجذر الأساس للقلق الوجودي عند الإنسان هو قلق الموت والخوف من العدم؛ إذ أنَّ ما يخيف الإنسان في الموت بحسب الوجوديين هو حتميته وتعذر التعرف على ما بعده، وأما الخوف من العدم فهو الخوف من فقدان لكل ما يشكل قيمة معنوية لدى الفرد، (Wong 2001, P.5).

والقلق الوجودي هو نتاج ظروف القرن العشرين بما تضمنته من حروب طاحنة وتطور هائل في التكنولوجيا، وإهمال للمشاريع الإنسانية، وتحلل أخلاقي في المؤسسات الاجتماعية، واهتزاز مدهش للقيم والمعتقدات الدينية والأسرية، إذ إنَّ الإنسان اخذ يسعى في البحث عن إشباع متطلباته المادية عن طريق ما توفره التكنولوجيا من وسائل علمية حديثة، وكادت تنقطع علاقته بالأسرة والمؤسسات

الدينية، حتى أن الناس تركوا قيمهم لمطالب تقتضيها المسايرة الاجتماعية، فهم ما عادوا يختارون إنما يسايرون ويفعلون ما يفعله الآخرون (صالح، 1998، ص7)

لذا فمن المشكلات التي قد يواجهها كبار السن الدخول إلى مؤسسات الرعاية الخاصة بكبار السن وما يرافقه من تأثيرات سلبية في نفسيته، إذ إنَّ وضع كبار السن في مؤسسات الرعاية قد يكون بحد ذاته صدمة شديدة لصورتهم عن ذاتهم حيث يصبح الشخص أحد أفراد صنف المُسنين، وإنَّ دخول الشخص المُسن إلى مؤسسة الرعاية يولد حالة اكتئاب وضغط نفسي، حين يُطالب بالتكيف مع طراز حياة يفترق بصورة مغايرة عما ألفه سابقاً (هانت وهيلتن، 1988، ص 377-378).

وتكمن مشكلة البحث الحالي في تعدد مصادر الخطر التي تهدد وجود الإنسان بشكل عام وهذه الفئة من المجتمع بشكل خاص؛ كون مرحلة الشيخوخة تُعدُّ مرحلة يتغير فيها الإنسان تغيراً فسيولوجياً إلى صورة أخرى ليس بأفضل من سابقتها لأنَّ الصورة الجديدة يصاحبها ضмор كثير من الأعضاء وفقدان ملموس للقوة والحيوية وتزول خواطر الفتوة والعنفوان ثم تنتهي كما ينتهي كل شيء، فضلاً عن ذلك دخول المُسن إلى دور المُسنين وابتعاده عن الأهل والأبناء والبيئة التي قضى فيها مراحل العمرية السابقة وما يرافق ذلك من شعور بالوحدة والاعترا ب النفسي وفقدان السند الاجتماعي، عوامل اجتمعت وأسباب تعددت لتجعل المُسنين يعانون من فقدان معنى الحياة والشعور بالقلق الوجودي الناتج من ذلك، وإنَّ هذه الدور غير قادرة على إشباع حاجات المُسنين وخصوصاً النفسية منها وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال المقابلة الشخصية التي أجراها معهم في دار رعاية المُسنين في محافظة البصرة وشعوره بحاجتهم إلى رعاية خاصة ورغبته في التعامل مع هذه الفئة بالذات، مجموعة من الأسباب حثت الباحثة لبناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب القصد المعاكس لخفض القلق الوجودي لدى عينة من المُسنين المقيمين في دور الدولة.

أهمية البحث:

فقد أصبح موضوع المعنى في الحياة الأكثر قيمة وفاعلية في العلاج النفسي ويعدُّ فيكتور فرانكل أول من أشار إلى أهميته في حياة الإنسان وفي صحته النفسية، فقد اعتقد أنَّ سعي الإنسان الحثيث نحو المعنى هو الذي يمنحه الصحة النفسية (فرانكل، 1982، ص140). وقد توصل وونغ (Wong 1997) من أبحاثه ومن اطلاعه في هذا المجال إلى أنَّ بحث الإنسان عن المعنى هو مورد داخلي للصحة النفسية، أكثر كفاءة في منع الإصابة بالاكئاب مقارنة بموارد أخرى مثل التفاؤل، وهو كذلك عامل مقاومة لضغوط العمل، فيما أشارت رايف (Ryff 1989) إلى أنَّ المعنى في الحياة أصبح منبأ مهماً للصحة النفسية (Ryff, 1989, p.1071). (Wong 1997 P. 6) وأثبتت بعض الدراسات فاعلية الأساليب الوجودية في علاج بعض المشكلات التي يعاني منها الأفراد ومنها أسلوب القصد المعاكس، كدراسة الازيرجاوي (2010) التي توصلت إلى فاعلية هذا الأسلوب في خفض الإحباط الوجودي (الازيرجاوي، 2010، ص185) وتقيد أبحاث الشيخوخة وحالات الاعتلال الصحي أنَّ لمعنى الحياة قدرة تزويد الأفراد بدافعية ضرورية لاختيار أسلوب حياة صحي بوصفه هدفاً حياتياً ذا قيمة كدراسة فالغان (Valvanne 1996) التي توصلت إلى أنَّ معدل الكآبة يزداد عند الأفراد الذين يسكنون في المؤسسات الخاصة برعاية كبار السن أكثر من الذين يقيمون في دورهم (Valvanne, 1996, p.437) (Wong 2000b P. 14). وربما كان أخطر ما يمكن أن يقدم عليه الفرد الذي افتقد المعنى في حياته هو الانتحار، فقد توصل مور (Moor 1997) في دراسته من خلال مقابلة أجراها مع مسنين حاولوا الانتحار إلى فكرة أساسية تحت مفهوم واسع واحد هو شعورهم بفقدان المعنى وتحطم صلاتهم مع الآخرين (Moor: 1997, 33).

ومن المسلمات أنَّ المجتمع إذا أراد أن يسائر ركب التقدم الحضاري فعليه أن يوجه اهتمامه إلى موارده البشرية إلى جنب الموارد المادية، وهذه الموارد تتمثل في قدرات أفرادهم وإمكاناتهم وخبراتهم، وإذا كان الاهتمام دائماً بالأطفال والمراهقين والشباب، فجدير بنا ألا ننسى من قدموا لنا في شبابهم خدمات في مختلف المجالات وما لديهم من خبرات تمثل ثروة لا يستهان بها، إذ إنَّ إهمال هذه الفئة العمرية يمثل مفقوداً بشرياً قد يفوق في خطورته وأبعاده الموارد المادية، فإذا كان فقدان الموارد المادية يشكل خسارة فادحة للمجتمعات البشرية كلها فإنَّ المفقود البشري أشد خطورة على تلك المجتمعات (أحمد، 1998، ص55).

لقد ثبت أن باستطاعة كبار السن أن يتعلموا تعليماً منتجاً وأن سنوات السن المتقدمة تشكل أطول مراحل عمر الإنسان، إنها مرحلة الحكمة والنور والخبرة الواسعة والواقعية لذا يجب على كل مجتمع أن يستجمع قواه كلها، وأن يستفيد من خبرة جميع أبنائه، ويعد كبار السن مصدراً غنياً بالخبرة المتراكمة عبر السنين الطويلة ومنبعاً للمعرفة العلمية والأدبية والإدارية والإنتاجية والإشرافية، لذلك ينبغي لنا الاهتمام بهم وأن نتاح لهم فرص المساهمة في مسار التنمية والإنتاج ما داموا قادرين على العطاء، لاسيما ونحن نعيش عهداً لم تعد للعضلات والقوة الجسدية أثر كبير وإنما أصبحت فيه الآلة عماد العملية الإنتاجية، وعلى ذلك نستطيع أن نتلمس مجالات كبيرة يستطيع كبير السن أن يساهم باستعمال عقله وخبرته ومعرفته السابقة (عيسوي، 1989، ص 102-103).

ومما تقدم يمكن إجمال أهمية البحث الحالي في مجالين:

1- الأهمية النظرية:

أ- تسليط الضوء على النظرية الوجودية وتفسيرها للقلق الوجودي ومعرفة أسبابه والتوقف على طرق علاجه.

ب- يقدم مفاهيم نظرية عن شريحة مهمة في المجتمع وهم المسنين.

ج- يساهم في إضافة علمية جديدة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

2- الأهمية التطبيقية:

أ- يساهم البحث الحالي بتقديم مقياس للقلق الوجودي يمكن تطبيقه من قبل المرشدين التربويين والعاملين في مجال الرعاية الاجتماعية.

ب- يزود الباحثين الاجتماعيين ببرنامج إرشادي يمكن استعماله في خفض القلق الوجودي في مؤسسات الدولة ودور الرعاية الاجتماعية الأخر.

هدف البحث: يسعى البحث الحالي لتحقيق الهدف الآتي: التعرف على أثر أسلوب القصد المعاكس في خفض القلق الوجودي لدى عينة البحث من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي.

ت- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي على مقياس القلق الوجودي.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على المسنين المقيمين في دور الدولة من الذكور فقط للعام 2014-2015 م.

تحديد المصطلحات:

أولاً: القصد المعاكس: تعريف فرا نكل (Frankl, 1982): هو تعريض المسترشد إلى أن يفعل أو يرغب في حدوث ما يخاف منه لانتزاع القلق المتوقع الذي يفسر ميكانزمات التغذية الراجعة التي تبدأ الحالة العصبية من خلالها وتجعلها في حالة استمرار (عبد الله، 2012 ص 217).

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف فرانكل (Frankl, 1982) بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث.

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأنشطة والإجراءات الإرشادية المخططة والتي تتضمن مجموعة من الفنيات تُقدّم من خلال مجموعة من الجلسات تهدف لخفض القلق الوجودي لدى المسنين المقيمين في دور الدولة.

ثانياً: القلق الوجودي Existential Anxiety. عرفه كل من:

- فرانكل 1980 Frankl: هو شعور بالخوف من الحياة نفسها نتيجة للشعور بالذنب تجاه الحياة لعدم تحقيق وإدراك الفرد لغايته وقيمه المثلى في حياته (الزيود، 2008 ص 298).

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف فرانكل (Frankl, 1982) للقلق الوجودي تعريفاً نظرياً.

التعريف الإجرائي للقلق الوجودي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس القلق الوجودي.

رابعاً: المُستون Elderly.

– تعريف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العراق (1985): كل من أكمل الستين من العمر بالنسبة للذكور والخمسين بالنسبة للإناث وأن يكون سالماً من الأمراض الانتقالية والعقلية (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العراق، 1985)*

خامساً: دور الدولة Residential Institutions

– تعريف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العراق، 1988: بأنها مؤسسات إيوائية تستهدف مساعدة فئات معينة من المواطنين على التكيف والاندماج والمشاركة في حياة المجتمع وتتميز باستقرارها النسبي، وتمويلها الرسمي وتنوعها بحسب أنواع الفئات التي تخدمها

الخلفية النظرية:

نظرية العلاج بالمعنى لفرانكل 1905-1997 The Logo therapy: يعدُّ فرانكل الإنسان الكائن الوحيد الذي يفكر في أصل وجوده ومعنى حياته، لأنَّ لديه دافعاً قوياً يسعى من خلاله لإيجاد معنى لحياته، انه لا يعيش في معطيات الحواس بل يبحث في معنى الوجود وهدف الحياة وما هو وراء خبراته بحيث يتجاوز حدود المكان والزمان ليعبر عن حاجة عميقة لإيجاد معنى كامن وراء ذلك كله. فالبحث عن معنى الحياة حاجة أساسية لدى جميع الناس لكنها تختلف باختلاف الأفراد، فالبعض ينجح في إشباعها وتحقيقها والبعض يفشل في ذلك، لذا يميز فرانكل بين مجموعتين من الناس:

• المجموعة الأولى: وتشمل الناس الذين لا يزالون يبحثون عن معنى لحياتهم وهم أناس في حيرة.

• المجموعة الثانية: وتشمل الناس الذين وجدوا معنى لحياتهم من خلال مجموعة من القيم ويقسمون إلى صنفين هما:

الصنف الأول: أولئك الذين اكتشفوا معنى لحياتهم من خلال منظومة من القيم المتوازنة أو المتساوية من حيث الأهمية، فقد نجد شخصاً يشعر بمعنى حياته من خلال العمل مع أفراد أسرته، وإخلاصه في عمله، وإيمانه بقضية إنسانية (العمل الخيري). فالمعنى بالنسبة لهذا الشخص مستمد من ثلاث قيم متساوية ومتوازنة في الأهمية: الأسرة والعمل والعمل الخيري.

الصنف الثاني: أولئك الذين اكتشفوا معنى لحياتهم من خلال منظومة قيم هرمية، يعيش هؤلاء من أجل قيمة واحدة فقط يضعونها في قمة الهرم ويسعون لتحقيقها، أما القيم الباقية فهي تالية لهذه القيمة من حيث الأهمية. (عبد الله، 2012، ص212-213)

يميز فرانكل بين نوعين من القلق الوجودي، إحداهما القلق الناتج عن افتقاد المعنى وهو ما عبر عنه الفلاسفة الوجوديين بـ (قلق اللامعنى)، أما الثاني وهو القلق الناتج من وجود معنى في الحياة وهو ما سماه فرانكل (الديناميات المعنوية) والتي عرفها بأنها الديناميات الموجودة في مجال التوتر الذي يتمثل قطباه في الإنسان من جهة، والمعنى من جهة أخرى، فهي تنظم حياة الإنسان، وقد اعتبر فرانكل هذه الديناميات مطلباً أساسياً للصحة النفسية، فالإنسان يجب أن يعيش حالة خطر وتحدي ليحني من الحياة خير ما فيها لأنه من الخطر يولد الجديد ومن الجديد يولد الخطر والتحدي وبدون ذلك تكون الحياة بركة ساكنة. وتجدر الإشارة إلى أن فراكل ميز بين نوعين من التعبير عن التوتر لدى الأشخاص فالنوع الأول يعبرون عنه بطريقة ايجابية كالشخص الذي يسعى لممارسة الرياضة كأسلوب لتخفيف طاقة التوتر، أما النوع الثاني وهم الأشخاص الذين يعبرون عن التوتر بطريقة سلبية وغير سوية فتبدو لدى الأشخاص الذين يسلكون سلوكيات لا أخلاقية وغير مقبولة اجتماعياً كالمجرمين والسارقين والمنحرفين، وهذا يدعونا إلى القول بأنه من الصحيح أن يكون كل شخص حراً في اختيار معنى حياته والتعبير عن حاجاته للتوتر والتحدي (الرحال، 2008، ص162).

* (قانون الرعاية الاجتماعية رقم 126 لسنة 1980 – نظام دور رعاية المسنين رقم 4 لسنة 1985)

أسلوب القصد المعاكس (Paradoxical Intention): يسمى أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة ويتضمن ما يلي:

استبدال الانفعالات غير الصحيحة ويعني استبدال الانفعالات الخاطئة بالانفعالات الصحيحة ويسميه فرانكل بالتراجع إلى الانفعال السليم ففي حالة القلق التوقعي يظل القلق يقوى حتى يصبح وكأنه هو العصاب في الوقت الذي يكون القلق أساسى، وهذا الأسلوب لا يعتمد على مواجهة القلق والهروب منه، إنما على تغيير اتجاه المسترشد وليس تغيير السلوك وهذا الأسلوب يشجع المسترشد لكي يرى أعماله بنفسه ويتبين مابها وبالتالي يؤدي إلى كسر الدائرة غير السليمة في أعماقه مما يدفعه إلى التخلص من الأعراض بغض النظر إلى الموقف ككل، مساعدة المسترشد على أن يتعامل مع كل المعاني حتى لو كانت متناقضة (الزيود، 2008 ص 305).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الأداء يجب أن يتم في جو فكه ظريف، وذلك يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحو العرض، ويساعد المسترشد على أن يدفع بنفسه بعيداً عن العرض، وإذا نجح المرشد أو المعالج في الوصول بالمريض إلى نقطة يتوقف عندها عن القرار أو تجنب الأعراض وعن التفكير ألتسحابي تجاهها، وجعلناه على العكس ببالغ فيها فقد نلاحظ أن الأعراض تضحل، وأنها لم تعد تلازمه أو تتناوبه.

فالقصد التناقضي أو المعاكس فعال بصرف النظر عن الخلفية السلبية الأساسية وبعبارة أخرى فإنه طريقة جوهرية غير خاصة.. وليس معنى ذلك القول بأنها طريقة لعلاج الأعراض، فإن المعالج الوجودي حين يستعمل طريقة "القصد المعاكس" فإنه يكون مهتماً كثيراً لا بالعرض في ذاته، ولكن باتجاه المريض نحو عصابه ونحو الأعراض المعيرة عنه (باترسون، 1990: 480-481).

يتضمن هذا الاسلوب مجموعة من الفنيات هي:

- **الوعي بالمسؤولية:** العلاج الوجودي يهتم بجعل الناس واعين بمسؤولياتهم؛ لأن كون الإنسان مسؤولاً يُعدُّ أساساً ضرورياً للوجود الإنساني، (باترسون، 1990، ص، 471). ويتم ذلك من خلال الطلب من المسترشد أن يعبر عن مشاعره ، ويقرر انه يتحمل مسؤولية هذه المشاعر ، وهذا يُعدُّ بمثابة توجيه نظر المسترشد إلى مسؤوليته عن سلوكه بدلا من إلقاء اللوم على مصادر خارجية كمسببات لسلوكه ومشاعره. وهذا يساعد الفرد على تحمل مسؤولية سلوكه بدلا من أن يلقي ذلك على الآخرين (سري، 2000، ص 208).
- **أسلوب الفهم:** يفترض المرشدون بشكل عام أنَّ عالم البيئة المحيطة وعالم العلاقات مع الآخرين يمكن أن يفهمها ببساطة بواسطة الدراسة المباشرة، إنَّ البيئة المحيطة في الإرشاد الوجودي هي واحدة من الطرق التي يمكن رؤية المسترشد من خلالها بوصفه شخصاً يختار، يحول ويوجه نفسه تجاه شيء ينبثق ويظهر في الظروف الحاضرة، (الزيود، 1998: 286).
- **إكساب الثقة:** هو شعور المسترشد بالثقة في فاعلية الخدمة الإرشادية ويفهم ما يحاول المرشد أن يفعله، (باترسون، 1990: 484).
- **إزالة المخاوف (إزالة الأعراض):** وهي إحدى الفنيات المستعملة في أسلوب القصد المعاكس والتي يتم من خلالها تشجيع المريض على أن يعرض نفسه للمواقف المخوفة، ولكن من غير حدوث نتائجها المشوقة، وبذلك يؤدي إلى انطفاء الخوف أو القلق المتوقع، (باترسون، 1990: 487).
- **المناقشة والحوار:** إنَّ أسلوب المناقشة والحوار أسلوب يدل على الرقي والتحضر ويصل بسالكة إلى الفهم التام لواقعه ويشعره بأهمية كونه عضو فعالاً في المجتمع. والمناقشة طريقة تربوية إرشادية تستهدف تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى المسترشدين، حيث تتجلى أهمية المناقشة والحوار في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وبعد الحوار من الوسائل الموصلة إلى الإقناع وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك إلى الأفضل، (السليمانى، 2005: 7)
- **تأكيد الذات:** ويتم تنمية الوعي بالذات من خلال التذكر وشحن الحس البدني، وأنْ يخبر المسترشد أو يجرب استمرارية الانفعال، والاستماع لحديث النفس أو الكلام الذاتي، وأنْ يقيم تكاملاً للوعي (باترسون، 1990، ص 348).

- **تحديد الهدف:** يتطلب الإرشاد الوجودي هدفاً متفرداً وبهذا يجد المرشد الوجودي نفسه ملتزماً بمساعدة العميل ليكيف نفسه ويضبطها فهو يساعد المسترشد ليختبر وجوده، وهذا آخر شيء يتوقعه المسترشد من المرشد، فهو في أغلب الأحيان (المسترشد) محاولاً بطريقة ما حماية نفسه من رؤية وجوده كما عليه حقيقة (الزبود، 1998، 286).

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي المُسْتَن (الذكور) المتواجدين في دار الدولة لرعاية المُسْتَن في محافظة البصرة وبغداد للعام (2014-2015م) الذين يبلغ عددهم (131). والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) مجتمع البحث موزعاً حسب دور رعاية المُسْتَن

الدار	العدد
دار المُسْتَن/البصرة	40
دار المُسْتَن/بغداد	67
دار المُسْتَن/الصليخ	24
المجموع	131

عينة البحث: اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة القصدية؛ إذ بلغت (110) مُسناً، ويعد هذا الحجم مناسب بحسب الجدول الذي أعده Uma SEKARAN 1992 للعينات (العبيدات، 1999 ص100) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) عينة البحث موزعة حسب دور رعاية المُسْتَن

الدار	العدد
دار المُسْتَن / البصرة	30
دار المُسْتَن / بغداد	60
دار المُسْتَن / الصليخ	20
المجموع	110

أداة البحث: لغرض تحقيق أهداف البحث العلمي قام الباحثان ببناء مقياس القلق الوجودي وقد اتخذت عدة خطوات في عملية بناء المقياس وهي: بناء مقياس القلق الوجودي الذي تكون من (42) فقرة ملحق (1) وُرِّعت على خمسة مجالات هي (الفراغ الوجودي، ومعنى الحياة، ومعنى الموت، ومعنى المعاناة، وفقدان الإنسان الاجتماعي) وللتحقق من المعايير السيكمترية للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإرشاد النفسي (ملحق 2) للحكم على صدقه الظاهري، أما إجراءات الثبات فقد استعملت طريقة إعادة الاختبار لاستخراجه ، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0,83).

البرنامج الإرشادي: بُني البرنامج على وفق نظام (التخطيط والبرمجة والميزانية) ويُعدُّ هذا النظام أحد الأساليب الفعالة في التخطيط، إذ يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفعالية بأقل التكاليف (الدوسري، 1985، ص242).

تحديد الاحتياجات



اختيار الأولويات



تحديد وكتابة الأهداف



تحديد النشاطات والفعاليات لتحقيق الأهداف الموضوعية



تقويم البرنامج

• **بناء البرنامج الإرشادي:** وقد تلخصت خطوات بناء البرنامج الإرشادي بالآتي:

- 1- **تحديد الاحتياجات:** لتحديد احتياجات أفراد العينة رتب الباحثان فقرات مقياس القلق الوجودي المستخدم في هذا البحث تنازلياً حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات إذ حصلت أعلى فقرة على وسط حسابي 2,7636 وانحراف معياري 0,52335 وحصلت أدنى فقرة على وسط حسابي 1,2727 وانحراف معياري 0,44740
 - 2- **تحديد الأولويات:** يتم في هذه الخطوة ترتيب الحاجات بحسب أهميتها وأولويتها ، وقد رُتبت محاور الجلسة وموضوعاتها بحسب أولوية كل مشكلة.
- حُدِّدَت الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تنازلياً، وعدت الفقرة التي حصلت على وسط حسابي أعلى من الوسط الفرضي للمقياس وهو (2) فأكثر بمثابة حاجة تؤدي إلى القلق الوجودي لدى عينة البحث ، وقد كان كل فقرات المقياس تُعدُّ حاجات عدا الفقرات (6,22,23,24,34) فإنها أقل من الوسط الفرضي للمقياس .
- وقد حولت هذه الحاجات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية كما موضح في الجدول (3)

جدول (3) مواضيع الجلسات الإرشادية وتاريخ تطبيقها

تسلسل الجلسة	موضوع الجلسة	الوقت	التاريخ
الجلسة الأولى	تعريف عام بالبرنامج الإرشادي	الثلاثاء	2015/1/27
الجلسة الثانية	التخلص من الملل	الخميس	2015/1/29
الجلسة الثالثة	إيجاد معنى الحياة	الأحد	2015/2/1
الجلسة الرابعة	استثمار الوقت	الثلاثاء	2015/2/3
الجلسة الخامسة	رسم أهداف مستقبلية	الخميس	2015/2/5
الجلسة السادسة	الشعور بالسعادة	الأحد	2015/2/8
الجلسة السابعة	خفض المعاناة	الثلاثاء	2015/2/10
الجلسة الثامنة	تقبل فكرة الموت	الخميس	2015/2/12
الجلسة التاسعة	المساعدة على تحقيق الذات	الأحد	2015/2/15
الجلسة العاشرة	الانسجام مع الآخرين	الثلاثاء	2015/2/17
الجلسة الحادية عشر	الاعتماد على النفس	الخميس	2015/2/19
الجلسة الثانية عشر	تقديم الإسناد الاجتماعي	الأحد	2015/2/22
الجلسة الثالثة عشر	الاستمتاع بالحياة	الثلاثاء	2015/2/24
الجلسة الرابعة عشر	الختامية	الخميس	2015/2/26

وعُرضت على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي (ملحق 3) لإبداء آراءهم حول صلاحيتها.

- 3- **تحديد الأهداف:** بعد ترتيب الاحتياجات حسب أهميتها، قام الباحثان بتحديد الأهداف المراد تحقيقها من البرنامج ، وقد حدد الهدف العام للبرنامج بـ: (خفض القلق الوجودي لدى المسنين المقيمين في دور الدولة) وقد تفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف السلوكية.

تحديد الأنشطة والفنيات:

- اعتمد البرنامج الإرشادي المعد في هذا البحث على استخدام أسلوب القصد المعاكس (Paradoxical Intention) المستند إلى نظرية العلاج بالمعنى لـ (فرانكل). وقد استخدم الباحث مجموعة من الفنيات والنشاطات المناسبة للمشكلة المطروحة هي: (الوعي بالمسؤولية، وأسلوب الفهم ، وإكساب الثقة ، وإزالة المخاوف (إزالة الأعراض)، والمناقشة والحوار ، وتأكيد الذات ، وتحديد الهدف)
- 4- **تقويم البرنامج:** ويتم تقويم البرنامج عن طريق الربط بين الحاجات والانتجازات وإيجاد الفهم الناضج والتعاون المستمر بين الأفراد والعاملين في العملية الإرشادية ، والوصول إلى قرارات جيدة صادقة وثابتة (الدوسري، 1985، ص 243-245).

نماذج من الجلسات الإرشادية
الجلسة الثالثة: إيجاد معنى الحياة
مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الحاجات الإرشادية	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	الفنيات والنشاطات	التقويم البنائي
المعنى والحياة	- تعرف أعضاء المجموعة على (معنى الحياة). - الاستمتاع بالحياة. - بث التفاؤل وروح الأمل بالحياة لدى المسترشدين.	- التكيف مع الحياة. - تكوين نظرة ايجابية عن معنى الحياة.	- أن يفهم المسترشد معنى الحياة ومعرفة دوره فيها. - النظر إلى الجانب المشرق والجميل من الحياة. - تذكر المواقف الجميلة الماضية ومحاولة استعادة ذكرياتها. - أن يكون لكل فرد غاية سامية في الحياة يسعى إلى تحقيقها.	- المناقشة والحوار، لمناقشة معنى الحياة مع المسترشدين وإعطائهم فكرة واضحة عن هذا المفهوم. - أسلوب الفهم، من خلال تقديم مفاهيم ايجابية عن الحياة بدلا عن المفاهيم السلبية. - ذكر آيات من القرآن الكريم تؤكد الدور الايجابي للإنسان في الحياة. - زرع الأمل في نفوس المسترشدين (اعمل لندياك كأنك تعيش أبدا).	- يسأل الباحث المسترشدين: - ما هو رأيك بهذه الجلسة وما مدى الاستفادة منها

الجلسة السادسة: الشعور بالسعادة
مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الحاجات الإرشادية	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	الفنيات والنشاطات	التقويم البنائي
الشعور بالسعادة	- التعرف على مفهوم السعادة. - الشعور بالسعادة مع النفس. - الشعور بالسعادة مع الآخرين. - التخلص من الأفكار والذكريات الحزينة.	مساعدة المسترشدين في تحقيق السعادة النفسية والاجتماعية.	- أن يتعرف المسترشدون على سبل تحقيق السعادة. - أن يبتعد المسترشدون عن الأفكار السلبية التي تجلب الحزن والغم، وإبدالها بأفكار ايجابية تبعث الفرح والمسرّة. - تقبل الواقع كما هو وعدم الحزن على ما لا يمكن تغييره. - المشاركة الوجدانية مع الآخرين.	- المناقشة والحوار، من خلال مناقشة العوامل التي تعيق تحقيق السعادة. - تأكيد الذات، من خلال إشعار المسترشدين ان لهم القدرة الكافية على تحقيق السعادة لأنفسهم. - إزالة المخاوف، حتى يتمكن المسترشدون من المشاركة الوجدانية مع الآخرين. - أسلوب الفهم، لتمكين المسترشدين من تكوين وجهات نظر ايجابية عن الحياة والآخرين. - المرونة في التعامل مع مواقف الحياة وعدم التطرف.	- يطرح الباحث على المسترشدين الأسئلة التالية: - ما هي وجهة نظرك عن إمكانية تحقيق السعادة. - هل تستطيع ان تعيش سعيدا مع نفسك ومع الآخرين.

الجلسة السابعة: خفض المعاناة

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الحاجات الإرشادية	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	الفنيات والنشاطات	التقويم البنائي
خفض المعاناة	- التعرف على (حتمية المعاناة او حتمية الألم). - تعلم أساليب جديدة للتعامل مع المواقف المؤلمة. - المرونة في ردود الأفعال المتخذة تجاه الأحداث الضاغطة. - تصحيح الأفكار الخاطئة تجاه المواقف الحياتية.	تمكن المسترشدين من التوازن في التعامل مع المواقف وأحداث الحياة	- أن يتعرف المسترشدون على المعاناة الحتمية وكيفية التعامل معها. - أن يتعلم المسترشدون أساليب جديدة تمكنهم من التغلب على معاناتهم. - أن يكون سلوك المسترشدين مرناً في التعامل مع الأحداث الضاغطة. - أن يدرك المسترشدون أهمية تصحيح الأفكار في خفض المعاناة. - أن يتفحص المسترشدون أفكارهم الخاطئة ومحاولة إبدالها بأفكار صحيحة.	- الوعي بالمسؤولية، وذلك بتبصير المسترشدين ان الاستسلام للمعاناة وعدم مواجهتها يجعل الإنسان عرضة للقلق والإحباط. - أسلوب الفهم، من خلال إفهام المسترشدين ضرورة التعامل بمرونة ووسطية مع الأحداث والمواقف. - المناقشة والحوار، لمناقشة أفكار المسترشدين والتعرف على الخاطئة منها والصحيحة. - تشجيع المسترشدين على طرح أفكارهم، لاستبعاد الخاطئة منها وتدعيم الصحيحة.	- يسأل الباحث المسترشدين: هل أصبحت لديك قدرة على تحمل المعاناة. - إذا فوجئت بخبر غير سار فما هي ردود أفعالك تجاه ذلك.

الجلسة العاشرة: الانسجام مع الآخرين

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الحاجات الإرشادية	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	الفنيات والنشاطات	التقويم البنائي
الانسجام مع الآخرين	- التعرف على معنى الانسجام. - معرفة فوائد الانسجام مع الآخرين. - معرفة الأضرار النفسية الناتجة عن العزلة الاجتماعية. - بناء علاقات ايجابية مع الآخرين.	مساعدة المسترشدين على بناء علاقات ايجابية مع الآخرين والاندماج معهم.	- أن يتعرف المسترشدون على أهمية الانسجام مع الآخرين. - ان يغير المسترشدون أفكارهم الخاطئة عن الآخرين - ان يتعلم المسترشدون أساليب جديدة تمكنهم من الانسجام والاندماج مع الآخرين. - ان يعرف المسترشدون فوائد الاندماج مع الآخرين والأضرار الناتجة عن العزلة.	- الوعي بالمسؤولية، من خلال إدراك كل فرد مسؤوليته في الاندماج مع الآخرين. - إزالة المخاوف، حتى يتغلب المسترشدون على مخاوفهم من الآخرين. - المناقشة والحوار. من خلال مناقشة الأسباب المؤدية إلى العزلة الاجتماعية ومحاولة علاجها. - تشجيع المسترشدين لطرح أفكارهم تجاه الآخرين، للتمييز بين الأفكار الصحيحة وتعزيزها وبين الأفكار الخاطئة وإهمالها	- يسأل الباحث المسترشدين: ما معنى الانسجام مع الآخرين - كيف تفضل ان تعيش باقي حياتك مع الآخرين أم لوحدهم. - هل استفدت من هذه الجلسة.

الجلسة الثانية عشر: تقديم الإسناد الاجتماعي

مدة الجلسة (45) دقيقة

الموضوع	الحاجات الإرشادية	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	الفنيات والنشاطات	التقويم البنائي
تقديم الإسناد الاجتماعي	- التعرف على مفهوم التفاعل الاجتماعي. - الحاجة إلى الإسناد الاجتماعي. - الحاجة إلى الأمن والاستقرار النفسي. - الحاجة إلى زيادة الثقة بالآخرين.	مساعدة المسترشدين على تحقيق الأمن والاستقرار النفسي وزيادة الثقة بالآخرين.	- أن يتعرف المسترشدون على معنى التفاعل الاجتماعي. - أن يشعر المسترشدون بالأمن والاستقرار النفسي عند تفاعلهم مع الآخرين. - أن يكون المسترشدون أفكار ايجابية عن الآخرين حتى يتمكنوا من الاندماج معهم. - أن يتعامل المسترشدون مع الآخرين بمزيد من الثقة والاطمئنان النفسي.	- إزالة المخاوف، لكسر الحاجز النفسي بين المسترشدين أنفسهم وبين المحيطين بهم. - اكتساب الثقة، لزيادة ثقة المسترشدين بأنفسهم حتى يتعاملوا مع الآخرين بمزيد من الثقة والاطمئنان النفسي. - المناقشة والحوار، لمناقشة الأسباب التي تعوق ثققتهم بالآخرين وعدم التفاعل الايجابي معهم.	- يسأل الباحث المسترشدين: ما مدى الاستفادة من هذه الجلسة. - هل أصبحت لديك معلومات جديدة عن الاندماج مع الآخرين.

عرض النتائج وتفسيرها:

الفرضية الأولى: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي".

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (صفرًا)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) التي تساوي (8)، تبين أن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة (فرضية البحث) التي تقول بوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي، كما موضح بالجدول (4).

جدول (4)

دلالة فروق متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة (و)		رتب الفروق	الفروق	درجات الاختبار	
		الجدولية	المحسوبة			القبلي	البعدي
دالة إحصائية	0,05	8	صفر	7	30	105	75
				3	22	100	78
				4,5	26	118	92

				2	14	96	110
				1	9	90	99
				4,5	26	83	109
				10	46	71	117
				9	44	70	114
				6	28	75	103
				8	35	80	115
				و 2 = صفر		و 1 = 55	

ويعزو الباحثان السبب في هذه النتيجة إلى فاعلية الأسلوب المستخدم في هذا البرنامج (القصد المعاكس) وهو احد الأساليب الإرشادية الوجودية التي تعمل لعلاج بعض المشكلات التي تواجه الأفراد ، وكذلك فاعلية الفنيات والأنشطة التي يحتويها هذا الأسلوب، وتدعم ذلك نتائج مجموعة من الدراسات التي استخدمت الأساليب الوجودية. كدراسة بوركو فينتش وآخرون (1991)، ودراسة بورنز ونولين هوكسيما (1992)، ودراسة الازيرجاوي (2010).

الفرضية الثانية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي".

لاختبار صحة هذه الفرضية استُعمل اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (16)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) التي تساوي (8)، تبين أن القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية؛ لذا تُرفض الفرضية البديلة (فرضية البحث) وتُقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي، كما موضح بالجدول (5).

جدول (5)

دلالة فروق متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القلق الوجودي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة (و)		إرجاع الاشارة	رتب الفروق بدون اشارة	الفروق	درجات الاختبار	
		الجدولية	المحسوبة				القبلي	البعدي
غير دالة إحصائياً	0,05	8	24,5	8,5	8,5	5	110	115
				4	4	3	108	111
				1,5	1,5	1	107	108
				6,5	6,5	4	115	119
				4-	4	3-	107	104
				4-	4	3-	105	102
				1,5-	1,5	1-	99	98
				10	10	6	112	118
				8,5-	8,5	5-	111	106
				6,5-	6,5	4-	117	113
24,5= 2و						30,5= 1و		

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم تعرض المجموعة الضابطة إلى أي برنامج إرشادي، وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال ملاحظة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي على مقياس القلق الوجودي".

لاختبار صحة هذه الفرضية استُعمل اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي، وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (صفرًا)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) التي تساوي (33)، تبين أنَّ القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة (فرضية البحث) التي تقول بوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، كما موضح بالجدول (6).

جدول (6)

دلالة فروق متوسط رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي على مقياس القلق الوجودي

المجموعة التجريبية	الدرجة	الرتبة	المجموعة الضابطة		قيمة (U)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
			الدرجة	الرتبة			
75	3,5	16	110	15	33	0,05	دالة إحصائية
78	5	15	108	13,5			
92	9	13,5	107	19			
96	10	19	115	13,5			
90	8	13,5	107	12			
83	7	12	105	11			
71	2	11	99	18			
70	1	18	112	17			
75	3,5	17	111	20			
80	6	20	117				
ر=1=55		ر=2=155					

ويعزو الباحثان ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المُستخدم، ويعكس مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من الفنيات والنشاطات المُستخدمة فيه، في حين لم تتأثر نتائج المجموعة الضابطة ولم يُلاحظ عليها التقدم، لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي، إذ تركت تعيش حياتها اليومية الاعتيادية بدون إضافة أي خبرات جديدة حول القلق الوجودي الذي استهدفه البرنامج الإرشادي. وهذا يدل على فاعلية الإرشاد الوجودي، وهذا ما كدته نتائج دراسة الجبوري (2010)

الاستنتاجات: Conclusions: في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- إنَّ المُستئين المقيمين في دور الدولة يعانون من ارتفاع في مستوى القلق الوجودي.
- 2- أهمية الإرشاد النفسي القائم على الأساليب الوجودية في خلق حالة من الاستبصار لدى المسترشدين بمشكلاتهم التي يعانون منها، وهذا يعمل على زيادة ادراكهم في كيفية التعامل مع هذه المشكلات ومنها القلق الوجودي.
- 3- إنَّ أسلوب القصد المعاكس بما يحتويه من إستراتيجيات وأنشطة له الأثر الفعال في برنامج الإرشادي، إذ ساهم بشكل واضح في القلق الوجودي لدى المصابين به.

التوصيات: Recommendations: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- ضرورة قيام الباحثين الاجتماعيين العاملين في دور الدولة بالكشف المستمر والدوري للوقوف على المُستئين الذين يعانون من القلق الوجودي قبل تفاقم مشكلاتهم، وبذلك يعمل الإرشاد عمله الصحيح وقائياً وإنمائياً قبل الاضطرار إلى العلاج.
- 2- الإفادة من أداة قياس القلق الوجودي التي أعدها الباحث في الدراسة الحالية واستعمالها لأغراض الكشف عن القلق الوجودي لدى المراحل العمرية الأخرى من قبل المرشدين التربويين.
- 3- الاهتمام المستمر بشريحة كبار السن من قبل الأهل والمجتمع لما تمتلكه هذه الفئة العمرية من خبرات متعددة في مجالات مختلفة، التي يمكن الاستفادة منها في خدمة المجتمع.

المقترحات: Suggestion:

- 1- إجراء دراسة مماثلة على المُسنَّات المقيّمات في دور الدولة ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.
- 2- إجراء دراسة مسحية للتعرف على مستوى القلق الوجودي لدى كافة المُسنَّين المقيّمين في دور الدولة في كل العراق.
- 3- إجراء دراسة لخفض القلق الوجودي لدى المُسنَّين المقيّمين في دور الدولة باستخدام أساليب أُخرى مثل تعديل الاتجاهات أو جدول المعنى (اللوغو تشارت) ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

المصادر:

- الأزيرواي، رجب هملي معارج (2010) أثر الأسلوبين الإرشاديين (القصد المعاكس وصرف التفكير) في خفض الإحباط الوجودي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية. الجامعة المستنصرية
- باترسون، س.ه، 1990: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز أُلقي، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- الدوسري، صالح جاسم، (1985): الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (15)، السعودية.
- الرحال، ماريو (2008) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: الاتجاهات التحليلية والإنسانية، مطبوعات جامعة تشرين، القاهرة.
- الزويد، نادر فهمي، (2008): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط2، دار الفكر عمان.
- سري، إجلال محمد (2000) علم النفس العلاجي. ط2، مكتبة مدبولي- القاهرة.
- السليمان، هاني، (2005): الحوار دليلك إلى تطوير شخصيتك، كيف تحاور الآخرين، ط1، دار الإسرائ، عمان.
- صالح، قاسم حسين (1987)، الإنسان من هو؟ مطبعة جامعة بغداد.
- صالح، قاسم حسين (1998)، نظريات معاصرة في علم النفس، مكتبة الجيل الجديد، ط1، بغداد.
- صالح، قاسم حسين (2000) التفكير الاضطهادي وعلاقته بأبعاد الشخصية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- عبد الله، د. محمد قاسم (2012): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- عيسوي، عبد الرحمن (1989) الاسلام والعلاج النفسي، ط1، دار النهضة، بيروت.
- فرانكل، فكتور (1982)، الإنسان يبحث عن المعنى، ت د. طلعت منصور، دار القلم، الكويت.
- هانت، سونيا وهيلتون، جنفر (1988): نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية. ترجمة قيس النوري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- Moore SL. (1997). A phenomenological study of meaning in life in suicidal older adults. **Arch psychiatry Nursing. Feb: 11 (1): 29-36**
- Ryff, C, D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well- being. **Journal of personality & Social Psychological Des. Vol 57 (6): 1069-1081.**
- Wong. P. T. P (1997): **Charting the course of Research on meaning seeking.** In: INPM <http://www.meaning.ca/>
- Wong.P.T.P. (2000 b). **Meaning of life and Meaning of death in successful Aging.** In: A. Tomer (Ed) **Death**

ملحق (1) المقياس بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة
1	اشعر بالملل طوال اليوم			
2	اشعر أن حياتي ليس لها معنى			
3	الملل يسبب لي كثير من المشكلات			
4	اشعر بالضيق من كثرة الفراغ			
5	أجد صعوبة في قضاء يومي			
6	الفراغ يجعلني أفكر بالانتحار			
7	اشعر أن أهدافي في الحياة غير واضحة			
8	الفراغ يجعلني ابحث عن أي شيء يشغلني			
9	اشعر أن الحياة لا تستحق العيش			
10	اشعر بالآلم لأني لا أجد معنى لحياتي			
11	أجد صعوبة في تحقيق أهدافي في الحياة			
12	اشعر بالعجز عن مواجهة مواقف الحياة			
13	كل الأيام متساوية عندي			
14	اشعر أن الحياة محزنة			
15	أملني بالحياة ضعيف			
16	اشعر أن مستقبلي مجهول			
17	الحياة ليس لها قيمة مادام الموت نهايتها			
18	ينتابني قلق عندما أفكر بالموت			
19	اشعر بالآلم عندما أفكر في نهايتي			
20	عندما أتذكر أصدقائي الأموات أتمنى اللحاق بهم			
21	إذا كانت نهايتي الموت فطول العمر وقصره سواء			
22	يؤلمني ما يحل بأسرتي بعد موتي			
23	أخشى أن أكون وحيدا عند الاحتضار			
24	أخاف من الموت المفاجئ			
25	الحياة مليئة بالآلم			
26	المعاناة ليس لها نهاية			
27	مصاعب الحياة أثقلت كاهلي			
28	التغلب على المعاناة بات مستحيلاً			
29	أحقق السعادة للآخرين ولا أستطيع تحقيقها لنفسني			
30	اشعر أنني كائن ضعيف			
31	تعرضي للآلم يجعلني اشعر باليأس			
32	كثرة الضغوط جعلتني افقد قوتي			
33	اشعر بالآلم لعدم مساواتي مع الآخرين			
34	اعتمد على غيري في حل مشاكلي			
35	اشعر بالقلق من تعامل الناس معي			
36	عندما احتاج إلى المشورة لا أجد من يقدمها لي			

37	لا أجد من أبوح له بأسراري		
38	حياتي أفضل لو كانت أسرتي إلى جنبي		
39	لو كان لي أصدقاء لاستعنت بهم على الحياة		
40	معظم علاقاتي مع الناس سطحية		
41	اشعر إن الآخرين لا يهتمون لي		
42	اشك بصدق الناس الذين يتوددون لي		

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء للحكم على صلاحية المقياس مرتبة حسب الألقاب العلمية

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	مكان عمله	التخصص
1	أ.د. عامر حسن ياسر	جامعة بن غازي/ كلية الآداب	الإرشاد النفسي
2	أ.د. نادية شعبان مصطفى	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	تربية خاصة
3	أ.د. محمد أنور محمود	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	قياس وتقويم
4	أ.د. عياد إسماعيل صالح	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
5	أ.د. تحسين فالح الكيم	جامعة البصرة/ كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس
6	أ.م.د. ابتسام محمود محمد	وزارة التربية/ مديرية الإعداد والتدريب	علم النفس التربوي
7	أ.م.د. حسن علي السيد	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	علم النفس التربوي
8	أ.م.د. حيدر علي حيدر	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	علوم تربوية ونفسية
9	أ.م.د. صنعاء يعقوب التميمي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	علم النفس التربوي
10	أ.م.د. هناء محمود حسن	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
11	أ.م.د. لمياء جاسم محمد	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
12	م.د. عبد المحسن عبد الحسين	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي

ملحق (3) أسماء السادة الخبراء للحكم على الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	مكان عمله	التخصص
1	أ.د. صاحب عبد مرزوك	جامعة تكريت/ كلية الآداب	الإرشاد النفسي
2	أ.د. عياد إسماعيل صالح	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
3	أ.د. فاضل عبد الزهرة مزعل	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
4	أ.م.د. محمود شاكر عبد الله	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
5	أ.م.د. عبد القادر رحيم	جامعة البصرة/ كلية التربية	علوم تربوية ونفسية
6	أ.م.د. بتول بناي زبيري	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
7	أ.م.د. ابتسام محمود محمد	وزارة التربية/ مديرية الإعداد والتدريب	علم النفس التربوي
8	أ.م.د. حسن علي السيد	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن رشد	علم النفس التربوي
9	أ.م.د. عبد السجاد عبد السادة	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي
10	م.د. عبد المحسن عبد الحسين	جامعة البصرة/ كلية التربية	الإرشاد النفسي

اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي

أ.م. جنان مرزة حمزة أ.م.د. محمد رسن السلطاني

الباحثة. علياء جواد كاظم

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

The Effect of Bransford and Stein's Model in Acquiring European History and Developing the Critical Thinking of the Fifth Literary Female Students

Asst. Prof. Jinan Mirza Hamza Asst. Prof. Dr. Muhammad Risan Al-Sultani

Researcher Alyaa'a Jwad Khadim

College of Basic Education/ University of Babylon

azhhee1994@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of Bransford and Stein's pattern in acquiring European history and developing the critical thinking of the fifth literary female students.

الملخص

يهدف البحث التعرف على "اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي"

ولتحقيق ذلك وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة التاريخ الاوربي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تفكير طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تفكير طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس تنمية التفكير الناقد.

وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث احدهما تجريبية، والاخرى ضابطة.

وتحدد البحث الحالي بطالبات الصف الخامس الادبي في اعدادية الثرة للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بابل والفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب التاريخ الحديث والمعاصر المقرر للعام الدراسي 2015-2016 وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ا) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلبتها الى المتغير المستقل الأول وهو أنموذج برانسفورد وشتاين عند تدريس مادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ الاوربي الحديث بالطريقة التقليدية من دون التعرض لأي متغير مستقل وتكونت عينة البحث من (64) طالبة، بواقع (32) طالبة في كل مجموعة

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تواجه المواد الاجتماعية بصورة عامة، والتاريخ بصورة خاصة مشكلات كثيرة الأبعاد ظهرت في عالم يتسم بسرعة التغير مما يتطلب من المدرس ان يتخلى عن أدواره التقليدية إلى ادوار جديدة (جودة، 2010: 9).

فالمشكلة تكمن في الواقع الذي يجسد صورة غير سارة تظهر معالمها في انخفاض تحصيل الطلاب في تلك المادة، إذ يرى(عابد _2008) انّ الحديث عن ضعف التحصيل في المواد الاجتماعية بشكل عام يعني الحديث عن ضعف التحصيل في مادة التاريخ بشكل خاص (عابد، 2008: 264). وهذا ما أكدته كثير من الدراسات التي اجريت في هذا الصدد والتي حاولت الحد من هذه المشكلة منها ودراسة (الخرجي 2003) ودراسة (الحسناوي 2003) إذ أوضحت ضعف الطلبة في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وان لهذا الضعف أسباباً عدة منها الاستراتيجيات والطرائق التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون الاهتمام بالطلبة وقدراتهم على التفكير، (الخرجي، 2003: 8)، (الحسناوي، 2003: 135، 137). وبناء على ما تقدم وجدت الباحثة ان التمسك بالطرائق التقليدية لم يعد كافياً لتلبية متطلبات العملية التربوية واصبح من المهم مواكبة ما هو جديد وفعال في التدريس من استراتيجيات ونماذج واساليب قادرة على انجاز الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

وتتجلى مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال الآتي: هل لأنموذج برانسفورد وشتاين اثر في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي؟

أهمية البحث

تعد التربية نشاطاً إنسانياً يعمل على تحقيق التطور لأفراد المجتمعات بما يرتقي بهم نحو الأفضل لذلك يمكن القول بأن المجتمع يعتمد اعتماداً حياتياً على التربية، فهي وسيلة لبقائه واستمراره، بل هي وسيلة لتقدمه وتطوره إذا ما أريد لهذا تقدم والتطور أن يكون عميق الجذور، متأصلاً في حياة الأفراد (الحاج، 2013: 14).

والكتاب المدرسي بوصفه أحد أهم عناصر المنهج، فهو مادة التفاعل أثناء تنفيذ الدروس ما بين المعلم والمتعلم والمنبثقة من المنهاج المدرسي، وهو في الوقت نفسه مصدراً للمعرفة، وأن الهدف الرئيس للتعلم هو إدراك تلك المعرفة الموجودة بداخله، ولكي يؤدي الكتاب المدرسي الغرض الذي أعدّ من أجله يجب أن تكون المعلومات فيه واضحة ودقيقة وتتميز بالحدثة وملاءمتها لمستوى التلامذة وخبراتهم ونموهم، وحدثة ودقة وسائل الإيضاح المتضمنة فيه، وجودة الإخراج (الغريبي وآخرون، 2013: 83)

لقد اهتمت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً بطرائق التدريس، واتخذها ركناً من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في إنجاح العملية التربوية، لما لها من اثر في تفكير الفرد، فأساليب التدريس وطرائقه ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة حاجات، وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته.(الخرندار وعبد الرحمن، 2010: 45).

وقد شهد مجال تدريس المواد الاجتماعية تجديداً في طرائقه وأساليبه وتحديث وسائله وأدواته، وانطلقت حركة التجديد من النظرة التي تبلورت عبر الزمن ومن واقع الخبرة عن ماهية المواد الاجتماعية فضلاً عما أكدته المهتمون بطرائق التدريس بأن الطريقة الناجحة هي التي يوصل المدرس من خلالها الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، لان النجاح لن يكون حليفه في عمله إذا كان لا يمتلك طريقة جيدة، فمعيار التعلم في مهنة التدريس هو ما تستطيع أن تفعل، لا ماذا تعرف، ولا يقاس نجاح المدرس بمقدار ما يعرف، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف. (الألوسي، 2005: 8).

ويُعدّ التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الفعال لما له من أهمية في تنمية العمليات العقلية العليا لدى الفرد فهو يدور في عمليات تفكيرية معقدة تضم أكثر من مجرد استدعاء المعلومات أو أفكار من الذاكرة بل إيجاد العلاقة بين الأفكار المتنوعة أو ربط بين الأسباب

والنتائج والأحداث أو تحليل الأفكار وتركيبها ولا يمثل مجالاً معيناً وإنما في مواقف الحياة العامة (أبو جادو ومحمد، 2007: 229-230)

وقد تبرز أهمية المرحلة الإعدادية من مراحل التعليم الأخرى في تنمية التفكير الناقد وتطويرة عند الطلبة لكونها تمثل المرحلة العمرية التي تبدأ فيها مهارات التفكير بصيغتها المنطقية بالظهور وبإمكانية الطلبة أن يفكروا تفكيراً مجرداً بعيداً عن خواص المثيرات الحسية، إذ تشير دراسات بياجيه إلى أن القدرات الاستدلالية تبدأ بشكلها المنطقي المجرد بالظهور في هذه المرحلة العمرية. (بياجييه 1986: 101)

أن الأتمودج التدريسي خطة عمل يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية، والمهام التدريسية والتعليمية تتضمن توافر الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة كالمحتوى والمهارات والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية والنشاطات والإجراءات والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك الطلاب والمعلمين، ونماذج التدريس هي صورة لإيجاد وتوافر هذه الظروف والبيئات التي تحدد الموصفات التي يمكن توصيفها وتحقيق بيئات التعلم، ومن وجهة نظر أخرى يقصد بالأتمودج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعددٍ من الاستنتاجات والاستنباطات ويسهم النموذج التدريسي باستثارة اهتمام الطالب وتوجيه انتباهه وشرح البنى المعرفية وتزويده بالتغذية الراجعة وسواها، لأن النماذج تعتمد في أصولها على نظريات نفسية تعليمية. (قطامي وآخرون، 2008: 155)

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف الى على اثر انموذج برانسفورد وشتاين في:

- 1- تحصيل مادة التاريخ الاوربي لدى طالبات الصف الخامس الادبي.
- 2- تنمية التفكير الناقد في مادة التفكير الاوربي لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

فرضيتا البحث:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في اختبار تحصيل مادة التاريخ الاوربي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تفكير طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة التاريخ بانموذج برانسفورد وشتاين ومتوسط درجات تفكير طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس تنمية التفكير الناقد
- 3- طالبات الصف الخامس الادبي في مدارس الاعدادية النهارية في محافظة بابل.
- 4- موضوعات الفصل الخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ للصف الخامس الادبي 2015-2016.
- 5- الكورس الثاني للعام الدراسي 2015-2016.

تحديد المصطلحات:

1- الاثر: عرفه كل من:

الراجحي: "القيمة الفعلية المتبقية من استخدام الشيء سواء كانت ايجابية ام سلبية". (الراجحي، 2005: 8)

التعريف الاجرائي: هو التغير المعرفي المقصود الذي يحدثه أنموذج برانسفورد وشتاين في طالبات الصف الخامس الادبي (عينة الدراسة) ويقاس بالاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد الذي أعدته الباحثة، والمُعد لهذا الغرض.

2- الأنموذج: عرفه كل من:

أ- السعدون، أنه: " تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير ". (السعدون،

(2012: 22)

ب- **التعريف الإجرائي:** مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة التي تتبع في تدريس طالبات الصف الخامس الاعدادي (المجموعة التجريبية) تتضمن تنظيم المادة التعليمية واختيار الاساليب والانشطة لتحقيق الهدف المرغوب في تحقيقه (انموذج برانسفورد وشتاين (ايديال):

أ- أبو رياش، أنه: "أنموذج تدريسي يصف مستوى الأداء لدى الطلبة ويهيئ الفرص أمامهم لاستخدام المعلومات في مواقف جديدة، ويزيد من قدرتهم على التفكير والتذكر والاحتفاظ، فضلاً عن أنه ينمي عمليات العلم والبحث والتساؤل". (أبو رياش، 2007: 68)

التعريف الإجرائي: انموذج لحل المشكلات يضم مجموعة خطوات إجرائية متتابعة تقوم بها الباحثة داخل الصف بالاعتماد على خطوات أو مراحل أنموذج برانسفورد وشتاين والمتمثلة بخمس خطوات هي (1-تحديد المشكلة. 2- التعرف على المشكلة. 3-وضع الاستراتيجيات. 4-تطبيق الاستراتيجيات. 5- النظر في التأثيرات

التحصيل:

أ- بني خالد، أنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية أو الأداء في التعليم المدرسي الذي يتم قياسه من قبل المعلم أو من خلال الاختبارات". (بني خالد، 2012: 1)

ث-**التعريف الإجرائي:** محصلة ما تتعلمه طالبات الصف الخامس الادبي في مدرسة (الثورة للبنات)، في مادة التاريخ الاوربي بعد مرور مدة من التجربة المحددة ويمكن قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي (المقالي والموضوعي)

5-التاريخ:

أ- الزبيدي بأنه: "سجل لأحداث الماضي البعيد والقريب، أي التاريخ القديم والحديث، وما بينهما من تاريخ وسيط، حتى يتم التوصل إلى فهم أفضل لتاريخ البشرية، أو تاريخ الكون منذ الخليفة حتى تبرز معانيه، وتجاريه في محاولة من المؤرخ لاستقراء الماضي، أو محاولة استرجاع احداثه. (الزبيدي، 2009: 13)

التعريف الإجرائي: هو المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها الباب الخامس والسادس والسابع من كتاب التاريخ الحديث والمعاصر للصف الخامس الاعدادي المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي 2015 -2016

6-التفكير الناقد

أ- علي بأنه: "عملية تنظيم المعلومات، ووصفها، وتحليلها، وتقويمها من أجل الوصول إلى استنتاج معين". (علي، 2009: 16)

التعريف الإجرائي: هو قدرة لطالبات الصف الخامس الادبي على الاجابة الصحيحة لمواقف الاختبار الذي اعدته الباحثة معبرة عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية (الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج).

7-الصف الخامس الادبي: هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية والتي تلي مرحلة الدراسة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، وهو صف تخصصي تقدم فيه الموضوعات العلمية والادبية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: أسلوب حلّ المشكلات:

أولاً: مفهوم أسلوب حلّ المشكلات:

لكي نستطيع فهم أسلوب حلّ المشكلات لابد من تعريف المشكلة أولاً، ويُقصد بالمشكلة: حالة من الشك والتردد والعائق الذي يواجه الطالب ويحول دون وصوله إلى هدفه، أو هي موقف يكون فيه الطالب مطالباً بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين وتكون لديه الرغبة في للوصول إليه ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانيات المتوفرة لديه، أما حلّ المشكلة فهي حالة يسعى الطالب خلالها

لوصوله إلى هدف يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح أسلوب الحلّ أو صعوبة تحديد وسائل تحقيق الهدف وطرائقه أو بسبب عقبات تعترض الحل دون وصول الطالب إلى ما يريده. (الزغول، 2003: 138).

ويذكر (Reid&yong,2000) أن جانبيه يصف حلّ المشكلة على أنها عملية تفكير يتمكّن الطالب من خلالها اكتشاف الرابطة بين قوانين تم تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها لحلّ مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلّم جديد. (Reid&yong,2000,p: 98). وحلّ المشكلة هو أسلوب إذا استعمل بالطريقة الصحيحة في التدريب فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم الفعلية وتنظيم خبراتهم وموضوعات تعلمهم. (Bransford&Stein,1995,p: 28).

ويمكن حلّ المشكلة في مدى قدرة الطالب على استعمال المهارات، والمعلومات التي اكتسبها سابقاً لمواجهة الموقف الجديد، والتغلب على المعوقات التي يمكن أن تقف في طريقة للوصول إلى ما يصبو إليه، وأن هذا الحلّ يتطلب تفكيراً يأخذ بنظر الاعتبار جميع مراحل الحلّ وخطواته المؤدية إلى الحلّ الأفضل مع الإفادة من جميع البدائل المتوافرة وهذا ما يطلق عليه التفكير الاستراتيجي لحلّ المشكلة، غير أن التفكير بحلّ المشكلة لا يبدأ إلا عندما يشعر الطالب بالمشكلة، وكونها تمثل عائقاً يحول بينه وبين ما يريد الوصول إليه، ويتطلب حلّ المشكلات أن يصاغ الدرس في صورة مشكلة أو سؤال يثير الطلبة فينشطون في البحث عن حلّ له بممارسة أنشطة تعليمية مختلفة بحثاً عن حلّ لهذه المشكلة من خلال جمع المعلومات وتصنيفها وملاحظة العوامل ذات الصلة بالمشكلة وإجراء التجارب والوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها ومن شأن ذلك كله أن ينمي لدى الطلبة القدرة على البحث والتدريب على أسلوب التفكير العلمي في مواجهة مواقف مشابهة. (عطية، 2008: 212-213) ويشير (عودة 2010) إلى أن حل المشكلة هي طريقة من طرائق التدريس التي تؤدي إلى وضع الطالب في مشكلة ما، لأثارة افكاره وجمع المعلومات ووضع خطوات مناسبة يتبعها للوصول إلى حل مناسب وفق متطلبات البحث العلمي (عودة، 2010: 65)، أما برانسفورد وشتاين فيعتقدان بأن حل المشكلة هو أسلوب إذا استعمل بالطريقة الصحيحة في التدريب فإنه يوفر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم الفعلية.

(Bransford &stein,1995,p: 28)

النماذج المفسرة لأسلوب حل المشكلات: يذكر (الطائي، 2012) أن النماذج التعليمية المفسرة لأسلوب حل المشكلات هي كالاتي:

1- انموذج جليفورد لحل المشكلات من خلال التفكير

2- انموذج هاييز (Hayes)

3- انموذج بارنز (Parnes)

4- انموذج باير (Bayer)

5- انموذج برانسفورد وشتاين 1984 (IDEAL)

المحور الثاني: أنموذج برانسفورد وشتاين (Model IDEAL): يُعد هذا الانموذج احد النماذج الجيدة التي تستعمل في تدريب الطلبة على عملية حلّ المشكلات، اقترحه كلّ من (برانسفورد وستين) في عام (1984) ويستند هذا الأنموذج إلى خمس خطوات بحسب الأحرف الأجنبية لكلمة (IDEAL) وهي:

أ- تحديد المشكلة: (Identification Problem)

ب- تعرف المشكلة، صوغها: (Definition Problem)

ت- استقصاء الحل: (Exploring Strategies)

ث- تنفيذ الأفكار: (Acting on Ideas)

ج- البحث عن النتائج: (Looking Effects). (الحارثي، 2003: 168)

وقد اشار (قطامي 2013) أن انموذج برانسفورد وشتاين من النماذج التي ساهمت في تطور نظرية حل المشكلة المعرفية، إذ أن مهمة اكتساب معلومات جديدة يمكن أن ينظر إليها كحالة من حالات حل المشكلة المعرفية، وقد افترض عدد من العلماء أن عملية

حل المشكلة المعرفية يمكن ان تتضمن عناصر متعددة وهذا ما تضمنه انموذج برانسفورد وشتاين في كتابهما The Ideal solver problem انظر LOOK، تعلم Learn وقد اسمياها بـ (Ideal approbation solving) (قطامي، 2013: 147)

المحور الثالث: التحصيل الدراسي: يقاس تقدّم الأمم بقوة النظام التربوي الذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة حيث يعد أفراداً مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة، ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر (الشعبي، 2012: 68).

اولاً: مفهوم التحصيل الدراسي: يُعرف التحصيل بأنه وحدة قياس المعرفة التي يظهرها الطالب في موقف ما، وهو نتاج عملية التفاعل مع الفهم الكامل الذي يقوم به الطالب في ذلك الموقف وأن ما يظهره الطالب إنما هو نتاج عمل ذهني شامل يتضمن استيعابه للعالم والنظام المعرفي الإدراكي في بيئة متكاملة. (Norman, 2002, p: 24)

لقد تعددت الآراء وجهات النظر حول مصدر دافعية التحصيل إذ يرى البعض من علماء النفس أنها سمة شخصية ثابتة لدى الطالب وهي ذات منشأ داخلي وأن الحاجة إلى رفع مستوى التحصيل من أكثر الحاجات أهمية، ويرى موراي (Murray) أن الطلاب مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل دافع الحصول على التعزيز أو المكافأة فقط وإنما من أجل الإنجاز أو التحصيل بحد ذاته، وتأتي أهمية التحصيل في حياة الطلاب ودوره الكبير فيما تتخذه المؤسسات التربوية من قرارات ويُعد التحصيل المعيار الأساس الذي يتم بموجبه تفوق الطلاب في الدراسة وتوزيعهم على التخصصات العلمية المختلفة وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم (علام، 2006: 122).

ثانياً: أهداف التحصيل الدراسي: يقيس التحصيل الدراسي قدرة الطلاب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرتهم على تطبيقها من خلال وسائل قياس خبراتهم التعليمية عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية، وأهداف التحصيل هي:

أ- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى.

ب- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطلبة لاحقاً.

ج- معرفة القدرات الفردية للطلبة.

د- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلته إلى مرحلة أخرى. (نصر الله، 2000: 15)

المحور الرابع: التفكير: ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين، وتمثل الاهتمام في الكثير من البحوث والدراسات والبرامج التدريبية، واتفاق وجهات النظر الداعية للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملاً بمبادئ التربية بكل أبعادها الداعية لتطوير التفكير عند المتعلمين وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من طاقاتهم الإبداعية (العتوم وآخرون، 2013: 48)، فالتفكير بمعناه الواسع بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة، الذي قد يكون ظاهراً حيناً ومخفياً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إلى تامل في مكونات الموقف الذي يتفاعل معه الفرد، فهو يتضمن الاكتشاف والتجريب، لكن نتائجه تكون غير مضمونة، لأن التفكير يتضمن مخاطر قد تكون ناجحة أو تنتهي بالإخفاق (جروان، 2010: 25) (ويشير البرقعاوي 2012) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة من حواس الإنسان الخمس أو معالجة عقلية للمدخلات وإصدار حكم عليها (البرقعاوي، 2012: 45)،

دراسات سابقة:

اولاً: الدراسات التي تتعلق بالمتغير المستقل (انموذج برانسفورد وشتاين (ايدبال): يتناول هذا الفصل بعضاً من الدراسات التي سبقت زمنياً البحث الحالي، فقد تناولت المتغير المستقل التدريس بأنموذج برانسفورد وشتاين (IDAEL) التعليمي واثره في بعض المتغيرات، وفيما يأتي بعض تلك الدراسات:

1- دراسة (النعمي 2012): "اثر تدريس مادة الاحياء بانموذج (BRANS FORD IDAEL) التعليمي في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لعمليات العلم وتنمية وعيهن البيئي".

اجريت الدراسة في العراق، وهدف الدراسة التعرف على اثر تدريس مادة الاحياء بأنموذج (BRANS FORD IDAEL) التعليمي في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لعمليات العلم وتنمية وعيهن البيئي وحدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني متوسط في متوسطة العرفان للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى للعالم الدراسي (2012-2013) استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، اختيرت العينة قصدياً لتمثل مجموعتي البحث اذ بلغ عدد افرادها (52) طالبة بالتعين العشوائي اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وعدد افرادها (26) طالبة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتان في متغيرات (الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل السابق، الاختبار القبلي لعمليات العلم، الاختبار القبلي لمقياس الوعي البيئي) حددت المادة العلمية بالفصول الستة الاولى من كتاب الاحياء للصف الثاني المتوسط، وطبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2012-2013) واعدت الخطط التدريسية، اذ بلغت (22) خطة للمجموعة التجريبية، ومثلها للضابطة، صيغت الاهداف السلوكية للفصول وبلغ عددها (275) هدفاً سلوكياً ممثلة للمستويات الاربعه الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، اما بالنسبة لأدوات البحث فقد اعد اختبار عمليات العلم الاساسية الذي تالف من 30 فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الوعي البيئي يشمل المجال المعرفي والمجال السلوكي والمجال الانفعالي، وقد تم التأكد من صدق الاداتين وثباتهما باستخدام كيدور ريتشاردسون 20 بالنسبة لاختبار عمليات العلم بلغ (0,95) بينما مقياس الوعي استخدمت معادلة كيدور ريتشاردسون 20 للمكونين المعرفي والسلوكي وبلغ معامل الثبات (0,93) وباستخدام معادلة الفا كرو نباخ حسب المكون الانفعالي وبلغ (0,84) وظهرت نتائج البحث ما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج اديال على طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب عمليات العلم.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج ايديال على طالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الوعي البيئي.

ثانياً: دراسات تتعلق بالمتغير التابع (التفكير الناقد)

1- دراسة (الواسطي 2007): "تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ" اجريت الدراسة في العراق، هدف الدراسة التعرف على تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ، وحدد مجتمع الدراسة بطلاب كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية - المرحلة الثالثة - قسم التاريخ للعام الدراسي 2004-2005 والبالغ عددهم 179 طالباً وطالبة موزعين على اربعة قاعات دراسية، استعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وقد اختار الباحث مجاميع البحث بالطريقة البسيطة اذ اختيرت قاعة رقم (1) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ باستعمال انموذج هيلدا تابا وقاعة (2) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتين في متغيرات (الذكاء، الخبرة السابقة، الاختبار القبلي لمتغير التفكير الناقد) حددت المادة العلمية بالفصول الخمسة الاولى من كتاب الحضارة العربية الاسلامية للمرحلة الثالثة، وقد صيغ الباحث (109) هدف سلوكي ممثلة للمستويات الستة الدنيا والعليا من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) واعد الباحث الخطط التدريسية البالغ عددها (21) خطة تدريس، اما بالنسبة لأدوات البحث فقد اعد الطالب اختبار التفكير الناقد مسترشد في ذلك على اختبار واطسن كلاسر وقد وضع هذا الاختبار لقياس خمس مهارات وهي (الاستنتاج، الافتراضات، التفسير الارتباط، تقويم الاحجج) وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) لتأكد من وضوح فقرات الاختبار، وقد توصل الباحث الى تفوق المجموعة التي درست وفق انموذج هيلداتابا على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد.

موازنة الدراسات السابقة

تحاول الباحثة الموازنة بين دراستها والدراسة الحالية وعلى النحو الآتي:

أولاً: الهدف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فقد هدفت دراسة (النعيمة 2012) الى التعرف على اثر تدريس مادة الاحياء بأنموذج BRANSFORD (IDAEL) التعليمي، وهدفت دراسة (العامري 2015) الى التعرف على اثر استخدام انموذج ايديال في اكتساب المفاهيم الكيميائية وتنمية الميل نحو مادة الكيمياء، وهدفت دراسة (الواسطي 2007) الى التعرف على تأثير انموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد، وهدفت دراسة (الزهاد 2007) التعرف على اثر استعمال طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد، بينما هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الاوربي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استعمالها النماذج وتنمية التفكير الناقد باستثناء دراسة الزهاد التي استعملت طريقة روثكوف.

ثانياً: نوع عينة الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في نوع عيناتها فمنها كانت طالبات الصف الثاني المتوسط كدراسة (النعيمة 2012) ودراسة (العامري 2015) ومنها كانت طلبة كلية التربية الاساسية كدراسة (الواسطي 2007)، ومنها كانت طالبات الصف الرابع الادبي كدراسة (الزهاد 2007)، اما الدراسة الحاليو فقد اعتمدت طالبات الصف الخامس الادبي عينة لها وهي بذلك تتفق مع الدراسة التي اعتمدت طالبات المرحلة الاعدادية عينة لها.

ثالثاً: مكان اجراء الدراسة: اجريت الدراسات جميعها في العراق وتتفق الدراسة الحالية معها في مكان الاجراء

رابعاً: موضوع الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في موضوعها ففي دراسة النعيمة (2012) كانت مادة الاحياء، وفي دراسة (العامري 2015) الكيمياء، وفي دراستي (الواسطي 2007) و (الزهاد 2007) كانت مادة التاريخ، وتتفق الدراسة الحالية معهما في تناولها مادة التاريخ.

خامساً: اداة البحث: تباينت ادوات البحث في الدراسات السابقة فقد اعتمدت دراسة (النعيمة 2012) الاختيار من متعدد، ومقياس الوعي البيئي، واعتمدت دراسة (العامري 2015) اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية ومقياس الميل، واعتمدت دراسة (الواسطي 2007) اختبار التفكير الناقد، واعتمدت دراسة (الزهاد 2007) اختبار التفكير الناقد، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت اختبار التفكير الناقد اداة لها.

سادساً: الوسائل الاحصائية: تباينت الدراسات السابقة بالوسائل الاحصائية المتبعة فقد استعملت دراسة (النعيمة 2012) معادلة كيودر ريتشاردسون (20)، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة (العامري 2015) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة (الواسطي 2007) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الصعوبة والسهولة، واستعملت دراسة (الزهاد 2007) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة وسهولة الفقرة، معادلة الفا-كروناخ، اختبار مربع (كا²)، اما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة وسهولة الفقرة.

سابعاً: نتائج الدراسات: اثبتت جميع الدراسات السابقة فاعلية نماذجها في التدريس فقد اثبتت دراسة (النعيمة 2012) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب عمليات العلم ومقياس تنمية الوعي البيئي، واثبتت دراسة (العامري 2015) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم وفي مقياس تنمية الميل، في حين اثبتت دراسة (الواسطي 2007) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، واثبتت دراسة (الزهاوي 2007) تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار تنمية التفكير الناقد، وستناقش الباحثة النتائج في الفصل الخاص بها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

. أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته لهدف بحثها، إذ يعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحث العلمي كفاءة ودقة لأنه يتمتع بمجموعة من الخصائص منها انه يسمح بتكرار التجربة في الظروف نفسها من الباحث نفسه او باحث اخر للتأكد من صحتها، فضلاً عن دقة النتائج التي يمكن التوصل إليها بتطبيق هذا المنهج فتعامل الباحث مع عامل واحد وتثبيت العوامل الأخرى يساعد في اكتشاف العلاقات السببية بين المتغيرات بسرعة (رؤوف، 2001: 179)

ثانياً: إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي: يعرف التصميم التجريبي بأنه بنية البحث او خطة البحث وهيكلته التي يمكن عن طريقها التوصل الى إجابات عن اسئلة البحث وضبط المتغيرات. (عباس وآخرون، 2009،: 185).

ولما كان هدف البحث معرفة (اثر انموذج برانسفورد وشتاين في تحصيل مادة التاريخ الالوري وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الالوبي) اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي الملائم لظروف البحث جدول (2)

جدول (2)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	التفكير الناقد	انموذج برانسفورد وشتاين	التحصيل والتفكير الناقد	الاختبار التحصيلي + التفكير الناقد
الضابطة		_____		

يقصد بالمجموعة التجريبية المجموعة التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل انموذج برانسفورد وشتاين، وبالمجموعة الضابطة المجموعة التي يتعرض طلابها إلى الطريقة التقليدية. ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي بعدي تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي، ويقصد بالتفكير الناقد المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار للتفكير الناقد تعده الباحثة أيضاً لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يقصد بالمجتمع مجموعة من الاحداث او العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس. (عباس، وآخرون، 2011: 217) ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015- 2016) وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الاحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل/ قسم الدراسات العليا (ملحق 1) لتتعرف الى المدارس النهارية للبنات، والتي تقع في مركز محافظة بابل، بلغ عدد طالبات الشعبتين (71) طالبة بواقع (36) طالبة في شعبة (ا)، و(35) طالبة في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (7) طالبة، اصبح عدد أفراد العينة النهائي (64) طالبة، بواقع (32) طالبة في كل مجموعة. و جدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعد

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ا	36	4	32
الضابطة	ب	35	3	32
المجموع		71	7	64

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:

- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر.
- 2- التحصيل الدراسي للآباء.
- 3- التحصيل الدراسي للأمهات.
- 4- درجات مادة التاريخ في الكورس الأول للصف الخامس الادبي للعام الدراسي 2015-2016.

5- اختبار التفكير الناقد. ملحق (5)

6- اختبار الذكاء ملحق(7)

ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:

يتأثر العامل أو المتغير التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي، ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي وحده بالتأثير في المتغير التابع، وأن المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع في التجربة هي متنوعة وكثيرة، ولذلك فإن هذا النوع من البحث التجريبي يعتمد أساساً على التكافؤ في المتغيرات لكي يظهر بوضوح الاثر الحقيقي للمتغير أو المتغيرات المستقلة في التجربة (العزاوي، 2008:115).

لذا حاولت الباحثة الحد من تأثير هذه المتغيرات غير التجريبية التي قد تؤثر في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي بيان هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها

1. **الفروق في اختيار العينة:** حاولت الباحثة - قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في ستة متغيرات يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس طالبات مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة.
2. **أداة القياس:** استعملت أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، إذ بنت الباحثة اختباراً للتحصيل، كما أعدت الباحثة اختباراً للتفكير الناقد، لملائمة اغراض البحث الحالي وطبق الاختباران على مجموعتي البحث في وقت واحد لكل اختبار يوم محدد.

3. اثر الإجراءات التجريبية:

- أ- **سرية البحث:** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.
- ب- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم 2016/2/16، وأنهيت يوم 2016/4/19 حيث استمرت كورس دراسي كامل.
- ت- **المدرسة:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية، لأن أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل فقد تعزى الى تمكن إحدى المدرسات من المادة أكثر من الأخرى أو الى صفاتها الشخصية أو الى غير ذلك من العوامل.
- ث- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، إذ كانت الباحثة تدرس ستة دروس أسبوعياً بواقع ثلاث حصص للمجموعة التجريبية وثلاثة للمجموعة الضابطة،
- ج- **بنية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متجاورة، ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبايك والمقاعد.

خامساً: مستلزمات البحث:

1- **تحديد المادة العلمية:** حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بالأبواب الثلاثة الاخيرة التي تدرس في الكورس الثاني وعلى النحو الاتي:

أ- الباب الخامس: الحرب العالمية الاولى 1914-1918

ب- الباب السادس: الاوضاع الدولية بين الحربين.

ت- الباب السابع: الحرب العالمية الثانية. 1939-1945

2- **صياغة الأهداف السلوكية:** تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساس في بنائه، لأنها تساعد المدرس في تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (يونس وآخرون، 2004: 81) وصاغت الباحثة (75) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس التاريخ الاوربي، وطرائق التدريس، وفي علم النفس. (ملحق 14) وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت في صياغة بعض الأهداف من حيث استعمال الافعال السلوكية اذ بلغت نسبة اتفاق الخبراء (87%) وقد تم تعديل بعض الاهداف ولم يتم حذف أي منها (ملحق 9).

3- **إعداد الخطط التدريسية:** يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها. (عطية، 2008: 72) (الخزاعلة وآخرون، 2011، 81)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات التاريخ الاوربي التي ستدرس في اثناء التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق نموذج برانسفورد وشتاين بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فقط بالنسبة الى طالبات المجموعة الضابطة. وقد عرضت الباحثة انموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس التاريخ وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية (ملحق 14) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (ملحق 10).

سادساً: أدوات البحث:

1- **اعداد الاختبار التحصيلي:** يعد قياس وتقويم الطلاب وتحصيلهم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية بعامه، والعملية التدريسية بخاصة، وللحصول على معلومات مناسبة تتعلق بقدرات الطلاب وتحصيلهم، فأن المدرسين يجب أن يكونوا قادرين على تصميم اختبارات جيدة، وقادرين على إدارة هذه الاختبارات، وتصحيحها وتفسير نتائجها (خضر، 2006: 371). ويتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث عند نهاية التجربة لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع. ولعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات يغطي الموضوعات المحددة في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر، لذا صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، متمم بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث. وقد مر هذا الاختبار بخطوات سبقت تطبيقه منها:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير بها. فعند تصميم أي اختبار تحصيلي يجب على مصممه النظر مسبقاً إلى الهدف الذي يسعى إليه من بناء اختبار ومن ثم صياغته وتصميم أسئلة الاختبار، لتتلاءم والهدف الذي صمم من أجله (ملحم، 2000: 210).

يرمي الاختبار التحصيلي إلى قياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل النهائي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر) لطالبات الصف الخامس الأدبي

ب- **مستويات الاختبار:** التزمت الباحثة بقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لملاءمتها للمرحلة الإعدادية.

ت- **إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):** تعرف الخارطة الاختبارية: بأنها مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة والأوزان السلوكية في مستوياتها المختلفة، وتعد الخارطة الاختبارية من المتطلبات الأولى والأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية، لأنها تضمن توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم الأساسية للمادة وعلى الأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وحسب أوزان كل منها. (الحلاق، 2010: 97). لذلك أعدت الباحثة خارطة اختبارية اشتملت على الفصول الثلاثة الأخيرة لمادة التاريخ الأوربي المقرر تدريسها في الكورس الثاني للصف الخامس الأدبي، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)، وحددت الباحثة عدد الفقرات الاختبارية إذ بلغت 40 فقرة، وزعت على تلك المستويات،

ث- **صياغة فقرات الاختبار:** هناك عدد من الاختبارات التي تستعمل في قياس تحصيل الطلاب، منها على سبيل المثال: الاختبارات المقالية وهي أفضل أنواع الأسئلة في نظر التربويين، بشرط إجادتها واختبارها وصياغتها وتصميمها، وهي صالحة لقياس القدرات العليا من الجانب المعرفي للطلبة وخاصة التركيب والتقويم، وهي بهذه تمتاز عن غيرها من الاختبارات، أما الاختبارات الموضوعية فهي أكثرها شيوعاً واستعمالاً، ولاسيما في مراحل الدراسة الأساسية والثانوية والجامعية، واستحدث اسمها لموضوعيتها، سواء في التصميم أم التصحيح (زاير، 2015: 18)، يُعدُّ صدق الاختبار من أبرز الخصائص التي ينبغي أن يتأكد الباحث من توافرها في الاختبار الذي يعده قبل تطبيقه، والاختبار الصادق يتمثل بالدرجة التي يقيس بها الاختبار السمة التي يراد قياسها (التل وآخرون: 2007: 127) ويشير كثير من المتخصصين والمهتمين بالقياس النفسي والتربوي إلى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق، ولغرض التحقق من توافر هذه الخاصية في الاختبار التحصيلي استعمل الباحث نوعين من الصدق هما:

1- **الصدق الظاهري:** يُعدُّ الصدق الظاهري أحد أنواع الصدق، ويشير الصدق الظاهري إلى المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للطلاب ووضوح تعليماته (النمر، 2008: 69).

وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ملحق (10) لإبداء آرائهم بصلاحيه فقرات الاختبار، وبهذا الصدد. واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك تم تعديل عدد فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بصيغتها النهائي (40) فقرة (30) منها اختيار من متعدد و10 مقالي، كما في ملحق (12)، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيته.

2- **صدق المحتوى:** يعتمد صدق المحتوى على مدى تمثيل المحتوى الموضوع في الاختبار، والاختبار الصادق في محتواه هو الذي يمثل عينة جيدة من محتويات الموضوع من دون إهمال أي جانب من جوانبه (عطية: 2008: 298)، وتثبت من ذلك من طريق

إعداد جدول المواصفات لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية، وعليه يُعدُّ الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

لذا أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات - خريطة اختبارية- صممت لهذا الغرض وعُرضت مع الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحياتها.

ج- التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي: لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، والتحقق من وضوح فقراته، طبّقت الباحثة على عيّنة استطلاعية مؤلفة من (100) طالبة موزعة بواقع 60 في ثانوية (الخنساء) و40 طالبة في اعدادية (الفضائل)، تبيّن للباحثة أنَّ متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (60) دقيقة، فنّم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حسب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع زمن الطالبات}}{\text{عدد الطالبات}} = \frac{1795}{40} = 45 \text{ دقيقة تقريباً}$$

وبعد الاتفاق مع ادارات المدارس ومدرسات التاريخ حدد يوم 2016\4\7 موعداً للاختبار بعد تبليغ جميع الطالبات قبل اسبوع من موعد الاختبار.

خ- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي: هو فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى فعاليتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها). (الزاملي وآخرون، 2009: 50) تم تصحيح اجابات العينة وفق الاختبار البالغ عدد اجاباته 100 اجابة، ثم رتبّت الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة واختيرت نسبة 27 من طالبات العينة اللاتي حصلن على اعلى الدرجات ونسبة 27 من طالبات العينة اللاتي حصلن على ادنى الدرجات اذ بلغ عدد الطالبات في المجموعتين 54 وبذلك اصبح عدد الطالبات في كل مجموعة 27 طالبة، واختيرت هذه النسبة لانها تمثل العينة كلها، استخرجت الخصائص الآتية:

أ- معامل الصعوبة: طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت ان قيمتها تتراوح بين (0,35-0,70) للفقرات الموضوعية و(0,35-0,56) للفقرات المقالية، ملاحق (16، 17) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً حيث يرى بلوم (Bloom) ان الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا تراوح مستوى صعوبتها بين (0,20-0,80). (Bloom, 1971: 66).

ب- قوة تمييز الفقرة: يقصد بتمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والطلبة ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة أو الظاهرة التي يقيسها الاختبار (العزاوي، 2007: 78).

ويهدف حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية إلى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد، وإبقاء الفقرات التي تميز بينهم في الإجابات، لأنها تكشف القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد فالفقرة تكون مميزة وفعالة إذا ميزت بين فردين في درجة امتلاك السمة. (مجيد وياسين، 2012: 31)

ويشير براون Brown إلى ان الفقرة تكون جيدة التمييز إذا كانت قوتها التمييزية (20% فأكثر) (Brown, 1981: 104). وقد تبين ان فقرات الاختبار الموضوعية تراوحت قوتها التمييزية بين (0,33 - 0,70) للفقرات الموضوعية، و(0,31 - 0,54) للفقرات المقالية كما مبين في الملاحق (15، 16) لذا فان جميع فقرات الاختبار ذات قوة تمييزية مقبولة.

ت- **فاعلية البدائل الخاطئة:** إن صعوبة فقرة الاختبار من متعدد تعتمد على درجة التشابه الظاهري بين البدائل، وينبغي أن يكون المشتت أو المموه (البديل الخطأ) جذاباً ومغرياً للطلبة المنخفضين (ذوي المستوى الواطئ)، ويكون عدد الطلبة الذين جذبهم في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (الصمادي وماهر، 2004: 155).

والغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه الطلبة غير العارفين لكي لا يصلوا إلى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة. (العجيلي، 2001: 71). لذا تم ترتيب إجابات الطالبات عن فقرات الاختبار من متعدد على مجموعتين (عليا) و(دنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة، وجد إن البدائل الخاطئة كانت جميعها سالبة وبذلك فقد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه ملحق (15).

ث - **ثبات الاختبار:** يعرف الثبات بأنه دقة تمييز العلامة الظاهرية للعلامة الحقيقية أو درجة تذبذب العلامة الظاهرية عند تكرار القياس، وثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس لأن الأداة المتذبذبة لا يمكن اعتماد الباحث عليها، ولا يمكن الأخذ بنتائجها، وأنها مضيعة للوقت والجهد والمال. (الكبيسي، 2007: 200). ويعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء الاختبارات، لذا استخدمت الباحثة لحساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمدت الباحثة درجات العينة الاستطلاعية والتي بلغت 100 ورقة اجابة تم جمعت الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة اخرى وملحق (17) يوضح ذلك، حيث بلغ معامل الارتباط (81، 0) ثم صححت الباحثة القيمة بمعادلة سبيرمان- براون فبلغت قيمة الثبات (0.90) وهذا يدل على ان معامل ثبات الاختبار جيد ملحق(20)

2- **اختبار التفكير الناقد:** أعدت الباحثة اختبار لقياس التفكير الناقد لدى طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

أ- **بناء اختبار التفكير الناقد:** بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير الناقد من الباحثين الذي سبقوها في هذا الميدان. استطاعت إن تبني اختباراً في التفكير الناقد مسترشدة في ذلك اختبار واطسن كلاسر للتفكير الناقد (Watson & Classer Critical Thinking Test) اعد الاختبار عام 1952 في الولايات المتحدة الأمريكية وقد وضع هذا الاختبار لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) ويتضمن هذا الاختبار 99 فقرة، وقد قام كل من جابر وهندام بتعريب هذا الاختبار وتقنيته على البيئة المصرية

التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير الناقد: تعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في اثناء استجابته لفقرات الاختبار، لذا روعي في صياغتها ان تكون واضحة ومفهومة، طبقت الباحثة على عينة استطلاعية بلغت (100) طالبة من الخامس الاديبي بواقع 60 طالبة موزعة في ثانوية (الخنساء) و 40 طالبة في اعدادية (الفضائل) في المصادف 2016\4\9، وتبين ان الاختبار كان واضحاً ومفهوماً عن طريق مواقفه وفقراته وتعليماته إلا بعض الكلمات القليلة لم تكن واضحة وعدلت، كان متوسط زمن الاجابة كان (45) دقيقة.

ب- **الخصائص السايكومترية للاختبار:** يعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السايكومترية للاختبار التي أكدت عليها نظرية القياس والتي ينبغي أن تتوافر فيه بدرجة جيدة، وفيما يأتي توضيح للتحقق من هاتين الخاصيتين لاختبار التفكير الناقد المعد في هذا البحث:

ت- **صدق الاختبار:** يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، فضلاً عن الموضوعية والثبات، ويقصد بالاختبار الصادق " هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه " (النبهان، 2004: 272)، فالاختبار الصادق هو الذي يتمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح، وللتثبت من صدق اختبار مهارات التفكير الناقد ومن قدرته على تحقيق الهدف الذي وضع له، عمدت الباحثة إلى استعمال نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق الظاهري:** وهو الإشارة إلى مدى قياس الاختبار لما وضع له ظاهرياً، ويُتوصل إليه من طريق توافق تقديرات المتخصصين على درجة قياس الاختبار للظاهرة، والصدق الظاهري يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار، ودقتها، ودرجة وضوحها، وموضوعتها، ومدى ملائمة الاختبار للغرض الذي وضع له (العزاوي، 2008، 93 و94).

وقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، ملحق (14) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، ومدى ملائمتها لمستويات عينة الدراسة، وحرصت الباحثة على أن تلتنقي بغالبية المتخصصين، ومناقشتهم بشأن فقرات الاختبار، وما سُجل عليها من ملاحظات، ذلك أن الاجتماع مع المتخصصين، والاتفاق على التعديلات يجنب التحكيم أية انتقادات يتعرض لها (منسي، 2000: 62)، واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المتخصصين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت عدد من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بشكلها النهائي (45) فقرةً، وبذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات اختبار مهارات التفكير الناقد وصلاحها

ب- **صدق المحتوى:** ويقصد به مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة المراد قياسها أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي نقيسه (الظاهر وآخرون، 1999: 134) ويتحقق صدق المحتوى إذ استوعبت فقرات الاختبار المحتوى التعليمي المراد قياسه ولتحقيق ذلك عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات وبذلك تم التوصل إلى صدق المحتوى واعدت الفقرات صالحة إذ حصلت على نسبة اتفاق (80%) من آراء المتخصصين وبذلك تم التوصل إلى صدق المحتوى.

ت- **ثبات الاختبار (Reliability - Test):** يقصد بثبات الاختبار، إعطاء نتائج الاختبار نفسها فيما لو جرت إعادته على أفراد العينة- أنفسهم مرة أخرى. ويعد الاختبار ثابتاً، إذا كانت النتائج التي توصل إليها عند إعادته على الأفراد أنفسهم، تحت الظروف نفسها، وفي أماكن وأوقات متساوية تقريباً. (شحاته والنجار: 2003: 161)، وأحصت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال، طريقة إعادة الاختبار (Test Retest): حسبت الباحثة ثبات الاختبار، بعد أن طبقت الاختبار على طالبات العينة الاستطلاعية وأعدت تطبيق الاختبار على العينة نفسها يوم الثلاثاء المصادف 2016\4\19، أي بعد مرور خمسة عشر يوماً من إجراء الاختبار الأول.

واستعملت معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficien): ويقصد بمعامل الثبات على وفق هذه الطريقة مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند التطبيق في المرة الأولى وإعادة تطبيقه في المرة الثانية. (الدليمي والمهداوي: 2002: 95)، وبلغ معامل ثبات الاختبار باستعمال هذه المعادلة (0.87) وهو معامل ثبات جيد جداً في الاختبارات غير المقننة، إذ يذكر (ليكرت Likert) إن معامل الارتباط الذي يمكن الاعتماد عليه يكون بين (0.62-0.93). (جابر، 1977: 228)

سابعاً: تطبيق التجربة: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطبيق تجربة البحث:

1- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث إذ بدأت بتاريخ الأحد المصادف 2016/2/21م. ودرست ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة واستمرت في التجربة، كورس دراسي كامل. إذ انتهت التجربة بتاريخ يوم الأحد المصادف 2016\4\19

2- درست الباحثة (عينة البحث) بنفسها، وذلك تجنباً للاختلاف الذي قد ينجم من اختلاف المدرسة وقدرتها ومدى اطلاعها على طبيعة المتغير فضلاً عن ذلك قامت الباحثة بإعداد الأهداف السلوكية والخطط التدريسية التي درست بموجبها مجموعتي البحث.

3- تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبل أسبوع من إجرائه وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاحد (2016/4/7) وأشرفت الباحثة على عملية تطبيق الاختبار

وبعد تصحيح إجابات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) حسب مفتاح التصحيح المعد ملحق (22) تم الحصول على درجاتهن كما في ملحق (20).

4- اختبار التفكير الناقد البعدي: طبقت الباحثة الاختبار على المجموعتين في وقت واحد وهو يوم الثلاثاء المصادف 2016\4\9، وقد أشرفت بنفسها على تطبيق الاختبار من أجل المحافظة على سير الاختبار بصورة اعتيادية وصحيحة.

ويكون التصحيح للفقرات الموضوعية (1-صفر) وبذلك يكون مدى درجات الاختبار ما بين (0-45) درجة.

سابعاً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لأغراض البحث

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج

الفرضية الصفرية الأولى: لغرض التحقق من صحة الفرضية طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم بعد حساب متوسطي درجات الاختبار التحصيلي للطالبات للمجموعتين والتباين لكل منهما ملحق (21) جدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

دلالة الفرق متوسطي درجة تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	34,06	34,34	62	3,011	2,000	دالة عند مستوى 0.05

الفرضية الثانية: لغرض التحقق من صحة الفرضية طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالحجم بعد حساب متوسطي الفرق للاختبار القبلي والبعدي بتمية التفكير الناقد ملحق (20) جدول (17)

جدول (18)

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات مجموعتي البحث في مقياس الاختبار الناقد

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	31,81	35,80	62	3,478	2,000	دالة عند مستوى 0.05
الضابطة	32	23,94	54,73				

تفسير النتائج: نتائج البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق نموذج (BRANS FORD (IDEAL التعليمي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، وفعالته في تنمية التفكير العلمي وحل المشكلات ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الطائي، 2012) ودراسة (العبيدي، 2012) ويمكن تفسير ذلك من خلال خطوات أنموذج (BRANS FORD (IDEAL التعليمي لأنه جعل الطالبات في موقف جديد غير الموقف التقليدي.

1- تفسير النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد: ما يتعلق بأثر أنموذج (BRANS FORD (IDEAL التعليمي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختيار موضوعات ذات معنى ومحتوى مع فقرات مقياس التفكير الناقد التي تمكنهم من الاسهام في حل ما قد تتعرض له البيئة من مشكلات، وما قد

يهددها من أخطار والمساهمة في تعديل سلوك الطالبات أزاء البيئة واثارة ميولهن نحو البيئة. وله أثر في تنمية الوعي الصحي إذ كانت لأنموذج (IDEAL) مكونات معرفية وسلوكية ووجدانية اتفقت مع مكونات الوعي البيئي المحددة بالمقياس مما جعل مواقفه مألوفة لدى طالبات المجموعة التجريبية موازنة مع طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يألفن مواقف المقياس، ولم تكن لهن خبرة فيها. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبيدي، 2012).

الاستنتاجات: في ضوء النتائج والإجراءات التي أسفر عنها البحث الحالي والسابق عرضها يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- 1- أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي ذو أثر ايجابي في ارتفاع تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي
 - 2- أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي ذو أثر ايجابي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس الادبي
 - 3- أن تطبيق خطوات انموذج برانسفورد وشتاين وهو من النماذج التدريسية الحديثة أثارت في نفوس الطلبة الحيوية وإشاعة روح التعاون وحب المشاركة في الدرس مقارنة بالطريقة الاعتيادية (هذا ما لمستته الباحثة خلال مدة تطبيق التجربة).
 - 4- توافر الظروف الملائمة والإمكانيات والوسائل التعليمية بما يسهل استعمال أنموذج برانسفورد وشتاين في عملية التعليم.
- التوصيات:** في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة ما يأتي:

- 1- امكانية اعتماد النماذج التدريسية الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية في العملية التعليمية.
- 2 -الإفادة من اختبار التفكير الناقد المُعد في هذا البحث لقياس مدى امتلاك طالبات الصف الخامس الادبي للتفكير الناقد.
- 3- اعتماد النماذج التدريسية الحديثة القائمة على أسلوب حلّ المشكلات كأنموذج برانسفورد وشتاين في تدريس مادة التاريخ الاوربي والمواد الأخرى، لما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من تأثير فعّال في التحصيل والتفكير الناقد.
- 4- الابتعاد عن الطرائق التقليدية في تدريس مادة التاريخ الاوربي والإفادة من أنموذج هذا البحث لما له من اثر في رفع مستوى التحصيل والتفكير الناقد لدى الطالبات.
- 5-التأكيد على واضعي مناهج قسم التاريخ على تضمينها جوانب خاصة بتنمية التفكير الناقد من خلال إضافة مقررات أخرى لزيادة معلومات الطالب وتنمية اتجاهاتهم وتطوير عمليات التفكير لديهم.

المقترحات: استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة أثر أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي في جوانب أخرى كالتفكير الابتكاري و الابداعي واتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ والميول والتحصيل.
- 2- معرفة أثر أنموذج (IDEAL) BRANS FORD التعليمي في تدريس مواد دراسية أخرى كالجغرافية والوطنية.
- 3- أجراء دراسة أخرى مماثلة على مراحل دراسية مختلفة وعلى عينة من مدارس البنين.

المصادر العربية

القران الكريم

1. ابراهيم، بسام عبد الله طه (2009): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، مطبعة الكتاب، بيروت، (د.ت).
3. أبو الهيجاء، فؤاد (2001) طرق تدريس القرآنيات والاسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، ط1، دار المناهج، عمان.
4. أبو جادو، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير، النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان.
5. أبو جلاله، صبحي حمدان (2001)، استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، مكتبة الفلاح، الكويت.
6. أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، عمان.
7. أبو شريح، شاهر (2010): **استراتيجيات التدريس**، دار المعتر، عمان.
8. الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف (2003)، طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان.

9. الالوسي، اكرم ياسين (2005)، اثر اربع استراتيجيات قبلية في تنمية التفكير الناقد والاستبقاء لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد، العراق.
10. الالوسي، صائب وطلال الزغبى (2002): التدريس الإبداعي، دار منهل، عمان.
11. الإمام، محمد صالح وعبد الرؤوف محفوظ إسماعيل. التفكير الإبداعي والناقد، رؤية معاصرة، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2009م.
12. امبو سعيدي، عبدالله وسليمان بن محمد (2011): طرائق تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
13. الامين، شاكر محمود، وآخرون (2005) الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ط1، دار اسامة، عمان.
14. البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2012): التفكير الناقد والابداعي (دراسة نظرية -ميدانية)، ط1 دار صفاء، عمان.
15. بني خالد، حسن ظاهر (2012): فن التدريس في الصفوف الابتدائية الأولى، دار أسامة، عمان.
16. بياجية، جان (1986): التطوير العقلي لدى الطفل، ترجمة: سمير علي، ط1، دار ثقافة الأطفال، بغداد.
17. التل، اشرف سعيد وآخرون، (2007) مناهج البحث العلمي - تصميم البحث والتحليل الاحصائي، دار المسيرة، عمان.
18. جابر، جابر عبد الحميد (1999): سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، ط9، دار النهضة، القاهرة.
19. الجبلي، سوسن شاكر (2005)، اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
20. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009) : تعليم مفاهيم وتطبيقات، ط4، دار الفكر، عمان.
21. _____ (2007): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، عمان، دار الفكر، عمان.
22. _____ (2010)، تعليم التفكير... مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الخامسة، دار الفكر، عمان.
23. جلاب، هناء خضير (2000)، تقويم منهج التاريخ للمرحلة المتوسطة في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، العراق.
24. الجلال، ماجد زكي (2004) تدريس التربية الاسلامية - الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن الخدمة الاجتماعية، المكتب الحديث الجامعي، الاسكندرية.
25. الجلال، لمعان مصطفى (2011): التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان.
26. جودة، جيهان محمود (2010) ابداعات المعلم العربي؟ الحل الابداعي للمشكلات (مفاهيم وتدريبات)، دار الفكر، عمان.
27. الحاج، احمد عمي، (2013): اصول التربية، دار المناهج، عمان.
28. الحارثي، إبراهيم (2003): تدريس العلوم بأسلوب حلّ المشكلات النظرية والتطبيق، ط1، مطبعة الشقيري، الرياض.
29. الحساوي، حاكم موسى (2003)، اثر استخدام ثلاث طرق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، العراق.
30. الحلاق، حسان، (2010): مقدمة في مناهج البحث العلمي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
31. حمدان، محمد زياد (2006): التحصيل الدراسي، ط1، دار التربية الحديثة، صنعاء.
32. الخزايلة، محمد سلمان فياض وآخرون، (2011): طرائق التدريس الفعال، دار صفاء، عمان.
33. الخزرجي، حيدر خزل نزال (2003)، أثر استخدام التحضير القبلي والبعدي في التحصيل والاحتفاظ في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.
34. الخزندار، نائلة، وعبد الرحمن عبد الفتاح سعد، (2010)، استراتيجيات التدريس المعاصرة بين التنظير والتطبيق، مكتبة الرشد، الرياض.
35. خضر، فخري رشيد (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.

36. خطابية، عبد الله (2005): تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة، عمان.
37. الخياط، ماجد محمد (2010): أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية، عمان.
38. الدليمي، خالد جمال (2005)، اثر استخدام انموذجي ميرل ورجيليوت الموسع في تحصيل طلاب الصف الرابع العام وتنمية تفكيرهم الناقد نحو مادة التاريخ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، العراق.
39. الراجحي، نور شرف (2005): "أثر استخدام الأنشطة الأثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
40. ربيع، هادي مشعان (2008): علم النفس التربوي، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
41. Orlich, B, M, (2001), Models of Teaching, 3rd, Newersey, Prentice – Hall, Inc.
42. Reid & yong (2000): Decision Making Form a NeW0rk culture, Management Decision Vol. 26.

اثر انموذج (التفكير الانتقائي) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الاول متوسط والاحتفاظ بها في مادة تاريخ الحضارات القديمة

أ.د. قيس حاتم هاني الجنابي أ.م.د. حمدان مهدي الجبوري

الباحثة. شيماء سامي عبد الحسين

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of (Selective Thinking) in Acquiring Historical Concepts For the Female Students of the First Intermediate School In Ancient History

Prof. Dr. Kais Hatim Hani Al-Janabi Asst. Pro. Dr. Hamdan Mahdi Al-Juburi

Researcher Shayma'a Sami Abdul Hussain

College of Basic Education/ University of Babylon

basic.shaymaa.sami@uobabylon.edu.iq

Abstract

The present study aims at assessing the effect of selective thinking in acquiring historical concepts for the female students of the first intermediate school in ancient history.

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف إلى: (أثر أنموذج التفكير الانتقائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الاول المتوسط والاحتفاظ بها في مادة تاريخ الحضارات القديمة).

ومن أجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتان الآتيتان:

1- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج التفكير الانتقائي، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية.

2- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج التفكير الانتقائي، ومتوسط درجات الاحتفاظ لدى طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية.

وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ولمجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اختيرت متوسطة حمورابي عشوائياً عينة للبحث الحالي، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (39) طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد الضابطة البالغ عدد طالباتها (39) طالبة، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (40) طالباً، أصبح العدد النهائي لعينة البحث (79) طالبة.

حرصت الباحثة قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات الطالبات في الكورس الاول لمادة التاريخ، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات الطالبات في اختبار المعلومات التاريخية السابقة، اختبار رافن للذكاء).

وحددت الباحثة المادة التعليمية المراد تدريسها التي تضمنت الفصول الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (2015-2016) في العراق وفي ضوء محتواه قامت الباحثة بتحديد المفاهيم التاريخية البالغ عددها (20) مفهوماً تاريخياً، وصاغت ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم في ضوء عمليات اكتساب المفاهيم التي تبنتها (تعريف، تمييز،

تطبيق) فبلغ عدد هذه الأهداف (60) هدفاً، واعد اختباراً لقياس اكتساب الطالبات للمفاهيم التاريخية المحددة، وضم هذا الاختبار (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل إحداها صحيحة والأخرى خاطئة.

توصلت الباحثة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة باستعمال أنموذج التفكير الانتقائي بتدريس مادة التاريخ للصف الاول المتوسط، لما له من اثر ايجابي في مساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم التاريخية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

نتيجة للثورة العلمية والتقنية التي يشهدها العصر في الوقت الحاضر والتي ادت الى احداث تغيرات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، اصبح من الضروري على المؤسسات التربوية والتعليمية ان تاخذ بالوسائل والاساليب الحديثة لتحقيق اهدافها ومواجهة تحديات العصر، فقد أدى تطور المعلومات والتقدم التكنولوجي الهائل في مختلف المجالات الى أحداث تغيرات في انماط الحياة الاقتصادية والاجتماعية، مما انعكس ذلك بشكل كبير على مجال التربية والتعليم إذ كان لها النصيب الاكبر من التأثير بهذه التطورات التي فرضت نفسها على مختلف نواحي الحياة (الحيلة، 2000: 15). ولمادة التاريخ مكانه اساسيه لخصوصيتها وتفردا عن غيرها من المواد الاخرى، فهي تتبع من داخل المجتمع الذي نعيش فيه وتهتم بالتفاعل بين الانسان وبيئته الطبيعية والبشرية، لذا فان هدف التدريس لا يتوقف على اكتساب المتعلمين قدرا كبيرا من المعلومات والحقائق والمفاهيم وحسب، بل تنمية مهارات التفكير التي تمكنه من البحث وتقصي الحقائق والتأكد من صحتها واتخاذ القرارات بشأنها بالتحليل والتفسير والمحاكمة العقلية، نجد أنها تهدف إلى تطوير القدرات العقلية للطلاب، وإيقاظ حبهم للإستطلاع التاريخي، ولكن الطالب أحيانا يجد صعوبة في دراسة هذه المادة، وغالبا ما يرجع سبب ذلك إلى الطرائق والاستراتيجيات المتبعة في تدريسها وليست لطبيعة المادة بحد ذاتها (عبد الله، 2003: 3) كما أن أعداد الطلاب في تزايد مستمر داخل المؤسسات التعليمية عامة، ونتيجة الانفجار السكاني من جانب، وقلة عدد المدارس التي تستوعبهم من جانب اخر، مما يؤدي إلى ضعف مستوى الطلاب، كما إن الطلاب مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم وسرعة تعلمهم، وهذا ما نراه جليا في معظم المدارس (سالم، 2004: 173) وتأسيساً على ما سبق ترى الباحثة أن التاريخ كونه أحد الميادين المهمة للمواد الاجتماعية، فمن أهم ما تصبو إليه هذه المادة اكتساب الطلاب المفاهيم التاريخية الرئيسية، وأن ضعف الحافز لدى الطلاب، وعدم معرفتهم ببعض الحوادث الطبيعية والخلط أو الفهم الضيق للمفاهيم يكاد يكون مبعث شكوى المدرسين في تدريس التاريخ.

وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة (الياسري، 2007) إلى وجود ضعف واضح لدى الطلاب في اكتساب المفاهيم التاريخ، وعزت أسباب هذا الضعف إلى قلة اهتمام المدرسين بالتأكيد على هذه المفاهيم ودراسة (مرزه، 2010). ومن هنا تتأكد مشكلة البحث الحالي، إذ إن مناهج المواد الاجتماعية ومنها منهج مادة التاريخ لم يواكب التغير في الطرائق التدريسية بل بقيت تلك الطرائق والأساليب تقليدية قائمة على أساس التلقين والحفظ والاستظهار بدلا من الفهم والاستيعاب ولإزال المدرس هو محور العملية التعليمية (السنبلي، 2004: 7).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الغالبية العظمى من مدرسات مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة لا يستعملون الاستراتيجيات الحديثة التي تعد أساساً مهماً في زيادة التحصيل الدراسي ومنها إنموذج التفكير الانتقائي في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها وذلك لقلة خبرتهن ومعلوماتهن عن هذا الانموذج وكيفية استعماله.

مما يؤكد عدم استعمالهن لهذه الانموذج في التدريس، على الطرائق التقليدية التي تشغل وقت الطلاب بالحفظ والواجبات الروتينية مما يؤدي الى حرمان الطالب من الوقت الكافي لكي يفكر ويبذل.

لذلك تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الأتي: هل لانموذج التفكير الانتقائي اثر في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الاول متوسط والاحتفاظ بها في مادة تاريخ الحضارات القديمة ؟

ثانياً: أهمية البحث

تعد التربية نشاطا انسانيا واجتماعيا متوصلا، يهدف الى بناء نظم فكرية وسياسية واجتماعية واقتصادية تسهم في تحسين الحياة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وتوظيفه لخدمة الانسانية.

فالتربية وسيلة صنع المواطن الصالح والانسان الجديد بعد ان كانت مكان نقل المعارف والمعلومات المحددة الثابتة من جيل الى جيل، وهي بتحولها الى هذا الوضع الجديد صارت كبيرة ذات اهداف ضخمة تواجهها مشكلات وتحديات كبيرة، وفي نفس الوقت فان تزايد تراكم المعارف التربوية قد فرض على القائمين على التربية والمعنيين بها اختبار هذه المعارف وفحصها ومراجعتها لتكون اكثر استقامة وتجاوبا مع مطالب العصر، كما تكون اشد قربا الى الحقيقة (الزويجي، 1981: 12) والتربية لها دور مهم في بناء الانسان عن طريق تزويده بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة التي تجعل منه فردا منتجا (النعمي، 2005: 20)، لزاماً على التربية الحديثة أن تواكب التطورات الهائلة، ووفقا لذلك فان التربية لا تستطيع تحقيق ما تصوب اليه الا من خلال التعليم، الذي يعد من اهم استثمارات المجتمعات والشعوب المتقدمة التي تسعى دوما للنهوض بواقعها وامكانيتها البشرية، بما يحقق لها استقلاليته وسيادتها وتطورها، اذ يستثمر التعليم موردا من موارد المجتمع الا وهو قدرات افراده وطاقاتهم الذهنية لتحقيق اكبر عائد من التنمية في المجالات كافة (عبد الحميد، 2003: 38). والمنهج الدراسي الحديث يؤكد اهمية الطالب وإيجابيته فيشجعه على التعاون ويدبره على النقد مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتدريبهم على الاساليب الديمقراطية، من خلال الجمع بين بين الاصاله والمعاصرة، والاصالة من الخصائص الابداعية التي تحافظ على هوية الامة ومعاصرتها لتجعلها قادرة على التكيف والعيش وسط حياة متغيرة (الخالدة، 2007: 12)، فالمنهج هو المحور الاساسي في العملية التربوية التي تتمثل بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات الخاصة بمادة دراسية معينة ومنظمة بصيغة تربوية ونفسية ليسهل على الطلبة تعلمها (العجروش، 2013: 4).

وتبرز اهمية البحث الحالي من اهمية المواد الاجتماعية بوصفها احد المواد الدراسية ذات الطبيعة المتميزة من بين الكثير من المواد الدراسية الاخرى فضلا عن اهدافها البالغة الاهمية والتي يصعب اخراجها الى حيز العمل والتطبيق الا من خلال استخدام طرائق واساليب ووسائل تدريسية تتناسب وطبيعة موضوعاتها المختلفة (خضر، 2006: 71).

والمواد الاجتماعية تعد محورا مهما للطلبة بسبب تاثيرها على مجريات حياتهم وتركيزها على الالمام بالمعرفة واستخداماتها لها ونقلها، وتطوير الاتجاهات وتغييرها واستخدام المهارات التي من شأنها تغيير السلوك فهي تعمل على تنمية الجانب المعرفي والوجداني والمهاري لدى الطلبة وتزويدهم بالحقائق والمعلومات والحوادث التاريخية على مرور الازمنة والعصور المختلفة (قطاوي، 2007: 26) وتزداد اهمية دراسة مادة التاريخ لانها تتحمل قسطا مهما من مسؤولية التعليم بشكل عام اذ تؤكد الطائي (2008)، بان مادة التاريخ تتبوأ مكانه بارزة بين المواد الدراسية الاخرى، كما تعمل ضمن قيم واهداف تسهم في تربية الناشئة وربطهم بتراث مجتمعاتهم وامتهم تحقيقا للجانب الوجداني، اضافة الى تزويدهم بالجانب المعرفي الذي يشكل جزءا من ثقافتهم العامة (الطائي، 2008: 4). وهكذا نرى ان التاريخ اصبح مجاله اوسع مدى مما كان متعارف عليه او مما يمكن له ان يعرف كما انه لم يعد قائم على روايات اخبارية تنقل على علاتها، بل هو علم قائم على الحقائق العلمية وعلى الادلة وعلى التفسير العلمي المنطقي، كل ذلك ما هو الا محاولة الوصول الى حقيقة ما حصل في الماضي بعيدا كان ام قريب، وبناء على التطور الهائل في العلوم الساندة لعلم التاريخ، وتدخلها في تفسير او اثبات او دحض الحقائق التاريخية، نرى ان التاريخ يقوم على وصف الوقائع الاجتماعية وتبيان الازمان التي حدثت فيها تلك الوقائع مع ذكر العوامل التي ادت الى وقوعها (الجنابي، 2010: 25 - 26) ويعد تدريس المفاهيم التاريخية هدفا من اهداف تدريس مادة التاريخ في الوقت الحاضر، اذ انها متعددة ومتنوعة في فروع العلم المختلفة ونتيجة لاتساعها اصبح من الصعوبة الاحاطة بها من قبل الطلاب (ميشل، 2002: 9) فالمفاهيم تسهل عمليات التحليل، والتعميم وتساعد في ضبط التفكير، لذلك على المدرس ان يوليها عناية

خاصة، فهي ليست تعريفات يحفظها الطالب فحسب، وإنما هي تكوينات واستدلالات عقلية يكونها الطالب ذهنياً إذ تسهم في تنظيم الخبرة العقلية وانتقال أثر التعلم (الشربيني وآخرون، 2000: 57)، وتنمية القدرة على التفكير بدلاً من حفظ الحقائق والقوانين وسرد كما كثيراً من المعلومات فهي الأساس في عملية التدريس واستيعابها (عمير وعلي، 2003: 48) يعد تعلم المفاهيم من الأهداف الرئيسية لمناهج التاريخ إذ إن المتعلم يمارس في أثناء اكتسابه تلك المفاهيم التاريخية والتعميمات والمهارات عمليات عقلية منها، التنظيم، الربط، التميز، والتعميم، وتحليل الخصائص المشتركة وغير ذلك من مهارات يحتاج إليها الإنسان في حياته اليومية بحيث تصبح تلك المفاهيم وما يرتبط بها من معارف وحقائق فهي وسيلة لتحقيق أهداف منشودة كما أنها تساعد على تنظيم الخبرة العقلية، لأن المفاهيم الرئيسية تصف عدد كبير من الأشياء والأحداث.

ونظراً لأهمية المفاهيم قام عدد من التربويين بوضع نماذج تدريسية تهدف إلى مساعدة المعلم على كيفية تدريس هذه المفاهيم بطريقة صحيحة ومساعدة الطالب على اكتساب المفاهيم بصورة أفضل، فإن استخدام المفاهيم في التدريس أدى إلى ظهور عدة نماذج تعليمية، إذ تكمن أهمية هذه النماذج في ربطها بالجانب النظري الذي يتعلق بما تتضمنه المفاهيم من معانٍ وأهداف بالجانب العلمي والتطبيقي الذي يتعلق باكتساب المهارات وتطبيقاتها في مجالات العمل والحياة المختلفة، ومما سبق ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث التي تم الحصول عليها والتي أكدت أهميتها استخدام النماذج الحديثة في تعليم المفاهيم، ارتأت الباحثة معرفة أثر نموذج التفكير الانتقائي في اكتساب المفاهيم التاريخية.

واستناداً إلى ما تقدم تتبع أهمية هذا البحث:

- 1- دور التربية الحديثة في تطور المجتمعات ومواكبة التقدم العلمي الذي يشهده العالم، وهي أساس صلاح البشرية، ووسيلة لحل المشكلات، والنهوض بالأمم، فهي العامل الأول في الرقي الحضاري.
- 2- الاهتمام بالمناهج الدراسية كونها المحور الأول والأساسي في عملية التعلم والتي من شأنها تحقيق النمو الشامل والمتكامل.
- 3- أهمية المواد الاجتماعية ولا سيما مادة التاريخ التي تساعد على فهم الماضي والتعرف على الحضارات العريقة والتي تساعد على التنبؤ بالمستقبل.
- 4- أهمية طرائق التدريس الحديثة وأساليب التدريس ودور المدرس والطالب في نجاح عملية التدريس.
- 5- أهمية المفاهيم في كونها تساعد على استيعاب الموضوع.
- 6- المادة العلمية وإيصالها إلى الطلبة بصورة صحيحة ودقيقة.
- 7- أهمية المرحلة المتوسطة، لأن الطلبة في هذه المرحلة يمرون بمرحلة حاسمة في مجالات النمو المختلفة.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- 1- "أثر نموذج التفكير الانتقائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة"
- 2- "أثر نموذج التفكير الانتقائي في الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة"

رابعاً: فرضيتا البحث

- 1- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج التفكير الانتقائي، ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم لدى طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية.

2- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية لدى طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج التفكير الانتقائي ومتوسط درجات الاحتفاظ لدى طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية.

خامساً: حدود البحث

يقصر البحث الحالي على:

- 1- طالبات المدارس المتوسطة (الحكومية) النهارية للبنات.
- 2- مركز محافظة بابل (قضاء المحاويل).
- 3- المفاهيم التاريخية الواردة ضمن محتوى الفصول الخامس والسادس من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية جمهورية العراق ط4، لسنة 2013.
- 4- العام الدراسي 2015-2016.

سادساً: تحديد المصطلحات

أولاً: الانموذج:

عرفه كل من:

- 1- زاير وآخرون (2013): (خطة تدريسية تهدف الى وضع الطلبة امام عدد من الامثلة وعلى الطلبة أن ينقو المثل الذي يتلائم مع المفهوم، وبعد كل انتقاء يبين المدرس لهم أذ ما كان اختيارهم صحيحاً أولاً، ثم يعطي الطلبة امثلة من عندهم) (زاير وآخرون، 2013: 379).

التعريف الاجرائي: (هو مجموعة اجراءات ونشاطات وأساليب وطرائق تدريسية وخطط أعدتها المدرسة مسبقاً اذ يتم عرض امثلة منتمية وغير منتمية امام الطلبة، واستعمالها داخل غرفة الصف بشكل متسلسل دون تصنيفها وعلى المتعلم ان يختار المثل الملائم من بين هذه الامثلة، غايتها تحقيق الأهداف المنشودة لتدريس طالبات الصف الأول المتوسط (المجموعة التجريبية من عينة البحث) في مادة التاريخ).

ثانياً: الاكتساب:

عرفه كل من:

- 1- سماره والعديلي (٢٠٠٨): (تعلم اولي للربط بين المثير والاستجابة وهذا يعني ان المثير المحايد يبدأ بالاقتران بالاستجابة غير الشرطية ويصبح بذلك مثيراً شرطياً ينتزع الاستجابة الشرطية) (سماره والعديلي، ٢٠٠٨: 43).
- التعريف الاجرائي:** (كمية المعلومات التي يكتسبها الفرد عن طريق تعرضه الى مواقف تعليمية مختلفة لتكون له المخزون السلوكي من خلال ملاحظتها مره واحدة).

ثالثاً: المفهوم: عرفه كل من:

- 1- أبو رياش (2007): (مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي جمع فيما بينهما خصائص مميزة مشتركة) (أبورياش، 2007: 81).

التعريف الاجرائي: (قدرة طالبات الصف الاول المتوسط على جمع الحقائق والمعلومات المهمة في كتاب التاريخ وصياغتها بصورة دقيقة وواضحة، تشكل بصورة مفهوم اذ يستطيع الطلبة تمييزها وملاحظتها من خلال مجموعة من الاجراءات المتبعة في العملية التعليمية).

رابعاً: المفهوم التاريخي: عرفه كل من:

1- خضر (2006): (هو تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة يقوم على ايجاد علاقة بين الاشياء والاحداث والحقائق التاريخية وبصاغ في صورة وصفية لفظية)(خضر، 2006: 33).

التعريف الاجرائي: (تصور عقلي للمواقف التاريخية بشكل متسلسل واتقان للمعلومات الخاصة بالاحداث التاريخية وبيان الخصائص المشتركة بصوره دقيقة، واثبات الافكار الواردة في الحدث التاريخي.

خامساً: الاحتفاظ: عرفه كل من:

2- الكبيسي وصالح (2000): (قدرة الطالب على التذكر وخزن المادة التعليمية لمدته بعد الانتهاء من تعلمها وقدرته على استرجاعها من الذاكرة بعد ان يتم ترميزها وتأشيرها في أطارات وتنظيمات تسهل عملية استدعائها عند الحاجة ولا تحدث الخلط والارتباك) (الكبيسي وصالح، 14: 2000).

التعريف الاجرائي: هو مقدار ما يحتفظ به الطلاب (عينة البحث) من المفاهيم التي تم اكتسابها خلال مدة التجربة مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها بعد اعادة تطبيق الاختبار عليهم بعد مرور اسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى من دون تعريض الطلاب لأية خبرات سابقة بين الاختبارين.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول: - النظرية البنائية

فقد اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الاخيرة على الرغم من ان فكرتها ليست حديثة، اذ دخل تعليم وتعلم العلوم الالفية الثالثة ليوافه مجموعة من التحديات والمتغيرات ولذلك من الضروري لمعلمي العلوم الاجتماعية التعامل غير التقليدي مع هذه التحديات، ويعد التعليم هو السبيل الوحيد لمقابلة تحديات القرن الحادي والعشرين، ويجب ان نعترف التي حدثت في القرن الاخير مسالة لا نستطيع ان نتجنبها (ياسين وراجي، 2012: 28).

والنظرية البنائية من الناحية السيكلوجية نظرية في التعلم) اكتشاف المعرفة (لها افتراضاتها ومبادئها وبعد جان بياجيه مقدم النظرية البنائية من منظور تعليمي، فنظريته في النمو المعرفي تعد اساسا للنظرية البنائية السيكلوجية التي تقوم على افتراضين (عايش، 2007)

احدهما: يتضمن ان التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ويحدث التعلم من تفاعل الفرد مع بيئة عن طريق تفاعل بين البيئة العقلية للفرد المتعلم والخبرات اليومية.

والاخرى: ان كل فرد (متعلم) يمر بمراحل نمو مختلفة تتسم كل منها بقدرات على اداء مهام عقلية متعددة ومتنوعة (مكاون

والعفون، 2012)

أهم النظريات البنائية:

اولاً: نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

يعد العالم السويسري جان بياجيه واضع اللبنة الاولى للبنائية فهو القائل بان عملية المعرفة تكمن في بناء او اعادة بناء المعرفة،

ويميز بين نوعين من العرفة هما

1- المعرفة الشكلية التي تشير الى معرفة المثبرات بمعناها الحرفي، فمعرفة الاشكال تعتمد على التعرف على الشكل العالم

للمثبرات، وتهتم بالاشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية.

2- المعرفة الاجرائية: وهي المعرفة التي تساعد على التوصل الى الاستدلال في اي مستوى من المستويات وهي تهتم بكيفية تغير الاشياء من حالتها السابقة الى حالتها الحالية (القرارة، 2008:66).

يعد بياجيه المؤسس الحقيقي للنظرية البنائية وترتكز افكاره على ان للذكاء عمليتين: هما التنظيم والتكيف، حيث يقوم الافراد بتنظيم افكارهم وفصلها عن بعضها البعض او ربط كل فكرة باخرى وفي الوقت ذاته يقوم الافراد بتكليف تفكيرهم لاستيعاب افكار وخبرات جديدة، ويرى بياجيه ان الافعال الذهنية والتعليمية ترتبط مع الخبرة، وان المعرفة لا يمكن ان توجد خارج عقل المتعلم، ويجب ان تمثل الواقع متعلم (الروضية واخرون، 2011:109).

ثانيا: نظرية برونر المعرفية

اما المصدر الاخر للبنائية فهي اعمال وبحوث العالم الامريكي جيروم برونر صاحب نظرية بنية المعرفة، فقد مارس مهنة التدريس وامعن النظر في زواياها متمهدا وضع نظرية تشخيصية وعلاجية وتطبيقية في ان واحد، وبالنظر الى عملة فقد ركز على فكرتين هما:

الاولى: تهتم بعملية اكتساب الاطفال انظمة التمثيل التي يترجمون من خلالها ما حولهم.

الثانية: تتعلق بدور الثقافة في مسار النمو المعرفي ودور المدرسة كوسيط ثقافي (الخفاف، 2013: 87-191).

المحور الثاني: النماذج التدريسية

انبثقت عن الفلسفة البنائية عدد من النماذج التعليمية - التعليمية منها انموذج التعلم انموذج البنائي وغيرها من النماذج التعليمية المنبثقة من النظرية البنائية، وانموذج التدريسي يعبر عن خطة يمكن استخدامها لبناء المنهج او التخطيط او التصميم للمواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف وفي الاوضاع التعليمية الاخرى (joyce، 1986:p87).

ان تدريس النماذج البنائية التدريسية باطار تعاوني قد يسهم في تحقيق اهداف البحث اذ ان المتعلمين (هم احد مصادر التعلم بحيث يقدم كل واحد منهم لزميلة معلومة خاصة، ولهذا لا بد من ان ينصب الاهتمام بنماذج التدريس الحديثة المستندة الى نظريات التعلم التي تزيد من فعاليتها في التدريس، وتكتسب النماذج التدريسية اهميتها من انها احدى الوسائل الفعالة التي تسهم في استغلال محتوى المنهج بصورة وظيفية من قبل المتعلم، فضلا عن تحقيق التغيرات المطلوبة في شخصيته وطريقة تفكيره (الخلاقي، 1994:15)، ولكل انموذج مجموعة من المبادئ والخطوات التي تراعي القدرات العقلية للمتعلمين وتنمية مهارات التفكير، فهي تتعامل مع ذلك المتعلم وكأنه ذلك العالم الذي ينبغي الاخذ بيده ليصبح عالم الغد (الخليلي واخرون، 1996: 392).

انموذج التفكير الانتقائي

وهو من النماذج الحديثة المهمة وتأتي اهميته في تحقيق المفهوم وتتبع صفاته لدى الطلبة وعن طريقة يمكن تحقيق المفهوم واكتسابه، وفي هذا النموذج يتعرف الطلبة للامثلة التي تولف المفهوم فضلا عن القاعدة التي يتم بموجبها تحديد ذلك المفهوم، فتكوين المفهوم على وفق هذا النموذج يبدأ دائما بعملية تصنيف الطلبة للامثلة المنتمية التي تقدم له وعن طريق هذه الامثلة يتم تحديد المفهوم (الازريجاوي، 1991: 307).

مراحل التفكير الانتقائي

يمر التفكير الانتقائي بعدد من المراحل هي:

- 1- تقديم المدرس للمفهوم من دون اعلان مجرد تعريف.
- 2- يقدم المدرس مجموعة من الامثلة المنتمية وغير المنتمية من دون (نعم) مقابل المنتمية ومن دون (لا) مقابل غير المنتمية. اذ يقوم المدرس في بداية الدرس بعرض الامثلة جميعها على المتعلمين دفعة واحدة من دون تصنيفها وعلى المتعلم ان يختار المثال الملائم من بين هذه الامثلة، ويصنفها معتمدا على الصفات المميزة التي ذكرت في التعريف.
- 3- ثم يتلقى المتعلمين التغذية الراجعة الملائمة بعد كل عملية اختبار، وتكرر هذه المحاولات حتى يتوصل المتعلم الى اسم المفهوم.

4- يقوم المتعلمون بعرض امثلة من عندهم، حتى يتمكنون من المفهوم وتعريفه.

5- التقويم، يقوم المدرس بطرح اسئلة على المتعلمين حول الامثلة لمعرفة تمكنهم من المفهوم (زاير واخرون، 2013: 379-380).
وتتماز هذه النماذج بانها تستند الى تحليل خصائص المتعلمين من حيث السن والجنس والقدرات العقلية والجسمية والتعليمية للفةة المستهدفة والمتعلمين (الزند، 2004: 247).

المحور الثالث /المفاهيم

لقد ظهرت اراء مختلفة حول معنى المفهوم وهي تعبر عن وجهة نظر اصحابها، وقد قدم (العاني) وجهة نظره في المفهوم بوصفه بناء عقليا ينتج عن ادراك العلاقات بين الافكار او الظواهر او المعاني وذلك لبناء غالبا ما يقوم على اساس تنظيم تلك الظواهر في اصناف اقل عددا منها (العاني، 1978: 19).

اما في السنوات الحالية فقد ظهرت وجهات نظر اخرى تنظر للمفهوم على انه ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم (صورة ذهنية) يرتبط بكلمات او عبارات او عمليات معينة اذ انه يعتقد ان الكلمات او العبارات تترك معنى وفهما لدى الافراد يساعد في تطوير افكارهم بما يكفي لفهم خبراتهم (عطا الله، 2001: 128).

دراسات سابقة

المحور الأول/ دراسات تناولت النموذج الانتقاء مع نماذج تدريسية اخرى

1- دراسة كاظم (2008): (اثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية)

اجريت هذه الدراسة في العراق في احد مدارس بغداد وهدفت الى التعرف على اثر استعمال أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية، واعدة الباحثة اختبار يتكون من (60) فقرة موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم، تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة بواقع (41) طالبة في المجموعة التجريبية، و (40) طالبة في المجموعة الضابطة تم اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، والتحصيل السابق لمادة التربية الاسلامية، والذكاء)، واعدت الباحثة اختبار يتكون من (60) فقرة موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم، استخدمت الباحثة احصائيا تحليل التباين الاحادي، وطريقة شفوية للمقارنة المتعددة، وتوصلت الى النتائج الاتية:

1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق (النموذج الانتقاء) على المجموعة الثانية التي درست على وفق (النموذج فراير) والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق (النموذج فراير) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الاسلامية والتفكير الناقد (كاظم، 2008: 52-37).

2-دراسة الشمري (2015): (فاعلية أنموذج الانتقاء في تنمية المهارات القرائية لطلاب المرحلة الاعدادية)

اجريت هذه الدراسة في العراق -جامعة ديالى -كلية التربية الاساسية هدفت الدراسة الى التعرف الى اثر فاعلية أنموذج الانتقاء في تنمية المهارات القرائية لطلاب المرحلة الاعدادية، تكونت عينة البحث من (60) طالبا من طلاب الصف الرابع الاعدادي بواقع (30) طالبا لكل مجموعة فكانت المجموعة التجريبية التي درست باستعمال (أنموذج الانتقاء) والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية وطبق في نهاية التجربة، اختبار بعدي في تنمية المهارات القرائية (الفهم، السرعة، الدقة) وتضمن اختبار مهارة الفهم (4)، بواقع (33) فقرة موزعة على المستويات الست لتصنيف بلوم، من الاختبار من متعدد واختبار التكملة والصواب والخطأ واختبار مقالي ذو الاجابة القصيرة، اما مهارة السرعة والدقة فقد وضع الباحث معايير لقياس هاتين المهارتين اتصفا بالصدق والثبات، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج الانتقاء على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في المهارات كافة (الشمري، 2015: 55-63).

المحور الثاني: دراسات تناولت المتغيرين التابعين اكتساب واحتفاظ

1- دراسة عبد الرضا (2003): (أثر استعمال الخرائط الصم والنماذج المجسمة في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم والمهارات الجغرافية).

أجريت هذه الدراسة في العراق، بجامعة بغداد، كلية التربية، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال الخرائط الصم والنماذج المجسمة في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم والمهارات الجغرافية، تكونت العينة من (57) تلامذة بواقع (29) في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس الجغرافية باستعمال الخرائط الصم، و(28) في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس الجغرافية باستعمال النماذج المجسمة، استمرت التجربة كافاً الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات (التحصيل الدراسي للاباء، التحصيل الدراسي للأمهات)، واعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بكل مجموعة، استغرقت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً درس الباحث تلاميذات المجموعتين بنفسه وفي نهاية التجربة اختبرت المجموعتان باختبار مؤلف من (30) فقرة من نوع الاختبار من متعدد لقياس اكتساب المفاهيم الجغرافية (40) فقرة اختباري لقياس اكتساب المهارات الجغرافية. واستعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لمعالجة البيانات إحصائياً فتوصل إلى:

تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تستعمل النماذج المجسمة في تدريسها على افراد المجموعة التجريبية الاولى التي تستعمل الخرائط الصم في تدريسها (عبد الرضا، 2003: 62-87).

3-دراسة عبدال(2008): (اثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط).

أجريت الدراسة في العراق بجامعة ديالى (كلية التربية الأساسية) وهدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، بواقع (35) طالباً للمجموعة التجريبية و(35) للمجموعة الضابطة، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه، أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق، الذكاء)، اعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم بحسب العمليات الثلاث (تعريف، تمييز، تطبيق) تكون الاختبار من (66) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وأستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان - براون لحساب ثبات اختبار اكتساب المفاهيم وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم في اختبار اكتساب المفاهيم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية (عبدال، 2008:40-66)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

تطلب البحث الحالي نظراً لطبيعته وما يهدف إليه اعتماد منهج البحث التجريبي، إذ يتصف هذا المنهج بدقته العالية مقارنةً بمناهج البحث الأخرى، ففي المنهج التجريبي لا يقف الباحث عند مجرد وصف موقف ما، أو تحديد حالة أو تأريخ الحوادث الماضية، وبدلاً من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفه يُعَدُّ إلى معالجة بعض العوامل تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، كي يتحقق من حدوث شرط أو حادثة معينة ويحدد أسباب حدوثها (دويدار، 2010: 20).

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً وبرنامج عمل لاسلوب تنفيذ التجربة، وتخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة (داوود، 1990: 256).

وأولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة عملية هو اختيار التصميم التجريبي الذي يلائم إجراءات البحث (الزويبي والغنام، 1981: 102).

فقد اتبعت الباحثة واحد من التصميمات ذات الضبط الجزئي لكونه ملائم لإجراءات البحث الحالي، ويتضح من هذا التصميم أن الباحثة استعملت في مجموعتين أحدهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (نموذج التفكير الانتقائي)، والآخرى ضابطة لا تتعرض لهذا المتغير وتدرس طالباتها بالطريقة التقليدية، أما اكتساب المفاهيم التاريخية فيقصد به المتغير التابع الأول الذي يقاس بواسطة اختبار تعدد الباحثة لأغراض البحث الحالي ويطبق بعد نهاية البحث الحالي، والمتغير الثاني هو الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية الذي يقاس بعد إعادة الاختبار الأول أي بعد مرور أسبوعين من الاختبار الأول لمعرفة مدى فاعلية (نموذج التفكير الانتقائي)، في الاحتفاظ بالتاريخ وكما موضح في الشكل الآتي.

شكل (1)

نوع الاختبار	المتغير التابع	المتغير المستقل	
اختبار اكتساب المفاهيم	اكتساب المفاهيم التاريخية +الاحتفاظ	نموذج التفكير الانتقائي	التجريبية
		—	الضابطة

التصميم التجريبي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه:

أ -مجتمع البحث

إن أول خطوة تتبعها الباحثة عند اختيار عينة البحث هو تحديد المجتمع الأصلي، ويعني كل الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، ويمكن القول إن المجتمع هو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات (داوود وانور، 1990: 66).

ب -عينة البحث

يقصد بالعينة أنها جزء من المجتمع يتم اختيارها وفق قواعد خاصة وأسس علمية تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داوود، 1990: 67)، ومن ثم استخدام النتائج وتعميمها على مجتمع البحث الأصلي (عبيدات وآخرون، 1990: 84)، وإن تعبر بصدق عن الظاهرة موضوع البحث (رمزون، 1995: 61)، ويعد اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي من أهم المشكلات التي تواجه الباحث، إذ يتوقف على هذا الاختيار كل نتيجة أو قياس يتوصل إليه الباحث وفيما يأتي وصف لإجراءات اختيار العينة.

• عينة المدارس: بعد التعرف على أسماء المدارس المتوسطة للبنات اختارت الباحثة متوسطة (اللوامع للبنات)، في قضاء المحاول/ المشروع بالطريقة القصدية لإجراء التجربة فيها كعينة للبحث الحالي.

• عينة الطلاب: زارت الباحثة متوسطة (اللوامع للبنات)، بموجب الكتاب الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ملحق (3)، فوجدتها تضم أربع شعب (أ، ب، ج، د)، وبطريقة السحب العشوائية* اختارت الباحثة عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس بواسطة نموذج (التفكير الانتقائي)، أما شعبة (أ) فتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وقد بلغ عدد طالبات مجموعتي البحث (88) طالبة منهم (45) طالبة في شعبة (أ) و(43) طالبة في شعبة (ب) وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (9) منهن (3) في شعبة (أ) و(6) في شعبة (ب) وأصبح عدد أفراد العينة (79) طالبة، وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحثة أن الطالبات الراسبات لديهن خبرة وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج وقد اُبقت الباحثة عليهن في الشعبتين حفاظاً على النظام المدرسي وإن لا يحرمن من درس التاريخ. بعد ذلك وزعت الباحثة الطريقتين بين الشعبتين بالطريقة نفسها فكانت طريقة نموذج

* وضعت الباحثة أسماء المدارس في كيس وكتبت أسماء المدارس على قصاصات ورقية ثم سحب القصاصات الأولى فكانت تحمل اسم الشعبة (ب) وسحبت قصاصة أخرى كانت شعبة (أ)

(التفكير الانتقائي) من نصيب شعبة (ب) واطلق عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) واطلق عليها المجموعة الضابطة وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة والشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدين	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية (ب)	43	4	39
الضابطة (أ)	45	5	40
المجموع	88	9	79

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع في اجراءات البحث، حرصت الباحثة تحقيق عملية التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة ومنها:

1- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور .

2- درجات مادة التاريخ في امتحان الكورس الاول.

3- التحصيل الدراسي للوالدين.

أ- التحصيل الدراسي للاب.

ب- التحصيل الدراسي للام.

4- اختبار المعلومات السابقة في مادة التاريخ.

5- اختبار رافن للذكاء.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديد ماعدا العامل الذي يراد معرفة أثره، ويعد الضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحثين على عملهم ونجاح تجاربهم وبما يكسب الباحثون ثقة عالية بدراساتهم، وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة (رؤوف، 158:2001-159).

حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر بعض العوامل الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي عرضاً للمتغيرات الدخيلة وسبل ضبطها.

سادساً: مستلزمات البحث:

1- تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي سوف تدرسها لمجموعتي البحث أثناء مدة التجربة، والتي تضمنت الفصلين الأخيرين لكتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطالبات الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2015-2016) و(الجدول، 3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المادة العلمية المحددة للتجربة من كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط

ت	الفصل	عنوان	الصفحات	عدد الأوراق
1	الخامس	حضارة شبة الجزيرة العربية	73-94	10
2	السادس	الحضارات القديمة المجاورة للبلاد العربية	95-112	9

2- تحديد المفاهيم التاريخية: بما ان غاية البحث متمثلة باكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها حددت الباحثة، المفاهيم التاريخية الموجودة ضمن محتوى تلك الموضوعات، لغرض تحقيق غرض البع مسترشدة بالعمليات الثلاث التي تبنتها وهي (تعريف، تمييز،

وتطبيق) بوصفها معايير ينبغي توافرها في كل مفهوم تاريخي، ومن ثم القيام بإعداد الاهداف السلوكية المراد تحقيقها على عمليات اكتسابها، وبناء الاختبار المناسب مع تلك العمليات للتحقق من مدى اكتساب طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لتلك المفاهيم، قامت الباحثة بعرض المفاهيم التاريخية جميعها التي تتفق مع العمليات الثلاث (التعريف، التميز، التطبيق) البالغ عددها (20) مفهوماً (ملحق، 12) على مجموعة من الخبراء المختصين بالتاريخ والعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس والقياس والتقويم (ملحق، 11) لبيان ارائهم وملاحظاتهم في صلاحية المفاهيم التاريخية واجريت بعض التعديلات اللازمة ليصبح عدد المفاهيم بصيغتها النهائية (20) مفهوماً.

3- صياغة الاهداف السلوكية: تُعرف الأهداف السلوكية بأنها جُمْل أو عبارات تكتب بدقة توضح للطلبة ما يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو وحدة دراسية معينة، وهي تساعد في تقويم العملية التعليمية، (اللقاني وعودة، 1999: 91-94). وبعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في الصف الأول المتوسط التي حددتها وزارة التربية، ومحتوى المادة الدراسية، وعمليات اكتساب المفهوم المشار إليها آنفاً، صاغت الباحثة ثلاثة أهداف سلوكية لكل مفهوم تاريخي وبما أن عدد المفاهيم المشمولة في التجربة كان (20) مفهوماً وبلغ عدد الأهداف السلوكية (60) هدفاً، وبغية التحقق من صلاحية هذه الأهداف من حيث الصياغة والتطابق مع المفاهيم التاريخية المحددة، عرضتها الباحثة في صورة أستبانة تتضمن كل مفهوم وما يقابله من أهداف (ملحق، 12) على مجموعة من الخبراء في التاريخ والعلوم التربوية والنفسية (ملحق، 11)، وقد حظيت بموافقتهم بعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحوها.

4- اعداد الخطط التدريسية: تعرف الخطط التدريسية بأنها عملية عقلية منظمة وهادفة تؤدي الى بلوغ الاهداف التعليمية المحددة، وهي احدى المكونات الهامة لعملية التدريس (ابراهيم، 2000: 23).

وتتمثل الخطط التدريسية اليومية ترجمة حقيقية لأهداف المنهج الدراسي ومحتواه إلى خطط إجرائية، وتحقيق الخطة أكبر قدر من الاهداف وأقل عدد من الأخطاء وهي توجه انتباه المدرس إلى أفضل طرائق التدريس وكيفية الربط الصحيح بين الدرس السابق واللاحق وتحدد المفاهيم والحقائق التي يريد أن يكتبها الطلاب وصياغتها في أهداف إجرائية واضحة (ابو سرحان، 2000: 418). ولما كان التخطيط واحداً من متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعدت الباحثة خططاً أنموذجية لمجموعتي البحث (ملحق، 13) لبيان مدى صلاحيتها ولما كان اعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعتمدت الباحثة خططا تدريسية لموضوعات مادة تاريخ الحضارات القديمة التي ستنرس في التجربة، في الكتاب المنهجي والاهداف التي تمت صياغتها وعلى وفق انموذج (التفكير الانتقائي)، بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة.

سابعاً: أداة البحث:

اولاً- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها: ويُعرف الاختبار بأنه مجموعة من فقرات أو أسئلة الهدف منها قياس مدى استيعاب الطالب وقدراته المعرفية (عبد الهادي، 2002: 51)، وهو أداة قياس خاصة تتطلب استجابة من الفرد الذي تقيسه (السعداوي، 2007: 129).

أعدت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية معتمدة على المفاهيم التي تم تحديدها والأهداف السلوكية المصاغة، متبعا عدة خطوات في بنائه، وهي على النحو الآتي:

أ- صياغة فقرات الاختبار:

ب- صياغة تعليمات الاختبار

ثانياً- صدق الاختبار: ولما كان صدق الاختبار مؤشراً على إمكانية الاستدلال بدرجاته واتخاذ القرارات بدقة، فقد تاكدته الباحثة من توافر هذه الخاصية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية على النحو الآتي:

أ- الصدق الظاهري:

ب- صدق المحتوى:

د- ثبات اختبار اكتساب المفاهيم:

وقد اعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية على طريقة التجزئة النصفية كونها تتلافى عيوب الطرائق الأخرى كطريقة إعادة الاختبار التي تخضع إلى اثر الذاكرة والنضج وغيرها من العوامل التي تؤثر في الطلاب خلال الفاصل الزمني بين التطبيقين، وطريقة الصور المتكافئة التي تتطلب توافر صورتين متطابقتين من الاختبار ذاته في كافة الجوانب كالصعوبة والتميز والوقت والتعليمات وعدد الفقرات وغيرها (عوض، 1998: 55-57).

ويشير (الزويد وعليان، 2005) إلى أن هذه الطريقة (التجزئة النصفية) تكون مناسبة في تقدير ثبات الاختبارات الطويلة (60 فقرة فأكثر) (الزويد وعليان، 2005: 147). (ملحق، 18).

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة:

2- التطبيق الفعلي للتجربة: حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وتحقيق أهداف البحث وصولاً إلى نتائجه، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من المعالجات الإحصائية وبيان صدق وثبات الاختبار وعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين والخاصة باختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (60) فقرة اختبارية (ملحق، 14) لمعرفة مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم التاريخية، ومعرفة مدى ما توصلن إليه الطالبات من اكتسابهن لها، إذ وزعت فقرات الاختبار النهائي من نوع الاختبارات الموضوعية والنوع هو (الاختبار من متعدد) ذات البدائل الأربعة، موزعة بالتساوي على العمليات الثلاث، (20) فقرة لعملية (التعريف)، ومثلها لعملية (التمييز) و(20) فقرة لعملية (التطبيق)، طبقته الباحثة على عينة البحث في يوم الخميس المصادف (13/4/2016) (ملحق، 19) يبين درجات مجموعتي البحث.

تطبيق الاختبار الثاني (اختبار احتفاظ المفاهيم التاريخية):

أعادت الباحثة تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طالبات مجموعتي البحث يوم الاربعاء الموافق (26/4/2016)، لقياس احتفاظ الطالبات بتحصيلهن، بعد مرور اسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الأولى، واتبعت الباحثة الإجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، وذلك لمعرفة مدى احتفاظهن بالمعلومات في الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات مجموعتي البحث، ومعرفة اثر النموذج التفكير الانتقائي في زيادة قابلية أفراد عينة البحث على الاحتفاظ، وفي الظروف نفسها التي مروا بها في الاختبار الأول. انظر (ملحق، 20).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج:

1- الفرضية الأولى (تعرف أثر نموذج التفكير الانتقائي في اكتساب المفاهيم التاريخية): لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس بأستعمال (النموذج التفكير الانتقائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية).

فبعد تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي الأول على طالبات مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية المحسوبة فاتضح أن الفرق دال إحصائياً، كما هو مبين في جدول (4)

جدول (4)

الاختبار التائي لمجموعي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	42.95	39.94	6.32	77	2.711	2.000	دالة أحصائية
الضابطة	39	38.36	73.79	8.59				

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال نموذج التفكير الانتقائي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

2- الفرضية الثانية (تعرف أثر نموذج التفكير الانتقائي في الاحتفاظ بالمعلومات في مادة التاريخ): لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال نموذج التفكير الانتقائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالمعلومات).

وبعد مرور اسبوعين من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية الأول طبقت اختبار احتفاظ المفاهيم التاريخية البعدي الثاني على طالبات مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (t -test) لعينتين مستقلتين ثم ايجاد القيمة التائية، فاتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (77) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,905)، أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000)، كما هو مبين في الجدول (4) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

جدول (5)

الاختبار التائي لمجموعي البحث في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	40.23	41.73	6.46	77	2.905	2.000	دالة إحصائية
الضابطة	39	35.51	62.41	7.9				

ثانياً/ تفسير النتائج:

يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق نموذج التفكير الانتقائي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً/ الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يأتي:

1- إن (نموذج التفكير الانتقائي) كان اكثر تاثير من الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ وذلك لانه الانموذج يركز على مكونات المفهوم التاريخي.

- 2- إن استعمال انموذج التفكير الانتقائي في تدريس مادة التاريخ يضفي عملية التشويق والتركيز عبر ربط الأفكار والمفاهيم في الدرس، وزيادة الدافعية نحو التعلم.
 - 3- ان (انموذج التفكير الانتقائي) يتطلب من المدرسة اعداد مسبق للخطط ا لتدريسية بصورة دقيقة بما يتلائم مع مقتضيات الدرس واهدافه.
 - 4- هناك حاجة لطالبات المرحلة المتوسطة الى اساليب تدريس حديثة تساعدن على التفكير والبحث وخصوصا في هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة انتقالية بين الابتدائية والاعدادية.
 - 5- إن استعمال (انموذج التفكير الانتقائي) في تدريس مادة التاريخ ساعد الطالبات على سلسلة أفكارهن وعرضها بشكل منظم، زيادة على أنه أثار دافعيتهن، وشد انتباههن، وهذا يضيف على الجو الدراسي مزيدا من المتعة والاثارة نحو مادة الدرس.
 - 6- إن تعليم المفاهيم وتعلمها يعدان هدفا اساسيا لتدريس اي مادة دراسية
- ثانياً/ التوصيات:** في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، توصي الباحثة بما يأتي:
- 1- ان تحوي مناهج التاريخ على معلومات وحقائق ومفاهيم عديدة ومتنوعة وتقريبها الى اذهان الطالبات من خلال الامثلة الملموسة في الحياة اليومية التي تساعد في تكوين المفاهيم واكتسابها.
 - 2- ضرورة التاكيد في برامج اعداد المدرسين على اهمية الخبرات الحسية في عملية اكتساب المفاهيم التاريخية.
 - 3- اصدار كراس خاص وتوزيعه على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتضمينه نماذج حديثة في التدريس بما فيها انموذج التفكير الانتقائي.
 - 4- تهيئة القاعات الدراسية، والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الطريقة التي تناسبهم.
 - 5- ضرورة العناية باستعمال النماذج والطرائق التدريسية الحديثة في المدارس ومعاهد أعداد المعلمين التي أثبتت الدراسات العلمية فاعليتها.
- ثالثاً/ المقترحات:** استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى، كالتفكير الابتكاري، التفكير التناظري، والتفكير السابر.
 - 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على اثر هذا الانموذج لدى طلاب المرحلة الجامعية.
 - 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وفق متغير الجنس.

المصادر

القرآن الكريم.

- 1- أبراهيم، خيرى علي: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009م.
- 2- أبراهيم، مجدي عزيز: تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2003م.
- 3- أبو سرحان، عطية عودة: دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية، ط1، دار الوضاح، عمان، 2000م.
- 4- أبو رياش، حسنين محمد: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2007م.
- 5- أبو عاذرة، سناء محمد: تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ط1، دار الثقافة، عمان، 2012.
- 6- الأريزجاوي، فاضل محسن: أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991م.
- 7- الجنابي، قيس حاتم: تاريخ الشرق الأدنى القديم، ط3، دار الصفاء، عمان، 2010م.
- 8- الحيلة، محمد محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، عمان، 1999م.
- 9- خضر، فخري رشيد: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، 2006م.
- 10- الخليلي، خليل يوسف، وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم، دبي، 1996م.

- 11- الخوالدة، محمد محمود: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007م.
- 12- الخزرجي، سليم إبراهيم: أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة، عمان، 2009م.
- 13- الخفاف، أيمن عباس، نظريات التعلم والتعليم، دار المناهج، عمان، 2013م.
- 14- الخلاقي، محمد: أثر طريقة تجارب العرض في تحصيل تلاميذ الصف السابع في مادة الكيمياء في عدن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، 1994م.
- 15- الديب، فتحي: الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط1، دار القلم، الكويت، 1986م.
- 16- دويدار، عبد الفتاح محمد: طرق وأساليب البحث العلمي، ط2، مطبعة الفتح، الإسكندرية- مصر، 2010م.
- 17- داوود، عزيز حنا وأتور عبد الرحمان: مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد، 1990م.
- 18- الرواضية، صالح محمد وآخرون: التكنولوجيا وتصميم التدريس، دار زمزم، عمان، 2011م.
- 19- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق: التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط1، دار عمان، عمان، 2001م.
- 20- الزند، وليد خضر، عبيدات، هاني حتمل: المناهج التعليمية (تصميمها، تنفيذها، تقييمها، تطويرها)، عالم الكتب، عمان، 2010م.
- 21- الزويجي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، ط2، دار الكتب، جامعة الموصل، العراق، 1981م.
- 22- الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر: مبادئ القياس والتقييم في التربية، ط3، دار الفكر العربي، عمان، 2005م.
- 23- سالم، أحمد محمد سالم: تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، دار مكتبة الرشيد، الرياض، 2004م.
- 24- سعاد، جودت واليوسف جمال: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل بيروت، 1986م.
- 25- سمارة، نوال أحمد، العديلي وعبد السلام موسى: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، 2008م.
- 26- الشمري، محمد صكب جلال: فاعلية انموذجي الانتقاء وفراير في تنمية المهارات القرائية لطلاب المرحلة الإعدادية في مادة المطالعة، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2015
- 27- العزام، حسام مسلم كاظم: أثر انموذج فراير في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 2011م.
- 28- عبدال، حسن عارف: "أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط"، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2008م.
- 29- العجرش، حيدر حاتم فالح: المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار صفاء، عمان، 2013م.
- 30- عايش، محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، 2007م.
- 31- عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف: أثر استعمال الخرائط الصم والنماذج المجسمة في اكتساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المفاهيم والمهارات الجغرافية، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 32- العفون، نادية حسين يونس: الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، دار صفاء، عمان، 2012م.
- 33- قطامي، يوسف: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، ط1، دار الشروق، عمان، 1989م.
- 34- قطاوي، محمد إبراهيم: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عمان، 2007م.
- 35- الكبيسي، وهيب مجيد، وصالح حسن الواهري: المدخل في علم النفس التربوي، مؤسسة حمادة للخدمات الجامعية، دار الكندي، عمان، 2000م.

- 36- كاظم، رغد اسماعيل جواد: أثر استعمال انموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم الاسلامية وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التربية الاسلامية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ابن رشد، 2008م.
- 37- ميشيل، كامل عطا الله: طرائق واساليب تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان، 2002م.
- 39 - ياسين وراجي: طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، مكتبة الغفران، بغداد، 1977م.
- 38- Joyce, Pruce & well, m". **models of teaching**, 3, new jersy, prentice-hall, trc, 1986.

أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية

في التحفيز وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

أ.م. هاشم راضي العوادي الباحث. مهدي فاضل فرهود الجنابي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Effect of Composing the Poetic Texts of Arabic Reading Lesson in Helping Memorization and Rapid Reading of the Third Primary School Pupils**Asst. Prof. Hashim Radhi Al-Awadi****Researcher Muhanad Fadhil Farhood Al-Janabi****College of Basic Education/ University of Babylon****Abstract**

The present study aims at assessing the effect of composing the poetic texts of Arabic reading lesson in helping memorization and rapid reading of the third primary school pupils.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى تعرّف (أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيز وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي).

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، فبلغت عينة البحث (79) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدرسة الجمهورية الابتدائية للبنين، التابعة لمديرية التربية في محافظة بابل، وزعوا عشوائياً على مجموعتين، بواقع (40) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(39) تلميذاً في المجموعة الضابطة، درّس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال طريقة تلحين النصوص الشعرية، ودرّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية

وأجرى الباحثان تكافؤاً بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات نصف السنة الدراسية لمادة القراءة (2015-2016)، وقد صاغا (68) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وأعدّ خطّةً يومية؛ لتدريس تلاميذ مجموعتي البحث، وعرضاً إنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين في اللغة العربية، وطرائق تدريسيها والعلوم التربوية والنفسية؛ للتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أما أداتا البحث فقد بنى الباحثان مقياساً للمتغير التابع الأول، وأعدّ مقياساً آخرًا للمتغير التابع الثاني، وقد طبّقاهما على المجموعتين بعد انتهاء مدة التدريس التي استمرت سبعة أسابيع، إذ طبقا الاداة الأولى (مقياس مهارة الحفظ) يوم الثلاثاء الموافق (2016/4/12)، والاداة الأخرى وهي (اختبار مهارة سرعة القراءة) يوم الاربعاء الموافق (2016/4/13) على المجموعتين نفسيهما، واستعمل الباحثان في معالجة البيانات، واستخراج النتائج الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2) ومعامل ارتباط بيرسون، وبعد تحليل النتائج احصائياً استنتج الباحثان تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست مادة النصوص الشعرية (المحفوظات) باستعمال اللحن الموسيقي على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيز وسرعة القراءة.

وفي ضوء النتائج أعلاه أوصى الباحثان بضرورة:

- 1- حض معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وتشجيعهم على استعمال الألحان في تدريس النصوص الشعرية، من طريق تبني هذه الألحان أو محاولة تلحينها، ولو بأبسط الاشكال.

2- على المؤسسة التربوية أن تؤمّن مدخلا موسيقيا، ولو بسيطا للمدارس الابتدائية؛ لأنّه قد يكون نافذة النور التي ينتظرها الاطفال اسبوعيا؛ لتغيير نمطية بعض الدروس ورتابتها.

3- ضرورة وجود تمرينات موجّهة في السرعة القرائية في كتب القراءة لكل المراحل الابتدائية باستثناء الصف الاول، وضرورة إجراء مُسابقات بين التلاميذ في سرعة القراءة، وتكريم الفائزين منهم؛ لتحفيز التلاميذ الآخرين.

واستكمالا اقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتية:

1- إجراء دراسة لمعرفة أثر تلحين النصوص الشعرية في تنمية مهارات التعبير الشفويّ عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

2- اجراء دراسة مماثلة في مدارس البنات لمعرفة أثر مُتغيّر الجنس.

3- إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر وفي محافظة أخرى.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولا / مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية المهارات اللغوية الكبيرة التي يُمكن أن تُتيحها النصوص الشعرية للمتعلمين، إلّا إنّنا نلمسُ اليوم في معظم مدارسنا ظاهرةً غيرَ صحيّةٍ تُشير إلى ضعف التلاميذ في حفظها، وعدم الرغبة في دراستها، ومتابعتها، ولا شكّ إنّنا إذا تجاوزنا هذه الظاهرة، ولم نُبادر الى علاجها سنُساهم في تخريج أعدادٍ غفيرة من التلاميذ لا يُستفيدون بما مرّوا به من دراسات أدبية، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ، والأداء الجيّد الذي يعتمد في كثير من صوره على وفرة المحفوظ (الزبيدي، 2002: 3). إذ يوجد من التلاميذ من يتوجّس الخيفة، وعدم الارتياح عند قيامه بقراءة النصوص الشعرية، أو حفظها؛ وذلك لضعف مهارته فيها، فنجدّه يُحرّج، وتهتّر ثقته بنفسه حينما يُطالب باسترجاع ما يحفظ من تلك النصوص، وهذا في العادة ما يؤدي الى خلق فجوة بين التلاميذ وبين المادة، والى عدم تحقيق الفائدة من التعلم (الهاشمي، وطه، 2008: 5). وإذا كان ضعف التلاميذ في حفظ النصوص الشعرية أو شحّة ما يحفظون منها يقود الى الضعف في تنمية ملكاتهم اللغوية، وحرمانهم من تطوير مهاراتهم اللغوية المختلفة، فمن أهم تلك المهارات بالنسبة للمدرسة مهارة السرعة في القراءة (فضالة، د.ت: 206).

إذ تُؤكد أدبيات المجال التربوي أنّ التلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة خلال السنوات الثلاثة الأولى من المدرسة، تبدو لديهم صعوبات هائلة عندما يُمارسون القراءة من أجل التعلّم وعليه فإنّ تمكّن التلميذ من مهارات القرائية الأساسية، وأهمها الطلاقة القرائية في السنوات الثلاثة الأولى، يُعد هدفاً أساسياً للمدرسة الابتدائية، وإنّ التلاميذ الذين وصلوا للصف الرابع من التعليم الابتدائي، ولديهم مشكلات في الطلاقة القرائية لا يقدرون على مُسايرة زملائهم، وتزداد حالتهم سوءاً، ويكون ذلك من أهم مؤشرات إخفاق المدرسة في رسالتها (جاب الله، وآخرا، 2011: 231).

ويتفق الباحثان مع (عطية) الذي يُسلّط الضوء على المشكلة في إطار المؤسسة التربوية المحلية، وما يترتب على المرحلة الابتدائية بالذات من ضعف واضح في مهارة السرعة القرائية، وانتقاله بأثر سلبي الى المراحل الدراسية اللاحقة، فيشير بقوله الى أنّ طلبة الصف الاول المتوسط القادمين من المرحلة الابتدائية لا يُحسنون القراءة، بل لا يُتقنون مهاراتها بشكلٍ مُرضٍ، وهذا يُشير الى أنّ الطالب لم يبلُغ المستوى الجرفي في مستويات السرعة القرائية، والفهم القرائي، وهذا خللٌ كبيرٌ في تعلّم القراءة، وتعليمها، ويوحى بأنّ القراءة من الأساس لم تُلق من العناية، بما يتماهى، ودورها الجوهرية في الحياة (عطية، 2010: 25).

ويُخلّص الباحثان الى أنّ طرائق تدريس القراءة العربية في المرحلة الابتدائية لا تُعطي الانطباع الذي يوفّر القناة بفاعلية التلاميذ، وانسجامهم مع ما تُعرضه عليهم هذه الطرائق من أنواع للقراءة في الدروس، فلا تزال المدرسة الابتدائية لا تُعرّف سوى

نوعين من القراءة هي الجهرية، والصامتة فقط من دون التعرّض بشكل يناسب المرحلة الى أنواع أُخر، لاسيما السرعة القرائية القائمة على الفهم التي أصبحت مطلباً لا بُدّ منه؛ للتهيؤ الطبيعي، والفعال للمراحل الدراسية الآتية، ويعتقد الباحثان إنّ سماع التلاميذ الموجه، وتدوّقهم للنصوص الشعريّة عندما تُلحّن بشكل فني لائق لربما من شأنه أن يُسهّل حفظ تلك النصوص، ويجعل التلاميذ أكثر تفاعلاً؛ لذا اختار الباحثان طريقة تلحين النصوص الشعريّة موسيقياً، واتّخذوا من الصّف الثالث الابتدائيّ عيّنة لبحثهما؛ أمّلتن تحويل التعلّم الى لحظات جمالية مُحبّبة الى نفوس التلاميذ، ومُتمنين أن تُساعد هذه الطريقة التلاميذ، و تنهض بأعباء حفظهم للنصوص الشعريّة، وتُسهم في بناء ملكة لسانية جيّدة قد تنعكس إيجاباً على سائر مهاراتهم القرائية، والتي من أهمها السرعة في القراءة، وتكمن مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الآتي: (هل لتلحين النصوص الشعريّة اثر في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟).

ثانياً / أهمية البحث:

اللغة هي نظام من الرموز اللفظية المتفق عليها، يتفاعل بوساطتها أفراد الجماعة الانسانية، وتأتي في مقدمة الوسائل التي تُحقّق وعياً للتفكير السليم؛ لفهم مفردات البيئة، وإدراك ما فيها من علاقات، وإنّ الفرد يتوافق مع البيئة، ويتفاعل معها بقدر تمكنه من اللغة (الموسوي، 2014: 17).

واللغة هي الظاهرة البارزة التي جعلت الفرد يدور في فلك الجماعة، والأقران عبر نظامها العُرفي الاجتماعي الذي يُقدّم الخدمة لهذا الفرد، ويُمكّنه من التعبير عن أغراضه ورغباته الحقيقية، فُرّقِي الفرد مُرتبط بنمو لغته، وتطويرها، وزيادة على ذلك، فإنّ للغة وظيفة فكرية أي أنّ اللغة لها علاقة بالفكر (زاير، وسماء، 2013: 24).

ويرى الباحثان إنّ اللغة سمة انسانية، تُحقّق ذات الانسان من خلال التفكير، والتعبير فاللغة تُنمّي الافكار، وتطوّرهما؛ لأنّ الانسان يفكر قبل أن يُعبّر، إذ يُعدّ هذا التفكير بمثابة لغة صامتة تتم ممارستها من دون شعور، فاللغة تصنع الافكار، وتُعبّر عنها، وهذا هو سرُّ ارتباط الانسان بها، واحتياجه لها. إنّها من المعاجز، والمواهب الالهية العظيمة التي منحها الله تعالى للإنسان إذ قال عزّ من قائل ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخِلَافُ السِّنِّكُمْ وَالْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾⁽¹⁾.

وإذا كانت اللغة تلعب هذا الدور الجوهرية الكبير في حياة كلّ أمة، بوصفها وعاءاً للفكر، والمُشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التفكير، إذن يحقّ لنا أن نفخر بلغتنا العربية؛ لأنّها لغة القرآن الكريم التي حفظها، وصانها من التبدّل، لغتنا هذه يجب أن يكون لها أهميتها في حياة العاملين في ميدان التعليم (أبو مغلي، 1999: 10).

إذ أنّ المكانة الشريفة التي منحها القرآن الكريم للغة العربية أتاح لها أن تكون من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وأكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها، فهي صمّدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمّتها، وشاهداً على إبداع أبنائها، ومَحطة لإعجاب علماء اللغة بها، فهذا المستشرق الالماني "فيرنباغ"⁽²⁾ يقول إنّ اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب، بل إنّ الذين نبغوا في التأليف بها لا يكاد يأتي عليهم العدّ (الخيري، 2013: 27).

وبالرجوع الى الصلة الجوهرية بين فروع اللغة العربية، وطبيعة إكمال بعضها بعضاً لتحقيق الغرض الاساس، وهو إتقان التعبير، لا بُدّ أن نرجع الى الأدب؛ لكونه من أبرز هذه الفروع؛ وذلك للصلة الموجودة بينه، وبين اللغة من جهة، وبينه وبين الحياة من جهة أخرى فالأدب تاريخ حافل بالماثر، وهو كشجرة وارفة الظلال يخرج منها فرعان كبيران هما الشعر، والنثر، وما امتدّ على كل فرع من غصون مُختلفة (عبد الباري، 2013: 34).

¹ - الروم، الآية (22)

2- فيرنباغ: عالم نفس تربوي ولد في المانيا عام 1788م، ودرس اللغة العربية في المانيا وبعدها عُيّن استاذاً للغات في جامعة بون، وكان مهتماً بالشعر العربي، وشارك في نشر كتاب معجم البلدان للحموي.

ويحاول النقاد اليوم تمحيص أدب جديد على الأدب وهو أدب الاطفال سواء في طبيعته أو في مصادره أو غاياته مما يسهم في وضع حدود لهذا الادب الناهض، وتتنازع مسؤوليته المؤسسات الثقافية، والتعليمية، ويتحمل أعباءه الادباء، والمربون، وهو جزء من الادب بشكل عام؛ إلا أنه يتخصص في مخاطبة فئة مهمة من المجتمع وهي فئة الاطفال (العداوي، وهاشمية، 2014: 20).

ويعتقد الباحثان إن العلاقة بين الأدب، والتربية علاقة وثيقة جداً، فكلاهما يعدّان المتعلم، بغية تمكينه ليكون إنساناً قادراً فكرياً، ونفسياً، وجسدياً على خدمة نفسه، والحياة فضلاً عن تحصيله لمختلف المهارات التي تساعده على تذوق هذه الحياة. وإن تدريب ملكة التلاميذ اللسانية عبر الاطلاع على التراث الأدبي، والفكري، والإبداعي لا يتم إلا في ضوء تطبيق أساليب في التخطيط وتنفيذه، ومُتابعته، ولا يتم ذلك إلا في ضوء استساغة النصوص الأدبية وحفظها نثرية كانت أو شعرية (مدكور، 2010: 99).

إذ يُعدّ الشعر من أشهر الفنون الادبية، وأكثرها ذيوياً، وانتشاراً؛ وربما يرجع هذا الانتشار الى أنّ فنّ الشعر قد واكب البشرية منذ طفولتها، حيث أنّه الصورة الادبية التعبيرية الاولى التي ظهرت في حياة الانسان، وهذه الاقدمية التي للشعر ترجع الى أنّه كان في تلك العصور ضرورة حيوية بيولوجية (عبد الباري، 2013: 35).

ويرى بعض المربين إنّ حصّ التلميذ على حفظ قدر من الشعر ضروري؛ لتعويده على الحفظ منذ الصغر، ويؤكدون على أنّ حفظ التلميذ لقدر من الشعر، والنثر ممّا له صلة بحياته، ومعارفه، وما يلائم مستوى نموه؛ مهم في مرحلة الطفولة؛ لأنّ هذه المرحلة تُساعد على الاختزان اللغوي ممّا يستوجب استغلالها؛ لتحسين قدرة التلميذ على الحفظ (طاهر، 2010: 222).

ويضيف الباحثان إذا ما وفّرت النصوص الشعرية (المحفوظات) عبر دراستها، وحفظها المهارات اللغوية المختلفة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بكونها من الأدب، وهو من الفروع المتميّزة للغة، وبضمنه الادب الهادف، والموجه لهذه الفئة الواعدة؛ لذا من المهم أن نسلط الضوء على أبرز تلك المهارات وهي مهارة القراءة؛ لكونها المهارة المهمة للمتعلم في مراحل التعليميّة كلّها. فالقراءة من المهارات اللغوية الاربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولها جانبان الجانب الآلي وهو التعرف الى أشكال الحروف، وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، والجانب الآخر هو إدراك هذه الأصوات، والكلمات ذهنياً للوصول الى فهم المادة المقروءة (عبد الحميد، 2006: 17).

وإنّ التمكن من اللغة العربية بمفرداتها، ومعانيها يتوقف على إتقان مهارات القراءة لاسيما في العصر الحديث الذي تفاقمت فيه الحاجة الى القراءة (جواب الله، وآخران، 2011: 21).

لأنّها أساساً للنشاط التعليمي، وصار اليوم تعلّمها في المدرسة من الامور المهمة التي حظيت بعناية المربين في أرجاء العالم كلّها؛ لأنّها أساس من كل مادة، ووسيلة تُيسّر العديد من أنواع التعلم (STAIGE, 1973, P: 49).

وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تُعدّ ضرورية؛ لزيادة فاعلية القراءة، وضمان فائدتها، ومن أهمّها مهارة السرعة القرائية (زايد، 2006: 181). التي أصبحت مطلباً ملحاً في عصرنا الحالي الذي يتّصف بالسرعة، فالسرعة القرائية توفر لنا الجهد، والوقت، وقد أثبتت البحوث أنّ بوسع الشخص الاعتيادي أن يُحدّث تحسناً ينحصر بين 50% الى 100% في سرعة القراءة من غير أن يفقد شيئاً من فهمه للمعاني التي يقوم بقراءتها (الخزاعلة، وآخرون، 2011: 246).

والتدريب على سرعة القراءة ليس معناه الاسراع في القراءة كلمة كلمة، لكن معناه التدريب على إدراك الجملة بالنظرة الواحدة وفهم معناها، إذ أن هناك ارتباط بين فهم العبارة المقروءة، والسرعة في القراءة (شحاته، 2000: 38).

ويعتقد الباحثان إنّ تحقيق أي تقدّم ملموس لمستويات التلاميذ، واستهداف أي مهارة لديهم من جزاء تدريسهم أيّ مادة، مرهون بخبرة المُعلّم، ومستوى إتقانه لأية طريقة من شأنها أن ترتقي بالتلميذ، وتضعهم على سكة التعلّم الصحيح المُثمر الذي يستشرف آفاق المستقبل. إذ تأتي أهمية التعليم بوصفها مهنة مقدّسة من الدور الذي يؤديه المعلم في الارشاد والتوجيه، والأخذ بأيدي تلاميذه الى سبيل النجاح، فهم بأمر الحاجة الى مَنْ يمدّهم بالخبرات العلمية، والتربوية، والحياتية، فالمعلم من خلال عملية التعليم يُعَبّد لتلاميذه طُرُق الحياة (والي، 1998: 56).

فالتعليم فنّ كأيّ فن يعتمد على العناية باختيار التفاصيل، واختيار نوع الخبرة المنقولة ومن ينقلها، وما هي الخبرة، وبأيّ واسطة تُنقل ؟ ولأي نوع من التأثير والخبرة، وهذا يتطلب ممارسة تربوية واعية يتم من خلالها الاتصال الفعال بين المُعلّم والمُتعلّم (الزويني، 2015: 35).

ويتفق الباحثان مع ما ذهب اليه المربون المهتمون بطرائق التدريس من أنّ المعلم الناجح هو في حقيقته عبارة عن طريقة ناجحة توصل الدرس الى التلاميذ بأيسر السبل، ومهما كان المعلم غزير المادّة، فإنّ لم يمتلك الطريقة الجيدة، فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى إذا ما أحسن إعدادها، وتوجيهها فنياً. إذ أنّ لطريقة التدريس أهمية لا تقل عن أهمية المادة الدراسية، والقائم بتدريسها، فنجاح التعليم، وتقدمه يرتبط بالأسلوب التعليمي، ومدى ملاءمته للمواقف التعليمية المختلفة (الجبوري، 2003: 252).

ونظراً لأهمية المرحلة الابتدائية، وحجم الافادة الكبيرة منها، فقد عُدّت الركيزة الاساسية في بناء هرم التعلّم إذا ما أُريد للمتعلم أن يصل الى قمة الهرم (ابراهيم، 1989: 12).

فلهذه المرحلة الاثر البالغ في حياة التلاميذ المستقبلية، فهي مساحة واسعة، وخصبة من الواجب أن يجني التلاميذ منها المهارات، والاتجاهات الاساسية التي تساعدهم في بناء ميولهم، ومن الصفوف المهمة في هذه المرحلة هو الصف الثالث الابتدائي، إذ يبدأ التقدّم السريع في هذا الصف في تكوين العادات النافعة، والمهارات، والاتجاهات الغالبة في القراءة، وفي هذه المرحلة يكون التلاميذ أكثر من أي وقت مضى في حاجة الى مهارات قرائية خاصة تتدرج وصولاً الى غايات تعليمية أكبر للمراحل اللاحقة (مصطفى، 2005: 138).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة: (أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي).

فرضيتا البحث:

- الفرضية الصفريّة الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية بطريقة التلحين وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيظ.

- الفرضية الصفريّة الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية بطريقة التلحين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في سرعة القراءة.

حدود البحث:

- 1- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية النهارية في مركز محافظة بابل.
- 2- الحدود الزمانية: سبعة اسابيع من نصف العام الدراسي الثاني (2015- 2016).
- 3- الحدود البشرية: عيّنة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مركز محافظة بابل.
- 4- الحدود المعرفية: سبعة نصوص شعرية من كتاب القراءة المقرر تدريسه للصف الثالث الابتدائي (2015- 2016)م، تلحين النصوص الشعرية، التحفيظ، وسرعة القراءة.

تحديد المصطلحات:

أولاً / الأثر:

أ - الأثر لغة:

1- الأثر: بقية الشيء والجمع آثار وأثر، وانتثرته وتأثرته: تتبعته أثره، ويقال أثر كذا وكذا بكذا وكذا أي أتبعه إياه، وخرجت في أثره وفي أثره أي بعده، و أثر بالتحريك ما بقي من رسم الشيء، والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء ترك فيه أثراً (ابن منظور، 2005، ج1: 42).

ب - اصطلاحاً: عرّفه كل من:

1- (الحنفي): بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرّضه لتأثير المتغير المستقل (الحنفي، 1991: 235).

2- (عامر): بأنه " كلّ تغير سلبي أو إيجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري (عامر، 2006: 9).

ج - التعريف الإجرائي: التغير المعرفي، والنفسي المقصود الذي يحدث عند تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل (تلحين النصوص الشعرية) ويقاس بأداتي القياس اللتين أعدتا لهذا الغرض (مقياس مهارة الحفظ، اختبار سرعة القراءة).

ثانياً / التلحين:

أ - اللحن لغة:

اللحن: من الأصوات المصوّغة الموضوعة وجمعه ألحان ولحن، واللحن بمعنى الغناء، وترجيح الصوت، ولحن في قراءته إذا غرّد، وطرب فيها بالحن، وفي الحديث الشريف {اقرأوا القرآن بلحون العرب} (1)، وهو ألحن الناس إذا كان أحسنهم قراءة أو غناء، واللحن واللحانة واللحانية: ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك، لحن يلحن لحناً ولحوناً، ورجل لاجنّ ولحانّ ولحانةً ولحنةً: يخطئ وفي المحكم: كثير اللحن، ولحنه: نسبة الى اللحن، والتلحين: التخطئة ولحن الرجل يلحن لحناً: تكلم بلغته، ولحن الرجل فهو لحنّ إذا فهم وفطن لما لا يظنُّ له غيره (ابن منظور، 2005، ج4: 3553).

ب - اللحن اصطلاحاً:

1- اللحن (melody): هو مفرد ألحان، وهو المنحنى التنغمي القائم بذاته، وله معنى عاطفي، ويمثّل اللحن عموماً "التعبير الأكثر تركيزاً على فنّ الموسيقى (فريد، 1999: 49).

2- اللحن: هو تسلسل نغمات مختلفة الحدة يتحكم في تدفقها نماذج إيقاعية مختلفة من حيث الطول، أو القصر، أو هو " تعاقب من الأنغام المنتظمة على وفق طريقة ترتاح لها الأذن، ويرتاح لها الذهن " (إلياس، 2015: 24).

ج - التلحين إجرائياً:

هو استعمال أنغام من المقامات الموسيقية، وتشكيلها على هيئة جمل موسيقية تلون وتُرافق الكلام الموزون في النصوص الشعرية (المحفوظات) التي يدرسها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي "المجموعة التجريبية" في كتاب القراءة المقرر لهم.

ثالثاً / النصوص الشعرية:

أ - النصوص مفردة نص، والنص لغة: رفعك الشيء، نص الحديث ينصّه نصاً رفعه، وكلّ ما أظهر فقد نصّ، وفي قول ما رأيت رجلاً أنصّ للحديث من فلان أي أرفع له وأسند، يُقال: نصّ الحديث الى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، ونصت الطيبة جيدها: رفعت، ووضع على المنصة أي على غاية الشهرة والظهور، ونصّ الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصّ كل شيء منتهاه (ابن منظور، 2005، ج4: 3930).

(1) الهيثمي، ابو بكر نور الدين علي. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الكتب العلمية، ج7، ص169، 1988، بيروت.

الشعر لغةً: جاء في لسان العرب، **الشعرُ:** منظوم القول غلب عليه؛ لشرفه بالوزن والقافية، والشعرُ القريضُ المحدود بعلامات لا يجاوزها والجمع أشعار وقائله شاعرٌ؛ لأنه يشعرُ ما لا يشعرُ غيره أي يعلم، وشعرَ الرجل يشعرُ شعراً وشعراً وشعرَ، وقيل شعرَ قال الشعر، وشعرُ أجاد الشعرَ ورجلٌ شاعرٌ والجمع شعراء (ابن منظور، 2005، ج2: 2044).

ب - النصوص الشعرية اصطلاحاً، عرفها كل من:

1- (إبراهيم) بأنها: قِطْعٌ مُختارةٌ من التراث الأدبي يتوافر لها حظٌّ من الجمال الفني وتُعرضُ على التلاميذ فكرةً متكاملةً أو عدّة أفكارٍ مُترابطةٍ، وتزِيدُ في طولها على ما اسمه (المحفوظات) (إبراهيم، 1973: 251).

2- (الجعفرية) بأنها: القطع الأدبية السهلة الراقية المُختارة من الشعر بعناية، ودقّة؛ لتدريب التلاميذ على حفظها، وفهم معانيها، وإلقائها بطريقة تُمثّل ما تحتويه من انفعالات وصور جميلة (الجعفرية، 2011: 405).

ج - النصوص الشعرية إجرائياً: هو محتوى كتاب (القراءة) من (المحفوظات الشعرية) المقرر تدريسه لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (2015-2016)م.

رابعا / مادة القراءة العربية: محتوى كتاب القراءة المُقرّر تدريسه لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي للعام الدراسي (2015 - 2016).

خامسا / التحفيظ:

أ - **التحفيظ لغةً:** عزفه (ابن منظور) بقوله: حَفِظْتُ الشيءَ حِفْظاً أي حَرَسْتُهُ، وَحَفِظْتُهُ أيضاً اسْتَنْظَرْتُهُ، وَالتَّحَفُّظُ التَّقَيُّظُ، وَتَحَفُّظْتُ الْكِتَابَ أي حَمَلْتُهُ عَلَى حِفْظِهِ، وَالاِحْتِفَازُ: خصوص الحِفْظِ، وَيُقَالُ احْتَفَظْتُ فَلاناً مَالاً إِذَا سَأَلْتُهُ أَنْ يَحْفَظَهُ لَكَ، وَاسْتَحْفَظْتُهُ سِرّاً وَاسْتَحْفَظْتُهُ إِياه: اسْتَرَعَاهُ، وَاحْتَفَظْتُ الشيءَ لِنَفْسِي: خَصَمْتُهَا بِهِ، وَالتَّحَفُّظُ: قِلَّةُ الْغَفْلَةِ فِي الْأُمُورِ وَالْكَلَامِ وَالتَّقَيُّظُ مِنَ السَّقَطَةِ كَأَنَّهُ عَلَى حَذَرٍ مِنَ السَّقُوطِ (ابن منظور، 2005، ج1: 880).

ب - **التحفيظ اصطلاحاً:** لم يجد الباحثان تعريفاً دقيقاً لكلمة (تحفيظ) ووجدوا تعريفاً لكلمة (حفظ) وكالاتي:

1 - عزفه (ناصر) بأنه: احتفاظ الفرد بما مرَّ به من خبرات، وبما حصَّله من معلومات وكسبه من مهارات، وعادات (ناصر، 1988: 82).

2- عرفه (إبراهيم) بأنه: مجهود أو انتباه إراديٍّ موجّه من الفرد إلى نواحي المعارف والمهارات المراد الاحتفاظ بها، واستعداد فطري له أساسٌ عصبيٌّ، ويختلف باختلاف الأفراد (إبراهيم، 2004: 819).

ج - **التحفيظ إجرائياً:** هو عملية تُقاس باستظهار النصوص الشعرية (المحفوظات) بلفظ صحيح، وإلقاء حسن عن ظهر قلب بعد قراءتها، وفهمها من لدن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي عينة البحث.

سادسا / سرعة القراءة:

أ - **السرعة لغةً:** السرعة: نقيض البطء تقول منه سرعَ بالضم سرعاً فهو سريعٌ، وعَجِبْتُ من سُرْعَتِهِ ومن سِرْعِهِ بكسر السين، والمُسَارَعَةُ إلى الشيء المُبادَرَةُ إليه، وقال "ابن الاعرابي" سرعَ الرجل إذا أسرعَ في كلامه، وفعاله، وفسرُ سريعٌ وسُرَاعٌ (ابن منظور، 2005، ج2: 1804).

ب- **القراءة لغةً:** جاء في لسان العرب: قرأته وقرأت الشيءَ قرأنا حملتهُ، وَضَمَمْتُ بعضَهُ إلى بعضٍ، ومعنى قرأتُ القرآنَ لفظتُ به مجموعاً أي أَلْقَيْتُهُ، وعلى القراءة نفسها يُقالُ قرأَ يقرأُ قراءةً و قرأناً، والإقترَاءُ افتِعالٌ من القراءة (ابن منظور، 1414هـ، ج1: 129).

ج- **سرعة القراءة اصطلاحاً:** عرفها كل من:

1- (البجة): هو الوقت الذي يستغرقه التلميذ المُدرَّب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، من دون أن يترك مَدّةً زمنيةً ملموسة بينهما (البجة، 2000: 286).

2- (استيتية): هو ارتباط مفهوم السرعة القرائية بمفهوم السرعة بصورة عامة، وإذا أردنا أن نعبّر عن سرعة القراءة بصيغة رياضية:

السرعة القرائية = الكمية المقروءة مقسومة على وحدة الزمن، والقارئ الجيد هو الذي يجمع بين السرعة، والفهم من دون أن يكون لأحدهما تأثير سلبي في الآخر (استيتية، 2010: 96-97).

د- سرعة القراءة إجرائيا: هي مُعدل عدد الكلمات التي يقرأها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عينة البحث) قراءة صحيحة، وسليمة، في وحدة الزمن (الدقيقة) من النصّ القرائي (النثري) الذي أُعدَّ لهذا الغرض.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

المحور الاول: جوانب نظرية:

اولا: نظرية الاتصال (نبذة موجزة):

لنظرية الاتصال جذراً وثيق الصلة باللغة، فاللغة التي وُجدت مع وجود الانسان، هي وسيلته الاولى للاتصال بغيره من بني جنسه، وهي كما يرى اللسانيون المعاصرون تنظيمٌ معين من الاشارات تهدف الى الاتصال، والتوصيل، وقد أسهبت الدراسات اللغوية منذ بدايات القرن الماضي في دراسة البُعد التواصلية للغة، ولعلَّ أبرز تلك الدراسات، نظام (العلامة) الذي قدّمه "دي سوسير"⁽¹⁾ والذي يفترض فيه أنَّ الدائرة الكلامية تحتاج الى وجود شخصين في الاقل، وهذا أقل عدد يقتضيه اكتمال الدائرة، وقد تبع "سوسير" في هذ المضممار تلميذه "شارل بالي"⁽²⁾ مبتدع علم الاسلوب، وفيما بعد وسّع تلاميذ "بالي" هذه التضييق بالفكرة الاتصالية، واتسع عندهم حقل الدراسات اللغوية ليشمل الاستعمال الادبي للغة، فهم يرون أنَّ العمل الادبي مثله مثل اللغة وسيلة اتصال، وإنَّ الجماليات التي يُضفيها الاديب على العمل الادبي هي وسيلة؛ لِضمان اهتمام، وتأثّر المتلقّي (الشجيري، 2011: 23-24).

ويُعدّ "رومان جاكبسون"⁽³⁾ من أهم العلماء الذين ارتبطت بهم العملية التواصلية الادبية، فهو أسسها على أسسٍ وصفية، وعلمية موضوعية من خلال التركيز على الأدب، والقيمة المهيمنة والعناصر البنوية التي تُميّز جنسا أدبيا عن الآخر، وقد ركّز "جاكبسون" على دراسة الشّعْر لسانياً وكان يعنى باستقراء المعطيات النصّية الصوتية، والايقاعية، والنغمية، والدلالية ضمن نسق تفاعلي كُلّي تتربط فيه العناصر جميعاً، واهتم بالخصوص باللغة الشعريّة، وربط الصوت بالدلالة؛ بُغية رصد الوظيفة الجمالية التي تتحقّق بالنص، ودراسة الدّوال اللفظية باعتبارها علامات سيميائية وفرّق "جاكبسون" بين سِتّ وظائف تواصلية للغة يرتبط كل منها بأحد عناصر عملية الاتصال، هي المُرسِل، والمُرسل اليه، والرسالة، والقناة، والمرجع (الموضوع)، واللغة، ويكون أحد هذه العناصر حاضراً دائماً في نصّ من النصوص، وعادةً ما يكون ذلك مُرتبطاً بطبيعة النصّ، ففي النصّ الشعريّ مثلاً، تكون الوظيفة الشعرية ناتجة عن المزج بين الشكل التواصلية، والمحتوى، ويكون عنصر الرسالة هو العنصر الأساس، وقد انطلق "جاكبسون" بفكرة الاتصال الشعري من مُسلمة جوهريّة مفادها إنّ اللغة ذات بُعد لِساني (لفظي) (hatt:// w.w.w. adab fan.com).

ونتيجةً للأبحاث، والدراسات القديمة، والمعاصرة، نلاحظ وجود مُتميّز لنظرية الاتصال في تعليم اللغة العربية، وفروعها، إذ يُعدّ مدخل الاتصال من أهم المداخل التعليمية في تدريسها (الحلاق، 2010: 53).

1- دي سوسير: (1857-1913) م عالم في ميدان اللغة، ولد في سويسرا، واهتم بالدراسات الوظيفية للغة أكثر من اهتمامه بدراساتها التطورية، وله آراء مهمة في نظرية التواصل اللغوي، اصبحت فيما بعد مرجعاً للذين تأثروا بفكره.

2- شارل بالي: (1865-1947) م تلميذ دي سوسير وهو المؤسس الاول لعلم الاسلوبية في العصر الحديث، انه نقل درس الاسلوب من الدرس البلاغي الى ميدان مستقل صار يُعرف (بالاسلوبية) وهو علم يدرس اللغة ضمن نظام الكلام (الخطاب اللغوي).

3- جاكبسون: (1896-1982) م عالم لغوي، وناقد أدبي روسي الاصل، وهو من رواد المدرسة الشكلية الروسية، وأحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين، وتُعدّ جهوده رائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن، وهو ممن اهتموا كثيراً بنظرية الاتصال الادبي (الشعري).

وبالرجوع الى علاقة الادب بالاتصال يقول الدكتور " علي جواد الطاهر" ⁽¹⁾ (إنك لا تجد أدباً كما لا تجد فناً لا يكون من غايته التوصيل الطرف الاول في التوصيل هو الاديب الذي يصوغ التجربة، والطرف الثاني الذي يتلقى التجربة هو السامع أو القارئ، والسلك الموصل بين الطرفين هو اللغة التي تحمّل التجربة)، ومن هنا تأتي أهمية الادب بكونه فرع اللغة الأبرز في تخليد أهله، وقوة تأثيره، ويُسر توصيله لأغراضه، فكان الاهتمام به لا ينضب، ولعلّ تقديمه كطريقة مثلى للاتصال يضع أيدينا على هذه الشبكة العجيبة التي تُمثل قدرته الفائقة على التواصل والاتصال، تماماً كما قال الشاعر يصف قصيدته:

تَرِدُ المِاءَ فما تَزَالُ غَرِيبَةً ----- في القومِ بين تَمَثُّلٍ وَسَمَاعٍ ⁽²⁾ (حسين، 2010: 31 - 36).

وليس بغائب عن الأذهان مآثر العرب القدماء، وأشعارهم التي استعملوها كوسيلة للاتصال الشفهي المؤثر، وبلغوا بها المراتب العالية؛ لأنّ أداة تعبيرها اللغة العربية التي تمتاز بكثرة المترادفات، ودقّة التعبير، وثراء الاسلوب، فضلاً عما تحمله من رنين، وجرس موسيقي ساجر يجعلها أطوع للشعر، وموسيقاه (بخوش، 2008: 35).

ثانياً: الشعر والموسيقى:

أجمع النقاد، والادباء على أهمية عنصر الموسيقى في الشعر؛ لتحليلها بالقدرة على رفع درجة التطبيق، والتجويد، وربط المرنّيات بما وراء دلالاتها المحسوسة، وأنّ أهميتها ترجع أيضاً الى قدرتها على بث الحياة في التكوين الشعري داخل القصيدة، والبأس عنصر الحركة للمفاهيم المؤداة (الديدي، 1966: 93).

والموسيقى الشعرية تنقسم الى قسمين:

أ- **موسيقى داخلية:** وتنشأ هذه الموسيقى من تناغم الحروف ضمن الكلمة، والكلمات أو الجملة، والجملة ضمن التركيب أو البيت بحيث لا نشعر بصعوبة نطقها، وهذا راجع الى سلامة الذوق والحس عند الشاعر (غلوم، 1998: 47).

ب- **موسيقى خارجية:** وتنشأ هذه الموسيقى من حُسن تعامل الشاعر مع البحر الشعري العروضي والقافية والروي، والابتعاد عن الزحافات، والعلل العروضية قدر الإمكان؛ كي لا يختل الإيقاع الشعري، وتتطوي هذه الامور عن شاعر مُتمكّن يجعل الكلمات في مكانها الحسن الملائم (عاشور، ومحمد، 2007: 170).

ودليل ارتباط الشعر بالموسيقى إنّ الشعر كان يتغنّى به الانسان منذ فجر الانسانية، والأصل فيه أنه مُعد للإلقاء، والتغنّي قبل أن يكون مُعداً للقراءة المُختلّة، ذلك أنّ كتابته، ونشره في الكتب أو الصحف هما في الحقيقة بغاية صيانتها من الضياع ليس إلّا، ومن الأسباب الاساسية لتسمية أحد أنواع الشعر بالشعر الغنائي هو أنه يُغنّى، إنّما هذا لا يعني مثلاً أنّ الشعر الملحمي لم يكن يُغنّى، إذ بات معروفاً أنّ ملاحم الالبادة والأوديسة، وغيرها من الملاحم نشأت، وتطورت، وانتشرت شفهيّاً على ألسنة المُنشدّين، وعرفها الناس بالتواتر قبل ان تُدوّن، وتُسجّل في الكتب (سعد، 1999: 22).

ولا جدال في أنّ الشعراء العرب قد أطلقوا أشعارهم على مسامع الجماهير في الواحات، والمضارب، والاسواق، ولم تدوّن (المعلقات)، وتعلّق إلّا بعد أن أُلقيت، ونالت الاستحسان من المستمعين، ولقد اتخذ العرب مراحل عدّة في قول الشعر، والتغنّي به، فالهادي كان يتغنّى مثلاً مع سير الإبل عندما تُسرّع بأشعار على وزن يسمى (الرخمة المنهوك)، وفي حالة الحثّ على إسراع الجياد كان الاعرابي يؤدي لوناً آخرّاً من الاوزان الشعرية يسمى (الخَبَب)، ثم تفرعت الاوزان الشعرية بعد ذلك من الحداء، فالأبيات، فالمقطوعات، فالقصائد حتى صار الى ما هو عليه (حافظ، 1996: 3).

1- الطاهر من مواليد محافظة بابل - العراق (1911) م، درس بمدارس الحلة وتخرج من دار المعلمين العالية في بغداد، وفيما بعد نال شهادة الدكتوراه من جامعة السوربون في فرنسا، شرع بمشروعه الثقافي الادبي ترجمة، وتأليف، ونقداً، وتنظيراً، وتطبيقاً، وبلغ شأنه رفيعاً في الادب العراقي المعاصر، ولقب بشيخ النقاد، وغدّاً من كبار المؤلّفين المبدعين في الوطن العربي توفي الطاهر (1996) م.

2- البيت للمسيب بن علس بن مالك بن عمرو من ربيعة، شاعر جاهلي، وهو خال الأعشى ميمون بن قيس حيث كان الاخير راويته، للمسيب ديوان شعر شرحه الأمدي، ومطلع هذه القصيدة (لأهدين مع الرياح قصيدة --- مني مغلغلة الى القفعا).

فالشعر إذن قرين الاداء الموسيقي (الغناء) وموردهما واحد، فمن قال الشعر قاله ليتغنى به، وقد نبغ في العرب قديماً جماعة من الشعراء تغنوا بالشعر، كما فعل "الاعشى ميمون بن قيس"⁽¹⁾ المنسوب الى اليمامة قبيل الاسلام، فقد كان يُعرَف بصنّاجة العرب في تجواله الواسع طلباً للمدح، فكان يَحْمِلُ في يده صِنْجاً يضربُ عليه حين ينشد قصائده، والصنّج آلة وترية تُنسب الى ما يُعرَف اليوم بآلة (القانون) الموسيقية، وكذلك الشاعر حسان بن ثابت كان يطلب مِمَّن يُريد أن يقول الشعر أن يتغنى به فقال:

تغن بالشعر إما كنت قائله ----- إن الغناء لهذا الشعر مضمار

فالغناء كان أساس الشعر عند العرب، ولعلمهم من أجل ذلك عبّروا عنه بالإنشاد، وحتى الشعراء الذين لم يتمكنوا من الإلقاء أو الإنشاد الصوتي المؤثر كان واحد منهم يتخذ لنفسه غلاماً؛ لإنشاد شعره؛ كي يؤثر في السامعين كما فعل الشاعر العباسي "أبو تمام"⁽²⁾ (كريم، 2015: 60).

ويرى الباحثان إنَّ كلَّ ما سبق هو بمثابة إشارة الى أنَّ غناء الشعر، وإنشاده يُعدُّ طريقة إيصال سريعة الى الوجدان، والقلب قبل الأذن، وعامل مهم من عوامل تعلّم الشعر، وحفظه، والتعبير عنه، فالشعر العربي هو وليد اللسان العربي، وأنَّ البحور الشعرية التي ابتدعها "الفراهيدي"⁽³⁾ عبر بصيرته الثاقبة لموسيقى اللغة العربية، إنّما جاءت عن غناء الكلام المراد أن يكون شعراً، وذلك الغناء لابد أن يكون متأثراً ببيئة اللغة، وأساليب التواصل بها، فذلك الغناء الذي ولد شعراً قد حدّد الركائز الاساسية لتشكيل الموسيقى العربية، وابتداع ما سُمّي فيما بعد (بالمقامات الموسيقية) التي عددها سبعة، وهي تُعرَف "بالمقامات الموسيقية الأصلية"، وما يتفرّع منها من مقامات نغمية فرعية كثيرة، هذه المقامات صارت فيما بعد أنماطاً موسيقية في أداء، وإنشاد أي نص شعري ملحن.

المحور الثاني: أولاً / الدراسات السابقة:

1- دراسة مارفي **murphy (1997)**: أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الى معرفة استعمال اسلوب " فرينالد" تعددي الحواس في تعلّم القراءة، إذ تكوّن مجتمع البحث من عشرين مجموعة مختلفة من الصفوف المتوسطة، أمّا عينة الدراسة فكانت عشرة من البنين، وعشرة من الاناث، ولقد اختيروا بطريقة عشوائية في عينتين، فأعطيت الطلبة اختباراً قبلياً تكوّن من ستين كلمة قُسمت الى اربعة قوائم من خمس عشرة كلمة، فكان الطلبة في المجموعة الاولى، المجموعة التجريبية دُرِّبوا باستعمال أسلوب " فرينالد " تعددي الحواس (vakt)، أمّا المجموعة الثانية فقد دُرِّبوا باستعمال الاسلوب التقليدي اختبار - تدريب - اختبار، ولقد استعملت النشاطات البصرية والسمعية، وبعد التدريب أُعطيت المجموعات الاختبار البعدي، وحُللت النتائج باستعمال أسلوب إعادة الاختبار، وقد أظهرت انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين استعمال اسلوب فرينالد تعددي الحواس واسلوب اختبار - تدريب - اختبار (murphy: 1997, p: 96 – 152).

2 - دراسة الخالدي (1998): أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت الى تشخيص مناحي الضعف لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، وذلك في المهارات الثلاث الاتية:

أ - صحة القراءة ب - سرعة القراءة ج - الفهم، وبناء برنامج لعلاج ضعف التلامذة في هذه المهارات، حيث اشتملت عينة البحث على (1545) تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاث وخمسين مدرسة ابتدائية في مدينة بغداد، وبواقع شعبة واحدة لكل مدرسة، وقد ارتأت الباحثة إعداد قائمة تصنيف للأنماط اللفظية التي يحتمل أن يُخطئ فيها تلامذة الصف الرابع الابتدائي تحتوي على خمسة وسبعون نمطاً لفظياً.

1- ميمون بن قيس: بن جندل بن عوف بن بكر بن وائل (570- 629هـ)، من شعراء الطبقة الاولى في الجاهلية لقب بالأعشى لضعف بصره، كان كثير الوفود على ملوك العرب، والفرس، وكان يحمل صنجا، ويغني شعره عند ممدوحه فعرف (بصنّاجة العرب).

2- حبيب بن أوس الطائي (188- 231) هـ شاعر عاصر الدولة العباسية كان شعره قويا، جزلاً، وكان صوته أجشاً ؛ لذا كان يصحب راوية له يروي اشعاره امام خلفاء بني العباس، له مصنفات منها، ديوان الحماسة، ومختار اشعار القبائل، فحول الشعراء.

3- الخليل بن احمد الفراهيدي من الاعلام العرب في اللغة والادب في القرن الثاني الهجري، وهو من وضع علم العروض (أوزان وتفعيلات البحور الشعرية) له العديد من المؤلفات، من ابرزها معجم العين، كتاب النغم، كتاب الايقاع، كتاب العروض، ومن تلاميذه البارزين (سيبويه)، توفي الفراهيدي في البصرة عام (175) هجرية.

وأعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً لصحة النطق في ضوء قائمة تصنيف الانماط اللفظية المذكورة آنفاً، وهي عبارة عن نص مؤلف من (271) كلمة يقرأها أفراد عينة البحث، وتسجيل قراءاتهم على آلة تسجيل ثم تُصحّح وفقاً لقائمة الانماط التي أعدتها الباحثة، أما سرعة القراءة، والفهم، فقد أعدت الباحثة اختباراً للسرعة واختباراً للفهم من أداة اختبار النطق، وباستعمال الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسون، معادلة جي كوير، الاختبار التائي، مربع كاي، النسبة المئوية، وقد توصلت الباحثة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين الذكور والاناث في اختبار صحة النطق، وسرعة القراءة، والفهم (الخالدي، 1998: 9 - 118).

3 - دراسة دغيمات (2000): أجريت هذه الدراسة في الاردن وهدفت الى (تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية، وخدمة باقي المواد الدراسية) بتلحين الاناشيد وتنمية الوعي الاجتماعي والقومي والديني في نفوس التلاميذ، وبث روح الجماعة والشعور بأهميتها، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقام بإعداد قائمة بالأناشيد والاغاني المدرسية التي تقدمها المدرسة سواء كانت منهجية أو لا منهجية، وتضمنت عينة الدراسة الاناشيد والاغاني المدرسية وتحليلها والعناصر الاساسية للأناشيد والاغاني المدرسية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من المحددات التي تؤخر تطور هذا اللون من الموسيقى، ومنها: قلة عدد المعلمين المتخصصين، وقلة الدورات التدريبية، وقلة الكتب والمراجع، والتأخر في إصدار الكتب والادلة الخاصة بمبحث الموسيقى (دغيمات، 2000: 453 - 454).

4 - دراسة زقوت (2004): أجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت الى تحديد صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، إذ اعتمد الباحث على منهج البحث الوصفي التحليلي في دراسته فاختار (436) من طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس وكالة الغوث في غزة للعام الدراسي 2004 - 2005 كعينة لبحثه من مجموع مجتمع البحث المكون من (3892) طالب وطالبة وكانت العينة بواقع (129) طالب و (217) طالبة، وقد استعمل الباحث أداتين في بحثه فكانت عبارة عن استبانتيين الاولى اختصت بالمعلم للتعرف على صعوبات تعلم المتعلمين عند حفظهم النصوص الادبية المقررة من وجهة نظرهم، والاستبانة الثانية خاصة بالمتعلمين ليثبتوا ايضا الصعوبات التي تواجههم في حفظ النصوص الادبية المقرر عليهم حفظها، ولقد تأكد الباحث من صدق الاداتين بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية لمجموع فقرات المجال الذي تنتمي اليه الفقرة، وتأكد من ثبات الاداتين باستعمال معامل (الفكرونباخ) وبعد تطبيق الاداتين على عينة البحث جمع الباحث بيانات الدراسة واستعمل الادوات الاحصائية المناسبة لمعالجتها والتمثلة (بالاختبار التائي، ومعادلة مان وتني، وتحليل التباين الاحادي) وبعد العمليات الاحصائية وتحليل البيانات توصل الباحث الى وجود فروق دالة احصائية لمتغير مؤهل المعلم (دبلوم - بكالوريوس) أو لمتغير سنوات الخدمة، ووجود فروق دالة احصائية في الصعوبات تبعا لمتغير الجنس في صعوبات النص الادبي، والصعوبات التي ترجع للمتعلم، إذ كانت الفروق لصالح الذكور (زقوت، 2004: ز - س).

5 - دراسة مارديليتون mardliyatun (2007): هذه الدراسة أجريت في انكلترا، ورمت الى تحديد ما اذا كان استعمال اغاني الاطفال الانكليزية يُطوّر قدرة الطلبة في لفظ اللغة الانكليزية وكذلك يحدد اذا ما كان فاعلاً؛ ليستعمل اغاني الاطفال الانكليزية لتعلّم نطق الانكليزية، وتكونت عينة الدراسة من خمسة واربعين من الطلبة منهم اثنان وعشرون من ذكور، وثلاث وعشرون من الاناث، وقد تبني الباحث طريقة العمل، وكانت الادوات (اختبار - الانجاز - حقل الملاحظة - المقابلة) وقد اظهرت النتائج ان عملية التعليم والتعلّم بوساطة استعمال اغاني الاطفال تستطيع ان تطوّر قدرة الطلبة في لفظ اللغة الانكليزية (mardliyatun: 2007, p: 106 - 158).

ثانيا / جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

إنّ اطلاع الباحثان على تلك الدراسات أوجد له الافادة في جوانب عدة منها:

أ - اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.

ب - تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للإجراءات البحث الحالي وتحليل بياناته.

ثالثا - الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

سيضع الباحثان جدولاً للموازنة بين الدراسات السابقة، ودراسته الحالية تيسيراً للاطلاع، ومراعاةً للسهولة.

الباحث	سنة البحث	هدف البحث	حجم العينة	المرحلة الدراسية	مكان إجراء التجربة	الوسائل الإحصائية	نتائج البحث
1- مارفي murphy	1997	التعرّف على أثر استعمال اسلوب فريالدي تعددي الحواس في تعلّم القراءة	20من الطلبة منهم 10 طلاب و 10 طالبات	المرحلة الاساسية	امريكا	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	هناك فروق ذات دلالة احصائية.
2- الخالدي	1998	بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية	1545من التلامذة بواقع 53 مدرسة	المرحلة الابتدائية	العراق جامعة بغداد	معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كوبر، و الاختبار التائي، ومربع كاي	لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في اختبار صحة النطق وسرعة القراءة والفهم
3- دغيمات	2000	تعرف تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية والانشيد في خدمة باقي المواد المدرسية	مجموعة من الاناشيد والاغاني المدرسية المنهجية وغير المنهجية	المرحلة الابتدائية	الاردن	تحليل العناصر الاساسية للانشيد والاغاني المدرسية	تأخر تطوّر هذا اللون من الموسيقى
4- زقوت	2004	تحديد صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غرة من وجهة نظر المعلمين والطلبة	436 من الطلبة 129 طالب و 217	المرحلة الاساسية	فلسطين جامعة غزة	الاختبار التائي و ومعادلة مان وتني و تحليل التباين الاحادي	عدم وجود فروق دالة احصائية تبعا لمتغير الجنس في صعوبات النص الادبي، والصعوبات التي تعود للمتعلم، فكانت الفروق لصالح الذكور
5- مارديليتون Mardliyatun	2007	تطوير قدرة التلامذة في لفظ اللغة الانجليزية وتحسين النطق بمفرداتها باستعمال أغاني الاطفال	45 من التلامذة 23طالبة و 22 طالب	المرحلة الابتدائية	بريطانيا	حقل الملاحظة والمقابلة	تطوّر قدرة التلامذة في لفظ ونطق اللغة الانكليزية باستعمال الاغاني
6- الدراسة الحالية	2016	التعرّف على اثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيز وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي	81 من التلاميذ	المرحلة الابتدائية	جامعة بابل	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سرعة القراءة	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته:

أولاً - التصميم التجريبي:

اختيار التصميم التجريبي هو ضمان للوصول إلى النتائج التي تُجيب عما طرحتها مشكلة البحث من تساؤلات، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على نوع المشكلة، وظروف العينة، وتعني التجربة تخطيط الظروف، والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة (عبد الرحمن، وزنكنة، 2007: 487).

وبما أن البحث الحالي يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً، وهو (تلحين النصوص الشعرية) ومتغيرين تابعين وهما (التحفيظ، وسرعة القراءة)، فقد اختار الباحثان تصميم المجموعتين المتكافئتين ذا الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي؛ لكونه يتلائم مع ظروف البحث الحالي والشكل (1) يبين ذلك.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغيران التابعان	أداة البحث
التجريبية	تلحين النصوص الشعرية	التحفيظ وسرعة القراءة	الأداة الأولى لقياس مهارة
الضابطة	_____		الحفظ والثانية لقياس مهارة سرعة القراءة

ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته:

1- مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي على المدارس الابتدائية النهارية للبنين التابعة الى مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015- 2016).

2- عينة البحث: يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من المدارس الابتدائية النهارية للبنين ضمن حدود مركز محافظة بابل على أن لا يقل عدد شعب الصف الثالث فيها عن شعبتين، وتحقيقاً لذلك استعان الباحثان بقسم الاحصاء في مديرية التربية في بابل؛ لتحديد المدارس الابتدائية النهارية للبنين التي تتضمن شعبتين فاكتر للصف الثالث، وكان عدد المدارس (62) مدرسة إذ اختار الباحث منها مدرسة الجمهورية للبنين بطريقة عشوائية؛ لإجراء بحثه فيها.

ثالثاً - تكافؤ مجموعتي البحث: عمل الباحثان على تحقيق التكافؤ في المتغيرات التي يُمكن أن تؤثر في المتغير التابع، إذ كفاً بين تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ لأن من الواجبات المهمة التي ينبغي للباحث أن يؤديها عند التخطيط لتجربته التمكن من ضبط العوامل التي قد تؤثر في المتغير التابع (فان دالين، 1985: 402).

وقد حرص الباحثان على إجراء تكافؤا لِكِلتا المجموعتين إحصائياً قبل الشروع بالتجربة؛ وذلك في المتغيرات التالية (العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والامهات، درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة الدراسية لعام 2015-2016).

رابعا - تحديد المادة العلمية: حدّد الباحثان الموضوعات التي سيُدرّسها لتلاميذ مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهي سبعة موضوعات من كتاب القراءة المقرّر تدريسه تلاميذ الثالث الابتدائي من وزارة التربية للعام الدراسي (2015- 2016).

خامساً- صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحثان (80) هدفاً سلوكياً معتمداً الأهداف العامة، ومحتوى الموضوعات التي ستدرّس في أثناء مدة التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وهي (التذكر والفهم، والتطبيق)؛ واصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (68) بعدما عُرضت على نخبة من الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية، والنفسية والقياس والتقييم.

سادساً - اعداد الخطط التدريسية: ولما كانت العملية التعليمية لا يُمكن لها أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المُسبق للدرس؛ لذا أعدّ الباحثان خططاً تدريسية لموضوعات مادة المحفوظات التي ستدرّس في التجربة في ضوء محتوى المادة الدراسية، والأهداف

السلوكية المُصاغة، وعلى وفق تلحين النصوص الشعرية بالنسبة إلى تلاميذ المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة، ثم عَرَضَ الباحثان خطّتين انموذجيتين من هذه الخطط باستبانة وزعها على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية، والنفسية؛ لاستطلاع آرائهم، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجرى الباحثان التعديلات اللازمة عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

سابعاً- تطبيق التجربة: بعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة اتبعا في أثناء تطبيقها ما يأتي:

1 - **باشر الباحثان بتطبيق التجربة على تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة يوم (2/23 / 2016)،** فدرّس تلاميذ المجموعة التجريبية على وفق تلحين النصوص الشعرية، ودرس تلاميذ المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وبمعدل حصّة دراسية واحدة اسبوعياً لكل مجموعة، واستمر التدريس طوال سبعة أسابيع من الفصل الدراسي الثاني للعام (2015-2016)، إذُ انتهى التدريس يوم الخميس (5/ 4 / 2016) وقد وضّح الباحثان من اليوم الاول من التطبيق، وقبل البدء بالتدريس الفعلي لتلاميذ عينة البحث الاسلوب الذي ستقدّم به موضوعات النصوص الشعرية (المحفوظات) في القراءة العربية، ولكل مجموعة من مجموعتي البحث.

2- **ثم طبّق الباحثان مقياس الحفظ في يوم الثلاثاء المصادف (12/ 4 / 2016)، واختبار سرعة القراءة في يوم الاربعاء المصادف (13/ 4 / 2016).**

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

1- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** أُستعملت هذه الوسيلة؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث، وفي تحليل النتائج، وفي القوة التمييزية لمقياس الحفظ.

2- **مربع كاي (كا2):** استعملت هذه المعادلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في تحصيل الالباء والامهات.

3- **معادلة ارتباط بيرسون:** تم استعمال هذه المعادلة في استخراج صدق البناء؛ واستخراج معامل الثبات.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يَتَضَمَّن هذا الفصل عَرَضاً للنتائج التي أسفَرَ عنها البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته، ومن ثَمَّ تفسيرها عند مستوى دلالة (0,05)؛ لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لفرضيتي البحث، لتعرّف أثر المتغير المستقل (تلحين النصوص الشعرية) في المتغيرين التابعين (التحفيظ) و (سرعة القراءة)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. Test).

أولاً - عرض النتائج: (Results Presentation)

1- **لَعَرَضَ التَّنَبُّت من الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على إنّه:** ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية على وفق طريقة التلحين، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحفيظ، قَارَنَ الباحثان بين متوسط درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في اختبار (مقياس الحفظ)، فكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (18.48) درجة، في حين كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (16.54) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي test-للعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، ظهر أنّ الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05)، ولمصلحة المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.751) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (77) كما في الجدول (1):

جدول (1)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في التحفيظ.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند المستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	18.48	11.09	77	2.751	2.000	دالة
الضابطة	39	16.54	8.47				

وهذا يدل على أن الفرق بين متوسطي المجموعتين ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرست بطريقة تلحين النص الشعري، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى.

2- ولغرض التثبت من الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص على أنه: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (0,05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون النصوص الشعرية على وفق طريقة التلحين، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في سرعة القراءة، قارن الباحثان بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار سرعة القراءة، فكان متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (91.43) درجة، في حين كان متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (69.72) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي test-للعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، ظهر أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05)، ولمصلحة المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.753) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (77) كما في الجدول (2):

جدول (2)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلاميذ مجموعتي البحث في مهارة سرعة القراءة.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند المستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	91.43	414.53	77	4.753	2.000	دالة
الضابطة	39	69.72	409.2				

وهذا يدل على أن الفرق بين متوسطي حساب الفروق ذو دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرست على وفق طريقة تلحين النص الشعري، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

ثانياً - تفسير النتائج:

أسفرت نتائج هذا البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق طريقة تلحين النصوص الشعرية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحفيظ وسرعة القراءة.

ويعتقد الباحثان أن هذا التفوق يعزى إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1 - ساعد (اللحن الموسيقي) التلاميذ على التفاعل مع النص الشعري، وذلك لبعده طريقة تبسّط النص الشعري، وتجعله أقرب إلى ذهنية التلميذ، بعد وضعه في ذلك الإطار المتناسق من الانغام الموسيقية.

2- إن النص الشعري الذي يؤدّى على وفق جمل موسيقية (لحنية) محدّدة بشكل صوتي مُعيّن، من شأنه أن يُوفّر للتلميذ عاملاً يُذكره بكلمات ذلك النص إذا ما تذكر أنغام تلك الجمل الموسيقية.

3- يُعدّ (تلحين النص الشعري) أحد الطرائق الناجحة في التدريس؛ لأنّه يُحوّل التلميذ من مُتلقي إلى مُشارك فاعل، ونشط، وله وجود في الصف.

- 4- أتاحت (الالخان) فرصة لمشاركة التلاميذ، وبشكل فاعل في الدرس، وزادت من مساحة تذّكر النصوص الشعرية؛ ممّا أدى إلى تركيز تلك النصوص في عقولهم، ووجدانهم، وإدراكهم، ما أدّى إلى استيعاب المادة بشكل أفضل.
- 5- إنّ استساغة التلاميذ، وتذوّقهم لإيقاع، وموسيقى اللحن في الاناشيد ساهم كثيرا في جعل عملية تكرار، وترديد تلك الاناشيد عملية مُحبة، وغير مُملّة عندهم، ممّا ساعد في إثراء ملكاتهم اللسانية، وتطويع السنتهم بالألفاظ السليمة، والنطق الصحيح، وهذا الفعل إذا ما استمرّ سيؤدّي الى انتقال الاثر الى سائر قراءاتهم الاخر؛ وهذا ما يؤدّي الى زيادة سرعاتهم القرائية.
- 6- إنّ تشبّع التلاميذ، بأنغام الألحان في النصوص الشعرية، وحفظهم لها ساهم في، تحسّين إلقاءهم، وفي تركيز انتباههم، وبالتالي تذوّقهم، وفهمهم، لكلمات تلك النصوص المُلحّنة، وهذا ما جعل التلاميذ يسرعون بصورة عفوية في القراءة العادية؛ تبعا لفهم ما يقرأون من كلمات مشابهة من حيث مخرج الصوت أو مقطع الصوت، أو جرسه الموسيقي أو النطق بالحركات المختلفة لهذه الكلمات.

الفصل الخامس

أولا - الاستنتاجات:

في ضوء النتائج، والإجراءات التي أسفر عنها البحث الحالي استنتج الباحثان الآتي:

- 1- إنّ عمليّة (تلحين النصوص الشعرية) المدرسية (المحفوظات) أدّى إلى نتائج إيجابية في سرعة حفظ تلك النصوص أكثر من الطريقة الاعتيادية.
- 2- إنّ تكرار أداء النص الملحن مع الإيقاع يدفع السامة، ويثبت الحفظ، ويعود اللسان على نغمة معينة، وبذلك يتم التعرف على الغلط فوراً عندما يختل وزن الاداء، والنغمة المعتادة، فيشعر التلميذ أنّ لسانه لا يطاوعه على الغلط، وأنّ النغمة اختلفت، فيعود التذكر، والاداء الصحيح للنص الملحن.
- 3- إنّ تمكّن التلاميذ من حفظ المزيد من الكلمات الموزونة المُلحّنة يُنمي الحصيلّة اللغوية لديهم، مما له الأثر الكبير في تقدمهم في القراءة، ومهاراتها، لاسيّما مهارتي: سرعة القراءة، والفهم.

ثانيا - التوصيات:

في ضوء النتائج التي أفرزها البحث اوصى الباحثان بما يأتي:

- 1- حض معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وتشجيعهم على استعمال الألحان في تدريس النصوص الشعرية من طريق تبني هذه الألحان أو محاولة تلحينها، ولو بأبسط الاشكال.
- 2- تضمين درس الموسيقى للطلبة في كليات التربية، والتربية الأساسية، وذلك ضمن دروس مادة (الصوت) في مناهج اللغة العربية.
- 3- على المؤسسة التربوية أن تؤمّن مدخلا موسيقيا، ولو بسيطا للمدارس الابتدائية؛ لأنّه قد يكون نافذة النور التي ينتظرها الاطفال اسبوعيا؛ لتغيير نمطية بعض الدروس وربّاتها، لاسيّما درس القراءة، وبضمنه المحفوظات، والانشيد، ممّا له من اثر ايجابي كبير على التلاميذ.
- 4- ضرورة وجود تمرينات موجّهة في السرعة القرائية في كتب القراءة لكل المراحل الابتدائية باستثناء الصف الاول، وضرورة إجراء مسابقات بين التلاميذ في سرعة القراءة، وتكريم الفائزين منهم لتحفيز التلاميذ الآخرين من أجل تطوير قدراتهم في هذه المهارة المهمة.

ثالثاً- المقترحات:

استكمالا للبحث يقترح الباحثان ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة لمعرفة أثر تلحين النصوص الشعرية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- 2- اجراء دراسة مماثلة في مدارس البنات لمعرفة أثر مُتغيّر الجنس.
- 3- إجراء بحث مماثل، وعلى مراحل دراسية أخرى؛ لمعرفة أثر الألحان الموسيقية في متغيرات تابعة أخرى مثل فهم المسموع، أو حُسن الإلقاء، أو تنمية التفكير الإبداعي، أو التفكير الناقد، في فروع اللغة العربية الأخر.
- 4- إجراء بحث يتناول أثر الموسيقى، في اتجاهات الطلبة، وميولهم نحو مادة الادب، أو التعبير، أو النقد الأدبي في كليات التربية الأساسية.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. إبراهيم، عاهد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار عمار، عمان، (1989).
2. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط6، دار المعارف، القاهرة، (1973).
3. إبراهيم، مجدي عزيز. موسوعة التدريس، ج4-5، ط1، دار المسيرة، عمان، (2004).
4. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب، تحقيق، د يوسف البقاعي، ط1، مج1-2-3-4، الدار المتوسطة، تونس، (2005).
5. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، (1414هـ).
6. أبو مغلي، سميج. الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، (د. ط)، دار مجدلاوي، عمان، (1999).
7. استيتية، سمير شريف. علم اللغة التعلّمي، دار الامل، ط1، اربد - الاردن، (2010).
8. الياس، سيمون يعقوب الخوري. التربية الموسيقية لمعلمي رياض الاطفال وأدواتها، ط1، دار الاعصار العلمي، عمان، (2015).
9. البجة، عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة "المرحلة الاساسية الدنيا، ط1، دار الفكر، عمان، (2000).
10. بخّوش، احمد. الاتصال والعولمة، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، (2008).
11. جاب الله، علي سعد، وآخران. تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، (2011).
12. الجبوري، فتحي طه مشعل. "اثر استعمال طريقة التعليم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، (بحث منشور) مجلة ابحاث كلية المعلمين جامعة الموصل، المجلد (1) العدد (1)، (2003).
13. الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجمع العربي، عمان، (2011).
14. حافظ، محمد محمود سامي. تاريخ الموسيقى والغناء العربي، بغداد، (1996).
15. حسين، عبد الرزاق. مهارات الاتصال اللغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، (2010).
16. الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، (2010).
17. الحنفي، عبد المنعم. موسوعة التحليل النفسي، دار مدبولي، القاهرة، (1991).
18. الخالدي، سندس عبد القادر. بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد / جامعة بغداد، (1998).
19. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون. الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، (2011).
20. الخيري، سيرين مدحت. تكنولوجيا تعلم اللغة العربية، ط1، دار الزاوية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، (2013).

21. دغيمات، عبد الكريم. تمثيل الوظيفة التربوية للأغنية في خدمة باقي المواد الدراسية، بحث منشور، مجلة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، دمشق، (2000).
22. الديدي، عبد الفتاح. الاسس المعنوية للأدب، ط1، دار المعرفة، القاهرة، (1966).
23. زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، (2006).
24. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، ط1، دار المرتضى، بغداد، (2013).
25. الزبيدي، محمود خالد نجم. " اثر استخدام طريقتي التجزئة النصفية والمحو التدريجي في تحفيظ النصوص الشعرية لتلامذة المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين/ جامعة ديالى، (2002).
26. زقوت، شحادة محمد. صعوبات حفظ النصوص الادبية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا / الجامعة الاسلامية، غزة، (2004).
27. الزويني، ابتسام صاحب موسى. اساليب التدريس قديمها - حديثها، ط1، الدار المنهجية، عمان، (2015).
28. سعد، فاروق. فن الإلقاء العربي " الخطابي والقضائي والتمثيلي"، ط2، شركة الحلبي، بيروت، (1999).
29. الشجيري، سحر كاظم حمزة. نظرية التوصيل في النقد الادبي العربي الحديث، ط1، دار صفاء، عمان، (2011).
30. شحاته، حسن. تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (2000).
31. طاهر، علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، (2010).
32. عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة. اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، (2007).
33. عامر، رياض حامد يوسف. تطوير منهجية لتقييم الاثر البيئي بما يتلاءم مع حاجة المجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات / جامعة النجاح الوطنية، نابلس، (2006).
34. عبد الباري، ماهر شعبان. التذوق الأدبي - طبيعته - نظرياته - مقوماته - معايير - قياسه، ط6، دار الفكر، عمان، (2013).
35. عبد الحميد، هبة محمد عبد. أدب الاطفال في المرحلة الابتدائية، ط1، دار صفاء، عمان، (2006).
36. عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زنكنة. الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط1، شركة الوفاق للطباعة، بغداد، (2007).
37. العرداوي، عبد الاله عبد الوهاب، وهاشمية حميد الحمداني. أدب الاطفال بين المنهجية والتطبيق، ط1، دار الرضوان، عمان، (2014).
38. عطية، محسن علي. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ط1، دار المناهج، عمان، (2010).
39. غلوم، حبيب. موسيقى اللغة، ط1، المسار للدراسات والاستشارات والنشر، الشارقة، (1998).
40. فان دالين، ديوبولد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، ترجمة محمد نبيل نوفل، وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (1985).
41. فريد، طارق حسون. التحليل المعاصر لعلم الموسيقى المقارن، جامعة بغداد، بغداد، (1999).
42. فضالة، صالح علي. مهارات التدريس الصفي، ط1، دار أسامة، عمان، (د.ت).
43. كريم، فوزي. الموسيقى والشعر، ط1، دار نون، رأس الخيمة، (2015).
44. مذكور، علي احمد. طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة، عمان، (2010).
45. مصطفى، رياض بدري. مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار صفاء، عمان، (2005).
46. الموسوي، نجم عبد الله غالي. دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، (2014).
47. ناصر، ابراهيم. أسس التربية، ط1، الجامعة الاردنية، عمان، (1988).

48. النعيمي، فرات علوان عويز. أثر المحو التدريجي والتسميع في حفظ النصوص الأدبية واستبقائها لدى طلبة الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / الجامعة المستنصرية، (2011).
49. الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي. استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار المناهج، عمان، (2008).
50. والي، فاضل فتحي محمد. تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طرقه - أساليبه - قضاياها، ط1، دار الأندلس، حائل - المملكة العربية السعودية، (1998).

المصادر الأجنبية:

- 51- Stacie, Ropy C. **The Teaching of reading**. Paris, UNESCO,(1973).
- 52-Mard liyatun.**children songs as media in teaching English pronunciation**, final project, university Niageri sermnarg,n,(2007).
- 53- Murphy, Nancy.**Vs. A multisensory convictional approach to teaching spelling**, reading الشبكة العالمية للإنترنت:
- 54- hatt: // w.w.w. adab fan. com / magazine / 2923.
51. التواصل اللساني والشعرية "مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون. بواسطة الدكتور، الطاهر بو زيد مزبد، الدار العربية للعلوم بیروت، (2007).

إحسان عباس وتحقيق التراث الشعري

(ديوان الصنوبري أنموذجاً)

أ.م.د. ناهدة احمد حسين الكسواني

جامعة القدس المفتوحة/ القدس

**Ihsan Abass and the Investigation of the Poetic Heritage
(The Collection of Al-Senobari)****Asst. Prof. Dr. Nahida Ahmed Husain Al-Kiswani
The Opened University of Jerusalem/ Jerusalem****Abstract:**

The topic of this research is about an Ihsan Abbas, may god have mercy on him, and his efforts in the custodian of Arabic heritage and culture. Ihsan Abbas is recognized as a premier figure of Arabic studies and has tremendous efforts in this field. His efforts are very significant and important ranging from the custodian of poetry to the custodian of Arabic literature. However, in my study I will focus on his custodian of poetry especially Divan Al Sonawbary.

This research focuses on two main aspects. the first part talks about the heritage and culture and their importance. Then I talked about the word custodian, its definition and importance. After that I talked about Ihsan Abbas life.

In the second part I talked about the Ihsan Abbas's rules in the custodian of Divan Al Sonawbary and to demonstrate his significant efforts which reflected a very special and clever thinking and methodology.

In the study we adopted a critical descriptive approach.

المخلص

يتمحور موضوع هذا البحث حول جهود علم من أعلام تحقيق التراث العربي هو إحسان عباس رحمه الله. فجهوده في التحقيق كبيرة وكثيرة ومهمة، تراوحت ما بين تحقيق الشعر وتحقيق النثر. بيد أنني مقتصر في هذا البحث على تبين جهوده في تحقيق التراث الشعري (ديوان الصنوبري أنموذجاً).

ركز هذا البحث على محورين: المحور الأول تحدثت فيه عن التراث وأهميته، وعن التحقيق: تعريفه وأهميته. ثم استعرضت موجزاً من حياة إحسان عباس.

أما المحور الثاني حاولنا فيه توضيح قواعد إحسان عباس المنهجية في تحقيق مخطوط ديوان الصنوبري وتبين جهوده العلمية التي تتم عن فكر ثاقب وشخصية عالم حاذق. واقتضت خطتنا المنهجية إتباع المنهج الوصفي النقدي.

المقدمة

التراث الثقافي العربي تراث عريق يعد ثروة ثمينة من تراث الانسانية. وأصبح الحديث عن التراث جزءاً من الحديث عن تاريخ الأمة وبناء حضارتها وتكوين وجودها.

فالأمم لا تتقدم والدول لا تنهض والشعوب لا تستطيع أن تخطو خطواتها الحثيثة إذا لم تستطع هذه الشعوب ان تنفض عنها غبار الزمن وتعيد إلى موروثها الحياة. وتبعثه بعثاً حقيقياً بعد تحقيقه ونشره ولم يكن ذلك غريباً لأنه الأصل الذي تمتد إليه الجذور، والواقع الذي يرى الحاضر فيه صورة الماضي والمستقبل، والأساس الذي تكمل جوانبه من اضافات الإبداع المعاصر¹ والسؤال الذي يطرح نفسه لماذا نحقق التراث ؟

1 القيسي،نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. مطبعة العارف بغداد، 1975. ص59

تحقيق التراث له أهمية خاصة، فكما أن الوطن هو المهد الأول لجسم الانسان يحن إليه كلما بعد في بلاد الله، ويشعر في قرارة نفسه بحبه وتقديته، والاستهانة ببذل المال والنفيس في سبيل الحفاظ عليه، ويدين له أبداً بالولاء والاعتزاز مهما أغرته المغريات، وباعدت بينه وبين أرضه ضرورات العيش؛ كذلك يعد التراث الفكري هو المهد الأول لتفكيره ولنفسه، وأي انفكاك بين المرء ووطنه، أو بين المرء وتراثه يخلق منه أمراً تتجاذبه أطراف الضياع وفقدان النفس.¹

فالإنسان العربي لا ينقطع عن ماضيه؛ لأنه ابن ذلك الماضي المشرق ولا ينفصم عن تاريخه؛ لأنه ابن ذلك التاريخ الحافل ولا ينفك عن حضارته لأنه ابن تلك الحضارة الزاهرة بالمنجزات. فهو مدفوع إلى الاعتزاز مدفوع إلى الارتباط ومدفوع إلى ترسيخ الصلة بينه وبينها؛ لأنها قادرة على منحه. لذا فالإيمان بالتراث والعمل على إحيائه وتحليله ودراسته بروح علمية متزنة، هو مظهر من مظاهر الإيمان بالأمة، وهو في حقيقته يمثل ارادة الأمة، وعزمها ويقينها بقوة وجودها، وهو عامل ثقة ووحدة، وعامل ثورة وبناء²، وإحياء التراث العربي ليس أمراً حديثاً، بل هو عمل طبيعي قامت به الأجيال القديمة على امتداد الدهر وعلى صور شتى من نشر أو تفسير أو تلخيص أو نقد أو تعليق. ويقصد بالتراث العربي ما تركه الأسلاف المتكلمون أو المؤلفون باللغة العربية والتي حفظها التاريخ كاملة أو مبتورة وصلت إلينا.³

مفهوم التحقيق وأهميته:

لم يكن تحقيق النصوص ونشرها عملاً جديداً استحدثته الدراسات الجديدة أو أسلوباً من أساليب البحث الحديثة، وإنما هو علم عرفته الدراسات القديمة، وخاصة علم الحديث النبوي، الذي اعتنى به المحدثون اعتناء كبيراً؛ نظراً لأهميته فكان التوثيق والتحقيق والتخريج. وهي علوم ساهمت إلى حد كبير في وضع الأسس القوية لعلم التحقيق الحديث.⁴

بداية لا بد لنا من تعريف مصطلح التحقيق لغة واصطلاحاً. فالتحقيق لغة: يقال حقق الشيء أي جعله حقاً، وكان منه على يقين، وصدقه وأثبتته، وأحكمه فهو محكم، أو قال هذا هو الحق، فالتحقيق هو التصحيح والتصديق والإحكام، والعلم بالشيء ومعرفة حقيقته على وجه اليقين.⁵

أما التحقيق في اصطلاح أهل الأدب: هو بذل الجهد واستقصاء البحث بغية الوصول إلى حقيقة ما قاله مؤلف النص، أو هو عملية مركبة تقتضي اخراج نص مضبوط يكون على الصورة التي قاله عليها صاحبه، أو أقرب ما يكون إلى ذلك على الأقل.⁶ ويحتاج التحقيق إلى بذل عناية خاصة بالمخطوطات حتى يمكن التثبت من استيفائها لشرائط معينة. فالكتاب المحقق هو الذي صح عنوانه واسم مؤلفه ونسبة الكتاب إليه وكان منته أقرب ما يكون إلى الصورة التي كتبها مؤلفها دقة وسلامة من دون تدخل منا داخل النص، مما يجعل الافادة منها كبيرة.⁷

ويعرف علي الشوملي التحقيق: " هو اخراج كتاب مخطوط من عالم النسيان إلى عالم النور على أسس صحيحة محكمة من التحقيق العلمي في: عنوان الكتاب، اسم المؤلف، نسبه، علاقته بالكتاب المرغوب في تحقيقه، تحريره من التصحيف والتحريف والخطأ والنقص والزيادة، بمعنى إخراج الكتاب بصورة مقارنة تماماً من الأصل الذي كتبه المؤلف إن كانت النسخة الأصلية غير موجودة، وإن كانت النسخة الأصلية موجودة اخراجها بشكل كامل بحيث لا يترك نقصاً فيه من أي جانب من جوانب التحقيق"⁸.

1 هارون، عبد السلام. قطوف أدبية. دراسات نقدية في التراث العربي حول تحقيق التراث.. مكتبة السنة، الدار السلفية لنشر العلم. الطبعة الأولى، 1988. ص 79

2 الضامن،حاتم صالح. المنهج الأمثل في تحقيق المخطوطات. بغداد 1999. ب.م. ص 2

3 هارون، عبد السلام. قطوف أدبية. دراسات نقدية في التراث العربي حول تحقيق التراث. ص 31

4 القيسي،نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص 3

5 ابن منظور.معجم لسان العرب. مطبعة بولاق، مصر. مادة (حقق) 333 / 11

6 ذياب، عبد المجيد. تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره. دار المعارف، مصر. الطبعة الثانية، 1993. ص 134

7 الطويل، علي. تحقيق النصوص الشعرية. مركز جمعية الماجد للثقافة والتراث قسم المخطوطات. ص 1

8 الشوملي، علي موسى. تجربتي مع التحقيق. مجلة التراث العربي – دمشق، العدد 104 السنة السادسة والعشرون، كانون الأول 2006. ص

ويرى د. عبد الهادي الفضلي أن كلمة تحقيق هي ترجمة لكلمة Critique الفرنسية وكلمة Criticism الانجليزية.. وذلك لأن كلمة تحقيق العربية لم تستعمل قديماً في اللغة العربية بمعناها العلمي أو الاصطلاحي هنا، لأنها معجمياً تعني (إحكام الشيء) يقول المعجم الوسيط: " كلام محقق: محكم الصنعة رصين.. وحقق القول والقضية، والشيء والأمر: أحكمه"¹. فتحقيق التراث: هو العلم الذي تبحث فيه عن قواعد نشر المخطوطات أو هو: دراسة قواعد نشر المخطوطات.² وغاية التحقيق هي تقديم المخطوط صحيحاً كما وضعه مؤلفه دون شرحه. وتحقيق المخطوط له أهمية كبرى وفوائد كثيرة، نجملها فيما يلي:

- 1- إحياء التراث المدفون في مقابر الخزانات.
 - 2- تقديم الكتاب صحيحاً كما تركه مؤلفه، سالماً من الأخطاء والعيوب.
 - 3- إثراء المكتبات بالمصادر الأصلية.
 - 4- الاستفادة من علوم الكتب المحققة.
 - 5- ربط الأمة بماضيها المجيد.³
- ويقتضي عمل التحقيق ما يلي:
- 1- التحقيق من صحة الكتاب واسمه ونسبته إلى مؤلفه.
 - 2- إذا كانت النسخة أمّا كتبها المؤلف بخطه فتثبت كما هي.
 - 3- إذا كان المؤلف نقل نصوصاً من مصادر ذكرها فتعارض هذه النصوص على أصولها ويشار في الحاشية بإيجاز إلى ما فيها من زيادة ونقص.⁴
- ويمكننا القول إن تحقيق النص الأدبي عمل علمي عسير وغير هين ولا يسير، وهو إبداع مثل سائر الإبداعات في المجال الأدبي والعلمي سواء وتحيط بعملية التحقيق العلمي مشاكل عديدة من وجوه مختلفة وتواجه من ينتدب لتحقيق النص الأدبي مصاعب جمة متعبة.⁵
- ومن هذه المشاكل ما يتعلق بالنص الأدبي المخطوط نفسه مثل قدمه وتلفه إذ قد يصيبه من جراء قدمه نقص من أوله إلى آخره وفقدان بعض أقسامه ويضيع اسمه أو اسم مؤلفه.⁶ ومنها أيضاً: مسألة الخط الذي كتب به، فقد يكون خطه جميلاً واضحاً جلياً، وعلى العكس من ذلك قد يكون الخط رديئاً سقيماً، تصعب قراءته، ومستغلقاً على النظر والفهم. وهنا تبرز نجاعة وجدوى وجود نسخ أخرى من الكتاب المخطوط يمكن الرجوع إليها للاستعانة بها والاستفادة منها.⁷ فهي عرضة لأخطاء النساخ ومنحولات المرتقيين.
- ومن المشاكل أيضاً، صحة نسبة النص المخطوط إلى صاحبه الذي ألفه فقد يحدث أحياناً نسبته إلى شخص آخر غير مؤلفه عن طريق الجهل أو الغلط.⁸ ومن المشاكل صعوبة الوصول إلى النص المخطوط والوقوف أو الحصول عليه.⁹
- لذا فإن التحقيق عمل شاق يحتاج إلى صبر طويل، وجهد كبير وحذر شديد في ضبط كلمة أو عبارة أو تصويبهما أو تخطئتهما، وقد يستغرق ذلك من المحقق المدقق أياماً وليالي.¹⁰

1 الفضلي، عبد الهادي. تحقيق التراث. مكتبة العلم، جدة. الطبعة الأولى 1982. ص31

2 هارون، عبد السلام. تحقيق النصوص ونشرها. مكتبة الخانجي، القاهرة. الطبعة السابعة، 1998. ص42

3 جمعة، عبد المجيد. المنهج السليم في تحقيق المخطوط. مجلة التراث. جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر. العدد الأول 2012. ص178

4 المنجد، صلاح الدين. قواعد تحقيق المخطوطات. دار الكتاب الجديد، بيروت. الطبعة السابعة، 1987. ص15

5 حسن، عزة. تحقيق النصوص التراثية - التصور والواقع - تنسيق نجاة المريني. الرباط - كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الطبعة الأولى، 2006. ص65

6 نفسه، ص66

7 نفسه ص67 نفسه.

8 نفسه ص67

9 نفسه ص69

10 السيد كريم، محمد رياض. ملاحظات على تحقيق كتاب العين للخليل بن احمد. مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق. مصر. العدد 12، 1992 جامعة الأزهر.

منهج احسان عباس في تحقيق ديوان الصنوبري

عرف عن إحسان عباس أنه موسوعي متعدد الجوانب، فهو محقق للنصوص، وباحث ومؤرخ، وناقد وأديب، وشاعر ومترجم، وقد طاف في نصوص التراث العربي، شرفيها وغربيها، وحقق منها عشرات الكتب، على مدى ما يزيد على نصف قرن.¹ ويرى يوسف بكار أن منهج احسان عباس في التحقيق ينهض على أعمدة علمية أرساها في تحقيقاته كافة ونبه على غيابها أو غياب بعضها في الأعمال المحققة التي راجعها ونقدها. ولقد كان الاطمئنان إلى النسخ الخطية في الدواوين الكاملة والركون إليها وكده الأول من حيث القدم والاكتمال والخط والدقة وترتيب الأشعار، ويثلوه القراءة الدقيقة التي ما أكثر ما كلفته من مشقة.² ومن أعمدة المنهج اهتمامه بالشرح، شرح الألفاظ وشرح وبالتخريج واختلاف الروايات.³

وهو مؤمن بأن جامع الشعر ليس ناقدا ينبغي ما يشك في صحته ويثبت ما يراه صحيحاً، وإنما هو أمين لما يجده في المصادر حتى وإن كانت المصادر على خطأ.

وسنتحدث عن منهجه ضمن المحاور التالية:

1- مرحلة ما قبل التحقيق

إن أول عمل يقوم به المحقق هو اختيار المخطوطة التي يريد تحقيقها وعندما يتوفر له ذلك يذهب في رحلة أخرى شاقة بحثاً عن النسخ الأخرى، وينبغي أن تتوفر لديه على الأقل نسختان، وكلما كان عدد النسخ أكثر كانت عملية المقابلة المعارضة أسهل وكانت إقامة النص أدق وأضبط.⁴ ولا يجوز نشر أي كتاب عن نسخة واحدة لا ترتقي إلى مرتبة الأصول.⁵ ويجب أن يذكر نوع الورق الذي كتب به المخطوط وعدد أوراق المخطوط الأصل وكل نسخة عنه وعدد الأسطر في كل ورقة وعدد الكلمات في كل سطر وحالة المخطوط، سيئة جيدة.. ونوع الخط الذي كتب به المخطوط الأصل وهل هو خط مقروء أم غير مقروء، ونوع المداد الذي كتب به المخطوط.⁶

وبالنسبة لديوان الصنوبري فقد اعتمد احسان عباس على نسخة مخطوطة من ديوان الصنوبري وهي نسخة كلكتا رقم 202 وتقع في 182 ورقة، وفي كل صفحة خمسة عشر سطراً، وخطها نسخي مشكول جزئياً، وبعض القصائد قد كتبت على هوامش النسخة⁷، وهي النسخة التي تشمل قصائد الصنوبري من حرف الراء حتى جزء من حرف القاف. ومن ثم وبعد فترة زمنية قام بجمع ما تيسر له من شعر الصنوبري من مخطوطات أدبية أمده كما يقول بغير قليل من شعر الصنوبري وأضاف إليه ما تيسر له من مصادر مطبوعة وأصدره في ديوان سماه (تكملة لديوان الصنوبري)⁸ والذي ساعده على ذلك انه اطلع أثناء وجوده في استانبول على مخطوطات أمده بغير قليل من شعر الصنوبري، أضافه إلى ما وجده في ما تيسر له من مصادر مطبوعة.⁹

وقد اعتمد في (تكملة ديوان المتنبي) على كتاب (المحب والمحبوب والمشموم والمشروب للسري الرفاء.) وكتاب (حدائق الأنوار وبدائع الأشعار لجنيدي بن محمود). ومن هذين الكتابين استخرج ما فيهما من شعر للصنوبري ونشره في (تكملة ديوان الصنوبري)، ولم يأخذ ببعض الأبيات التي أدرجت في أشعار الصنوبري وقام بجمعها بعض النقاد في استدراقات على ديوان الصنوبري لأنه كما يقول بعضها مأخوذ من مراجع حديثة، وبعضها مما لم يستيقن من قراءة صحيحة له.¹⁰

1 الشنطي، عصام. إحسان عباس وأولى تجاربه مع التحقيق. مجلة معهد المخطوطات العربية. العدد التاسع والأربعون 2005. ص 145

2 بكار، يوسف. احسان عباس وتحقيق الشعر. مجلة جذور. ج4، ص 412

3 المصدر نفسه ص 413.

4 فضة، ميلود. مراحل تحقيق الكتاب المخطوط. مجلة مخبر جامعة زيان عاشور. الجزائر ع 20. 2015. ص 21

5 المنجد، صلاح الدين. جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى لابن حزم. مجلة معهد المخطوطات. مصر مج2، ج 1، 1956. ص 189

6 فضل الله، مهدي. أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق. دار الطليعة، بيروت. ط 1998. ص 154

7 عباس، احسان. ديوان الصنوبري. دار صادر، بيروت. الطبعة الأولى، 1998. ص 6

8 المصدر نفسه ص 6.

9 المصدر نفسه ص 6

10 المصدر نفسه ص 8

والسبب في أنه لم ينشر ديوانا كاملا للصنوبري يعود إلى عدم توفر ديوان الصنوبري كاملا بسبب ضياعه "قال ابن النديم أن الصنوبري قد عمل شعره على الحروف في مائتي ورقة، وأن الجهود مهما تعددت في جمع هذا الديوان فلن تسد مسد العثور على نسخة كاملة منه¹.

ونلاحظ أن المحقق لم يذكر لنا نوع ورق المخطوط لكنه ذكر نوع الخط، لكنه لم يشر إذا كانت النسخة كتبها الصنوبري بخط يده أم بيد الناسخ. رغم أنه جرت العادة أن يكتب الناسخ اسمه في آخر ورقة من المخطوط بالإضافة إلى تاريخ الانتهاء من النسخ، والموضع الذي تم فيه النسخ وقد يفيد ذلك في توثيق النسخة ومعرفة قيمتها²، لكن احسان عباس لم يشر إلى هذه القضية، ولم يورد نماذج مصورة لصفحات من المخطوطات التي اعتمدها في تحقيق هذا الديوان. فكما هو معروف فإن وضع صورة من المخطوطة المعتمدة في التحقيق بعد وصفها وتكون ممثلة لصفحة العنوان وصفحة المقدمة والخاتمة، وصور بعض القراءات إن وجدت، والعادة أن يكون في هذه الصفحات المصورة: اسم الكاتب . المؤلف . وعنوان المخطوط واسم الناسخ وتاريخ النسخ وخاصة في الصفحة الأخيرة من المخطوط. هي من مكملات التحقيق. لكن احسان عباس لم يلتزم بها.

2- تحقيق اسم المؤلف

يعد ضبط اسم المؤلف من خطوات التحقيق المهمة ونجد أن إحسان عباس قد ذكر اسمه وكنيته وضبط الصنوبري، ونسبه إلى السمعاني. يقول المحقق في مقدمة الديوان: " وضبط السمعاني نسبة الصنوبري فقال: " بفتح الصاد المهملة والنون والواو الساكنة والباء المفتوحة وفي اخرها الراء. وذكر أن اسمه هو أحمد بن الحسن بن مراد، وأن كنيته أبو بكر.

ويفسر سبب نسبته الى الصنوبر معتمداً على ما قاله ابن الأثير " هذه النسبة الى الصنوبر، وهو شجر معروف"³. ويورد أيضاً ما قاله ابن عساكر حول سبب نسبته الى الصنوبر حيث قال: " إن جدَّ الصنوبري جرت له بين يدي المأمون مناظرة، فاستحسن كلامه وحدة مزاجه فقال له: إنك لصنوبري الشكل، يريد بذلك الذكاء وحدة المزاج."⁴

أما بالنسبة لحياة الصنوبري فإن المحقق لم يسهب في الحديث عن حياته وبرر ذلك بسبب عدم وصول الديوان كاملاً؛ لذا لا يمكنه بناء على معلومات وردت متفرقة هنا وهناك كتابة سيرة كاملة للصنوبري⁵.

لكنه ذكر لنا مصادر ترجمة الصنوبري من القدماء والمحدثين ويؤكد " انه يقدر أن له ترجمة طويلة في بغية الطلب لابن العديم ولكن الجزء الذي يضم تراجم الأحمدين من هذا الكتاب لم يصلنا، وبفقدانه فقدنا معلومات مهمة عن الصنوبري، وتعد ترجمته لدى ابن عساكر محورا لمن ترجم بعده"⁶.

ومن مكملات التحقيق أن يقوم المحقق بين يدي النص المحقق وصفاً كاملاً للكتاب الذي يزعم تحقيقه، على أن يشمل هذا الوصف كل ما يتعلق بمظهر الكتاب ومضمونه. لكن المحقق نا لم يكتب عنه مقدمة دراسية لأن " المقدمة على هذا النحو لبست شرطاً من شروط التحقيق، وإنما هي نطوع خالص من المحقق."⁷

3- تصحيح التصحيح والتحريف

يعرّف لنا بعض اللغويين التصحيف: مصدر صَحَّفَ يُصَحِّفُ الكلمة: أخطأ في قراءتها وروايتها في الصحيفة لاشتباه الحروف، أو حرّفها عن وضعها⁸، ويعرفه الجرجاني بقوله: هو "أن يقرأ الشيء على خلاف ما أراد كاتبه أو على ما اصطلاحوا عليه"⁹.

1 المصدر نفسه ص8

2 القيسي، نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص127

3 عباس، احسان. ديوان الصنوبري. ص2

4 المصدر نفسه ص2.

5 المصدر نفسه ص9.

6 المصدر نفسه ص10

7 المصدر نفسه ص8

8 الأصفهاني، حمزة بن الحسن. التنبيه على حدوث التصحيف، حققه محمد أسعد طليسي، راجعه أسماء الحمصي وآخرون، دار صادر، بيروت، ط2، 1991. ص:3.

9 الجرجاني، علي بن محمد الشريف. كتاب التعريفات. مكتبة لبنان، بيروت، 1985. ص61

ويرى براجستراسر أن التصحيف علةٌ ومرض للكتب العربية أعزل وأخطر من التحريف نفسه، ودرس لغة المؤلف وأسلوبه يعين على إصلاح التصحيف كما يعين على إصلاح التحريف¹.

فقد يحصل خلل في النص بضبط الحرف أو بإبداله بآخر، فينبغي على المحقق أن يقوم بتصويب هذه العيوب. وطريقة اصلاحها ولغيرها في النص يكون بأحد الوجهين، أحدهما: أن يثبت الخطأ في المتن، ويشير إلى الصواب في الحاشية، لئلا يتصرف في نص المؤلف، لا سيما إذا كانت النسخة الأم. الثاني: أن يصحح الكلمة في موضعها من المتن، ويشير إلى الخطأ ونوعه في الحاشية، ولعل هذا الأقرب إلى الصواب في غير النسخة الأم، لاحتمال أن يكون الخطأ من الناسخ وليس من المؤلف ويتم اصلاحه بأن يرجع المحقق إلى المصادر التي اعتمد عليها المصنف ونقل منها أو لعل الناسخ قد استدركه وصححه في الهامش².

فالتصحيف والتحريف كلاهما وضع حرف مكان آخر، غير أن التصحيف لا يقع إلا بين الحروف المتشابهة في الرسم الاملائي كالباء والتاء والنون والياء أو الجيم والحاء والخاء، أما التحريف فهو استبدال حرف بحرف آخر لا يشبهه في رسمه مقارب له كما تقول في (الرجل) (النجل)³.

والتصحيف والتحريف في جميع صورهما غالباً ما يؤدي إلى تغيير المعنى. وماذا على المحقق أن يفعل إذا وجد تصحيف أو تحريف؟

ذهب صلاح الدين منجد إلى أنه قد يسبق المؤلف قلمه، أو تخونه ذاكرته فيخطئ في لفظ أو اسم فيستطيع المحقق أن يصحح الخطأ في الحاشية ويثبت النص كما ورد، لأن النص الذي يكتبه المصنف بخطه دليل على ثقافته وإطلاعه وشخصيته العلمية. أو يستطيع إثبات الصحيح في النص والإشارة إلى الخطأ في الحاشية⁴.

والكثير من المحققين يرفضون تصحيح الخطأ في المتن بل يجب التنبيه على ذلك في الهامش. ويقول رمضان عبد التواب إن المحدثين من المحققين ينصون على ضرورة احترام النص وعدم تصحيح ما فيه من الخطأ إلا إذا تبين وجه الصواب فيه ووجوب الإشارة إلى ما كان في الأصل مما صححه المحقق، فإن منهج القدماء لا يخرج عن هذا الذي ينادي به المحدثون⁵.

لكن عبد المجيد ذياب يرى أنه لا ضرر من تصحيح النص في المتن حتى ولو كانت نسخة المؤلف، إن قام الدليل القاطع على خطئها، لأنه بشر يخطئ ويصيب وقد يسبقه قلمه لكن بشرط أن نشير في الهامش إلى هذا الاصلاح وسببه⁶.

وتتبع احسان عباس إلى مواطن التصحيف، ولم تكن طريقته واحدة في التصحيح، فتارة كان يلجأ في تصويباته إلى إيراد الكلمة التي ورد فيها تصحيف في المتن كما هي، ويعطيها رقماً، ثم يشير إلى التصحيف الموجود فيها في هامش الصفحة نفسها ويصححها (في الأصل كذا) مثال ورد البيت الأول في القصيدة رقم 324، وردت كلمة (الصَّبغ) يشير في الهامش الى أنها (في الأصل الصَّمغ). ومن ذلك ما ورد في الصفحات ص 25 / 27 / 36 / 39 / 47 / 262 / 263 / 308 / 310 / 102... وطوراً يثبت ما يراه صحيحاً في المتن ويذكر الأصل في الهامش.

وتصحيف التصحيف ليس بالأمر السهل ويؤكد ذلك قول الجاحظ في صعوبة تصحيح التصحيف: "ولربما أراد مؤلف الكتاب أن يصلح تصحيحاً، أو كلمة ساقطة، فيكون إنشاء عشر ورقات من حُرّ اللفظ، وشريف المعاني، أيسر عليه من إتمام ذلك النقص حتى يردّه إلى موضعه من اتصال الكلام"⁽⁷⁾.

وبالنسبة للكلمات الساقطة من المتن فيضعها المحقق بين معقوفتين { }

1 براجستراسر، جوتلهف. أصول نقد النصوص ونشر الكتب. إشراف ومراجعة حسين نصار. دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مركز تحقيق التراث ط3، 2010، ص 62

2 جمعة، عبد المجيد. المنهج السليم في تحقيق المخطوط. مجلة جامعة زيان عاشور، الجزائر العدد 1. ص 181

3 ذياب، عبد المجيد. تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره. دار المعارف، القاهرة. ط2 1993، ص 169

4 منجد، صلاح الدين. قواعد تحقيق المخطوطات. ص 16

5 عبد التواب، رمضان. مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين. مكتبة الخانجي، القاهرة. ط1. 1966. ص 31

6 ذياب، عبد المجيد. تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره. ص 224

7 الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر بن محبوب. الحيوان. تحقيق إيمان الشيخ محمد وآخرون. دار الكتاب العربي، بيروت. 2008. ج 1 ص 62.

وقد اجتهد احسان عباس في تصحيح المشكوك فيه وفي قراءة المطموس ومثال ذلك ¹

إليك [تداعى] رائد الجاه والقدر ومنك استعار الفاخرون عرى الفخر
وأياملك الغر [اطلعن على] الورى جلاء الرياض الخضر في حُلل الزهر

ولم تكن طريقته واحدة في التصحيح فتارة يورد الصحيح بين معقوفتين دون أن يشير إن كانت مطموسة في الأصل أو محذوفة كما في البيتين السابقين، وفي أحيان أخرى يشير إلى ذلك، ²

يا من إليه [تناهى] الجاه والقدر ومن به يتباهى البدو والحضر
ومن [تعاضم قدراً أن يطيف] به من مدح مادحه نظم ولا نشر ³

يذكر في الهامش: "ما بين معقوفين أكثره مطموس وقد تكون "تعاضم" و"يطيف" قراءة مطابقة لبعض ظلال الكلمات" ³، وفي أحيان أخرى يضع معقوفتين دون إيراد كلمة لأنه وكما يظهر لم يستطع تخمين الكلمة ⁴

من الجلندى وأنو شروان من [. . .] شاهبور من هرمز ³

ومن الأمثلة على ذلك في الديوان في الصفحات 17 / 19 / 20 / 193 / 135

4- التخريج

من قواعد التحقيق أن يقوم المحقق بتخريج النصوص، بأن تحال إلى كتب أصحابها، وإن لم توجد فتخرج من أي مصدر وردت فيه، وكذلك يخرج الأشعار والأيام والغزوات، وذلك من مصادرها الأولى. والغاية من تخريج الأبيات هو إيراد المصدر التي وردت فيها الأبيات، فإذا كانت روايتها متشابهة فلا يشار إلى ذلك، أما إذا كانت اختلافات في الرواية فيشار إليها في هامش التخريج مع مراعاة ذكر المصدر القديم الذي ثبتت بموجبه الرواية ليكون مقياساً لمواضع الاختلاف. لكن الذي يصنعه بعض المحققين هو إهمال مواضع الاختلاف وعدم الالتزام بها أو أن بعضها كان يقلت من قبضة المحققين كما وقع في.. تخريج الأبيات. ⁵ بذكر أن نجده أحياناً مع اختلاف الرواية. فتخريج النصوص: "ضرورة منهجية يفرضها واجب استكمال البحث أو مادة الكتاب" ⁽⁶⁾.

ولا بد أن يراعى في التخريج أيضاً ترتيب ذكر الأبيات، لأن هذا العمل مرتبط من حيث التنظيم بالعمل السابق، ويقوم للقارئ وهو يتابع المصادر التي ذكرت الأبيات، إيضاحاً كاملاً للمصدر الذي اعتنى بأبيات القصيدة، ويكشف له عن المصدر الذي قدم القصيدة كاملة أو قريبة من الكمال. وهذا ترتيب منطقي يعطي الدارس فكرة عن تسلسل الأبيات والمصادر التي عرضت لها. ⁷ والغريب أن كثيراً من المحققين يهملون تثبيت الاختلافات التي ترد في المصادر المعتمدة في التحقيق، على الرغم من الأهمية التي يمكن أن يؤديها تثبيت هذه الاختلافات. ⁸

وقد مزج احسان عباس في ديوان الصنوبري بين الشرح والتخريج واختلاف الروايات في هامش واحدة مرفقة بالمتن (161/ 160 / 162 / 73.. لكنه في نهاية الديوان ارفق ملحقين خرج في الملحق الأول بعض قصائد الديوان الأصلي، وفي الملحق الثاني خرج بعض قصائد تكملة الديوان. حيث كان يذكر رقم القصيدة ومن ثم رقم البيت الذي خرج.

1 عباس، احسان. ديوان الصنوبري. ص17

2 المصدر نفسه. ص 19

3 المصدر نفسه. ص

4 المصدر نفسه. ص135

5 المصدر نفسه. ص49

6 الفضلي، عبد الهادي. تحقيق التراث. دار العلم، جدة. الطبعة الأولى، 1982. ص181.

7 القيسي، نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص38

8 المصدر نفسه. ص39

5- الحواشي (الهوامش)

يرى صلاح منجد أنه يجب قصر الحواش على اختلاف النسخ أولاً، ثم على ذكر مصادر النص المذكورة أو التي يهتدي المحقق إليها لأن ذكرها هو تأكيد لصحة النص والتعليق على ما لا بد منه. وإذا ورد في النص أسماء أعلام وأماكن وألفاظ، فإذا كان ما يرد اثباته يتعلق بتصحيح علم أو مكان أو لفظ فيثبت في الحواش. أما إذا كان ذلك ترجمة له أو تبياناً للمكان أو شرحاً للفظ فالأحسن وضع ذلك في ملاحق في آخر الكتاب. فيوضع ملحق للأعلام وترجماتهم، والأماكن ومواضعها والألفاظ ومعانيها لئلا يثقل النص بهوامش كثيرة وشروح طويلة.¹

والتعليقات التي يصنفها الكتاب على نصه من توضيح معنى أو تخريج للأشعار، أو بيان معنى مفردة أو تصويب خطأ أو غيرها من جزء أساسي من عمل المحقق، وهي انعكاس لغزارة عمله وشرط أساسي للأمانة والدقة العلمية وبعث الثقة فيه.² ومن التعليقات التي ينبغي أن لا يهملها المحقق الشروح اللغوية للألفاظ ويثبت شروح تلك الألفاظ بلا إسهاب، وباختيار دقيق لما يناسب تلك الكلمة في النص، ولا تعني تلك التعليقات أن يثقل المحقق هوامشه بشروح لغوية لألفاظ واضحة.³ ولا بد له أن يذكر اسم المصدر الذي أخذ منه الشروح اللغوية.

ولا يكاد يخلو نص من النصوص القديمة من الأعلام، ومن واجبات المحقق أن يترجم بإيجاز لتلك الأعلام التي تزد في خلال النص، ولكن يجب ألا يبالغ في ذلك فيترجم لكل علم؛ لأن بعض الأعلام معروفين، فإذا عرف فبإيجاز.⁴ وعلى المحقق ألا يثقل حواشي المخطوط بالشروحات للألفاظ والعبارات ولا بالمقارنات بين الأفكار ولا بالإضافات والتعليقات على المعلومات، ولا بالترجمات للأعلام وأن يبقى ذلك في حدود المعقول والمقبول، لكي لا يتحول اهتمام القارئ من النص إلى الشرح بمعنى ألا يذكر المحقق في الحواش إلا ما يتعلق مباشرة بالمخطوط.⁵

والمنهج الذي اتبعه احسان عباس في تحقيقه لديوان الصنوبري أنه كان يترجم أحياناً لبعض الأعلام أو يذكر بعض المعلومات المفيدة عنهم وفي الوقت نفسه يذكر اسم المصدر الذي استقى منه المعلومات.

وقد كانت حواشي (هوامش) ديوان (الصنوبري) موفية للغرض، متنوعة، ففيها توضيح لمعاني بعض المفردات، وتعريف لبعض الأعلام وتصويب للأخطاء الواردة في النص وتخريج بعض الأبيات بحيث يحيل القارئ إلى المصادر المتعددة، وكان في تعريفه للأعلام يحيل القارئ إلى المصدر الذي استقى منه المعلومات عنها. ويشير كثيراً إلى بعض الأبيات أو الكلمات إذا وردت في مصادر أخرى برواية مختلفة بحيث يذكر اسم الكتاب ورقم الصفحة ومن أمثلة ذلك ما ورد في الصفحات التالية من ديوان الصنوبري 15/17/19/140/65 / 139... وفي بعض الأحيان نجد أنه لا يذكر لنا معلومات عن بعض الأعلام.

هذا بالنسبة لديوان الصنوبري أما بالنسبة للجزء الثاني من الديوان [تكملة ديوان الصنوبري] فنجد أن الحواشي (الهوامش) قليلة جداً فمعظم المفردات لم يوضح معناها ، ولم يترجم للأعلام فمثلاً لا نجد هوامش من القصيدة رقم (1) والتي بدأها بقافية الألف المقصورة إلى القصيدة رقم (22).

ونجد بعد ذلك بعض القصائد التي ألحقها بحواش، يوضح فيها بعض المفردات، ويشير إلى المصادر التي وردت فيها بعض الأبيات من القصيدة (23-27). لكن بعد ذلك القصائد (28-92) تخلو من الحواشي باستثناء مرة واحدة، وفي القصيدة (93) نجد توضيحاً لمعاني بعض الألفاظ وفي القصائد (94-107) لا يوجد حواش.

1 المنجد، صلاح الدين. قواعد تحقيق المخطوطات. ص25/26

2 عسيلان، عبدالله عبد الرحيم. تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض 1994. ص105/106.

3 القيسي، نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص88

4 المصدر نفسه. ص30 / 31.

5 فضل الله، مهدي. أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق. ص148

نستطيع القول أن الهوامش في (تكملة ديوان الصنوبري) قليلة جداً ولا نعرف السبب ؟ ربما لأنه قام بعملية جمع لهذه الأشعار فقط من المصادر التي ذكرها ولم يكن يهمه توضيح.

وكثيراً ما يشير المؤلفون إلى حوادث تاريخية وما يجري مجراها من إشارات أدبية أو دينية، وقد لا يفصلون القول في تلك المواضع اعتماداً على معرفة القراء في زمانهم أو شهرتها، فهي معروفة مشهورة في عصر المؤلف، لكنها مجهولة أو غير واضحة في عصرنا، ولذلك ينبغي على المحقق أن يلحق بهوامش كتابه شرحاً وتفصيلاً لمثل هذه الإشارات.¹ وقد أشار احسان عباس إلى بعض هذه الحوادث وإلى بعض الحوادث مفسراً لها وبعض الأماكن موضحاً موقعها (156/ 102 / 54 / 198...).

6- الفهارس

أصبحت الفهارس الحديثة من مكملات عملية تحقيق النصوص ونشرها، فبدونها لا يمكن أن تحقق الفائدة التي يريها الباحثون من نشر كتب التراث ومصادره.²

وتختلف الفهارس باختلاف موضوع الكتاب، ويمكن أن يجعل في كل كتاب فهرس قد لا يضيع لغيره. ولا تسمى هذه الفهارس لأنها مما يوجه الكتاب نفسه.³

فكثرة الأسماء والمعلومات لا يمكن العثور عليها من غير الفهارس المفصلة⁴، ويعتبرها البعض انعكاس صادق لصحة العمل ودقته وتؤدي القارئ إلى معرفة خفايا الكتاب يصعب الوصول إليها من دونها⁵، ولم يلحق احسان عباس ديوان الصنوبري بفهارس باستثناء فهرس المحتويات.

7 - الشعر المنسوب

يقف بعض المحققين وهم يجمعون أشعار القصائد والأبيات على ظاهرة نسبتها لأكثر من شاعر في بعض المصادر، وهي حالة طبيعية تصادف أكثر المحققين ولكنها تبدو غريبة في بعض الأحيان لأن بعض الشعراء يختلف شعرهم أشد الاختلاف حتى تصل عدة من تنسب إليهم الأبيات أو المقطعات زهاء السبعين شاعراً، ولعل المحققين قادرين على تفسير هذه الظاهرة ودراسة أسبابها وتوضيح دواعيها...⁶

ومن الطبيعي أن توضع أمثال هذه القطع والقصائد في القسم الثاني من الديوان أو تحت باب ما نسب للشاعر ولغيره من الشعراء، على أن يشار إلى وجهة النظر التي يرتئها المحقق في هامش كل قصيدة أو قطعة.

وقد أفرد احسان عباس قسماً خاصاً لمثل هذا النوع من الشعر سمّاه (ملحق قصائد للحلي وردت في الأنوار ومحاسن الأشعار ولعلها للصنوبري) لكنه لم يذكر الأسباب التي جعلته يظن أنها للصنوبري، وهذا حسب وجهة نظري خلال في المنهجية.

8- متن الديوان

أولاً: المقدمة

تعد المقدمة من "مكملات التحقيق والنشر"⁷، ويجب أن تشتمل المقدمة على ترجمة المؤلف، من حيث اسمه ونسبه ومولده ووفاته، وشيوخه، وتلاميذه، وحياته المهنية وأسفاره ورحلاته، وآراء معاصريه فيه⁸، واللافت للنظر أن احسان عباس لم يوضح منهجه في تحقيق الديوان. وقد احتوت مقدمة الديوان كما وضعها احسان عباس على ما يلي:

1- اسم الصنوبري ونسبه.

1 القيسي،نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص89

2 القيسي،نوري حمودي وسامي العاني. ص139.

3 المنجد، صلاح الدين. قواعد تحقيق المخطوطات. ص27

4 ذياب، عبد المجيد. تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره. ص286

5 هارون، عبد السلام تحقيق النصوص ونشرها. ص 92

6 القيسي،نوري حمودي وسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. ص52

7 عبد التواب، رمضان. مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين. ص175.

8 المصدر نفسه. ص175-176.

2- ما جاء في شعره وديوانه ويذكر أسماء من رووا الشعر عن الصنوبري، وذكر أول من اهتم بشعر الصنوبري وهو الشيخ راغب الطباخ الذي نشر شعر الصنوبري بكتاب سماه الروضيات.

3- جهود بعض العلماء الذين نشروا مجموعات شعرية للصنوبري وهي:

أ- (تنمة ديوان الصنوبري) لطفي الصقال ودرية الخطيب

ب- ضياء الحيدري جمع أبياتاً للصنوبري نشرها في مجلة المورد العراقية بعض ما لم ينشر من شعر الصنوبري

ج- المستدرك على صناع الدواوين نوري القيس وهلال ناجي

د- المحب والمحبوب والمشموم والمشروب للسري الرفاء

هـ- حدائق الأنوار وبدائع الأشعار لجنيد بن محمود

ومن هذين الكتابين استخرج احسان عباس ما فيهما من شعر للصنوبري ونشره في كتاب (تكملة ديوان الصنوبري)

4- مصادر ترجمة الصنوبري.

ثانياً: الجزء الأول من ديوان الصنوبري (المخطوط) وقد ضم القصائد التي وجدها في نسخة كلكتا ورتب القصائد ترتيباً هجائياً حسب القافية (تبدأ بقافية الراء حتى قافية الفاء) ووضع أرقاماً للقصائد، وذكر إلى جانب كل قصيدة اسم البحر العروضي، ومناسبة القصيدة والغرض منها.

ثالثاً: الجزء الثاني من ديوان الصنوبري، وسماه (تكملة ديوان الصنوبري) ورتبه أيضاً هجائياً حسب القافية وبدأه بقافية الألف المقصورة، وسار على نفس النهج في الديوان: ذكر اسم البحر العروضي ورقم القصائد، وذكر في معظم الأحيان مناسبة الأبيات، واللافت أن بعض القصائد في الجزء الثاني عبارة عن مقطوعات شعرية.

رابعاً: أبيات على قواف مختلفة

خامساً: أورد ملحقاتاً سماه (قصائد للحلي وردت في الأنوار ومحاسن الأشعار)، ولعلها للصنوبري. لكن لم يوضح سبب نسبتها للصنوبري. وهذا أيضاً خلافاً في المنهجية.

سادساً: تخريج بعض قصائد الديوان.

سابعاً: تخريج بعض قصائد تكملة الديوان. والمنهج الذي اتبعه هو: ذكر رقم القصيدة ورقم الأبيات ثم يورد المصدر الموجودة فيها الأبيات ورقم الصفحة.

الخاتمة

نشر الكتب وتحقيقها ليس بالأمر الهين، بل هو عمل شاق، يشترك فيه الذوق والفهم، والعلم وسعة الاطلاع، ويقتضي بذل الجهد وطول البحث والصبر على مراجعة النصوص، وهذا كله اجتمع للدكتور إحسان عباس، وتجلى ذلك فيما حقق من كتب قيمة ساهمت مساهمة فعالة في إحياء تراثنا المجيد.

وفي تحقيقه لديوان الصنوبري أجاد في تحقيق المتن في تخريجه لأشعار الصنوبري، وتنظيمه لحواشي الكتاب، وتحليلتها بالتعليقات المفيدة المختصرة، والتعريف بالأعلام والأقوام، والأماكن، وتوضيح معنى مفردة، والإشارة إلى مواطن التصحيف والتحريف والكلمات المطموسة في الأصل، إضافة إلى ذكر مناسبة القصائد وترقيمها وذكر البحور الشعرية للقصائد وما إلى ذلك.

إضافة إلى كل ما ذكر فإنه لم ينكر جهود البين استدرکوا على الديوان.

لكن هذا لا يمنع من توضيح بعض الملاحظات حول تحقيق الديوان، نجملها في النقاط التالية:

1- اعتمد إحسان عباس نسخة واحدة في تحقيقه لديوان الصنوبري وهذا يعتبر خلل في المنهجية؛ لأن الاعتماد على نسخة واحدة

شيء يرفضه علماء الفيلولوجيا علماء نقد نصوص المخطوطات ونشرها.

- 2- خلو الديوان المحقق من صور من المخطوط؛ فوجود الصور مهمة لنعلم مدى إمكان قرب التحقيق أو بعده عن الأصل، بمقدار وضوح الخط وغموضه والتأكد من تاريخ المخطوط وناسخها.
- 3- خلو الديوان من الفهارس الفنية (الأعلام، الأشعار، القبائل، الأماكن...) (4- قلة التعليقات والشروحات (الألفاظ، الأعلام) في (تكملة ديوان الصنوبري).
- 5- الملحق في آخر الديوان والذي أورد فيه أبياتا ذكر أنها نسبت للحلي رغم أنه يظن أنه للصنوبري، لم يوضح السبب الذي جعله يخمن أنها للصنوبري.
- 6- الإيجاز في الحديث عن حياة الصنوبري، معللاً سبب ذلك أن المصادر المتوفرة لم تعطنا صورة واضحة عن حياته، واكتفى بذكر بعض المصادر التي نجد فيها ترجمة لحياته.

المصادر والمراجع:

- 1- ابن منظور. معجم لسان العرب. مطبعة بولاق، مصر.
- 2- الأصفهاني، حمزة بن الحسن. التنبيه على حدوث التصحيف، حققه محمد أسعد طليسي، راجعه أسماء الحمصي وآخرون، دار صادر، بيروت، ط2، 1991.
- 3- براجستراسر، جوتهل. أصول نقد النصوص ونشر الكتب. إشراف ومراجعة حسين نصار. دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مركز تحقيق التراث ط3، 2010.
- 4- بكار، يوسف. احسان عباس وتحقيق الشعر. مجلة جذور. ج4، مج2، سبتمبر 2000
- 5- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر بن محبوب. الحيوان. تحقيق إيمان الشيخ محمد وآخرون. دار الكتاب العربي، بيروت. 2008. ج1.
- 6- الجرجاني، علي بن محمد الشريف. كتاب التعريفات. مكتبة لبنان، بيروت، 1985.
- 7- جمعة، عبد المجيد. المنهج السليم في تحقيق المخطوط. مجلة التراث. جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر. العدد الأول 2012.
- 8- حسن، عزة. تحقيق النصوص التراثية - التصور والواقع - . تنسيق نجاة المريني. الرباط - كلية الآداب والعلوم الانسانية. الطبعة الأولى، 2006.
- 9- ذياب، عبد المجيد. تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره. دار المعارف، مصر. الطبعة الثانية، 1993.
- 10- السيد كريم، محمد رياض. ملاحظات على تحقيق كتاب العين للخليل بن احمد. مجلة كلية اللغة العربية بالزقازيق. مصر. العدد 12، 1992 جامعة الأزهر.
- 11- الشنطي، عصام. إحسان عباس وأولى تجاربه مع التحقيق. مجلة معهد المخطوطات العربية. العدد التاسع والأربعون 2005.
- 12- الشوملي، علي موسى. تجربتي مع التحقيق. مجلة التراث العربي - دمشق، العدد 104 السنة السادسة والعشرون، كانون الأول 2006.
- 13- الضامن، حاتم صالح. المنهج الأمثل في تحقيق المخطوطات. بغداد 1999. ب.م.
- 14- الطويل، علي. تحقيق النصوص الشعرية. مركز جمعية الماجد للثقافة والتراث قسم المخطوطات.
- 15- عباس، احسان. ديوان الصنوبري. دار صادر، بيروت. الطبعة الأولى، 1998.
- 16- عبد التواب، رمضان. مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين. مكتبة الخانجي، القاهرة. ط1، 1966.
- 17- عسيان، عبدالله عبدالرحيم. تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض 1994.

- 18- فضة، ميلود. مراحل تحقيق الكتاب المخطوط. مجلة مخبر جامعة زيان عاشور. الجزائر ع 20. 2015
- 19- فضل الله، مهدي. أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق. دار الطليعة، بيروت. ط2 1998.
- 20- الفضلي، عبد الهادي. تحقيق التراث. مكتبة العلم، جدة. الطبعة الأولى 1982.
- 21- القيسي، نوري حمودي ووسامي العاني. منهج تحقيق النصوص ونشرها. مطبعة العارف بغداد، 1975.
- 22- المنجد، صلاح الدين. جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى لابن حزم. مجلة معهد المخطوطات. مصر مج2، ج 1، 1956.
- 23- المنجد، صلاح الدين. قواعد تحقيق المخطوطات. دار الكتاب الجديد، بيروت. الطبعة السابعة، 1987.
- 24- [موسوعة أعلام الفكر العربي](http://www.marefa.org)، الجزء الرابع نقلا عن <http://www.marefa.org>
- 25- هارون، عبد السلام. تحقيق النصوص ونشرها. مكتبة الخانجي، القاهرة. الطبعة السابعة، 1998.
- 26- هارون، عبد السلام. قطوف أدبية. دراسات نقدية في التراث العربي حول تحقيق التراث.. مكتبة السنة، الدار السلفية لنشر العلم. الطبعة الأولى، 1988. ...

أسباب رداءة الخط وضعف الاملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة القدس الاساسية المختلطة لمبحث لغتنا العربية

د. محمد محمود حمادنه الباحثه: الهام راتب عفانه

مدرسة السابلة الثانوية للبنات/ وزارة التربية والتعليم/ المملكة الأردنية

The reasons for the poor and weak line dictation with the basic second grade primary school students in Jerusalem mixed for the Study of the Arabic language
Dr. Mohammed Mahmoud Hamadneh
Researcher. ilham ratib Afaneh

Abstract

Investigated the current study the causes of poor quality of line with the basic second grade students in Jerusalem Elementary School mixed for the Study of the Arabic language, and the study sample consisted of four students from the second grade students were randomly selected were submitted test them after Oharnahm keep an appointment and prepare for this exam, and to achieve the goal of the study the researchers conducting observation and testing on the sample that was selected researchers have observed the deterioration of the line when some students through homework Home and assigning them inside the classroom solving worksheets within the same group and through their writing when solving the questions on the blackboard and to check the veracity of the tool used by the researcher were presented to three arbitrators specialists from the faculty of the research topic members, but the stability of the tool was used data collection strategies commitment to design Search the case study will resort to several sources to gather the necessary data for this study, "which is known trinity," and will include sources of documents and data from interviews, in light of the results of the study were presented and discussed the following recommendations:

- 1) holding training courses for students to learn the basic line of the lowest stage and until the end of the upper main stage.
- 2) Work to utilize the results of this study authored basic textbooks to increase its effectiveness in minimum essential stage.
- 3) Review the content written Arabic language primary and secondary phase so that it takes into account individual differences among students, regardless of gender (male and female).

Key words: (poor quality of the line, the second row basic, Jerusalem Elementary School, Arabic Aghtna).

الملخص

تقصت الدراسة الحالية أسباب رداءة الخط لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة القدس الاساسية المختلطة لمبحث لغتنا العربية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب من طلبة الصف الثاني تم اختيارهم عشوائيا تم تقديم الامتحان لهم بعد أن أشعرناهم بموعده والاستعداد لذلك الامتحان، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإجراء الملاحظة والاختبار على العينة التي تم اختيارها وقد لاحظ الباحثان تردي الخط عند بعض الطلبة من خلال الواجبات البيتية وتكليفهم داخل الغرفة الصفية بحل أوراق العمل ضمن المجموعة الواحدة ومن خلال كتابتهم عند حل الأسئلة على السبورة وللتحقق من صدق الأداة التي استخدمتها الباحثة تم عرضها على ثلاثة محكمين مختصين من أعضاء هيئة التدريس لموضوع البحث، ولثبات الأداة تم استخدام استراتيجيات جمع البيانات التزاما بتصميم البحث في دراسة الحالة سيتم اللجوء إلى عدة مصادر لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة " وهو ما يعرف بالتثليث"، وستشتمل مصادر الوثائق والبيانات الناتجة عن المقابلات، في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم تقديم التوصيات الآتية:

- 1) عقد دورات تدريبية للطلاب على تعلم الخط من المرحلة الأساسية الدنيا وحتى نهاية المرحلة الأساسية العليا.
- 2) الاستفادة من نتائج الدراسة في تأليف الكتب المدرسية الأساسية لزيادة فاعليتها في المرحلة الأساسية الدنيا.

(3) إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية والثانوية بحيث يراعى في ذلك الفروق الفردية بين الطلبة بغض النظر عن الجنس (ذكور وإناث).

الكلمات المفتاحية: (رداءة الخط، الصف الثاني الاساسي، مدرسة القدس الاساسية، لغتنا العربية).

خلفية الدراسة

ان مشكلة ضعف التلاميذ في الكتابة تأخذ جانبا كبيرا الأهمية من ضعفهم الدراسي حيث انها تشغل افكار كثيرة من المدرسين وأولياء الأمور وتبقى هذه الظاهرة بشكل مزمن تلاحق التلاميذ حتى وصول الطلاب إلى الدراسة بالجامعة وهناك في بعض كتابات التلاميذ بشكل ملحوظ وهذه الأخطاء تؤثر في عكس الصورة التي يعاني منها التلاميذ في المدارس ان معرفة الكتابة الصحيحة للكلمات تعتبر ذات اهمية بالغة في القدرة على التعبير عما يجول في خاطر الكاتب بشكل مفهوم وواضح والكتابة الصحية والخط الواضح يعكسان قدرة صاحبهما وذوقه السليم وهي وبالتالي مساعدة القارئ على فهم الحقائق والخروج بنتائج مثمرة.

يواجه طلبة المدارس ضعفا في اكتساب مهارات الكتابة السليمة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الأخرى لان هذا بدورهم ينعكس على نتائجهم وهناك الكثير من الطلبة يواجهون مشاكل في تعلم اللغة العربية لما تتميز به عن بقية اللغات الأخرى فيما يتعلق برسم الحروف فقد يكون الحرف متصلاً أو منفصلاً أضف إلى ذلك أن شكل الحرف يختلف باختلاف موقعه في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها (عاشور والحوامدة، 2014).

* متى يبدأ الطفل بتعليم الكتابة *

يرى بعض المربين أن تعلم القراءة يسير جنباً إلى جنب مع تعلم الكتابة، وذلك لصعوبة الفصل بين تعليم الكتابة، والتلميذ المبتدئ الذي يتعلم القراءة قصداً، يتعلم أيضاً بطريقة عرضية رسم الكلمات وحروفها ، ولكن ثبت حالياً عن طريق إجراء التجارب المستندة على الإحصاء أن تعلم القراءة يسبق تعلم الكتابة وأن مراحل تعلم اللغة أربع:

1- الاستماع.

2- مرحلة تعلم المحادثة.

3- مرحلة تعلم القراءة.

4- مرحلة تعلم الكتابة. (عبدالرحمن ومحمد 2002).

* كما ثبت أيضاً أن تقدم الطفل في تعليم القراءة أسرع بكثير من تقدمه في تعلم الكتابة ، فلا بد من الموازنة بين العمليتين (عملية تعليم القراءة وعملية تعليم الكتابة) لضمان الانسجام والتوافق التام بينهما.

* ويستحسن بأن لاتسبق عملية القراءة بأكثر من شهر واحد عملية الكتابة، وقبل الكتابة على الورق يستحسن إتاحة الفرصة للأطفال للكتابة على الرمل أو على الألواح وتركهم يرسموا ما يشاءون من الخط المائل والمستقيم.

* نلاحظ أن الكتابة في بداية الأمر تبدأ بالخط الكبير فلا بد للمعلم أن يكون صبوراً على الطلاب لأنه مع مرور الزمن فإنها تصغر شيئاً فشيئاً (سليمان وآخرون 2003).

* أهداف الكتابة *

إن للكتابة لها دوراً مهماً جداً في تقدم البشرية وتكاملها فان اعتبرت اللغة الحد الفاصل بين الإنسان والحيوان فان الكتابة تعتبر الحد الفاصل بين الحضارات التاريخية ومجتمعات ما قبل التاريخ لأنها تضمن استقرارها في الأذهان وتساعد على انتقالها من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل دون أن يتعرقل الانتقال بسبب بعد المسافة واختلاف الأزمنة.

* كيفية تذليل الصعوبات التي تعترض الطفل في تعليم الكتابة *

حاول بعض المربين ومنهم جون لوك بطريقته المعروفة بطريقة الاقتفاء تذليل صعوبات الكتابة أيضا وذلك عن طريق رسم الحروف والكلمات بنقط صغيرة ثم يكلف التلاميذ بإمرار أقلامهم عليها حتى تنطبع أيديهم على الأوضاع الصحيحة لها ويستطيعوا كتابتها وحدهم بسهولة وفي شيء من الدقة.

أما واجب معلم الكتابة في تذليل الصعوبات يتم بما يلي:-

- (1) الربط بين الكتابة والألعاب والأشغال اليدوية التي يقوم بها الأطفال
 - (2) استخدام الطباشير في كتابة الكلمات ثم التدرج منه إلى قلم الرصاص.
 - (3) استخدام الألواح السوداء ليكتب عليها الأطفال ثم يحون كتابتهم حتى تتمرن أيديهم على الكتابة.
- ملاحظة: مع التقدم العلمي أصبح لون اللوح اخضر والسبب أن اللون الأسود يذكر الطلبة بالكوابيس المزعجة ، يؤثر على العين ، يؤدي إلى تعقيم غرفة الصف (القضاء، 2003).
- * وضعية الجسم أثناء الكتابة *

- إن اتخاذ وضعية معينة عند الكتابة والجلسة الجيدة تساعد على الكتابة الجيدة أو تسهل عملية الكتابة حيث أثبتت الجلسات الرديئة التي يتعودها التلميذ تسبب انحناء في العمود الفقري عدا الإضرار الصحية التي تصيب العين.
- * الوضعية الجيدة أثناء الكتابة *
- إن يجلس التلميذ مقابل المنضدة بصورة معتدلة بحيث تمس قدماه الأرض.
 - أن تكون المنضدة من الارتفاع بحيث يجلس التلميذ منتصباً واطرافه مستقرة عليها أيضا أثناء الكتابة.
 - * وضعية اليد أثناء الكتابة ومسك القلم *

يجب أن تكون يد التلميذ بكاملها غير بعيدة عن مستوى الورقة ويمكن أن تتحرف بصورة عامة بمقدار (45 درجة) كما ينبغي أن لا يتحرك الرسغ أثناء الكتابة كثيراً. وأحسن وضعية للأنامل أثناء الكتابة أن تكون الأنامل مستندة على الأظفار وربما تستند اليد على القسم الأول من الإصبع الصغير (ابو مغلي وسلامة، 2005).

* العوامل التي تسبق تعلم الكتابة **

قبل أن يتعلم الطفل الكتابة لا بد أن نساعد على تنمية الأمور التالية:

- 1- تنمية العضلات الصغرى: وهذه الخطوة تسهل حركة اليد وانسيابها بنعومة على الورق ومن التدريبات التي ينصح بها لتقوية العضلات الدقيقة وخاصة الإبهام والسبابة والإصبع الأوسط ما يلي:
 - استمرارية فتح وإغلاق قبضة اليد.
 - الضغط بأصابع اليد على جسم صلب.
 - تثبيت الخرز في خيوطه. ربط وفك رباط الحذاء.
 - ثني الأصابع بانتظام.

2- تنمية التأزر البصري واليدوي: يبصر الإنسان فتنقل الصور إلى الشبكية التي تقوم بنقلها عبر العصب البصري إلى مركز الإبصار ثم تنقل من هذه المراكز إلى المراكز الحركية بالمخ فيصدر تعليماته إلى الأعصاب المتصلة باليد لتتم الكتابة أو الأعصاب بجهاز النطق ليتم الكلام. ولتحقيق التأزر ينبغي تدريب الطفل على ما يلي:

- ضبط حركات العين للتوافق مع حركة اليد عند الكتابة لمراعاة الكتابة على السطور المحددة ومراعاة حجم الحروف.
- تدريب العين على التمييز بين الحروف والصور والأشكال وكيفية رسمها وإدراك العلاقات بينها قبل الشروع بالكتابة والرسم.
- تدريب الأطفال على كيفية تحريك الأذرع عند الكتابة لينسجم هذا التحريك ورسم الحرف أو الصورة.
- تدريب الأطفال على تمرير أصابعهم على حروف محفورة على قطع من الخشب أو المعدن.

3- تنمية الدافعية: الطفل الذي يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ محبا لها شغوبا بها لا ينفك عنها والذي يتعلم الكتابة بطرق غير سليمة ينشأ كارها لها عازفا لها مما يعرضه للإخفاق في تحصيله الدراسي.

إن من انجح وسائل إثارة الدافعية الطفل للكتابة النصائح التربوية التالية:

- توفير المثيرات التربوية اللازمة للكتابة بحيث يكون مصدرا من مصادر المتعة والسرور للأطفال.
 - اعتماد مبدأ التدرج الوئيد في تعليم الأطفال الكتابة بحيث تستهل بالرسومات العشوائية فالمنظمة ثم تقليد الحروف ثم الكلمات ثم الانطلاق في الكتابات الحرة.
 - ربط المادة الكتابية بميول الأطفال واهتماماتهم.
 - الكشف عن الجيد الممتع والمفيد من موضوعات الكتابة.
 - توفير مواد القرطاسية اللازمة للرسم والكتابة.
 - تعويد الطفل الطرق السليمة في الجلوس على المقاعد بحيث تكون ظهورهم مستندة إلى مؤخرة المقاعد.
- 4- فهم تشكيلات الحروف والخطوط: للغة العربية سمات وخصائص تميزها عن غيرها من اللغات من ذلك تشابه كثير من الحروف العربية في رسمها بشكل متقارب (حروف) ب، ت، ث، ص، ض، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ع، غ، س، ش، ف، ق. استعملت النقط للتمييز بين الحروف المتشابهة ولهذا انقسمت حروف اللغة العربية إلى قسمين احدهما منقوط والآخر غير منقوط ويوصف المنقوط من الحروف بالمعجم وغير المنقوط بالمهمل أو المبهم ومن السمات المميزة ايضا اختلاف طريقة كتابة الحرف الواحد حسب موقعه من الكلمة ومن ذلك: حرف (ع) إذ يختلف في أول الكلمة عن الوسط والآخر. مثال عاصم، مصعب، مزارع، واسع (مصطفى 2005).

ومن سمات اللغة العربية أيضا (الشكل) واستعمال الفتحة والكسرة والضمة وما إليها لضبط الحروف والكلمات طبقا لقواعد اللغة.

* الأسس التربوية التي يجب مراعاتها عند تعليم الطفل الكتابة *

- استمرار تدريب عضلات أصابع الطفل الدقيقة عن طريق الألعاب والأدوات وتركيب المكعبات.
- الكتابة بالمعجون وأحواض الرمل الصفية قبل الكتابة على دفاترهم المدرسية.
- تعويد الطفل الكتابة باليد اليمنى
- تدريب الطفل على الإنصات والاستجابة.
- التدرج بتقديم الحروف وتمييزها وكيفية تركيبها قبل القراءة والكتابة.
- تنمية دافعية الطفل للكتابة ببيان أهميتها له في الحياة.
- تعويد الطفل على ضبط حجم الحروف مع تحلي المعلم بالصبر لكبر حجم الحروف التي يكتبها الأطفال في بداية الأمر (ابو مغلي وسلامة، 2007)

* المرحلة الأولى لتعلم الطفل الكتابة *

يعتمد نمو المهارات الكتابية وتطورها على معدل النضج فيما يتفاوت الأطفال في قوتهم على التنسيق بين حركتي اليد والعين. فبعد تدريب التلاميذ على قراءة الكلمة أو الجملة عدة مرات يدرهم المدرس على تمييز حروفها بأية وسيلة من الوسائل كالتعرف إليها من حروف أخرى مكتوبة على السبورة أو لوحات ورقية أو تمييزها من مجموعة الحروف الخشبية التي تكون معلقة على جدران حجرة الدراسة. فيشجع المعلم التلاميذ على الكتابة على الرمل بأصابعهم أو على السبورات الصغيرة بالطباشير أو على الورق بأقلام الرصاص ولا يستخدمون المواد إلا في مرحلة متأخرة.

- سبع سنوات: يستعمل الأدوات البسيطة / يشد على قلم الرصاص أثناء استخدامه.
- ثمان سنوات: - تزداد سرعة أداء الطفل في الكتابة وتصبح حركة اليد والعين أكثر انسجاما.

- تتحسن طريقة مسك القلم والأدوات الأخرى واستعمالها.

- يتقن كتابة جميع الحروف والأرقام بدقة ويسر ويحافظ على الكتابة على السطر والمسافات بين الكلمات

- تسع سنوات: * تفاوت في إتقان مهارة الكتابة

* الكتابة تصبح في هذه المرحلة وسيلة وأداة وليست غاية (سليمان وآخرون، 2003).

ويعرف الإملاء فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للاصوات المنطوقة، والإملاء من الركائز الأساسية للتعبير الكتابي وأنه سبب في صعوبة القراءة المكتوبة (الهاشمي، 2006).

ويعرف الإملاء أيضاً بأنه تحويل الاصوات المسموعة المفهومه الى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، ويعد الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل اليه المتعلمون في تعلمهم (عاشور والحوامده، 2014). ويقصد بالكتابة: رسم الحروف والحركات-الرموز البصرية واللمسية- الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير.

ويرى الباحثان بأن الإملاء قدرة تمكين الطلبة من رسم الحروف بشكل واضح ومقروء والقدرة على التعبير عن افكارهم ومشاعرهم ورائهم بوضوح وبالتالي يقوي شخصيتهم ويجعلهم مستقلين بذواتهم ويعتمدون على انفسهم ويسهل التعامل مع المعلمين. وتعتبر الكتابة ضرورية في الحياة اليومية فلا يستطيع أي شخص يريد التعلم دون أن تكون لديه مهارة الكتابة ونلاحظ أن هذه المهارة لا تقتصر على معلم اللغة العربية فقط لأنها تشمل جميع المناهج والمواد الدراسية ، تعتبر مهارة الكتابة هي المهارة التي تتجسد فيها كل المهارات الأخرى فعندما يطلب من المتعلم كتابة موضوع ما عليه أن يراقب قواعد النحو والمفردات و الإملاء ووضع كل ذلك ضمن إطار يحتوي على علامات ترقيم وتنقيط صحيحة ويمكن أن تستخدم برامج معالجة النصوص ومعها مدقق إملاء من أجل تنمية مهارة الكتابة وضرورة أن يكتب الطالب بلغة سليمة خالية من الأخطاء الإملائية وان يستخدم الأسلوب الذي يراه مناسباً لتشجيع الطلاب وتوجيههم الوجهة السليمة ليصبحوا قادرين على الكتابة. تبين أن هنالك نسبة كبيرة من الفتيات لا تقرأ وهذا يدل على عدم الاهتمام بتعليم المرأة قبل عدة سنوات بعكس ما هو عليه الحال الآن وعدم الاهتمام هذا قد يكون ناجماً من عدم وجود الإمكانات والظروف المناسبة لتعليم الفتيات، أن الطلاب في هذه المرحلة من العمر يتأثرون بما يشاهدون بشكل مباشر وقد يطبقوه إلى منظومة أفكارهم وتصوراتهم (مصطفى، 2005).

وقد أورد الأدب التربوي عدة دراسات تعرّضت لأسباب رداءة الخط لدى طلبة المرحلة الأساسية على وجه العموم والإملاء على وجه التحديد ومنها دراسة الظفيري (2009) والتي هدفت الى هدفين إلى بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة الهزمة لدى طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج التعلم الذاتي، ولقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع، موزعين على (6) مدارس في منطقة الجهراء، بحيث تم اختيار ثلاث من مدارس الذكور، وثلاث من مدارس الإناث بطريقة عشوائية، كما تم اختيار (20) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية أيضاً من كل مدرسة من المدارس الست، وتحقيقاً لهذا الهدف أعدّ الباحث اختباراً إملائياً يتناسب مع محتوى المادة المراد تدريسها للتعرف على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصف التاسع، وأشارت النتائج إلى أن معظم الأخطاء الشائعة تقع في مهارة كتابة الهزمتان، بحيث إن " مهارة كتابة الهزمة المتطرفة وقبلها كسر" حصلت على أعلى نسبة خطأ إذ بلغت النسبة (97.4%)، تليها " مهارة كتابة الهزمة مع ألف الاثنين" ونسبة خطأ (91.2%)، في حين كانت أقل نسبة خطأ في " مهارة كتابة اللام القمرية" ونسبة خطأ (4.2%).

وأجرى جارالله (2012)، دراسة هدفت الى تعرف أثر تعليم القراءة بدائرة الأسئلة في تجنب الخطأ الإملائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، ولقد قام الباحث باختيار العينة عشوائياً من مدرسة بنت الكرامة الابتدائية للبنين في محافظة ميسان في جمهورية العراق وينحدر عشوائياً أيضاً وقد تألفت دراسته من مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث اختار شعبتين من شعب الصف الخامس ووزعها على مجموعتي الدراسة، تألفت العينة من (45) طالباً، بواقع (24) طالباً في المجموعة التجريبية، و(25) طالباً في المجموعة

الضابطة، ولتحقيق الهدف من الدراسة أعدّ الباحث نصوصاً إملائية لتدريس القراءة، وخططاً تدريسية لتدريس طلبة المجموعتين، وقام بتدريس طلبة المجموعة التجريبية باستعمال دائرة الأسئلة في القراءة، ودرّس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد الانتهاء من التجربة قام بإعداد نصّ إملائي لاختبار الطلبة، وقد أسفرت النتائج عن تفوّق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال دائرة الأسئلة في تعليم القراءة على طلبة المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة بوشارد (Bouchard, 2002) الى استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الاساسي على القراءة والكتابة، ومعرفة الاخطاء الشائعة لديهم، ولقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثالث الاولى من الذكور وعددها 28 طالبا والاناث 32 طالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ان هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين قدرة الطلبة على القراءة والتهجئة وقدرتهم على الكتابة الاملائية، واطهرت النتائج وجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، بينما اظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة ومتغير الجنس.

واجرت المجمعى (2011) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استعمال الإملاء الإستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية، وقامت الباحثة باختيار العينة بشكل قصدي ثلاث شعب من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرسة متوسطة الجواهري للبنات في مدينة بعقوبة في جمهورية العراق، حيث بلغ عدد أفراد العينة (93) طالبة بواقع (32) طالبة في الشعبة (أ) والتي تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي صوبت الأخطاء ذاتياً، و(32) طالبة في الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي صوبت الأخطاء الإملائية وقائياً، و(29) طالبة في الشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثالثة والتي صوبت الأخطاء الإملائية استبارياً، ولقد بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وتفقّ طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثالثة، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبينما لا يوجد فرق بين بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الإملائي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

اهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث للوصول لحل ظاهرة المعاناة الواضحة التي يعيشها الطلاب من خلال العجز عن التعبير عن أفكارهم بالكتابة أو حتى المشافهة وكذلك من خلال الامتحانات التي يقدموها وهذا سيؤدي إلى مشاكل أخرى حيث أن الطالب الذي لا يتقن كتابة أو قراءة اللغة العربية لن يتمكن من دراسة المواد الأخرى أو الإجابة على أسئلة الامتحانات لبقية المواد.

وتبرز أهمية الاملاء في اللغة العربية كونه يوفق بين القراءة والكتابة عن طريق رسم الحروف وترتيبها وبالتالي يؤدي إلى فهم المعاني (الالوسي، 2010).

وبسبب التقدم الذي يشهده الأردن، ونظراً لأهمية الكتابة والاملاء في حياة الأفراد في المجتمع بشكل عام وفي حياة الطلاب بشكل خاص، وبسبب قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في " حدود علم الباحثان " حول رداءة الكتابة وضعف الاملاء فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة أسباب رداءة الخط وضعف الاملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة القدس الأساسية المختلطة لمبحث لغتنا العربية".

مشكلة الدراسة وإسألتها: تعدّ الكتابة والاملاء من المواد الضرورية والهامة التي تربط الفرد بالمجتمع، والذي يشجع الفرد على تعلم الكتابة والاملاء في جميع أمور الحياة وخاصة في المرحلة المدرسية ومنها الأساسية، وتأتي هذه المشكلة لتظهر مدى افتقار الطلبة للضعف في الاملاء والكتابة في المدارس وتوضيح أهمية الكتابة والاملاء في مساق اللغة العربية، وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية الكتابة والاملاء في مادة اللغة العربية (المجمعى، 2011 / جادالله، 2012 / بوشارد، 2012/الظفيري، 2009). ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تحاول تتلخص في معرفة " أسباب رداءة الخط وضعف الاملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة القدس الأساسية المختلطة لمبحث لغتنا العربية "، وتهدف هذه الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة الاتية:-

السؤال الاول: هل يعتبر إتقان اللغة (الخط) مسؤولية معلم اللغة العربية أم هي مسؤولية مشتركة بين جميع المعلمين؟

السؤال الثاني: هل يؤثر المستوى التعليمي للأب أو الأم في الحد من تردي الخط عند الطلبة ؟

السؤال الثالث: هل لعدد الساعات التي يقضيها الطلاب أمام التلفاز دور في هذا الضعف الإملائي ؟

السؤال الرابع: هل تسهم متابعة الآباء وأولياء الأمور لشؤون أبنائهم في المدرسة الحد من هذه الظاهرة ؟

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:- هل يسهم التلفاز في رفع مستوى التعليم لدى الطلبة؟

التعريفات الاجرائية: ويعرف الاملاء ايضاً بأنه تحويل الاصوات المسموعة المفهومه الى رموز مكتوبة على ان توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، ويعد الاملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل اليه المتعلمون في تعلمهم (عاشور والحوامده، 2010).

ويقصد بالكتابة: رسم الحروف والحركات-الرموز البصرية واللمسية- الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها إلى الغير.

حدود الدراسة: تحددت نتائج الدراسة بالاتي:

1. اقتصرت الدراسة على مادة اللغة العربية للصف الثاني الاساسي.

2. اقتصرت الدراسة على مدرسة القدس الاساسية المختلطة وملائمة الأداة المستخدمة لقياس ما أعدت لقياسه.

مجتمع الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة عشوائياً وتكونت هذه المجموعة من اربعة طلاب من طلبة الصف الثاني وتم تقديم الامتحان لهم بعد أن أشعرناهم بموعده والاستعداد لذلك الامتحان.

أداة الدراسة: ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باجراء الملاحظة والاختبار على العينة التي تم اختيارها وقد لاحظا تردي الخط عند بعض الطلبة من خلال الواجبات البيتية وتكليفهم داخل الغرفة الصفية بحل أوراق العمل ضمن المجموعة الواحدة ومن خلال كتابتهم عند حل الأسئلة على السبورة.

صدق الأداة: وللتحقق من صدق الأداة التي استخدمها الباحثان تم عرضها على ثلاثة محكمين مختصين من أعضاء هيئة التدريس.

ثبات الأداة

استراتيجيات جمع البيانات

التزاما بتصميم البحث في دراسة الحالة سيتم اللجوء إلى عدة مصادر لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة " وهو ما يعرف بالتثليث"، وستشتمل مصادر البيانات على:

1. الوثائق التي ستوفر معلومات عن خلفية الحالة التي ستتم دراستها.ومن الأمثلة على تلك الوثائق: المؤهلات العلمية

للمشاركات، شهادات الخبرة

2. البيانات المباشرة التي ستصدر عن المشاركين.

3. البيانات التي مصدرها الباحث نفسه والنتائج عن المقابلات والملاحظات التي سيجريها.

• المقابلات: ستوفر المقابلات التي سيجريها الباحث فرصة جيدة للاستماع إلى ملاحظات المشتركات وتحليلها بشكل

تفصيلي. وأما الغاية من المقابلات فهي التوصل إلى فهم عميق لإدراك المشاركين لمفهوم رداء الخط.

• المشاهدات: سيتم إجراء جلسات متعددة من المشاهدات للمشاركين في الدراسة، وتسجيل الملاحظات لما يقومون به

من أنشطة لها علاقة بنظرتهم لمفهوم رداء الخط.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة " أسباب رداءة الخط وضعف الاملاء لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة القدس الأساسية المختلطة لمبحث لغتنا العربية " وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل يعتبر إتقان اللغة (الإملاء) مسؤولية معلم اللغة العربية أم هي مسؤولية مشتركة

بين جميع المعلمين؟

لا بد لنا من القول أننا بحاجة إلى عدم التهاون في هذه المسألة وإن يركز معلموا التاريخ والتربية الإسلامية مثلاً على ضرورة أن يكتب الطالب بلغة سليمة خالية من الأخطاء الإملائية وإن يستخدم الأسلوب الذي يراه مناسباً لتشجيع الطلاب وتوجيههم الوجهة السليمة ليصبحوا قادرين على الكتابة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:- هل يؤثر المستوى التعليمي للأب أو الأم من الحد من الضعف الإملائي ؟

* لقد تبين أن هنالك نسبة كبيرة من الآباء يقرؤون ويكتبون بمعنى أنهم من فئة المتعلمين والذي يفترض فيهم أن يؤثر في أبنائهم ويساعدوهم في الواجبات المدرسية إلا أن الواقع غير ذلك إذ أن الأمية لا تعني من لا يقرأ أو لا يكتب ولكنها تعني الأمية الثقافية بحيث لا يكون الشخص قادراً على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة فليس كل من يقرأ متعلماً.

* أما المستوى التعليمي للام فقد تبين أن هنالك نسبة كبيرة لا تقرأ وهذا يدل على عدم الاهتمام بتعليم المرأة قبل عدة سنوات بعكس ما هو عليه الحال الآن وعدم الاهتمام هذا قد يكون ناجماً من عدم وجود الإمكانيات والظروف المناسبة لتعليم الفتيات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:- هل لعدد الساعات التي يقضيها الطلاب أمام التلفاز دور في هذا الضعف ؟

* لقد تبين أن عدد الساعات التي يقضيها الطلاب أمام شاشات التلفاز تفوق على أربع ساعات يومياً وهذا مؤشر خطير خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار تدني مستويات البرامج التلفازية بشكل عام كما أن الطلاب في هذه المرحلة من العمر يتأثرون بما يشاهدون بشكل مباشر وقد يطبقوه إلى منظومة أفكارهم وتصوراتهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:- هل تسهم متابعة أولياء الأمور لشؤون أبنائهم في المدرسة الحد من هذا الضعف ؟

لقد تبين أن نسبة كبيرة من الآباء لا يتابعون أبنائهم في دراستهم إما لعدم تقيدهم وإدراكهم المسؤولية الملقاة على كاهلهم تجاه

أبنائهم أو لانشغالهم بأمور الحياة المختلفة وتقل إمكانيات المتابعة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:- هل يسهم التلفاز في رقع مستوى التعليم لدى الطلبة؟

* أما نتائج الدراسات حول استخدام التلفاز في التعليم فقد أظهرت عدة نتائج وهي:-

- التعليم باستخدام التلفاز أكثر فائدة إذا أحسن التخطيط أو التنظيم له.
- قيام الطالب بتدوين بعض الملاحظات أثناء العرض يقلل من كفاءة عملية التدريس.
- تأثير البرامج التلفزيونية في طلبة المدارس الابتدائية والثانوية أكثر من تأثيره في طلبة الجامعات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها ، قام الباحثان بتقديم التوصيات الآتية:

(1) أن تقوم المدارس في وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للطلاب على تعلم الخط من المرحلة الأساسية الدنيا وحتى نهاية المرحلة الأساسية العليا.

(2) العمل على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تأليف الكتب المدرسية الأساسية لزيادة فاعليتها في المرحلة الأساسية الدنيا.

(3) إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية والثانوية بحيث يراعى في ذلك الفروق الفردية بين الطلبة بغض النظر عن الجنس (ذكور وإناث).

المراجع

- (1) أبو مغلي، سميح وسلامه، عبد الحافظ، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، 2005.
- (2) جارالله، فاضل ارحيم، اثر تعليم القراءة بدائرة الاسئلة في تجنب الخطأ الاملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (2012)، الجامعة المستنصرية، العراق.
- (3) عاشور، راتب والحوامده، محمد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، 2014، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (4) عاشور، راتب والحوامده، محمد، اساليب تدريس اللغة العربية، ط4، 2014، دار المسيرة، عمان.
- (5) عبدالرحمن، سعد ومحمد، إيمان زكي، الاستعداد لتعلم القراءة تتميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، 2002.
- (6) نايف سليمان وآخرون، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الطبعة الثانية 2003.
- (7) مصطفى، غافل، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، 2005.
- (8) ابومغلي، سميح والعوامل، حابس سليمان، طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال، 2010.
- (9) القضاة، خالد، مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم / 2003.
- (10) الظفيري، خلف سرحان الرحيل، بناء برنامج تعليمي متعدد الوسائط لمعالجة الاخطاء الاملائية الشائعة في كتابة الهمزة لدى طلبة المرحلة المتوسطة العليا في دولة الكويت وفق منهج النعلم الذاتي، رسالة ماجستير (2009)، جامعة عمان العربية، عمان.
- (11) الالوسي، عبد الجبار عبدالله، كتاب الاملاء للمرحلة المتوسطة، ط4، 2010، وزارة التربية، العراق.
- (12) المجمع، بتول فاضل جواد، اثر استعمال الاملاء الاستباري والذاتي والوقائي في تصويب الاخطاء الاملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، (2011)، جامعة ديالى، العراق.
- (13) الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وادابها للمراحل الدراسية، (2006)، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- Bouchard, M. An investigation of students word Knowledge as demonstated by their reading and spelling errors.(2002),Eric.

الأحاجي والألغاز

موازنة بين تحقيقي كتاب ابن هشام (الألغاز النحوية)

أ.د. صالح هادي القرشي م.م. إيمان سليم الوائلي

كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية رئاسة الجامعة المستنصرية

Puzzles and Riddles: Comparison Between Ibn Hisham's Studies
Grammatical Puzzles

Asst. Prof. Dr. Salih Hadi Al-Karashi

Asst. Lect. Iman Saleem Al-wae'eli

College of Arts/ Al-Mustansirya

Presidency of Al-Mustansyria University

Abstract

Arab interested t in this art (riddles and puzzles) which has been associated in social lives, before and after Islam, which were used in their lives in various occasions, and it was in the form of puzzles Single poetry and prose, it began when Arab scholars such as Ibn Qutaiba, Ibn Duraid, Zamakhshari and Sakhaawi, and who wrote a Ibn Hisham Ansari, nickname, the book on behalf of (the puzzles of Ibn Hisham in the grammar), this book received attention, which verified three times, and now we balance between the first two versions achieved by Asaad Khudair in 1973, and the other by Muwaffaq Fawzi algebra in 1985. There was a lack of annotations and comments between the two versions , and a lack of information and descriptions in manuscript approved in the verification, as well as that the Prosecutor changed the achieved text. He deleted the introduction, and increased lines of puzzles, without giving a statement persuasive reasons for this, we stood on all these differences between researches, and we recorded Our observations on them, to get benefits by the scholars.

الملخص

اهتم العرب بهذا الفن الذي ارتبط بحياتهم الاجتماعية منذ عصر ما قبل الإسلام وبعد الإسلام، وكانوا يتداولونه في حياتهم في مناسبات شتى، وكان على شكل ألغاز مفردة شعرا ونثرا، ثم بدأ التأليف فيه عند علماء العربية كابن قتيبة وابن دريد والزمخشري والسكاوي، وممن ألف فيه ابن هشام الأنصاري، فاشتهر الكتاب باسم (ألغاز ابن هشام في النحو)، ونال هذا الكتاب اهتماما في تحقيقه، بلغ ثلاث مرات، ونحن الان نوازن بين تحقيقين الأول حققه أسعد خضير عام 1973م، والآخر حققه موفق فوزي الجبر عام 1985م، وكان بين التحقيقين تفاوتنا وضعفا، ونقصا في الشروح والتعليقات وبيان الآراء، ونقص في معلومات وصف المخطوطة المعتمدة في التحقيق، فضلا عن أن المحقق تصرف في النص المحقق فحذف المقدمة منه، وزاد على أبياته الملعزة، من دون بيان الأسباب المقنعة لذلك، فوقفنا على كل هذه الفروقات بين التحقيقين، وسجلنا ملاحظاتنا عليهما، لينتفع بها الدارسون.

المقدمة:

للاحاجي والالغاز مكانة بارزة في العربية، لانها كانت جزءا من حياة العرب وواقعهم اليومي، وارتبطت بأسلوب حياتهم والمواقف التي مروا بها، فكم من احجية او لغز او معمى كان سببا للزواج بين رجل وامراة، فضلا عن ارتباط ذلك بمواقف فك الاسر لمن وقع في الاسر، او اشتراط الملعز او المحاجي على قبيلة معرفة ما يحاجيه به لقضاء الحاجة التي جاء من اجلها، فتراهم يتفاكهون ويتجادلون بها في سفر او في منادمة او في جلسة خاصة او كلما سمح لهم الوقت بذلك، من باب الترويح والتخفيف والتندر، ثم ارتبط الامر بالادب ودخل في حيزه فصار العرب ينظمون الاحاجي والالغاز شعرا او نثرا لاغراض ادبية شتى، وربما صارت ميدانا للتباري بينهم واستعراض نباهتهم وتمكنهم من الالفاظ ومعاني الالبيات، وما لبث الامر ان انتقل الى حيز اللغة والنحو وصارت الاحاجي والالغاز بابا تنافسيا تعليميا يُتبارى به لاستنكار القاعدة النحوية وترسيخها في الالذهان بين علماء اللغة والنحو، حتى بلغ الاهتمام بهذا النوع الاجتماعي الى حد التأليف المستقل، وحين طرقتنا هذا المجال الذي وجدنا ان دراساته اليوم لم يبلغ اهتمامها به الحد المطلوب، وجدنا ان بعض الاعمال المتعلقة بالاحاجي والالغاز قامت على تحقيق الكتب والرسائل التي الفت فيه، ونظرنا في بعض الاعمال

التحقيقية المتعلقة بمؤلف واحد فوجدناها متفاوتة من حيث العمل وتحقيق الفائدة، فعقدنا العزم على عقد موازنة بين تحقيقين، ولكننا وجدنا من المناسب تقديم نبذة تعريفية بالأحاجي والألغاز قبل وصف التحقيقين، فكان هذا العمل الذي ندعو الله ان يكون مقبولا لدى دارسي اللغة، وان نؤجر عليه، ومن الله العون.

التعريف بالأحاجي والألغاز:

الأحاجي والألغاز والمعنى من الموضوعات الفكرية التي اهتم بها العرب قبل الإسلام، ويعد جمع كلام العرب ودراسته وتصنيفه ومن ثم تثبيت قواعد النحو العربي؛ (وتعد الأحاجي والألغاز جزءاً لا يتجزأ من التراث الانساني على مر العصور، باعتبارها دليلاً على قدرة العقل البشري على فهم مدلولات الالفاظ وإيجاد الحلول التي تتبع من عمق التفكير، وهي أشبه بعمليات عقلية للتعبير عن الذكاء والحكمة)¹ ويكاد يكون نوعاً من الترف الفكرية في الدرس اللغوي والأدبي، على السواء، والألغاز (قد تكون قصدها العرب والألغاز قصدها أئمة اللغة، وأبيات لم تقصد العرب الألغاز بها، وإنما قالتها فصادف أن تكون ألغازاً)²، وقد تكون نشأته مرتبطة بالجلسات الاجتماعية والمناسبات، لإضفاء روح الدعابة والمرح أو في مجالات حياتهم المختلفة³، ومن متابعتنا التاريخية لجذور النشأة تبين لنا أنه يعود الى نهاية القرن الثاني الهجري، ويشار الى ان الخليل الفراهيدي اول من نظر فيه وذكره⁴، (وأما إلغاز أئمة اللغة فالأصل فيه ما قاله أبو الطيب في كتاب مراتب النحويين: حدثنا عبد القدوس بن أحمد حدثنا أحمد بن يحيى قال حدثني جماعة عن الأصمعي عن الخليل قال: رأيت أعرابياً يسأل أعرابياً عن البَلْصُوص ما هو فقال: طائر، قال: فكيف تجمععه . قال: البَلْصُوص قال الخليل: فلو ألغز رجل فقال:

ما البَلْصُوص يَنْبَغُ البَلْصُوص ... كان لغزاً)⁵، وقيل إن اول انطلاقة له كانت في حاضرة الحكم العباسي في مجلس هارون، في مناظرة بين الكسائي 189هـ واليزيدي 202هـ والفراء 207هـ⁶، ثم بدأ التأليف فيه عند الاصمعي (216 هـ) فألف كتاب (معاني الشعر)، ولف (ابن حاتم) ابو نصر الجرمي 231هـ كتاب (أبيات المعاني)، ولف ابن قتيبة 276هـ كتاب (معاني الشعر)، ولف ابن دريد 321هـ كتاب (الملاحن)⁷، وكتب الأدب العربي ملأى بروايات مختلفة من الأحاجي والألغاز مما ورد في عصر ما قبل الاسلام⁸. ويبدو ان الألغاز والأحاجي كانت معروفة في الاداب قبل النحو واللغة، لأنها من تراث الشعوب وجزء من سير حياتهم وتواصلهم، وروى الراعي شيئاً من هذا وقع بين عبيد بن الابرص ومن تزوج بها⁹، وبالألغاز تزوج امرؤ القيس بزوجه، وبالألغاز تزوج شبنم بطبقة والمتلمس وهند بنت الخُس¹⁰.

وهذا الفن معروف عند مختلف الامم والشعوب، كما هو عند اليهود وشاعره (يهودا اللاوي)¹¹، ومعروف في بلاد فارس ولف فيه شرف الدين اليزيدي الفارسي 830هـ، ولف فيه الجامي 897هـ، حتى نبغ فيه مير حسين النيسابوري 912هـ¹²، وهذا الموضوع الذي ينطوي على ترف فكري لا يخلو من درس تعليمي؛ لما يتضمنه من مُدَارسة لقواعد النحو العربي واستذكارها، ووجدنا ان له انواعاً واقساماً وتصنيفات وأنشعابات، أثرتنا ان نسلط الضوء عليها في توطئة تكون مدخلاً لمعرفة هذا النوع من الدرس المزيج بين التعليمي والترفيهي والتنافسي بين العلماء، قبل ان نقف على تحقيقين منفصلين لكتاب ابن هشام الانصاري في هذا النوع والموسوم بـ ((الألغاز ابن

1 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي: 1

2 - المزمهر: 438

3 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا: 1 ومنير الدياجي في تفسير الأحاجي: 100

4 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 366/2

5 - المزمهر: 446-447

6 - الألغاز النحوية لابن هشام (تح موفق فوزي الجبر): 41 وينظر ابن هشام اثاره ومذهبه النحوي: 184

7 - الافصاح في شرح ابیات مشكلة الاعراب: 23 وانظر إلغاز ابن هشام (تح اسعد خضير): 6

8 - منير الدياجي في تفسير الأحاجي: 100

9 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 262/2

10 - نفسه: 264/2 وينظر منير الدياجي: 100-101 (الدراسة)

11 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي: اطروحة دكتوراه

12 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 368/2

هشام في النحو بتحقيق اسعد خضير))، أو المسمى ((الألغاز النحوية لابن هشام بنحقيق موفق فوزي الجبر))، والموازنة بينهما لما لمسناه من ملاحظات وإشارات وفوارق تستحق الوقوف عليها والتتويه بها. ولم يكن ولع بالألغاز والمحاكي قبل القرن السابع الهجري، وقبل الخامس الهجري، بل كان الاشتغال بها قليل، وبعد هذا التاريخ ذهب به العرب كل مذهب¹.

التسمية:

اعتبرت هذا النوع من التصنيف عدة مسميات تردت في الكتب التي صنف في هذا الباب، ف(الغز والاحاجي والمعنى) هي الاسماء الشائعة له، وقد يطلق عليه بعض المؤلفين كلمة (اللحن)² (لَحْنْتُ لَهُ الْحَن لَحْنًا: إِذَا قُلْتَ لَهُ قَوْلًا يَفْهَمُهُ عَنكَ وَيَخْفَى عَلَى غَيْرِهِ)³، ويجمع الملاحن، ويسمى الأعْيِيَّة (الأعْيِيَّة من الْكَلَام: مَا لَا يُهْتَدَى لَهُ إِلَّا عَنْ نَظَرٍ، وَعَيْيَّتُهُ بِالْأَمْرِ سَأَلْنِي عَنْهُ فَلَمْ أَبْنُهُ، وَالتَّعْيِيَّةُ أَنْ تَلْقَى عَلَيْهِ مَا يَعْجِبُ بِهِ).⁴ وللغز عدة مسميات، فيطلق عليه (المعاياة، والعويص، والرمز، والمحاكاة، وأبيات المعاني، والملاحن، والمرموس، والتأويل، والكنائية، والتعريض، والإشارة، والتوجيه، والمعنى، والممثل، ومعنى الجميع واحد، واختلافها بحسب اختلاف وجوه اعتبارات، فإنك إذا اعتبرته من حيث إن واضعه كأنه يعايبك، أي يظهر إعياءك وهو التعب، سميته: معاياة، وإذا اعتبرته من حيث صعوبة فهمه واعتياص استخراجه، سميته: عويصا، وإذا اعتبرته من حيث إنه قد عمل على وجوه وأبواب، سميته: لغزاً، وفعلك له: إلغازا، وإذا اعتبرته من حيث إن واضعه لم يفصح عنه قلت: رمز، وقريب منه الإشارة، وإذا اعتبرته من حيث إن غيرك حاجاك أي استخرج مقدار عقلك، سميته: محاكاة، وإذا اعتبرته من حيث إنه استخرج كثرة معانيه، سميته: أبيات المعاني، وإذا اعتبرته من حيث إن قائله قد يوهمك شيئاً ويريد غيره، سميته: لحناً وسميت فعلك: الملاحن، وإذا اعتبرته من حيث إنه سترعك ورمس فهو: المرموس، والرمس: القبر، وإذا اعتبرته من أن معناه يؤول إليك، سميته: مؤولا، وسميت فعلك: تأويلا، وإذا اعتبرته من حيث إن صاحبه لم يصرح بغرضه، سميته: تعريضا وكنائية، وإذا اعتبرته من حيث إنه ذو وجوه، سميته: الموجّه، وسميت فعلك: التوجيه، وإذا اعتبرته من حيث إنه مغطى عليك، سميته: معمى).⁵ وكله بمعنى واحد في مجمل الدلالة.⁶، ولكننا قد نتلمس فروقا بين تسمية وأخرى في واقع الاستعمال، وقبل هو (المعنى والمترجم والأغلوطة والأحجية والمحاكاة - لدلالة الحجا عليه - والأدعية - بضم الهمزة - مثل الأحجية..)⁷، أو قد يطلق عليه (الألقية)⁸ أي ما يلقي للإلغاز والتعجيز، والأشهر في كل ذلك اللغز والأحجية والمعنى. (و"حجوته" حجواً غلبته في المحاجة وهي اللغز)⁹

(معنى اللغز):

واللغز واللغز بضم اللام وفتحها ما ألغزت فيه العرب من كلام فشبهت معناه¹⁰، أي شبه معناه بغيره. و(ألغز في كلامه إذا عمى مراده)¹¹، فاللغز هو التعمية، ولكن بينهما فرقا، ف (الكلام إذا دل على اسم شيء من الاسماء بذكر صفات له تميزه عما عداه، كان ذلك لغزا، وإذا دل على اسم خاص بملاحظة كونه لفظا بدلالة بيّنة تؤثره، سمي ذلك معمى. فالكلام الدال على بعض الاسماء يكون معمى من حيث إن مدلوله اسم من الاسماء بملاحظة الرمز على حروفه، ولغزا من حيث إن مدلوله ذات من الذوات بملاحظة أوصافها، فعلى هذا يكون قول القائل:

يا أيها العطار أعرب لنا ***** عن اسم شيء قل في سومك

1 - تاريخ اداب ايعرب: 362/2

2- الاحاجي والالغاز الادبية: 11

3 المخصص: 21/2

4 - نفسه: 21/2

5 - نهاية الارب: 155/3

6 - تاريخ اداب العرب: 366/3 وينظر الاحاجي والالغاز في شعر يهودا: 6

7 - الأحاجي والألغاز الادبية: 11 وينظر الأشباه والنظائر للسيوطي: 587/2 ومنير الدياجي في تفسير الاحاجي(دكتوراه): 91

8- الاحاجي والالغاز الادبية: 11

9- الأفعال لابن القطاع: 252/1

10 - العين: باب الغين والزاي واللام وينظر تهذيب اللغة: باب الغين والزاي واللام

11 - الصحاح: لغز وانظر اللسان (لغز)

تنظره بالعين في يقظة ***** كما ترى بالقلب في نومك

يصلح أن يكون لغزا بملاحظة دلالاته على صفات الكمون. ويصلح أن يكون معمى باعتبار دلالاته على اسم بطريق الرمز (اللغات).¹، فانك لو قلبت كلمة (نومك) كان الجواب (كمون)، فهذا (معمى) لأنه دل على الجواب بدلالة الرمز اللغوي، وهو لغز لما اشار اليه من صفات الكمون بدلالة العطار وما يسومه للناس.

واللغز (مهلك بالشئ عَن جِهَتِهِ، وَبِهِ سُمِّيَ اللَّغْزُ مِنَ الشَّعْرِ كَأَنَّهُ عُمِي عَن جِهَتِهِ)²، قال ابن فارس: (اللَّامُ وَالْغَيْنُ وَالرَّاءُ أَصْلُ يَدُلُّ عَلَى النَّوَاءِ فِي شَيْءٍ وَمِيلٍ. يَقُولُونَ: اللَّغْزُ: مَيْلُكَ بِالشَّيْءِ عَنْ وَجْهِهِ. وَيَقُولُونَ اللَّغْزَاءُ، مَمْدُودٌ: أَنْ يَحْفَرَ الْيَرْبُوعُ ثُمَّ يَمِيلَ فِي حَفْرِهِ لِيَعْمِيَ عَلَى طَالِيهِ. وَالْأَلْغَاؤُ: طُرُقٌ تَلْتَوِي وَتَشْكِلُ عَلَى سَالِكِهَا، الْوَاحِدُ لَغْزٌ وَلُغْزٌ. وَاللَّغْزُ فَلَانٌ فِي كَلَامِهِ)³، وجاء في التهذيب (اللَّغْزُ وَاللُّغْزُ اللَّغْزُ وَاللُّغْزَى وَالْإِلْغَاؤُ حَفْرَةٌ يَحْفَرُهَا الْيَرْبُوعُ فِي جَحْرِه تَحْتَ الْأَرْضِ، يُقَالُ: أَلْغَزَ الْيَرْبُوعُ الْإِلْغَاؤَ فَيَحْفَرُ فِي جَانِبٍ مِنْهُ طَرِيقًا وَيَحْفَرُ فِي الْجَانِبِ الْآخَرَ طَرِيقًا، وَكَذَلِكَ فِي الْجَانِبِ الثَّالِثِ وَالرَّابِعِ فَإِذَا طَلَبَهُ الْبَدْوِيُّ بَعْصَاهُ مِنْ جَانِبٍ نَفَقَ مِنَ الْجَانِبِ الْآخَرِ. (وذكر) ثعلبٌ عن ابن الأعرابي قَالَ: اللَّغْزُ: الْحَفْرُ الْمَلْتَوِي وَاللُّغْزُ الْكَلَامُ الْمَلْبَسُ، قَالَ: وَهِيَ اللَّغْزُ وَاللُّغْزُ وَاللُّغْزَى)⁴. وقال ابن سيدة 458 هـ (وذكرُوا أَنَّ الْمُنَافِقَ أَخَذَ مِنَ النَّافِقَاءِ كَأَنَّهُ يَخْرُجُ الْإِيمَانُ مِنْ قَلْبِهِ فَيَذْهَبُ وَاللُّغْزُ شُعْبَةٌ مِنْ جُحْرِهِ (اي جحر اليربوع) يَشْعِبُهَا ثُمَّ يَحْدِرُهَا سُفْلًا فَإِذَا أُعِيَتْ عَلَيْهِ مَذَاهِبُهُ كَنَسَ فِي الْآخَرِ... وَاللُّغْزُ أَنْ يَحْفَرَ مَسْتَقِيمًا ثُمَّ يَعْدِلَ عَنْ يَمِينِهِ أَوْ شِمَالِهِ عُرُوضًا يَعْتَرِضُهَا وَأَنْتَ تَحْسِبُهَا عَلَى وَجْهِكَ الَّذِي كُنْتَ رَأَيْتَ جُحْرَهُ عَلَيْهِ وَقَدْ لَغَزَ. وَالْأَلْغُوزَةُ جُحْرُ الْيَرْبُوعِ وَالضَّبُّ وَالْفَأْرَةُ وَهِيَ الْأَلْغَاؤُ)⁵، وجاء في اللسان (والأَلْغَاؤُ: طُرُقٌ تَلْتَوِي وَتَشْكِلُ عَلَى سَالِكِهَا).⁶، فالاصل في اللغز ومشتقاته الحفرة التي تتخذها بعض القوارض والحيوانات للاختفاء بداخلها مما يصعب الوصول اليها الا بجهد، فانقل الدلالة الحسية الى المعنوية من باب المجاز، قال الزمخشري (ومن المجاز: أَلْغَزَ كَلَامَهُ: عَمَاهُ وَلَمْ يَبِينْهُ، وَأَلْغَزَ فِي كَلَامِهِ وَلَغَزَ، وَجَاءَ بِالْأَلْغَاؤِ فِي شَعْرِهِ وَبِاللُّغْزِ)⁷.

مفهوم الاحجية والمحاكاة:

جاء في مقاييس اللغة ((حجا) الحاء والجيم والحرف المعتل أصلان متقاربان، أحدهما إطفاء الشيء بالشيء وملازمته، والآخر القصد والتعمد. فأما الأول فالْحَجْوَةُ وهي الحَذَقَةُ، لأنها مِنْ أَحَدَقَ بالشيء... والأصل الثاني قولهم: تَحَجَّيْتُ الشَّيْءَ، إِذَا تَحَرَّيْتَهُ وَتَعَمَّدْتَهُ... فَأَمَّا الْأُحْجِيَّةُ وَالْحُجِّيَّةُ، وهي الْأُغْلُوطَةُ يتعاطاها الناس بينهم، يقول أحدهم: أُحَاجِيكَ مَا كَذَا؛ فَقَدْ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ شَاذًا عَنْ هَذَيْنِ الْأَصْلَيْنِ، وَيُمْكِنُ أَنْ يُحْمَلَ عَلَيْهِمَا، فَيُقَالُ أُحَاجِيكَ، أَيْ اقْصُدْ وَانْظُرْ وَتَعَمَّدْ لِعِلْمٍ مَا أَسْأَلُكَ)⁸، اي يراد بالاحجية القصد في استبطان عقلك وفهمك، وهي من الحجا بكسر الحاء اي العقل (الحِجَا، كَالِي الْعَقْلِ، وَالْفِطْنَةُ، وَالْمِقْدَارُ جَ أُحْجَاءَ، وَبِالْفَتْحِ النَّاحِيَةُ جَ أُحْجَاءَ، وَنُقَاجَاتُ الْمَاءِ مِنْ قَطْرِ الْمَطَرِ، جَمْعُ حَجَاةٍ، وَالزَّمْزَمَةُ، كَالْحِجَاءِ، بِالْكَسْرِ، وَالتَّحْجِي. وَكَلِمَةٌ مُحْجِيَّةٌ مُخَالَفَةٌ الْمَعْنَى لِلْفُظِّ، وَهِيَ الْأُحْجِيَّةُ وَالْأُحْجُوءَةُ. وَحَاجِيَّتُهُ مُحَاجَاةٌ وَجِجَاءٌ فَحَجْوَتُهُ فَاطْنَتُهُ فَعَلْبَتُهُ، وَالْأَسْمُ الْحَجْوَى وَالْحُجِّيَّةُ، بِضَمَّةٍ)⁹، والاحجية مخالفة المعنى للفظ¹⁰، والاحجية لها ما يرادفها (قال الفارسي: الْأُحْجِيَّةُ وَالْأُغْلُوطَةُ وَالْأُدْعِيَّةُ وَاحِدَةٌ)¹¹ ولم يفرق ابن الاثير بين اللغز والاحجية قال: واللغز والاحجية شيء واحد¹²، وعد المعجم الوسيط الاحجية مرادفة للغز، جاء فيه (الأحجية: الأحجوة لغز يتبارى الناس في حله)¹³.

1 - معجم الفروق اللغوية: 466

2 - جمهرة اللغة: زغل

3 - مقاييس اللغة: لغز

4 - تهذيب اللغة: غزل

5 المخصص: 302/2 جحر البرابيع وانظر العين (غزل) والجمهرة مادة (زغل)

6 - لسان العرب: لغز

7 - اساس البلاغة: لغز

8 - مقاييس اللغة: حجا

9 - القاموس المحيط: حجا، وينظر اللسان: حجا

10 - المحكم والمحيط الاعظم: الحاء والجيم والواو، واللسان: حجا

11 - المخصص: 83/4 (باب ما جاء على فعل مقصورا... وعلى فعلى اسما) وانظر تهذيب اللغة: دعا

12 - المثل السائر: 85/3

13 المعجم الوسيط: حجا

مفهوم المعنى:

المعنى من (عمي) و (العمى): ذهاب البصر، وقد عمي فهو أعمى، وقوم عُمي، وأعماه الله. وتعالى الرجل: أرى من نفسه ذلك. وعمي عليه الأمر، إذا التبس... ورجل عمي القلب، أي جاهل، وامرأة عمية عن الصواب، وعمية القلب على فعلية، وقوم عمون. وفيهم عميتهم، أي جهلهم... وعميت معنى البيت تعمية. ومنه المعنى¹، والمعنى مأخوذ من العمى، أي عدم الرؤية والتبصر، ومنه (عميت معنى البيت تعمية ومنه المعنى من الشجر)²، وجاء في التعريفات (المعنى هو تضمين اسم الحبيب، أو شيء آخر في بيت شعر، إما بتصحيف أو قلب أو حساب، أو غير ذلك، كقول الطواط في البرق:

خذ القرب ثم اقلب جميع حروفه ... فذاك اسم من أقصى منى القلب قربه)³، وقال الكفوي أبو البقاء (يقال عميت البيت تعمية إذا أخفيت ومنه المعنى وألغز في كلامه إذا عمى مراده والاسم اللغز)⁴ ويرى بعض أهل التعريفات أن اللغز والمعنى شيء واحد (اللغز من الكلام ما يشتبه معناه وألغز في الكلام إلغازاً أتيت به مشتبهاً قال ابن الكمال واللغز مثل المعنى)⁵.

التأليف في الأحاجي والألغاز:

ذكرنا في أول البحث أن أول من ألف فيها الأصمعي، وغيره، وقيل ألف فيها ابن قتيبة مجلداً حسناً وألف غيره⁶، وقد ذكر عدداً كثيراً منها بعض من ألف في هذا الفن، وهي كثيرة لا ينبغي لنا احصاؤها هنا لكيلا نخرج عن قصد التنويه والإشارة إلى البسط والتفصيل، ولمن أراد الاستزادة والاحصاء نُحيله على ما وقفنا عليه من تأليف أدبية⁷، وأكتفي بالإشارة إلى ما ألف منها في باب النحو واللغة:

- 1- (المعنى) لابن كيسان 266هـ⁸
- 2- (الملاحن) لابن دريد 321هـ وهو في اللغة⁹.
- 3- (توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب) للرماني 384هـ¹⁰.
- 4- (الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب) لابي نصر الفارقي 487هـ¹¹
- 5- أحاجي الزمخشري 538هـ¹² حققته د. بهيجة باقر 1975.
- 6- ألغاز الحريري 516هـ¹³.
- 7- (الإعجاز في الأحاجي والألغاز) سعد بن علي الوراق 568هـ¹⁴.
- 8- (منير الدياجي في تفسير الأحاجي) أحاجي السخاوي 643هـ¹⁵.
- 9- (عقلة المجتاز في حل الألغاز) علي بن عبد الله الموصلي 666هـ¹

1 - الصحاح: عمي وينظر اللسان: عمي وتاج العروس: عمي

2 - اللسان: عمي وينظر تاج العروس: عمي

3 - التعريفات: 122

4 - الكليات: 476/1

5 - التوقيف على مهمات التعاريف: 622/1 وانظر التعريفات: 108

6 - تاريخ ادب العرب: 360/2

7 - منير الدياجي في تفسير الأحاجي: 105 و128 لمن ألف في الألغاز النحوية.

8 الموسوعة العربية: نسخة الكترونية على النت

9 - المزه: 431

10 - الكتاب مطبوع بتحقيق د. سعيد الأفغاني - منشورات الجامعة السورية- 1377هـ

11 - منير الدياجي: 132 والإلغاز النحوي وأمن اللبس: 17، طبع الكتاب أولاً بعنوان "توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب للرماني" بالجامعة السورية عام 1958م، ولما تبين للمحقق محمد سعيد الأفغاني أن الكتاب للفارقي كتب "إصلاح خطأ العنوان: "شرح الأبيات المشكلة الإعراب للحسن بن أسد الفارقي... لا توجيه إعراب أبيات... للرماني"، ثم أعاد نشر الكتاب بعنوان: "الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب" للفارقي، طبع بمؤسسة الرسالة ببيروت ط1:

1377هـ/ 1958م، ط2: 1394هـ/ 1974م، ط3: 1400هـ/ 1980م. انظر الإفصاح: 36

12 - الألغاز النحوية للسيوطي: 13

13 - نفسه: 9

14 : كشف الظنون: 101/1

15 - الألغاز النحوية للسيوطي: 28

- 10- أَلغاز ابن هشام (موقد الازدهان وموقظ الوسنان) 671هـ².
 11- الالغاز النحوية للشيوخ خالد الازهري 905هـ³.
 12- شرح منظومة الالغاز النحوية للملا عصام الاسفراييني 1037هـ⁴.
 13- (مجمع الأَلغاز) صَنَّفَه خير الدين شمسِي باشا⁵ (مجهول الوفاة).

أنواع الأَلغاز والأَحاجي:

انقسمت انواع الالغاز والاحاجي بحسب الماهية فمنها ما كان شعرا ومنها ما كان نثرا، فوقع منها في مجالات شتى، ادبية وفلكية وحياتية....والذي يعنينا ما وقع منها في النحو العربي، وهذا ينقسم على قسمين: الاول ما يطلب به تفسير المعنى وهو نثري وشعري، والآخر ما يطلب به تفسير الاعراب⁶، فما كان من الالغاز النحوية نثرا: ما جاء عند الحريري في مقاماته: (ما العامل الذي يتصل اوله باخره ويعمل معكوسه مثل عمله؟ وتفسيره (يا) في النداء فانه عامل النصب في المنادى وهو حرفان فأخره متصل بأوله ومعكوسه وهو (أي) حرف نداء ايضا⁷، ومنه: (وأين تلبس الذكران براقع النسوان، وتبرز ربات الحجال بعمائم الرجال؟ وجوابه: باب العدد من الثلاثة الى العشرة، تثبت التاء في المذكر وتحذف في المؤنث)⁸. ومن الالغاز النحوية التي جاءت شعرا ما ذكره السخاوي:

وما اسم جمعه كالفعل منه ***** وما اسم فاعل فيع كفعل

له وزن يفترقان جمعا ***** ويتحدان فيه بغير فصل

وهو (الفاعل)⁹، وتفصيل اللغز حيث اشرت اليه من النص المحقق.

وما يطلب به تفسير الاعراب وتوجيهه فهذا على نوعين ايضا: نثري وشعري، فما جاء منه نثرا: قال ابن هشام في المغني: (ومن الوهم في الأول قولُ بعضهم في لَوْلَايَ وموسى: إن موسى يحتمل الجر، وهذا خطأ، لأنه لا يعطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار، ولأن لولا لا تجر الظاهر، فلو أعيدت لم تعمل الجر فكيف ولم تُعد؟ وهذه مسألة (يُحاجى) بها فيقال: ضمير مجرور لا يصح أن يعطف عليه اسم مجرور أعدت الجار أم لم تعده، وقولي مجرور لأنه يصح أن تعطف عليه اسماً مرفوعاً لأن لولا محكوم لها بحكم الحروف الزائدة والزائد لا يقدح في كون الاسم مجرداً من العوامل اللفظية، فكذا ما أشبه الزائد)¹⁰، وما جاء منه شعرا:

جاءك سليمان ابو هاشما ***** فقد غدا سيدها الحارث¹¹

(شرحه: جاء فعل ماض، كسليمان جار ومجرور وعلامة جره الفتح لانه لا ينصرف، واما افردت الكاف في الخط ليتأتى الالغاز، أبوها فاعل جاء، والضمير لأمرأة قد عرفت من السياق، شما: فعل امر شام البرق يشيمه ونونه للتوكيد كتبت بالالف على القياس، سيدها نصب بشم كما تقول انظر سيدها، والحارث فاعل غدا)¹².

1 - الموسوعة العربية: نسخة الكترونية على النت

2 - الغاز السيوطي: 9

3 - منير الدياجي: 151

4 - شرح منظومة الالغاز النحوية للاسفراييني تحقيق د.علي حسين البواب.

5 - وهو كتاب مطبوع، الأول من نوعه جامع شامل للألغاز، وقد أصدرته دار الفیصل الثقافية التابعة لمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، في الطبعة الأولى آخر سنة 1427هـ الموافق 2006م.. والكتاب وثيقة مهمة جداً في دراسة (موضوع الألغاز العربية) على تنوعها من لفظية، ومعنوية، ولغوية، ونحوية، ومقامية، وفقهية، وشعرية، ونثرية.

6 - الغاز السيوطي: 9

7 - نفسه: 9-10

8 - نفسه: 10

9 - منير الدياجي (النص المحقق): 34

10 - مغني اللبيب: 578/2 وانظر الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 11

11 - واصليها ان تكتب هكذا (جاء كسليمان أبوها شما)

12 - الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 10 - 11

الاحاجي والالغاز أعلم هي أم فن:

قال الشريف الجرجاني في التعريفات العلم (هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، وقال الحكماء: هو حصول صورة الشيء في العقل، والأول أخص من الثاني، وقيل: العلم هو إدراك الشيء على ما هو به، وقيل: زوال الخفاء من المعلوم، والجهل نقيضه، وقيل: هو مستغن عن التعريف، وقيل: العلم: صفة راسخة تدرك بها الكليات والجزئيات، وقيل: العلم، وصول النفس إلى معنى الشيء، وقيل: عبارة عن إضافة مخصوصة بين العاقل والمعقول، وقيل: عبارة عن صفة ذات صفة. والعلم ينقسم إلى قسمين: قديم، وحادث، فالعلم القديم هو القائم بذاته تعالى، ولا يشبه بالعلوم المحدث للعباد، والعلم المحدث ينقسم إلى ثلاثة أقسام: بديهي، وضروري، واستدلالي. فالبدهي، ما لا يحتاج إلى تقديم مقدمة، كالعلم بوجود نفسه، وأن الكل أعظم من الجزء، والضروري، ما لا يحتاج فيه إلى تقديم مقدمة، كالعلم بثبوت الصانع وحدوث الأعراض. والاستدلالي، هو الذي يحصل بدون نظر وفكر، وقيل: هو الذي لا يكون تحصيله مقدوراً للعبد.¹ ومن الواضح ان الالغاز اذا اريد تصنيفها علماً ينبغي النظر إليها من باب العلم المحدث (الاستدلالي)، وهذا يقوم على المقدمات والاستدلالات والبرهانات وصولاً الى النتائج والقواعد الكلية، ومن الواضح ان الالغاز والاحاجي لا تقع ضمن هذا التصنيف، على الرغم من ان صاحب كشف الظنون عقد باباً سماه (علم الالغاز) وعرفه (وهو علم يتعرف منه دلالة الالفاظ على المراد دلالة خفية في الغاية...) ²، والى ذلك ذهب صاحب كتاب مفتاح السعادة بتسميته (علم الاحاجي والاعلوطات) او (علم الالغاز) ³.

أما الفن فهو الحال ⁴، واحد الفنون، وهي الأنواع. والأفانين: الأساليب، وهي أجناس الكلام وطرقه ⁵، وهو الضرب من الشيء ⁶، والفن: المثل ⁷، والتخليط يقال ثوبٌ فيه فنّين إذا كان فيه طرائق ليست من جنسه ⁸، والفن التزيين، وافن الرجل اخذ في فنون من القول، ويقال افن في حديثه وفي خطبته إذا جاء بالافانين، وافن في خصومته إذا توسع وتصرف ⁹.

والفن هو النتاج الإبداعي الإنساني ويمثل لوناً من ألوان الثقافة الإنسانية، وتعبيراً عن المكونات الذاتية وليس تعبيراً عن حاجة الإنسان لمطالبات حياته، إذ تعبر مادته عن فكره أو تترجم أحاسيسه، والذي نذهب اليه ان الاحاجي والالغاز فن لا علم وهذا ما لمسناه عند من ألف فيه ومنهم الحسن الفارقي 487هـ اذ قال في آخر كتابه الإفصاح في شرح ابيات مشكلة الاعراب (هذا آخر ما وجدناه من هذا الفن فأنبتناه) ¹⁰ فهو يسميه فناً. وهذا ما يؤيده سعيد الافغاني محقق الكتاب ¹¹، وسماه (فن الالغاز) ابن نجيم المصري الحنفي 970هـ في كتابه الاشباه والنظائر في الفروع ¹²، وألف طاهر احمد الجزائري كتاب (تسهيل المجاز الى فن المعنى والالغاز) ¹³، فسماه فناً، ووصفه بالفن محقق كتاب منير الدياجي للسخاوي ¹⁴، وسماه فنا الدكتور علي حسين البواب محقق (شرح منظومة الالغاز النحوية للاسفرابيني) ¹⁵، وسماه (فن الالغاز) الدكتور عبد السلام هارون في تحقيقه (مقاييس اللغة لابن فارس 395هـ) ¹⁶، والف الدكتور محمد

1 - التعريفات: 88 - 89

2 - كشف الظنون: 149/1

3 - مفتاح السعادة: 249/1

4 - العين: فن والمحيط في اللغة: فن واللسان: فن

5 - الصالح: فن

6 - اللسان: فن والقاموس المحيط: فن

7 - التهذيب: فن

8 - اللسان- فن

9 - تاج العروس: فن

10 - الإفصاح: 386

11 - الإفصاح: 26

12 - كشف الظنون: 99/1

13 - منير الدياجي: 105 (الدراسة)

14 - منير الدياجي في تفسير الاحاجي: 100 (الدراسة)

15 - شرح منظومة الالغاز النحوية: 4

16 - انظر مقاييس اللغة: 16/1 وجاء فيه: (انظر نماذج شتى من فتياء في نهاية الجزء الأول من مزهر السيوطي، على أن من أقدم من ألف في (فن الالغاز) اللغوي، ابن دريد، وكتابه "الملاحن")

سالماني كتابه (فن الالغاز عند العرب)¹، وفي هذا القدر ما يكفي لاثبات ان مسمى الفن اشهر من مسمى العلم في (الاحاجي والالغاز والمعنى).

الموازنة بين التحقيقين:

كتاب (الغاز ابن هشام في النحو) او (الالغاز النحوية تصنيف ابن هشام) او (موقد الازهان وموقظ الوسنان لابن هشام) هو في ثلاث طبعات محققة من ثلاثة محققين لكتاب واحد، سماه مؤلفه ابن هشام صراحة في مقدمته (ورتبته على أربعة فصول، الفصل الأول في الاحاجي المعنوية، الثاني في الاحاجي اللفظية، الثالث في الإشارات الخفية، الرابع في التصحيقات اللوغية، وسميته موقد الازهان وموقظ الوسنان)²، وهو الاسم المعروف به كما ذكره السيوطي 911هـ³ صدر الكتاب الأول عام 1973 بتحقيق (اسعد خضير) ونشر الثاني بحثاً في مجلة كلية الاداب - جامعة الرياض عام 1980 بتحقيق (د.علي فودة نيل) ونشر الثالث كتاباً عام 1997 بتحقيق (موفق فوزي الجبر)، والذي لفت نظرنا التحقيق الأول والثالث لما فيهما من هنات مؤاخذات كثيرة لا تتفق وفن تحقيق المخطوطات (على ما لهما من فضل في اخراج الكتاب الى الناس)، نود ان ننوه بها هنا لينتفع بذلك الدارسون:

أولاً- ذكر المحقق الاول (اسعد خضير) انه اعتمد على نسخة اهداها إياه الأستاذ عبد القادر بركة، ولم يذكر لنا من الأستاذ عبد القادر وما مكانته؟ ومتى اهداه إياها ولا اين؟⁴، وهل هذه النسخة موافقة لأية نسخة أخرى مودعة في خزانة ما او في جامعة او في معهد او أي شيء مكتوب عليها؟ يبين عانديتها، أو لا يبين عانديتها الى اية جهة او مؤسسة. ولم يقدم أي مصورة للصفحة الأولى من المخطوطة لتبين نحن ذلك، وكذلك لم يقدم اية مصورة لصفحتها الأخيرة، وهذا مخالف لقواعد تحقيق المخطوطات، ولم يخبرنا من نسخها وفي اية سنة وما نوع خطها؟ ولم يذكر عدد صفحاتها ولا عدد الاسطر في كل صفحة ولا عدد الكلمات في كل سطر ولا نوع قطع ورقها أكبيرا هو أم متوسطا أم صغيرا؟ مما هو معهود في عمل التحقيق. وذكر أن حظه كان سعيدا أن هدية الأستاذ عبد القادر بركة كانت (كتاباً في الورق الأصفر!! يحمل عنوان: حاشية العالم المدقق الشيخ احمد سيف الغزي الحنفي على الغاز جمال الدين عبد الله يوسف بن هشام الانتصاري عفى (هكذا) الله عنه)⁵. ويبدو لي أن هذه النسخة من المخطوطة هي نفسها النسخة التي اعتمد عليها الدكتور علي فودة نيل حين حقق الكتاب نفسه ونشره تحت عنوان (موقد الازهان وموقظ الوسنان)، وهي مخطوطة دار الكتب المصرية، وهي منسوخة على هامش حاشية سيف الغزي على كتاب ابن هشام نفسه⁶، وهي نفسها -تقريباً- النسخة المصورة عن مخطوطات مكتبة الأزهر الشريف -وهي بين ايدينا الآن- التي تتضمن حديث رسول الله (ص): (إن من أمة الناس علي في صحبته وماله أبو بكر)، وهي المقدمة نفسها التي وصفها المحقق الأول (اسعد خضير)، لكنه تصرف بحذفها بتمامها كما ذكر هو نفسه، قال (وقد حذفت هذه المقدمة واكتفيت بالأبيات الملغزة!!)⁷ في حين ذكر المحقق الآخر (موفق فوزي) أن نسخته حصل عليها (من أخ يمني من مدينة حجة عندما كنت مدرسا فيها، كتبها محمد بن احمد بن قاسم بن علي بن قاسم ابن المهدي، تقع في ست ورقات، خطها مقروء واضح، فيها نجوم حمراء اللون عند رأس البيت ووسطه وآخره، ومتوسط سطورها تسعة وعشرين * سطرا). وأغفل باقي التفاصيل عن المخطوطة، التي ذكرتها مآخذ على المحقق الأول. ومنها أنه أهمل ايراد مصورات لصفحات المخطوطة. ولم يذكر المحقق (موفق فوزي) ما سبب إقدامه على تحقيق مخطوطة محققة (مرتتين) قبله؟ ولم يتوه بأنها محققة أصلا.

ثانياً- تضمنت نسخة (اسعد خضير) (53 بيتاً) من الأبيات الملغزة الاعراب، كان آخرها:

سلم على شيخ النحاة وقل له عندي سؤال من يجبه يعظم

1 - الكتاب مطبوع نشر الهيئة المصرية للكتاب 2013

2 - مخطوطة جامعة الملك سعود 1957م ص1

3 - الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 9

4 - الغاز ابن هشام في النحو: 7

5 - نفسه: 7

6 - انظر ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 182

7 - الغاز ابن هشام في النحو: 8

أنا إن شككت وجدتموني جازما وإذا جزمت فإنني لم أجزم

وليس بعد البيت الأخير عبارة للناسخ تدل على الفراغ من النسخ، أو اسم الناسخ¹، ما يدل على أن هذا البيت ليس الأخير في أصل المخطوطة.

في حين تضمنت نسخة (موفق فوزي) (41 بيتا) من الابيات الملغزة الاعراب، كان آخرها: استرزق الله واطلب من خزائنه رزقا يثبك وإن الله غفارا

وبعد شرح الإشكال فيه كتب الناسخ (تمت هذه النبذة، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد واله والظاهرين. كان الفراغ من رقمها ليلة الثلاثاء عشرين من رجب سنة ثمان وخمسين وثلاثمائة وألف، بخط أحقر الوري محمد بن أحمد بن قاسم بن قاسم بن علي بن قاسم بن المهدي، وفقه الله آمين)²، وما ذكره د.علي فودة نيل أن نسخته -التي يبدو أنها مطابقة لنسخة أسعد خضير- تضمنت 45 بيتا³.

اما النسخة التي بين يدينا فتضمن (40 بيتا) وكان آخر بيت ملغز فيها:

من سعيد بن دلج يا بن هند تتج من كيده ومن مسعودا

وجاء بعد شرح البيت مباشرة (تم بحمد الله وعونه وحسن توفيقه، ولا حول ولا قوة الا بالله العلي العظيم، والحمد لله وحده وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما)⁴، ولم يُذكر اسم الناسخ ولا تاريخ الانتهاء من النسخ، وكما هو واضح أن النسخة هذه لناسخ آخر، بدليل ما ورد في تنزيلها.

وهذا يعني أن نسخة (أسعد خضير) تصرف فيها تصرفا خلا بنص المخطوطة وبالتحقيق، قال المحقق (وعلمي في الكتاب يعتبر عمل تحقيق وترتيب وتخير فقد أخذت ألباز ابن هشام ودققته في كل ما وقع في يدي من المراجع القديمة المخطوطة والمطبوعة، وتخيرت الوجه الراجح المعقول وحذفت سائر الأوجه التي تضلل القارئ وتعمى امامه الطريق)⁵، والمحقق يظن أن عمله هذا من باب السهولة والبساطة التي يتطلبها العصر الحديث، قال إنه قوي (لإخراج هذا الكتاب الى الناس إخراجا جديدا، فألبسته ثوبا قشيبا يساير ذوق العصر الحديث الميال الى السهولة والبساطة...)⁶، ولم يوفق المحقق في ذلك، بل اخرج الينا نصاً مبتوراً في مقدمته، مزيدا عليه في مادته، ليس فيه من التحقيق سوى إعادة كتابته بخط مقروء في عصرنا، قال عنه د.علي فودة (والحقيقة أن الكتاب في هذه النشرة يختلف اخلافا كبيرا عن الأصل الذي وجد عليه ..)⁷، أما المحقق (موفق فوزي) فيبدو أنه اعتمد على نسخة مخطوطة تختلف عن التي اعتمد عليها المحقق الأول، التي ذكرنا أن المحقق د.علي فودة اعتمد عليها أيضا -مع فارق في عدد الأبيات الملغزة الذي ذكرناه آنفا-، وكانت تضم مقدمة - قال المحقق إنه حذفها من دون بيان السبب⁸ - ضمت حديثا نبويا شريفا -نوهنا به آنفا- فيه توجيه إعرابي، وهي موافقة لنسخة مكتبة الازهر التي بين يدينا الان، والتي مطلعها بعد البسملة: (قال الشيخ الامام العالم العلامة جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام عفى الله عنه: الحمد لله... وبعد فاني لما نظرت في علم العربية ووقفت على دقائقها وراجعت كتب العلماء وتصانيفهم وجدتها مشتملة على أبيات من الشعر مصعبة المعاني، مغمضة المعاني، وقد ألغز قائلها إعرابها، ودفن في غامض الصيغة صوابها، وهي في الظاهر فاسدة قبيحة وفي الباطن جيدة صحيحة، وقد كان العلماء المتقدمون

1 - ألباز ابن هشام: 63

2 - الألباز النحوية: 116

3 - ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 184

4 - ألباز ابن هشام (مخطوطة): الصفحة الأخيرة (مخطوطات الأزهر الشريف - مصر - عدد الأوراق سبع ورقات ((رقم النسخة 331321))

5 - ألباز ابن هشام: 8

6 - نفسه: 8

7 - ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 182

8 - ألباز ابن هشام: 8

كالأصمعي وغيره يتساءلون عنها، ويتباحثون بها¹، وبعد ثمانية أسطر من (ويتباحثون بها) ذكر حديث رسول الله (ص) وشرحه، وبين أوجه الإعراب فيه، نصبا ورفعاً، مع شواهد من الشعر، في شرح استغرق (31 سطراً) من أصل المخطوطة، ثم ذكر بيت اللغز الأول: لا تقنطنَ وكن في الله محتسباً فبينما أنت ذا يأس اتى الفرجا²

أما المحقق (موفق فوزي) فيبدو أنه اعتمد على نسخة مختلفة؛ لأن مقدمتها تختلف عن مقدمة المحقق الأول وأولها بعد البسملة (..وبه نستعين على أمور الدنيا والدين هذا كتاب ما ألغز في الأبيات العويصة من الصواب، مما عني بجمعه وتأليفه الفقير الى ربه جمال الدين بن هشام الأنصاري³. الحمد لله سبغ العطاء، ومسبل الغطاء، ومعطي النعماء والالاء، المحمود على السراء والضراء، والمشكور في الشدة والرخاء، أحمد ولا محمود على الحقيقة سواء، واشكره لا يأباه ولا يشناه، فاني لما نظرت في علم الغريب، ووقفت على دقائقه، وحقايقه وراجعت كتب العلماء وتصانيفهم وجدتها مشتملة على أبيات من الشعر مصعبة المعاني، مغمضة المباني، قد ألغز قائلها إعرابها، ودفن في غامض الصيغة صوابها، وهي في الظاهر فاسدة قبيحة وفي الباطن جيدة صحيحة، وقد كان العلماء المتقدمون كالأصمعي وغيره يتساءلون عنها، ويتباحثون بها⁴، وبعد (سنة أسطر فقط) انتهت المقدمة وذكر أول لغز من أبياتها، وهو اللغز نفسه الذي ذكره المحقق الأول⁵.

ثالثاً- نسخة المحقق (أسعد خضير) تحمل عنوان (ألغاز ابن هشام في النحو، ونسخة المحقق (موفق فوزي) تحمل عنوان (الألغاز النحوية - تصنيف جمال الدين بن هشام الأنصاري)، ولم تتضمن مقدمتا التحقيقين -المحذوفة والمذكورة- هذين العنوانين، ولا ندري من أين أتيا بهما؟ علماً أن الكتاب منسوب لابن هشام في المصادر تحت عنوان (موعد الأذهان وموقظ الوسنان)⁶، لكنه مشهور باسم ألغاز ابن هشام، وكان على المحققين توثيق الاسم الذي سمى به المؤلف كتابه، لا الذي اشتهر به.

رابعاً- تتبعت تحقيق (موفق فوزي) فوجدت أن الأبيات الملغزة فيه من البيت الأول الى البيت الخامس والعشرين مطابقة لتسلسل أبيات تحقيق (أسعد خضير)⁷، -مع فوارق طفيفة في الروايات- الا البيت السادس والعشرين في تحقيقه⁸، فان تسلسله عند (أسعد خضير)⁹ هو التاسع والثلاثون وقد قدمه وهو:

ألا طرقتنا من سعاد الطوارق فأرقن منا مستهام وعاشق

ثم قدم البيت الأربعين في تسلسل (أسعد خضير)¹⁰ الى التسلسل الحادي والثلاثين في تحقيقه¹¹، وهو:

من سعيد بن دعلج يا بن هند تتج من كيده ومن مسعودا

ثم قدم البيت الحادي والأربعين في تسلسل (أسعد خضير)¹²، وجعله السادس والثلاثين في تحقيقه¹³، وهو:

وفي كتب الحجاج أمثال معشر تعلمها منا سعيدا وعامرا

أما البيت الخامس والثلاثون في تحقيق (موفق فوزي)¹⁴ فهو في التسلسل الثالث والثلاثين في تحقيق (أسعد خضير)¹⁵، وهو:

1 - ابن هشام اثاره ومذهبه النحوي: 182

2 - انظر ألغاز ابن هشام: 13

3 - من اول المقدمة الى هذه الكلمة ليس واردا في المقدمة التي اعتمدها المحقق الأول.

4 - الألغاز النحوية: 25 - 26

5 - انظر الألغاز النحوية: 29

6 - الطراز في الألغاز: 9 وانظر نفحة الريحانة و رشة طلاء الحانة (لمحمد بن فضل الله المحبي تـ 1111هـ): 123/1 وايضاح المكنون: 607/2 وهدية العارفين: 242/1 والاعلام: 147/4

7 - انظر ألغاز ابن هشام: 13-34 وانظر الألغاز النحوية: 29-81

8 - انظر ص85

9 - انظر ص48

10 - انظر ص49

11 - انظر ص95

12 - انظر ص50

13 - انظر ص105

14 - انظر ص103

15 - انظر ص41

إن فيها اخيك وابن زياد وعليها أهلك والمختارا

خامسا- نسبة الابيات: قال المحقق الأول (أسعد خضير): (تحقق لي أن ابن هشام تخير ألغازه من كتاب (توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب) للرماني ت 384هـ بتحقيق سعيد الأفغاني)¹، والكتاب للحسن الفارقي 487هـ وليس للرماني²، وقد توهم محققا كتاب الالغاز النحوية في علم العربية للشيخ الأزهرى في جامعة الكوفة وظنا ان كتاب كشف ابیات ملغزة الاعراب هو للرماني وهو في الحقيقة للفارقي³ - وجميع الأبيات منسوبة الى قائلها -تقريبا- غير ان (أسعد خضير) لم ينسب الأبيات الى قائلها كما يقتضي منهج التحقيق!!، وكذلك فعل المحقق الآخر (موفق فوزي) إذ أغفل نسبة الأشعار الى قائلها تماما!!، وقال (أسعد خضير) إنه وجد جميع ألغاز ابن هشام في كتاب الرمانى (ويقصد الفارقي)، إلا لغزين تقريبا، وحين رجعنا الى الكتاب المذكور ودققنا كل الأبيات الملغزة وجدنا كلامه غير دقيق، لأننا وجدنا عشرة أبيات ملغزة بتمامها وردت في نسخة (أسعد خضير) المحققة غير واردة في كتاب الحسن الفارقي (والمحقق يقصد الرمانى)، وها نحن نوردتها مع تسلسلها في نسخة المحقق بحسب الترتيب الالفبائي وهي:

1- في النار قوما يرون الغدر شيمتهم...ومنهم كاذبا في القول ماذا (اللغز 47)

2- لا يكون العير مهرا...لا يكون المهز مهز (اللغز 6)

3- ماذا يقول شيخنا الامير...أبقاه الله رب سيد قدير (اللغز 52)

4- وذي شجون راعك ساجد...أخي نحول دمعه جاري (اللغز 50)

ملازم الخمس لأوقاتها.. معتكف لخدمة الباري

5- أقول لعبد الله لما سقاؤنا.. ونحن بواد عبد شمس وهاشما (اللغز 48)

6- سلم على شيخ النحاة وقل له...عندي سؤال من يجبه يعظم (اللغز 53)

7- أكلت النهار بنصف النهار...وليلأ أكلت بليل بهيم (اللغز 49)

8- أيها الفاضل فينا افتنا...وأل عنا بفتياك العنا (اللغز 51)

9- لقد قال عبد رالله شر مقالة...كفى بك يا عبد العزيز حسيبها (اللغز 12)

10- هيهات قد سفهت أمية رأيها..واستجهلت سفهاؤها وحلماؤها (اللغز 8)

حرب تردد بينهم نتشاجر...قد كفرت أبأوها أبناؤها

سادسا- ورد في نسخة (أسعد خضير) إثنا عشر بيتا لم ترد في نسخة (موفق فوزي)؛ لأن نسخة الأول تضمنت (53 بيتا) ونسخة الآخر تضمنت (41 بيتا)، وهي:

1- ان هند المليحة الحسناء...رأيت من أضمرت لخل وفاء (اللغز 43)

2- جاءك سليمان أبو هاشما...فقدا عدا سيدها الحارث (اللغز 44)

3- انها ام خالد يوم جاءت...خالته الزينين من عمرو زيذا (الغز 45)

4- وردنا ماء مكة فاستقينا...من البئر التي حفر الاميرا (اللغز 46)

5- وذي شجون راعك ساجد...أخي نحول دمعه جاري (اللغز 50)

ملازم الخمس لأوقاتها.. معتكف لخدمة الباري

6- من أم قاسم وأم أباه...ولزيدا ومن أباه الجهولا (اللغز 42)

1 - ألغاز ابن هشام: 8-9

2 - الكتاب ليس للرماني وقد تنبه على ذلك المحقق سعيد الأفغاني إذ حقق الكتاب وطبعه عام 1958 وقبل نشره في المكتبات تبين له أن الكتاب للحسن بن أسد الفارقي، ونوه بذلك في نشرة مرفقة بالكتاب وأصلح عنوانه الى (شرح الأبيات المشككة الإعراب للحسن بن أسد الفارقي) ثم أعاد نشره بعنوان (الإفصاح في شرح أبيات مشككة الإعراب) مؤسسة الرسالة بيروت ط1 1958 ويبدو أن (أسعد خضير) لم ينتبه على ذلك.

3 - الالغاز النحوية للشيخ الأزهرى: 101 مجلة كلية التربية للبنات جامعة الكوفة 13 سنة 2013

- 7- أقول لعبد الله لما سقاؤنا.. ونحن بواد عبد شمس وهاشما (اللغز 48)
- 8- سلم على شيخ النحاة وقل له...عندي سؤال من يجبه يعظم (اللغز 53)
- 9- أكلت النهار بنصف النهار...وليلاً أكلت بليل بهيم (اللغز 49)
- 10- أيها الفاضل فينا افتنا...وأل عنا بفتياك العنا (اللغز 51)
- 11- في النار قوما يرون الغدر شيمتهم..ومنهم كاذبا في القول ماذا (اللغز 47)
- 12- ماذا يقول شيخنا الأمير...ابقاه الله رب سيد قدير (اللغز 52)

سابعا- بدأ المحقق (أسعد خضير) تحقيقه بمقدمة لم يضع لها عنواناً، فذكر البسملة ثم حمد الله وأثنى على رسوله، وذكر معنى اللغز في المعجمات، ونقل هذا المعنى إلى الألباز اللغوية¹، ثم تحدث عن حياة ابن هشام بإيجاز فذكر اسمه وولادته وشيوخه وتخصصه ودراسته وقوة عقله في النحو وبمن تأثر ومؤلفاته في علوم أخرى ومذهبه الأسلامي وصفاته الشخصية ثم وفاته ومكان دفنه وعدد مؤلفاته وذكر أسماء بعضها²، أما المحقق (موفق فوزي) فبدأ بذكر المصادر التي اعتمده في دراسة حياة ابن هشام وتحدث عنه كما تحدث المحقق الأول³، ثم بدأ بدراسة الكتاب بدأها بعنوان (مقدمة المحقق) فحمد الله وأثنى عليه وصلى على النبي وعلى اله وصحبه، ثم وصف أهمية الكتاب ومادة الألباز وأنواعها ثم وصف نسخة المخطوطة ثم منهجه في التحقيق⁴.

ثامنا- أورد (أسعد خضير) في نهاية تحقيقه فهرساً وحيداً للأبيات الملغزة، في حين أورد (موفق فوزي) أربعة فهارس في نهاية تحقيقه، فهرساً للأشعار الملغزة، وآخر للأعلام وآخر للمصادر والمراجع وآخر للموضوعات، وهو يقصد لمحتويات المخطوطة.

مؤاخذاتنا على التحقيقين:

في ما تقدم آنفاً في الموازنة بين التحقيقين قدمنا بعض المؤاخذات عليهما، كالتصرف في النص والزيادة عليه، أو حذف المقدمة أو عدم وصف المخطوطة وتقديم المعلومات الخاصة بهذا الوصف، أو عدم إيراد الشروح والتوضيحات، أو عدم إيراد عدم تسمية الاسم الصريح للكتاب، واعتماد الاسم المشهور، وغير ذلك مما ذكرنا، والان نقدم مؤاخذات أخرى غير التي ذكرنا:

أولاً// مؤاخذاتنا على المحقق (أسعد خضير):

1- ذكر المحقق أنه حذف مقدمة النص المحقق، وذكر أن حديثاً شريف تضمنته المقدمة، أورد ابن هشام للفائدة والبركة، قال (وقد أورد ابن هشام لألبازه مقدمة أعرب فيها الحديث الشريف: "إن من أمن الناس علي في صحبتته وماله أبو بكر" حرصاً على الفائدة والبركة، وقد حذفت هذه المقدمة واكتفيت بالأبيات الملغزة)⁵، والحقيقة أن هذا الحديث في توجيه إعرابي رفعا ونصبا في كلمة (أبو بكر) مما يصلح أن يكون مدخلا للألباز التي تقوم على التوجيه الإعرابي، ولم يكن إيراداً للبركة.

2- لم يتضمن التحقيق - البتة - أية هوامش توضيحية، ولا تخريجات ولا تعريفات أعلام أو آراء نحوية أو بيان معاني غامض الكلمات، مما يؤثر ضعفاً فيه.

3- لم يتضمن التحقيق إيراد اسم أي مصدر اعتمده المحقق، بدءاً بالمقدمة وانتهاءً بآخر بيت ملغز.

ثانياً// مؤاخذاتنا على المحقق (موفق فوزي):

1- لم يذكر المحقق (موفق فوزي) السبب الذي دفع به إلى تحقيق هذه المخطوطة تحقيقاً ثالثاً، فقد حققها أسعد خضير عام 1973، ونشرها في كتاب مستقل - هو الذي جعلناه مادة لموازنتنا هنا - وحققه الدكتور علي فودة نيل ونشره في بحث في مجلة كلية الآداب بجامعة الرياض عام 1980.

1 - الغاز ابن هشام: 5

2 - نفسه: 10 - 12

3 - الألباز النحوية: 9 - 16

4 - نفسه: 17 - 19

5 - الغاز ابن هشام: 8

2- حين تحدث عن حياة ابن هشام - قبل مقدمة المحقق - ذكر مصنفاته، وذكر منها كتاب (الألغاز النحوية)¹، ثم ذكر ان له كتاب (موقد الأذهان وموقظ الوسنان)²، ولم يتنبه المحقق أن الكتاب هو هو، وله اسم صريح واسم شهرة.

3- لم تكن هوامش المحقق وشروحه وتعليقاته كافية شاملة لكل ما يحتاج اليه النص من توضيح وبيان، وانحصرت في أربعة أساليب هي:

أ- تصحيح النص المحقق في المتن بالنص الذي سماه (الأصل)، ولا نعرف على أي شيء اعتمد في التصحيح؟ وهو الذي أخبرنا في مقدمته أنه حصل على نسخة واحدة بنى عليها تحقيقه³.

ب- يستعمل المحقق عبارة ساقطة في الأصل⁴، ويصحح هو الكلمة الساقطة في المتن ولا نعلم على أي نسخة اعتمد في تصحيحه.

ج- التعريف ببعض الأعلام والتجاوز عن بعضهم الآخر، فلم يعرف بابن السكيت⁵، وابن أسد⁶، والحجاج⁷، وتجاوز عن أسماء أعلام كثيرة وردت في الشعر.

د- لم يخرج الأبيات المنسوبة للشعراء، أو لعلماء متأخرين لم يذكرهم ابن هشام.

هـ- وضع معنى عبارة واحدة هي معروفة لدى أغلب الناس وهي (القليل والقال)⁸.

4- في الفحة 27 في خطبة كتاب ابن هشام من (النص المحقق) ورد أن أبا محمد اليزيدي ممن أخذ عنهم ابن هشام الألغاز، وعرف بحياة اليزيدي هو (أبو محمد اليزيدي توفي 310هـ هو محمد بن أبي أحمد اليزيدي المعروف بالمبرد⁹)، وورد في الصفحة 41 من التحقيق أنه هو نفسه امتحن الكسائي 189هـ باللغز السادس بحضرة الرشيد.. وفات عليه أن وفاة المبرد 284 - 285هـ، وأن ولادته كانت 210 هـ فكيف يكون قد ناظر الكسائي؟ والصواب في تعريفه هو يحيى بن المبارك بن المغيرة الإمام أبو محمد العدوي البصري المعروف نحوي مقرر ثقة علامة كبير نزل ببغداد وعرف باليزيدي لصحبته يزيد بن منصور الحموي خال المهدي، جود القرآن على أبي عمرو المازني، وحدث عنه، وعن ابن جريج تلا عليه خلق، منهم أبو عمر الدوري وأبو شعيب السوسي، وكان نظيرا للكسائي، يجلس للناس في مسجد مع الكسائي للإفادة، فكان يؤدب المأمون، وكان الكسائي يؤدب الأمين، وتوفي 202هـ.¹⁰

نتائج الدراسة:

بعد هذه الرحلة في عالم الأحاجي والألغاز والتعريف به، والموازنة بين تحقيقين، نجد أن هذا الضرب من الفن بحاجة الى أن ينهض به اليوم، درساً وتأليفاً، لما انطوى عليه من فوائد علمية في علم النحو.

أما التحقيق فقد قدم أسعد خضير فائدة مبتورة تمثلت في إخراج النص للمعنيين به بصورة العصر فقط، لكنه قصر في جوانب التحقيق وتقديم الفائدة. أما المحقق موفق فوزي فكان تحقيقه فوق مستوى تحقيق الأول ولكنه لم يصل به الى مستوى التحقيق المطلوب؛ لتقصيره في إيراد الشروح والتعليقات الكاملة على النص، فضلاً عن أنه مسبوق بتحقيق أكاديمي للدكتور علي فودة نيل.

1 - الألغاز النحوية: 14

2 - نفسه: 1،

3 - الألغاز النحوية: 18

4 - نفسه: 26

5 - نفسه: 37

6 - نفسه: 63

7 - نفسه: 105

8 - نفسه: 38

9 - نفسه: 27

10 سير أعلام النبلاء: 562/9

مصادر الدراسة

- ابن هشام الانصاري آثاره ومذهبه النحوي - د.علي فودة نيل - ط1 - مطابع المطوع - السعودية 1985م.
- الأحاجي والألغاز الأدبية - عبد الحي كمال - ط2- مطبوعات نادي الطائف - 1410هـ .
- الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي - رانيا روجي محمود كمال- أطروحة دكتوراه- كلية الآداب- جامعة المنصورة- 2015م.
- أساس البلاغة- الزمخشري- معجم
- الاشباه والنظائر - السيوطي- ج3- تح غازي مختار طليمات- منشورات مجمع اللغة العربية- دمشق - 1987م.
- الاعلام- الزركلي- دار العلم للملايين- بيروت 1399هـ .
- الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب - أبو نصر الفارقي - تح سعيد الأفغاني - ط2- بنغازي- 1974م.
- ألغاز ابن هشام في النحو- ابن هشام الأنصاري- تح أسعد خضير- مؤسسة الرسالة- بيروت- 1973م.
- الإلغاز النحوي وأمن اللبس - د.عبد العزيز علي سفر - بحث منشور في حوليات الاداب والعلوم الاجتماعية - الحولية 20- الكويت 2000م.
- الألغاز النحوية - ابن هشام الأنصاري- تح موفق فوزي الجبر- ط1- دار الكتاب العربي- دمشق - 1997م.
- الألغاز النحوية (الطرز في الألغاز)- السيوطي تح طه عبد الرؤوف سعد- نشر المكتبة الأزهرية- مصر 2003م.
- الالغاز النحوية للشيخ الازهري- تح د.حيدر عبد الجبار ود. مجلة كلية التربية للبنات جامعة الكوفة ع13 سنة 2013
- ايضاح المكنون- إسماعيل باشا البغدادي- دار احياء التراث العربي- بيروت
- تاج العروس- الزبيدي- معجم
- تاريخ آداب العرب - مصطفى صادق الرافعي - راجعه وضبطه عبد الله المنشاوي ومهدي البحيري - ط1 - مصر .
- التعريفات - السيد الشريف الجرجاني- دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد 1986م.
- تهذيب اللغة- الازهري- معجم
- التوفيق على مهمات التعاريف - محمد المناوي - تح محمد الداية - ط1 - دار الفكر - بيروت ودمشق - 1410هـ .
- جمهرة اللغة - ابن دريد- معجم
- خزانة الأدب وغاية الأرب- علي بن عبد الله الحموي- تح عصام شعيتو
- سير أعلام النبلاء - الذهبي- مؤسسة الرسالة- بيروت 2000م.
- شرح منظومة الألغاز النحوية للملا عصام الإسفراييني 1037هـ - تح د.علي حسين البواب - مكتبة الثقافة الدينية - مصر 2000م.
- الصحاح- الجوهري- معجم
- العين- الخليل الفراهيدي- معجم
- الفروق اللغوية - أبو هلال العسكري - تحقيق وزيادة وترتيب بيت الله بيات - ط1 - مؤسسة النشر الإسلامية - قم - 1412هـ.
- فن الالغاز عند العرب- د.محمد سالمان - الهيئة المصرية للكتاب 2013.
- القاموس المحيط- الفيروزآبادي- معجم
- كتاب الأفعال - ابن القطّاع الصفّلي - ط1 - عالم الكتب 1983.
- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون - حاجي خليفة - عن تصحيحه محمد شرف الدين ورفعت بيلكة - دار إحياء التراث العربي - بيروت.

- الكليات - أبو البقاء الكفوي - تح عدنان درويش ومحمد المصري - مؤسسة الرسالة - بيروت 1998م.
 - لسان العرب - ابن منظور - معجم
 - المثل السائر - ابن دريد - تح محمد محيي الدين عبدالحميد - المكتبة العصرية - بيروت، 1995
 - مجمع الأغاز - خير الدين شمسي باشا - ط1 - اصدار دار الفیصل الثقافية - 2006م.
 - المحيط في اللغة - صاحب بن عباد - معجم.
 - المخصص - ابن سيده - تح خليل إبراهيم جفال - دار احیاء التراث العربي - ط1 - 1966م.
 - المزهر - السيوطي - تح محمد عبد الرحيم - ط1 - دار الفكر - بيروت 2005م.
 - المعجم الوسيط - مجمع اللغة بالقاهرة - معجم
 - مغني اللبيب عن كتب الاعاريب - ابن هشام الانصاري - تح محمد محيي الدين عبد الحميد - د.ط - د.ت .
 - مفتاح السعادة ومصباح السيادة - طاش كبري زاده - ط1 - دار الكتب العلمي - بيروت 1985م.
 - مقاييس اللغة - ابن فارس - تح عبد السلام هارون - إتحاد الكتاب العرب - 2002م.
 - منير الدياجي في تفسير الاحاجي (دراسة وتحقيق) - سلامة عبد القادر المراقي - أطروحة دكتوراه - جامعة أم القرى - السعودية - 1985
 - الموسوعة العربية الألكترونية - نسخة على النت.
 - نفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة - محمد أمين المحبي ت1111هـ - عبد الفتاح الحلو - تح أحمد عناية - ط1 - دار الكتب العلمية
 - نهاية الأرب في فنون الأدب - النويري - تح د.حسن نور الدين - دار الكتب العلمية - بيروت - د.ت.
 - هدية العارفين - إسماعيل باشا البغدادي - اعادت طبعه بالافست دار احیاء التراث العربي - بيروت 1951م.
- المخطوطات:**
- أغاز ابن هشام - مخطوطة - مخطوطات الأزهر الشريف - مصر - عدد الأوراق سبع ورقات ((رقم النسخة 331321))
 - موقد الأذهان وموقظ الوسنان - ابن هشام الأنصاري - مخطوطة جامعة الملك سعود 1957م.

الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كميّار للجودة

من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها

أ.م.د. ابتسام صاحب موسى الزويني أ.م. زينة جبار غني أ.م. رائدة حسين حميد

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية الكلية التقنية المسيب

Art direction for a book reading Arabic for sixth grade as a standard of quality from the perspective of teachers in the province of Babylon and its parameters
The Artistic Editing of the Arabic Reading Textbook Of the Sixth Primary Class as a Scale of ISO from The Teachers of Babylon Governorate's Point of View

Asst.Prof.Dr. Ibtisam Sahib Musa

Asst. Prof. Zina Jabar Ghani

College of Basic Education/ University of Babylon

Asst. Prof. Ra'eda Hussain Hameed/ College of Technology/ Al-Misayab

Ebtisam6589@yahoo.com

Abstract:

the study was conducted in Iraq/ Babylon University/ College of basic education and aims to know art direction of Arabic reading book for sixth grade as a standard of quality from the perspective of teachers in Babil province and its parameters and the importance of the textbook as it reflects the genuine expression of the curriculum developed by the conscious field experience to suit its concepts in any level, environmental requirements, and the requirements of society and subjects include movement of the times and the growth of life and is an expression of the modern trend in education which focuses on preparing the learner for life to maintain and build His psychologically, physically, spiritually and emotionally adopted researcher descriptive study was prepared by researcher identification consisting of (26) and after confirmation of sincerity and persistence of distributed to a sample of teachers in Babil province and has numbered parameters (55) teachers who taught reading in sixth grade and use appropriate statistical methods, the researcher concluded that reading books for sixth grade was marked by the adoption and application of quality standards and the technical output standards adopted TQM. attraction and provides...

Keywords: output, quality, book reading, teachers, primary six**المخلص**

اجريت هذه الدراسة في العراق/ جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية وترمي تعرف الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كميّار للجودة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها، ولأهمية الكتاب المدرسي؛ لأنه يعبر تعبيراً صادقاً عن المنهج الذي وضعته خبرات ميدانية وإعنية بحيث تلائم مفاهيمه في أية مادة مستوى المرحلة، ومقتضيات البيئة، ومتطلبات المجتمع كما تتضمن موضوعاته حركة العصر ونمو الحياة، وهو تعبير عن الاتجاه الحديث في التربية الذي يهتم بإعداد المتعلم للحياة الكاملة بالمحافظة على ذاته، وبناء كيانه نفسياً، وجسدياً، وروحياً ووجدانياً، فقد اعتمدت الباحثات المنهج الوصفي لدراستهن، فقد اعدت الباحثات استبانة مكونة من (26) فقرة وبعد التأكد من صدقها وثباتها وزعت على عينة من معلمي محافظة بابل ومعلماتها وقد بلغ عددهم (55) معلماً ومعلمة ممن يتولون تدريس مادة القراءة في الصف السادس الابتدائي، وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة توصلت الباحثات الى أن كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي تميز باعتماده وتطبيقه لمعايير الجودة. وأن الإخراج الفني له أعتمد معايير الجودة الشاملة، وتوفر عنصر الجذب والتشويق في كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي، وأوصت الباحثات تدريب القائمين على الإخراج الفني للمراحل الدراسية كافة لإخراج الكتب الدراسية الأخرى بحيث تكون ملائمة لكل مرحلة من المراحل ولكل مادة من

المواد، والتأكد من الأخطاء الطباعية وتلافيها في حالة وجودها، فضلا عن التأكيد على استعمال علامات الترقيم في أماكنها المخصصة لها، واقتُرحت البحوث إجراء دراسة مماثلة لكتب القراءة في المراحل الدراسية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الإخراج الفني، الجودة، كتاب القراءة، المعلمين، السادس الابتدائي

الفصل الاول

مشكلة البحث:

يعاني الكتاب من أزمة ومن أبرز سماتها ضحالة وضآلة الإنتاج، وهشاشة البنية التحتية للنشر، وضعف وضيق سوقه، فضلا عن ضعف المحتوى العلمي وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وضعف عنصر التشويق والإثارة واسلوب العرض، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة الإخراج اللغوي للمتعلمين، وضعف الإخراج الفني، وقلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان. (وزارة التربية والتعليم الاردنية، 1994، ص117)

إن من يتولى تأليف الكتاب المدرسي يتعرض لعدة جوانب متداخلة تتمثل في الجانب العلمي والجانب التربوي والجانب الفني (الوكيل، 2000، ص172)، فالكتاب المدرسي يؤلف لطالب معين وفي سن محددة وله خصائص نفسية، ومطالب نمو معينة، لذا ينبغي أن يراعي مؤلفو الكتب المرحلة التي يؤلف لها حاجات التلاميذ وميولهم ومدرعاتهم خاصة بعد أن كشفت لنا الكثير من الدراسات العلمية أن لميول التلميذ أثر في إ نجاح التعليم ورفع مستوياته (محمود، 2007، ص16).

ويجمع التربويون على أهمية التقويم الشامل للكتاب المدرسي، ويؤكدون على أن تقوم عملية التقويم على أسس ومعايير علمية وتربوية ينبغي توافرها في الكتاب المدرسي.

ومن هذه المعايير ما يتعلق بالأهداف، والمحتوى، وكذلك الجوانب الفنية المتعلقة بالطباعة والإخراج، والرسوم، والصور وأن يستعمل في عرض المادة التعليمية الأشكال الإيضاحية اللافتة والملونة والمثيرة للاهتمام، وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية وأبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعية المختلفة (مرعي، ٢٠٠١، ص٣١٦). والنشاطات التعليمية والتعلمية، وأساليب التقويم والأسئلة التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

وانطلاقاً من أهمية الكتاب المدرسي بنحو عام وكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي بنحو خاص، ولأنه الأداة الرئيسة والوسيلة التي تترجم أهداف المنهج وما ترغب التربية في تحقيقه، لذا ارتأت الباحثات ان تكون دراستهن الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية كمعيار للجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها.

أهمية البحث:

شهدت نظم التعليم ومناهجه تحديات كبيرة في النصف الثاني من القرن العشرين ناتجة عن التطور المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي، وتكنولوجيا الاتصال، مما أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم لمواكبة تلك التطورات وتعقيدها. وكان من أحدث تلك الاتجاهات الدعوة إلى تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وإدارته بعد تطبيق هذا الإتجاه في عمل المؤسسات الإنتاجية، والخدمية وتحقيقها نجاحات كبيرة، وقد أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما أوجب أن يؤسس لها في نظم التعليم؛ لأنها عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان، ويشكل عنصراً رئيساً فيها وكما يجب أن تكون المنتجات في المؤسسة الإنتاجية الصناعية، أو الخدمية متميزة، يجب أن يكون خريج المؤسسة التعليمية متميزاً، وأن تكون الخدمات التي تقدمها للمتعلمين والمجتمع مميزة. (عطية، ٢٠٠٨، ص ١٩)

ويحظى الكتاب المدرسي بمكانة رئيسة في العملية التربوية لما له من أثر واضح وفعال فيها، ويعد احد العناصر الرئيسة والهامة التي تلعب دورا بارزا في تنفيذ المنهج، حيث انه لا غنى للمعلم عن هذا الكتاب؛ لأنه يعتبر ركيزة اساسية للمنهج الشامل، وهو كذلك يشكل حلقة الوصل بين المادة التعليمية والمتعلم ان بني على الاسس السليمة تربويا (محتوى، ومظهر، ومقروئية) فهو اداة رئيسة

في عملية التعليم، وعلى ذلك فالكاتب المدرسي هو المرجع الأساس الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن ان الكتاب هو الأساس الذي يعتمد عليه المعلم في اعداده لدروسه قبل المباشرة بتنفيذ هذا الدرس داخل الصف.(هندي، وآخرون، 1999، ص301)

وللكاتب المدرسي مكانة متميزة في الاسلام فهو احد اسماء القرآن الكريم الذي كان يشكل المادة الاساسية للتعليم، ليس للناشئة فحسب، بل للكبار ايضا، قال تعالى: (الر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ) ¹ (زاير، ورائد، 2012، ص87) كما انه يعبر تعبيراً صادقا عن المنهج الذي وضعته خبرات ميدانية واعية بحيث تلائم مفاهيمه في اية مادة مستوى المرحلة، ومقتضيات البيئة، ومتطلبات المجتمع كما تتضمن موضوعاته حركة العصر ونمو الحياة، وهو تعبير عن الاتجاه الحديث في التربية الذي يهتم بإعداد المتعلم للحياة الكاملة بالمحافظة على ذاته، وبناء كيانه نفسيا، وجسديا، وروحيا ووجدانيا.(المقوشي، 1992، ص114)

ويؤثر الكتاب المدرسي في القطر العراقي تأثيرا كبيرا؛ لأنه الأداة التي تعبر تعبيراً شاملاً عن محتوى المنهج الدراسي من الأهداف إلى الأسس الاجتماعية والفلسفية ومن ثم إلى التوصيات التي تتصل بطرائق التدريس واستعمال وسائل التعليم، لذا يعد الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاية في مساعدة المعلم والتلميذ على اداء مهماتهم في المدرسة لذلك يمثل العنصر المهم في اي برنامج تربوي.(محمد، 1990، ص292)

ويعد وضع معايير ادارة الجودة الشاملة بمدخلاتها ومخرجاتها كافة لتتمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة بل تطويرها وتحسينها من الأمور المهمة لإستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الاداء المتميز في الخدمات التعليمية، وتتعاظم فيه الاستثمارات المالية ويزداد فيه الإهتمام نحو اصلاح المؤسسات التعليمية، ولكي يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية، فإنه يواجه الكثير من التحديات، لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم ما حولهم وحل المشكلات التي تواجههم في المواقف الحياتية، ومواجهة متطلبات العصر والمستقبل، لذا لا بد أن تدعو الأنظمة التعليمية إلى تنمية شخصية الأفراد تنمية شاملة وبصورة متكاملة ومتوازنة دون استثناء وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة، ويهدف نظام التعليم في العراق إلى التربية الشاملة المتكاملة والمتوازنة للمواطن العراقي والتي تسهم في تنمية الجوانب الروحية والخلقية والذهنية والجسمية لتكوينه.

اما كتب القراءة في المرحلة الابتدائية فإنها مكملية لعملية التعليم ولا يمكن الاستغناء عنها، فضلا عن انها ترمي بالدرجة الأساس إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لنموهم نموا كاملا وشاملا، ونمو الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو القراءة، وان يتدربوا على مهاراتها المهمة التي هي التعرف على الكلمات والجمل والفهم الكامل لما يقرأون. (مدكور، 2000، ص132)

أن القراءة مهمة جدا بالنسبة لتلازمة الصف السادس الابتدائي، فهي تمدهم بالأفكار والمعلومات، وتخصب أخیلتهم بالصور، وتغني أساليبهم الكتابية للمفردات والتراكيب والصيغ، فضلا عن إنها متعة نفسية، ووسيلة تسلية حضارية ووسيلة ثقافية سهلة ومتيسرة لكل الناس في أي زمان ومكان (الجبيلي، 2009، ص115).

وهذا يتطلب أن يكون اخراج كتاب القراءة يتصف بعدد من الموصفات في ضوء معايير الجودة الشاملة، ويتصف اخراج الكتاب المدرسي بشكل عام بالاتي:

- 1- ان يتضمن حيل الإخراج الفنية، كاستعمال نوع الخطوط او بنوطها الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة العلمية.
- 2- توضيح الافكار الرئيسة بخطوط ملونة ولافتة للنظر.
- 3- يضع الكتاب الاشكال والجدول في مواضعها وبشكل تكون فيه واضحة ويسهل الاستفادة منها وملونة قدر الامكان.
- 4- ينتهي الكتاب او الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة اعجميا وفقا لورودها باللغة العربية.

- 5- ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والاجنبية مرتبة حسب الحروف الهجائية.
- 6- يتضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته.
- 7- تظهر الصفحة الاولى من الكتاب عنوانه، واسماء المؤلفين، ودار النشر، ومكانه، وسنته.
- 8- يختار الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير الى محتواه ومطبوع على ورق مقوى، ومثبت بطريقة تمنع تفككه.(الزويني، 2013، ص114)

وقد اختارت الباحثات تلامذة الصف السادس الابتدائي، لإجراء بحثهن لما يتمتع به تلامذتهن من خصائص تميزها عن سائر مراحل التعليم، إذ أنها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، وتتميز هذه المرحلة بقفزة في جوانب النمو جميعها.(اسماعيل:1980:ص1)، وتظهر لدى التلامذة في هذه المرحلة استعدادات جديدة على مستوى مداركهم، وقدراتهم المختلفة، ومزودون بقوة عقلية عظيمة في نموهم وتكاملهم (زهران:1981:ص134).

وتعتقد الباحثات ان هذه المرحلة تحمل تأثيرات مزدوجة تتولد من تأثير المرحلة السابقة واللاحقة، وبالتالي تنعكس هذه التأثيرات على نفسية المتعلمين واندفاعهم نحو التعلم او العكس.

من هذا كله ارتأت الباحثات أن تكون دراستهن التعرف على مدى ملائمة الكتاب المدرسي لتلامذة المراحل الابتدائية من حيث اخراجه الفني والمتمثل بشكله الجذاب وملائمة حجمه وصوره التي تتلاءم مع موضوع الدرس، وورقه الجيد ووضوح خطه وخلوه من الأخطاء ليشجع التلامذة على قراءته والحفاظ عليه.

وتتطلب أهمية البحث مما يأتي:

- 1- أهمية الكتاب المدرسي للمتعلم بوصفه الاداة الرئيسة واحيانا الوحيدة التي تغذيه بالمعلومات.
- 2- أهمية كتاب القراءة لتلامذة المرحلة الابتدائية، لأهميتها في مدهم بالمعلومات والأفكار التي تساعد على تخصيص اخيلتهم.
- 3- أهمية المرحلة الابتدائية لتمييزها في احداث قفزة في جوانب النمو جميعها.
- 4- أهمية الإخراج الفني للكتاب المدرسي لإثارة دافعية المتعلم للقراءة.
- 5- أهمية وضع معايير الجودة للكتاب المدرسي.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف (الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كميّار للجودة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها).

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على معلمي اللغة العربية في مركز محافظة بابل ومعلماتها للعام الدراسي 2013-2014م.

تحديد مصطلحات:

اولا: الإخراج: لغة: خراج: (اسم)، إخراج: مصدر أُخْرِجَ، خُرَجَ: (فعل)، أُخْرِجَ يُخْرِجُ، إِخْرَاجًا، فهو مُخْرِجٌ، والمفعول مُخْرَجٌ، أُخْرِجَ الشَّيْءُ: أُبْرِزَ وأُظْهِرَ، جعله يَخْرُجُ، أُخْرِجَ الْحَدِيثُ: نَقَّلَهُ بِالْأَسَانِيدِ الصَّحِيحَةِ، أُخْرِجَ الرَّوَايَةُ أو المسرحية: أظْهَرَهَا بِالْوَسَائِلِ الفنية على المسرح، أو الشاشة، فهو مُخْرِجٌ، وأُخْرِجَ كِتَابًا فِي اللُّغَةِ: أَصْدَرَهُ، نَشَرَهُ، أَخْرَجَهُ إِلَى حَيِّزِ الوجود: أظْهَرَهُ.(الانترنت: معجم جامع معاني المعاني)

الإخراج: ويقصد به الشكل المادي للكتاب سواء كان من حيث الطباعة او تنظيمه بشكل عام او الرسومات والاشكال التوضيحية التي يوظفها.

اخراج الكتاب:

- عرف رضوان: هو أن يكون الكتاب - في شكله العام - أنيق المظهر، جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، منقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية، واضح

الصور والرسوم والخرائط، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفّقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائعاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتناء عليه في المذاكرة. (رضوان 1982:ص299)

ثانيا: الجودة:

أ- لغة: عرفها ابن منظور بان اصلها "الجود" والجيد نقى الرديء، وجاد الشيء جودة، اي صار جيداً، وقد جاد جوده واجاد اي اتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور د.ت.ص72)

ب- اصطلاحاً:

عرفها الرشيد بانها: كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع (الرشيد، 1995، ص4).

ثالثاً: معايير الجودة:

المعيار لغة: اصلها معيار وهو نموذج متحقق او متصور لما ينبغي ان يكون عليه الشيء. (مصطفى وآخرون، 1989، ص639)
اصطلاحاً:

معايير الجودة: عرفها كل من

- صبري بأنها: (أعلى مستويات الجودة الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها ويتم على أساسها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء وبالتالي إصدار الحكم عليها (صبري، 2002، ص504).
- مجموعة من الشروط والأحكام التي تعد أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف. (Carter 1973: p153)
- وتعرفها الباحثات بأنها مجموعة من المواصفات والشروط التي تحتوي درجة عالية من الدقة والاتقان في الصور والرسوم التعليمية وأشكالها الفنية والعلمية والتي تم الاتفاق عليها مع مجموعة من المتخصصين والمحكمين.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة: سنتناول الباحثات في هذا الفصل عرضاً للجوانب النظرية وعدد من الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث طبيعتها، أو أدواتها، أو أهدافها، وقد راعت الباحثات التسلسل الزمني في ترتيبها، وهي كالآتي:

أولاً الجوانب النظرية:

أهمية الكتاب المدرسي: للكتاب المدرسي أهمية بالغة ودور فاعل بل يعده البعض حجر الزاوية واداة للعملية التربوية فهو أحد الروافد المهمة والمساعدة لعملية التعليم وأهدافه العامة، وللكتاب المدرسي أهمية حيوية فهو من أقوى الوسائل في تشكيل عقلية التلميذ وتحقيق المفاهيم الصحيحة، إذ هو وسيلة مثلى في مساعدة الطالب وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه، بل وتزويده بالوعي وحسن السلوك وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة.

وعلى الرغم من اهتمام المربين بالكتاب المدرسي الا انه وجهت اليه انتقادات من بعضهم وتركزت في نقطة أساسية هي ان تكاثر الكتب وتعقد مواد التعليم ساعد على ان حلت سلطة النص المطبوع محل سلطة البحث العلمي وسلطة النص الجامد محل سلطة الواقع الحي وادى ذلك الى تغلب التعلم التقليدي واتباع طرائق التدريس التقليدية.

مواصفات الكتاب المدرسي: للكتاب المدرسي مواصفات خاصة لا بد من توافرها فيه منها:

1- **مجال الإخراج الفني للكتاب:** ينبغي ان يكون الكتاب المدرسي في شكله العام انيق المظهر جذاب الشكل، ملائم الحجم متناسق المسافات بين الاسطر خاليا من الاخطاء الطباعية، عناوينه واضحة، جميل الغلاف، متين التجليد ليكون مغريا للقراءة فضلا عن الاعتماد عليه في التحضير اليومي للمادة الدراسية (رضوان، 1962، ص244)

2- **مجال اسلوب عرض المادة في الكتاب:** ان يكون الكتاب سهلا في لغته متدرج الصعوبة في عرض مادته، اصيلا في كتابته، مفرداته ومصطلحاته بارزة، فضلا عن خلوه من الحشو والتكرار ويهتم بتبسيط المفاهيم والتعبير الفنية ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية (دمعة، 1987، ص244)

3- **مجال محتوى الكتاب:** ان تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وبين مفردات المنهاج واهدافه، ويقدم للتلاميذ قدرا وافيا من المعارف والحقائق وان تراعى الحقائق والمعلومات (رضوان، 1962، ص402) للمفردات تأثير كبير على صعوبة النص، فهناك عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النص سهل القراءة والفهم، مثل تكرار الكلمة، وطول الكلمة، وتداعي الأفكار، والتجريد، والأفعال مقابل الأسماء والضمائر.

اما الجمل التي يتكون منها الكتاب المدرسي فتعد الجملة أحد العوامل الأكثر تأثيرا على سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، فطول الجملة، ونوعها يمكنهما أن يجعلنا من النص المقروء سهل الفهم، فإن طول الجملة وزيادة كلماتها تؤدي الى صعوبة المادة المقروءة، وقلتها تؤدي الى سهولة هذه المادة، والسبب في ذلك أن طول الجملة يتطلب ربطا بين أفكارها المتداخلة التي قد لا يكون الطالب مستعدا لها (يونس، 1975، ص244).

4- **عرض الأفكار:** ان كثرة الأفكار وطول الموضوع يؤدي إلى ضعف قدرة القارئ على ربط الأفكار المطروحة مما يؤدي إلى ضعف فهمه للنص، ولتحقيق مقروئية عالية يجب أن تكون الفكرة واضحة صريحة. لذا يجب أن تكون الأفكار أساسية للنص واضحة صريحة، وأن يحرص الكاتب أو المؤلف على تعزيز الفكرة، ولاسيما إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة غير مألوفة عند المتعلمين لغرض مساعدتهم على فهم الأفكار بسهولة ويسر (الهاشمي، وعطية، 2009، ص332).

5- **الرسوم والصور:** تعتمد الكتب السهلة اعتمادا كبيرا على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى إلى الأذهان، وتشوق الفرد الى عملية القراءة، وتنثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسوم والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعد جزءا تكميليا لما يتعلمه الطالب، وتختلف مساحة الصور تبعا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى (البسيوني، 2002، ص167).

والصور والرسوم تتصل بعملية التعلم وتبسط المادة، وقد تكون جزءا من محتوى التعلم لذلك فإنها تعد من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على التعلم.

6- **الألوان:** من أهم عناصر التشويق ولاسيما عند الطلاب الألوان، والورق (البسيوني، 2002، ص167)، فمعظم القراء يريدون ألوانا غير الأبيض والأسود، ولكن تقنيا، الصور غير الأسود والورق غير الأبيض يكون أقل مقروئية من حيث الطباعة، وترى بعض الدراسات أن الحبر الأسود والأخضر أكثر مقروئية من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما أن استخدام الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها يؤدي الى إرباك القارئ فلا تساعده على الفهم (سليمان، 2002، ص16).

7- **الطباعة:** إن وضوح المادة المقروءة يساعد بشكل كبير على مقروئيتها، وللطباعة دور كبير في مدى مقروئية النص، ويتمثل ذلك في حجم الحروف وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الورق، ولون خلفية الكتابة، إن لتصميم

الحروف، وحجمها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر وحجم الصفحة ولون الحبر أهمية في المقرئية، لذلك ينبغي أن تكون الحروف واضحة وكبيرة وملونة بحيث تناسب مدى نضج وإدراك الطلاب (بني صعب، 2009، ص63).

8- التنظيم: يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم المادة المكتوبة (البسيوني، 2002، ص167)، ويعني ذلك أن يتم وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد، فهو يمد جسورا بين المفهوم والقارئ لمساعدته على أن ما يتعلمه الآن له علاقة بما عرفه بالفعل، وفيها يقوم المؤلف بوضع عناوين رئيسة وثيقة الصلة بالموضوع داخل النص لمساعدة القارئ على تنظيم المعلومات (السمان، 2010، ص76-77).

ثانيا: دراسات سابقة

1- دراسة محمد/ 2002: معايير الكتاب المدرسي الجيد: دراسة تطبيقية تقييمية لكتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي
اجريت الدراسة في السودان ورمت الى تعرف (معايير الكتاب المدرسي الجيد) (دراسة تطبيقية تقييمية لكتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي)، ومدى مناسبة كتاب الرياضيات للصف السابع، والسعي إلى تصميم معايير لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وتكمن أهمية الدراسة في أن الكتاب المدرسي لازال هو المصدر الوحيد للمعلومات في معظم دول العالم الثالث، كما أن الإنجاز التربوي وأداء الطلاب لا يتم دون الاهتمام به، وتدور مشكلة الدراسة حول تدنى المستوى التحصيلي للتلاميذ في مادة الرياضيات، وتساءلت الدراسة عما هي مواصفات الكتاب المدرسي الجيد؟ وما مدى مطابقة كتاب الرياضيات لهذه المواصفات؟ وهل محتوى الكتاب يحقق اهدافه؟ وما مدى ربط المحتوى بالتراث الإسلامي؟ استعملت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات، فضلا عن تحليل المحتوى، وتوصلت إلى أن محتوى الكتاب وأسلوب عرضه يحقق أهداف المادة، وينمي التفكير العلمي، ويرتبط محتواه بخبرات التلاميذ السابقة، مع حداثة المادة العلمية، وفي تقييم أسئلة الكتاب وشكل الإخراج والأخطاء الفنية والطباعة، وأوصت الدراسة بمراجعة صياغة بعض دروس الكتاب وتدعيمها بالصور التي تثير رغبة التلاميذ نحو القراءة والاطلاع، وتصحيح الأخطاء وزيادة التنوع في أسئلة الكتاب مع الاهتمام بنوعية ورق طباعة الكتاب. (محمد، 2002، ص187)

2- دراسة ابو عنزة/ 2009م: (دراسة تقييمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة)

اجريت الدراسة في فلسطين ورمت الى تقييم كتاب اللغة العربية (المطالعة والادب والنقد) للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة) في ضوء المجالات الاربعة الاتية: (الإخراج الفني للكتاب، وطريقة عرض المادة، والمادة المعروضة، وخصوصيات مادة اللغة العربية)، واعتمد الباحث المنهج الوصفي باستعماله الاستبانة المغلقة على عينة البحث والبالغ عددهم (200) معلما، اما الوسائل الاحصائية التي استعملها الباحث فهي (spss) والوسط الحسابي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومعادلة الفا كرونباخ، والتباين الاحادي والثنائي. وتوصل الباحث الى عدم تنوع الوسائل التعليمية في الكتاب (رسوم، صور، خرائط) وعدم وجود اهداف في بداية الكتاب، ولا يركز كتاب اللغة العربية على توظيف التعبير الوظيفي، وحصل معيار الإخراج الفني على الرتبة الاولى على نسبة (75، 925%)، ثم طريقة عرض المادة اذ حصل على نسبة 70، 26%)، ثم معيار المادة المعروضة الذي حصل على الرتبة الثالثة ونسبته (67، 74%) وحصل معيار (خصوصيات مادة اللغة العربية) على المرتبة الرابعة اذ بلغت نسبته (63، 54%)، واوصى الباحث بضرورة اعادة النظر في تصميم الغلاف بحيث يصبح اكثر ارتباطا بمحتوى الكتاب واكثر تشجيعا للطلبة. (ابو عنزة، 2009، ص ش-ض)

3- دراسة العدوي/ 2009: (تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الخامس في مرحلة التعليم الاساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها)

اجريت الدراسة في سوريا/ جامعة دمشق ورمت الى اعداد معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي (الحلقة الثانية) الجزء الاول ومؤشراتها، ومن ثم التعرف عن مدى تحقيق هذه المعايير، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، اما الاداة التي استعملها الباحث هي استبانة ضمت سبعة عشر معيارا وبلغت عينة البحث (69) مدرسا ومدرسة، استعمل الباحث الوسط الحسابي والتكرارات والنسبة المئوية وسائل احصائية، وتوصل الباحث الى ان دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الاساسية كنتدني تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، ومستوى معرفة خصائص تحليل الكتاب في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، وانعدام مستوى استعمال الاشارات والملاح المعبرة عن مضمون الحديث، ومعرفة المحسنات بأنواعها وتنوعها، واستعمالها ومستوى معرفة خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى، واوصى الباحث بضرورة اعادة تأليف كتب القراءة وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. (العدوي، 2009، ص575-598)

4- دراسة حماد/ 2011: جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه

اجريت الدراسة في فلسطين ورمت الى تعرف (مستوى توافر معايير جودة تنظيم المحتوى ومعايير جودة المحتوى في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا) السابع والثامن والتاسع "فلسطين، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداة البحث "الاستبانة"، وتحقق من صدقها وثباتها، وطبق الأداة على عينة بلغ عددها (43) معلما ومعلمة ممن يدرسون الصفوف والكتب مدار البحث بمدارس محافظة خان يونس، مستعملا المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى أن مجال المحتوى حصل على أعلى متوسط في الصف السابع، يليه مجال إخراج الكتاب للصف الثامن، في حين أن تنظيم المحتوى حصل على نسب متوسطة في بعض المعايير وضعيف في البعض الآخر أما باقي المجالات فقد حصلت على متوسطات عالية ومتوسطة وضعيفة، مما يدل على أن الكتب الثلاثة كانت متوسطة الجودة في التنظيم والمحتوى، وقد أوصى الباحث باعتماد القائمة للتعرف على جودة كتب المقررات المختلفة وتطوير كتب التربية الإسلامية بما يتفق مع جودة معايير الكتاب، وإجراء دراسات مشابهة لكتب ومحتويات أخرى في التربية الإسلامية. (حماد، 2011، ص1-25)

5- دراسة حمادنة/ 2012: (تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الاول الاساسي في الاردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق)

اجريت الدراسة في الاردن ورمت الى تقييم كتاب لغتنا العربية للصف الاول الاساسي في الاردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، تكونت عينة البحث من (77) معلما ومعلمة، اتبع الباحث المنهج الوصفي واستعمل الاستبانة اداة لدراسته، وتكونت اداة الدراسة من (54) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي (الإخراج الفني، الاهداف، المحتوى، الرسومات والصور، لغة الكتاب)، استعمل الباحث المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وتحليل التباين المتعدد، واختبار توكي للمقارنات البعدية وسائل احصائية للتحليل والتوصل الى النتائج، وتوصل الباحث الى ان (15) فقرة من فقرات الاستبانة حققت مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وان (39) فقرة لم تحقق مواصفات الكتاب المدرسي الجيد وحصل مجال الإخراج الفني للكتاب المرتبة الاولى نسبة الى المجالات الاخرى، كما اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (0، 05) تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث والخبرة وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي. (حمادنة، 2012، ص187-218).

ثانياً: موازنة الدراسات السابقة

- 1- تباينت الاماكن التي اجريت فيها الدراسات السابقة فقد اجريت دراسة (محمد/ 2002) في السودان، اما دراسة (ابو عنزة/ 2009)، ودراسة العدوي (2009) في سوريا، ودراسة (حماد/ 2011) في فلسطين، ودراسة حمادنة (2012) في الاردن، اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق.
- 2- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي ترمي الى ان الإخراج الفني هو احد معايير جودة الكتاب المدرسي.
- 3- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعملت الاستبانة المغلقة والمفتوحة اداة لجمع المعلومات وتحقيق أهداف البحث، كدراسة محمد(2002)، ودراسة ابو عنزة (2009)، ودراسة العدوي (2009)، ودراسة حماد (2011)، ودراسة حمادنة (2012).
- 4- تباينت الدراسات السابقة في استعمالها للوسائل الاحصائية واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استعملت الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون.
- 5- تباينت الدراسات السابقة في عينتها فتمثلت دراسة محمد (2002) بكتاب الرياضيات، وتمثلت دراسة ابو عنزة (2009) بكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر، العدوي (2009) بكتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي، وتمثلت عينة دراسة حماد (2011) بكتاب التربية الاسلامية، اما دراسة حمادنة(2012) فتناولت كتاب لغتنا الجميلة للصف الاول من مرحلة التعليم الاساسي، اما الدراسة الحالية فتمثلت بكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي.
- 6- تباين اعداد افراد العينة بين (43-200) معلما ومعلمة عدا دراسة محمد (2002)، اما الدراسة الحالية فقد بلغ عددها (55) معلما ومعلمة.
- 7- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج الذي اتبعته وهو المنهج الوصفي.

الفصل الثالث

ستتناول الباحثات في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتهما لتحقيق مرمى بحثهما مبتدئة بمنهج البحث، وتشمل الإجراءات: مجتمع البحث، وعينته، والأداة المستعملة لجمع البيانات، وصدق الأداة، وثبات التحليل، وخطوات تطبيق البحث، والوسائل الإحصائية التي استعملت في معالجة النتائج، وفيما يأتي تفصيل لذلك:

اولاً: منهج البحث: اتبعت الباحثات المنهج الوصفي، لانه أكثر ملاءمة مع هذا النوع من البحوث التربوية، وانه المنهج الملائم لطبيعة البحث.

ثانياً: مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية في مركز محافظة بابل ومعلماتها والذين يتولون تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

ثالثاً: عينة البحث: اختارت الباحثات عشوائياً (55) معلما ومعلمة ممن يتولون تدريس الصف السادس الابتدائي بعد ان استبعدت (20) معلما منهم لاستخراج الثبات.

رابعاً: أداة البحث: استعملت الباحثان الاستبانة المغلقة، أداة لبحثها حيث وزعت الباحثات استبانة مؤلفة من (26) فقرة موزعة الى عينة مؤلفة من (55) معلما ومعلمة، من الذين يتولون تدريس القراءة العربية للصف السادس الابتدائي، ثم حلت الباحثات الإجابات على مقياس ثلاثي تضمن ثلاثة بدائل (عال، جيد، مقبول)، اذ أعطى البديل العالي (3) درجات، والبديل الجيد (2) درجة، والبديل المقبول درجة واحدة.

خامساً: صدق الأداة: يعد الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستعمل الاختبار، أو واضعه التأكد منه، وصدق المقياس هو مقدرة على قياس ما وضع من اجله أو السمة المراد قياسها. (السيد، 1971، ص118)

وتعد الوسيلة الفضلى لتقدير صدق الأدلة، أن يقرر عدد من المتخصصين مدى استيفاء فقراتها، وشمولها للجوانب المراد قياسها. (السيد، 1971، ص55)

ولغرض التأكد من سمة الفقرات الخاصة بالاستبانة وصحتها، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، والمتخصصين بالقياس والتقويم، وقد قابلت الباحثات كل محكم على انفراد، وطلبت منه إبداء ملاحظاته وتوجيهاته، بشأن فقرات الاستبانة، من حيث سلامة بنائها ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت من أجله، وكذلك طلبت منهم إبداء آرائهم في تعديل بعض الفقرات أو حذفها إن كانت لا تصلح في الاستبانة بشكلها النهائي، إن الغرض من تحليل فقرات الاستبانة هو التحقق من صلاحية كل فقرة من فقراتها، وتحسين نوعيتها عن طريق كشف النقص في الفقرات الضعيفة لإعادة صياغتها، أو استبعادها، ويكون ذلك بفحص إجابات الأفراد عن كل فقرة (الزويبي، 1981، ص74)، واستعملت الباحثات مربع كاي (البياتي، 1977، ص293) لتحديد صلاحية الفقرة، وكانت القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ بلغت (3.84)، وهذا يعني أن كل فقرة تتال (80%) من تأييد الحكام تعد صالحة، وبذلك قبلت فقرات الاستبانة.

ثبات الاداة: إن من سمات الاختبار الجيد أن يتصف بالثبات، ومن الشروط الأساسية أن تتصف اداة البحث بالثبات لان اتصافها بالثبات يجعل بالإمكان الاعتماد عليه (السيد، 1971، ص413)، لذا فإن من المسائل المعول عليها في ثبات الاداة هو أن يعطي النتائج أنفسها عند إعادة تطبيقه على العينة نفسها (Mehreus, 1980, p339).

ولاستخراج ثبات الاداة طبقت الباحثات الاستبانة على عدد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مركز المحافظة، إذ بلغ عددهم (20)، اختيروا عشوائيا واستبعدتهم الباحثة من العينة الاساسية، وبعد مضي أسبوعين تم تطبيقها على العينة نفسها، وتعد مدة أسبوعين مدة ملائمة لإعادة تطبيق الاداة (جابر، د.ت، ص277).

حللت الباحثات فقرات الاستبانة بهدف قياس الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، ووجدت انه يساوي (0.85)، وهو معامل ثبات جيد وبذلك اتخذت الاستبانة شكلها النهائي، وأصبحت جاهزة للتطبيق.

تطبيق الاداة: بعد أن أتضح للباحثات صدق فقرات الاستبانة وثباتها، وزعت الباحثات الاستبانة على (55) معلما ومعلمة الذين يتولون تدريس اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، كما تم توجيههم الى قراءة جميع الفقرات والإجابة عليها.

تحليل النتائج: حللت الباحثات نتائج البحث، من خلال حساب التكرارات، واستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لجميع الفقرات المتعلقة بالاستبانة، واستعملت الباحثات مربع كاي لتحديد مدى صلاحية الفقرة.

ثالثا:- الوسائل الإحصائية: اعتمدت الباحثات الوسائل الإحصائية الآتية:

1- مربع كاي (χ^2): لتحديد مدى صلاحية الفقرة.

$$(l - q)^2$$

$$\frac{\chi^2}{df} = \text{م ج}$$

ق

حيث أن:

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (البياتي، 1977: ص 293)

2- معامل ارتباط بيرسون: في حساب معامل ثبات:

$$r = \frac{\sum (م ج س) - (\sum م ج) (\sum س)}{\sqrt{[\sum (م ج س)^2 - (\sum م ج)^2] [\sum (م ج س)^2 - (\sum س)^2]}}$$

= ر

$$[\sum (م ج س)^2 - (\sum م ج)^2] [\sum (م ج س)^2 - (\sum س)^2]$$

إذ تمثل:

(ر) - معامل ارتباط بيرسون.

(ن) - عدد أفراد العينة.

(س، ص) - قيم المتغيرين. (البياتي:1977:ص 181)

3- معادلة فيشر.

$$1 \times 3 + 2 \times 2 + 3 \times 1$$

3- معادلة الحدة = -----

ت ك

إذ تمثل:

ت1 = تكرارات الاختيار الاول (عالية)

ت2 = تكرارات الاختيار الثاني (جيدة)

ت3 = تكرارات الاختيار الثالث (مقبولة) (البياتي، 1977، 193)

4- الوزن المئوي.

الوسط المرجح

الوزن المئوي = 100 x -----

(البياتي، 1977، ص 78)

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

أ- عرض النتائج يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثات في ضوء مرمى البحث المتضمن تعرف الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي كمعيار للجودة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها. تم ترتيب الفقرات تنازلياً من حيث درجة الأهمية والضرورة لتطبيق مفهوم معيار الجودة وكما موضح في جدول (1) حللت الباحثات نتائج البحث بشكل إحصائي إذ تم ترتيب نتائج الاستبانة بصورة تنازلية حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة وتفسير النتائج، اعتمدت المتوسطات الحسابية (1.67-1.4) درجة عالية، و(1.38-1.15) درجة جيدة، و(1.07- فما دون) درجة مقبولة، وفيما يأتي عرض الفقرات مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما موضح في جدول (1).

جدول (1)

جدول يبين الفقرات والرتبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري مرتبة تنازليا

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة						الفقرة	ت	الترتيب
		مقبول		جيد		عال				
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد			
0.61	1.67	-	-	25.5	14	74.5	41	يتميز ورق الكتاب بالجودة والنوعية	19	1
0.726	1.65	5.5	3	9.1	5	85.5	47	وضوح ارقام صفحات الكتاب	15	2
0.778	1.64	5.5	3	10.9	6	83.6	46	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب	25	3
0.69	1.53	-	-	16.4	9	83.6	46	ظهور العناوين الرئيسية والفرعية بالوان مميزة	21	4
0.635	1.51	10.9	6	30.9	17	58.2	32	وضوح اسماء المؤلفين وسنة النشر ومكان الطبع في بداية الكتاب	4	5
0.742	1.47	7.3	4	40.0	22	52.7	29	يحتوي الكتاب على مقدمة موجهة (للمعلمين وأولياء الامور، والتلامذة)	12	6
0.503	1.45	5.5	3	32.7	18	61.8	34	تتضح طباعة الكتاب بجلاء ووضوح	26	7
0.741	1.45	5.5	3	27.3	15	67.3	37	عرض الكتاب كل موضوع في فقرات مرتبة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة رئيسة	8	8
0.601	1.44	3.6	2	7.3	4	89.1	49	تتساوى المسافة بين الكلمات واصول الخط	6	9
0.564	1.4	7.3	4	36.4	20	56.4	31	يتلائم حجم الكتاب مع عمر التلاميذ	23	10
0.593	1.38	1.8	1	7.3	4	90.9	50	ملائمة الالوان والمستعملة وتناسقها	22	11
0.695	1.33	14.5	8	18.2	10	67.3	37	يترك الكتاب مقدار كلمة بداية كل فقرة جديدة.	5	12
0.54	1.31	-	-	3.6	2	96.4	53	ملائمة المسافة بين الاسطر في الكتاب بما يتلاءم التلاميذ	3	13
0.599	1.29	7.3	4	12.7	7	80.0	44	تناسب طول الكتاب مع عرضه وسمكه	14	14
0.449	1.27	-	-	27.3	15	72.7	40	ملائمة حجم الخط بما يتلاءم مع التلاميذ	18	15
0.584	1.25	-	-	27.3	15	72.7	40	يحتوي الكتاب فهرسا يوضح محتوياته	17	16
0.44	1.25	7.3	4	10.9	6	81.8	45	يحتوي الكتاب فهرسا يوضح محتوياته	7	17
0.429	1.24	3.6	2	23.6	13	72.7	40	ترتبط صورة الكتاب بمضمونه	13	18
0.534	1.22	14.5	8	16.4	9	69.1	38	ملائمة حجم حروف طباعة الكتاب والوانها	1	19
0.524	1.2	-	-	23.6	13	76.4	42	كتابة العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة	20	20
0.512	1.18	14.5	8	36.4	20	49.1	27	ضبط كلمات الكتاب بشكل مناسب	16	21
0.536	1.16	18.2	10	27.3	15	54.5	30	ملائمة الصور في محتوى الكتاب لموضوعاتها	9	22
0.373	1.16	14.5	8	18.2	10	67.3	37	خلو الكتاب من الاخطاء المطبعية	24	23
0.448	1.15	-	-	7.3	4	92.7	51	يتميز غلاف الكتاب وتجليده بجودة نوعيته ومثاقته	10	24
0.262	1.07	7.3	4	14.5	8	78.2	43	توثيق الشواهد في الكتاب بدقة	2	25
0.189	1.04	5.5	3	7.3	4	87.3	48	يستعمل الكتاب علامات الترقيم بشكل صحيح	11	26

ب- تفسير النتائج:

تشير النتائج التي توصلت إليها الباحثات الى ان الفقرات من (1-10) قد حصلت على المتوسط الحسابي تراوح بين (1.67-1.4) وانحرافها المعياري بين (0.69-0.564)، وتعزو الباحثات سبب ذلك الى ان الورق المستعمل في كتاب القراءة ذو نوعية، ووضوح ارقام صفحات الكتاب مما يسهل على الطالب تتبع صفحات الكتاب بسهولة ويسر، وان عنصر التشويق والجذب متوافر في غلاف الكتاب، فضلا عن تميز وظهور العناوين الرئيسة بألوانها المتميزة، ووضوح اسماء المؤلفين واحتواء الكتاب على مقدمة موجهة الى المعلمين واولياء الامور والتلامذة، وهذا يبين ان الكتب المؤلفة للمرحلة الابتدائية تتوافر فيها معايير الجودة وبدرجة عالية.

كما تشير النتائج الى ان الفقرات من (11 - 24) قد حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1.38-1.15)، وانحرافها المعياري بين (0.593-0.448) وهي نتائج يقع مداها في المستوى الجيد، وتعزو الباحثات سبب ذلك الى ملائمة حجم الكتاب مع عمر التلميذ، وان الالوان المستعملة وتناسقها ساعدت على جذب انتباه التلميذ الى كتاب القراءة، وتعتمد الكتب السهلة اعتمادا كبيرا على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى إلى الأذهان، وتشوق الفرد الى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسوم والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعد جزءا تكمليا لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى (البسيوني، 2002، ص167).

والصور والرسوم تتصل بعملية التعلم وتبسط المادة، وقد تكون جزءا من محتوى التعلم لذلك فإنها تعد من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على التعلم.

من أهم عناصر التشويق ولاسيما عند الطلاب الألوان، والورق (البسيوني، 2002، ص167)، فمعظم القراء يريدون ألوانا غير الأبيض والأسود، ولكن تقنيا، الصور غير الأسود والورق غير الأبيض يكون أقل مقروئية من حيث الطباعة، وترى بعض الدراسات أن الحبر الأسود والأخضر أكثر مقروئية من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما أن استعمال الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها يؤدي الى إرباك القارئ فلا تساعده على الفهم (سليمان، 2002، ص16).

فضلا عن ان وضوح المادة المقروءة يساعد بشكل كبير على مقروئيتها، وللطباعة دور كبير في مدى مقروئية النص، ويتمثل ذلك في حجم الحروف وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الورق، ولون خلفية الكتابة، إن لتصميم الحروف وحجمها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر وحجم الصفحة ولون الحبر أهمية في المقروئية، لذلك ينبغي أن تكون الحروف واضحة وكبيرة وملونة بحيث تناسب مدى نضج وإدراك الطلاب (بني صعب، 2009، ص63)، فضلا عن ان خلو الكتاب من الاخطاء الطباعية يساعد على وصول المعلومات والتعلم على الكتابة الصحيحة وتجنب التلامذة من الوقوع في الاخطاء الاملائية، كما يتميز كتاب القراءة بجودة غلافه وتجليده ومتانته وهي من معايير الجودة.

كما تشير النتائج الى ان الفقرتين (25-26) قد حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1.07-1.04)، وبلغ انحرافها المعياري (0.262-0.189) على التوالي، وهذه النتائج في المدى المقبول وقد حصلت عليه الفقرتان (توثيق الشواهد في الكتاب بدقة) و(يستعمل الكتاب علامات الترقيم بشكل صحيح).

بدا فان الكتاب المدرسي لتلامذة الصف السادس الابتدائي يتميز باتفاقه مع معايير الجودة التي اعتمدها الباحثان، وان وزارة التربية في العراق حريصة على توفير الكتب المنهجية التي تتلاءم مع هذه المعايير، وتوافر افضل معايير الجودة فيها لجذب انتباه التلامذة وتشجيعهم على القراءة ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفصل الخامس:

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

الاستنتاجات: من خلال تحليل نتائج البحث وتفسيرها توصلت الباحثات الى النتائج الآتية:

- 1- تميز الإخراج الفني لكتاب القراءة للصف السادس الابتدائي على اعتماده وتطبيقه لمعايير الجودة.
- 2- توفر عنصر الجذب والتشويق في كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي.
- 3- تميزت العناوين الرئيسية للموضوعات بوضوحها وموقفها لمعايير الجودة.
- 4- تميزت الأوراق المستعملة بنوعيتها الجيدة.
- 5- توافق لغة الكتاب وطابعه واللوانه مع معايير الجودة التي اعتمدها الباحثة

التوصيات

- 1- تدريب القائمين على الإخراج الفني للمراحل الدراسية كافة لإخراج الكتب الدراسية الأخرى بحيث تكون ملائمة لكل مرحلة من المراحل ولكل مادة من المواد.
- 2- التأكد من الإخطاء الطباعية وتلافيتها في حالة وجودها.
- 3- التأكيد على استعمال علامات التزقيم في اماكنها المخصصة لها.

المقترحات

- 1- اجراء دراسة مماثلة لكتب القراءة في المراحل الدراسية الأخرى.
- 2- اجراء دراسة مماثلة لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني متوسط.
- 3- اجراء دراسة مماثلة لكتب القواعد في المرحلة الابتدائية.

المصادر

- 1- ابراهيم، محمد عبد الرزاق (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الأملة، عمان، دار الفكر.
- 2- ابن منظور، محمد بن مكرم (د.ت) لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- 3- ابو عنزة، محمد شحادة (2009) دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، غزة، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 4- إسماعيل، علي إبراهيم. قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين، ملخصات الرسائل الجامعية الجزء الثاني، وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، البحرين، 1997م.
- 5- البسيوني، سامية علي (2002). قياس بعض جوانب القرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 19، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية عين شمس، 2002م.
- 6- بني صعب، وجيه بن قاسم القاسم (2009) مقروئية الكتب المدرسية، الرياض.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا أنثا سيوس (1977م). الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العمالية، بغداد.
- 8- جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خير ي كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مصر، دار النهضة العربية، (د.ت).
- 9- الجبيلي، سجيح. مهارات القراءة والفهم والتذوق الادبي، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009م.
- 10- حماد، شريف علي (2011م)، جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه، المؤتمر التربوي للتقويم الوطني، فلسطين، رام الله.

- 11- حمادنة، اديب ذياب (2012) تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الاول الاساسي في الاردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20) العدد(1).
- 12- الرشيد، محمد احمد (1995م)، الجودة الشاملة في التعليم، مجلة المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود.
- 13- رضوان، أبو الفتوح وآخرون (1982م)- الكتاب المدرسي - مكتبة الأنجلو المصرية.
- 14- زاير، سعد علي، ورائد رسم يونس (2012). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار المرتضى، بغداد.
- 15- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981م) الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- 16- الزويني، ابتسام صاحب، وآخرون (2013م). المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار صفاء، عمان.
- 17- زهران، حامد عبد السلام. علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، ط5، دار العودة، بيروت، 1981م.
- 18- الستاوي، سليمان محمد (1978م) الكتاب المدرسي (مواصفاته، أسس بنائه، استخداماته)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد الخامس والعشرون، الدوحة.
- 19- السيد فؤاد البهي (1971م)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط2، دار التأليف، القاهرة.
- 20- صبري، ماهر (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.
- 21- العدوي، غسان ياسين (2009)، تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الخامس في مرحلة التعليم الاساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25)، العدد(3-4).
- 22- عطية، محسن (2008)، الجودة الشاملة والمنهج، ط1، دار المناهج، عمان.
- 23- محمد، مجيد مهدي (1990)، المناهج وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم العالي، مطبعة جامعة الموصل.
- 24- محمد، محمد حمد النيل (2002) معايير الكتاب المدرسي الجيد (دراسة تطبيقية تقويمية لكتاب الرياضيات للصف السابع الاساسي)، جامعة السودان، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 25- محمود، رقية عبد محمد (2007م)، اثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الاول المتوسط، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 26- مذكور، علي احمد (2000م). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 27- مصطفى، إبراهيم وآخرون (1989م)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- 28- المقوشي، عبد الله (1992م) تقويم كتاب الرياضيات للصف الاول الثانوي في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد(62) م(17)، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 29- هندي، صالح ذياب وآخرون (1999م) تخطيط المنهج وتطويره، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 30- وارة التربية والتعليم الاردنية (1994م)، الحلقة العربية حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، رسالة المعلم، العدد الثاني، المجلد الخامس والعشرون.
- 31- الوكيل، حلمي احمد (2000م) تطوير المناهج (أسبابه. أسسه. أساليبه. خطواته. معوقاته)، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
- 32- Deming, W. Edwards, (1986). Out of the Crisis, 2nd. MIT Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, Massachusetts.
- 33- Hill co 1973 Carter: "dictionary of education" New York mc Graaw-
- 34- <http://www.almaany.com/answers/337912>.
- 35- Mehreus "w:alenman:j:standarddized:test in education: new York 1980.

الأرمن في خدمة الدولة الفاطمية (468-558هـ/1073-1162م)

د. محمود شاكر مشعان

وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية بابل

The Armens in the service of the Fatimid State

(1073- 1162 A.D./ 468-558 A.D.)

Dr. Mahmood Shakir Misha'an

Ministry of Education\ The General Directorate of Education in Babylon/

Abstract

The Fatimid state played an important role in the Islamic history. Egypt was the center of the Fatimid state which dealt with the different groups of people in Egypt wisely. Accordingly, the Armens were in conformity with the state policy and they serve in different areas like politics, economy, management, social and science. This cooperation between the Armens and the Fatimids is the result of the wise policy of the Fatimids towards the Armens.

Keywords: news, country, patriots, participate, origin.

المقدمة:

كان للدولة الفاطمية اثر في حركة التاريخ الإسلامي والفكري والعلمي، والمتتبع لأخبار الدولة الفاطمية يجد ندرة الأخبار التي تتحدث عنها؛ لأنَّ الأخبار وما تبقى منها مبعثرًا في بطون الكتب، جعلت الدولة الفاطمية من مصر مركزاً لحكمها، اتبعت سياسة خاصة للتعامل مع مكونات ذلك البلد، إذ نجد الإنصاف والتوافق والسياسة الحكيمة هي نظام الحكم الفاطمي والأرمن قد توافقوا مع سياسة الدولة الفاطمية، وقد شاركوا في خدمتهم في جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والإدارية والاجتماعية والعلمية وغيرها من الجوانب المختلفة، وكان سبب هذا التعاون هو ما قامت به السياسة الحكيمة للدولة الفاطمية من الاستفادة من خبرات الأرمن، وتوظيف تلك الخبرات للمصلحة العامة.

الكلمات المفتاحية: الأخبار، بلدًا، عصبية، ساهمت، تنسب، أصل.

التمهيد/ أسباب هجرة الأرمن إلى الشرق:

أرمينا، اسم بلد عظيم واسع في جهة الشمال، سُميت أرمينيا بأرمينا بن لنطا بن مر بن يافث بن نوح⁽¹⁾، وهي بلد معروف يضم كورًا كثيرة، وهي أمة كالروم وينتمون إلى العرق الآري الهندو أوري⁽²⁾، لم ير بلدًا أكثر خيرًا ولا أعظم حيوانًا منها⁽³⁾، واقعة على هضبة مرتفعة في آسيا تشكلت بمعظمها منذ ملايين السنين من النشاط البركاني وتألّفت منها جبال ذات مرتفعات وعرة تمتد من القوقاز إلى الجنوب الغربي حتى تركيا حاليًا⁽⁴⁾. أما مناخها قاسي يمتد فيها الشتاء وهو ثمانية أشهر، ويقابله صيف لمدة شهرين، ولا منفذ لأرمينا على البحر الأسود⁽⁵⁾، يبدو أن هذا المناخ شديد البرودة، وكان سبباً في تقهقر وانهزام العديد من الغزوات لهذا البلد، فتح المسلمون أرمينا عام (23هـ/643م) وأسست مملكة أرمينيا مستقلة في القسم الشمالي الغربي من البلاد⁽⁶⁾.

(1) ياقوت الحموي، شهاد الدين أبو عبد الله الرومي (626هـ/1228م)، معجم البلدان، تحقيق يزيد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية (بيروت - لات)، 191/1.

(2) البكري، الوزير الفقيه أبي عبيد الله بن عبد العزيز الاندلسي (487هـ/1094م) معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، دار الكتب العلمية، (1418هـ/1998م)، 132/1.

(3) ابن الفقيه، أبي بكر أحمد بن محمد الهمداني (340هـ/951م)، مختصر كتاب البلدان، دار إحياء التراث العربي، (1408هـ/1988م)، ص267.

(4) ينظر: اليعقوبي أحمد بن أبي يعقوب إسحاق بن جعفر بن وهب (284هـ/897م)، البلدان، وضع حواشيه، محمد أمين ضاوي، دار الكتب العلمية، (بيروت - 422هـ/2002م)، ص208، أطلس العالم مؤسسة أعمال الموسوعة العربية العالمية، ط2، (الرياض - 1999م)، ص548..

(5) وجدي، محمد فريد، دائرة المعارف القرن العشرين، دار المعرفة، ط3، (بيروت - لات)، 213/1.

(6) البلاذري، أبي الحسن أحمد بن يحيى بن جابر، (279هـ/892م)، فتوح البلدان، وضع حواشيه: عبد القادر محمد علي، دار الكتب العلمية، (1420هـ/2000م)، ص122، ابن الفقيه، مختصر كتاب البلدان، ص267.

وتعود هجرة الأرمن إلى الشرق إلى عاملين أساسيين أحدهما: يتعلق بالعامل الجغرافي وثانيهما: العامل السياسي فأرمينيا من الجانب الجغرافياً تتصف بكونها بيئة طاردة للسكان وذلك لهيمنة المناطق غير الصالحة للسكن البشري إلى جانب أكتضاؤها بالمستنقعات المليئة بالأوبئة وتعرضها دائماً للزلازل والبراكين⁽¹⁾.

أمّا الجانب السياسي فهو مضطرب وقلق على أثر استيلاء الروم على بلادهم، ومما تعرضوا له من بطش على أياديهم⁽²⁾، فضلاً عن هجوم المغول⁽³⁾ الذين أكثروا القتل وغنموا وسلبوا سنة (441هـ/1049م) بمهاجمة الأرمن والانتصار عليهم⁽⁴⁾، لذا فضل الأرمن الهجرة والبقاء في مصر وقد عرفوا هؤلاء الأرمن بـ(المشاركة) تمييزاً لهم عن المغاربة والأتراك والسودانيين⁽⁵⁾.

المبحث الأول: أهم الشخصيات الارمنية ودورها السياسي:

أولاً: أهم الشخصيات:

بدر الجمالي⁽⁶⁾: في سنة (466هـ/1074م) استعان المستنصر الفاطمي، (442-487هـ/1036-1094م) بأمير الجيوش الأرمني من سطو الأتراك وكان يومئذ بـ(عكا) وخلع عليه المستنصر الفاطمي وصار جميع أهل الدولة في حكمه⁽⁷⁾.

قال المقرئ⁽⁸⁾ ((بدر أول من ولي في الدولة الفاطمية الوزارة من أرباب السيف وأقام دولة الأرمن بديار مصر، كما أصبح له شأن كبير في السياسة المصرية وحدد الأهداف لإدارة البلاد))⁽⁹⁾.

ولعل عصبية بدر لبني قومه الأرمن هي التي وفرت له سبل النجاح في مصر، إذ أصبح للأرمن المنخرطين في الجيش المصري حارة خاصة بهم عرفت بالحارة الحسينية⁽¹⁰⁾ كانت تضم ما يقرب سبعة آلاف أرمني⁽¹¹⁾.

يبدو أن بدرأً أنقذ دولة المستنصر، كما عمل على تنظيم الدولة التي انتابتها ثورات الجند والمجاعات⁽¹²⁾، وأن ما فعله بدر الأرمني في البداية بمصر يشكل مغامرة ومجازفة حقيقية⁽¹³⁾ إذ أنه أنشأ دولة جديدة، ويبدو أن شخصية بدر كانت عاملاً مساعداً على ذلك فقد كان كفؤاً لمنصبه، عرف بالجد ووطن نفسه على العزم، وكان شديد الهيبة وافر الحرمة مخوف السطو⁽¹⁴⁾، توفي بدر الجمالي في القاهرة سنة (487هـ/1094م)⁽¹⁵⁾، ترك من المال والغلمان ما يعجز وصفه وتنازع غلماناه في من يتولى الوزارة من بعده فنجح

(7) دخيل محمد حسن، الدولة الفاطمية الدور السياسي والحضاري للأسرة الجمالية، الانتشار العربي، (بيروت- 2009 م)، ص50.

(8) الياس، القطار وآخرون، الشرق العربي في القرون الوسطى، دار اللبنانية (بيروت-1996م)، ص279.

(9) وهم أقوام وثنية متخلفة استوطنوا سهول تركستان في أواسط آسيا. شعب كبير لأمة تركية ومنه تنفرع معظم بطونها وأفخاذها وهو مرادف للترك عند الافرنج حتى انهم يعدون من قبائل الاتراك، ومنهم العثمانيون والتركمان. الخضري بك، محمد، محاضرات في تاريخ الأمم الإسلامية، الدولة العباسية، ط10، المكتبة التجارية الكبرى، (مصر - لا ت)، ص467.

(10) البستاني، فؤاد، دائرة المعارف، دائرة المعارف، (بيروت-1983م)، 203/3، دخيل، الدولة الفاطمي، ص50.

(11) سرور، محمد جمال، الدولة الفاطمية في مصر، دار الفكر العربي، القاهرة (د.ت)، ص107.

(6) بدر الجمال (الأرمني) هو بدر عبد الله الجمالي أبو نجم (405-487هـ/1014-1094م) أصله من أرمينيا أشتراه جمال الدولة بن عمار فتربى عنده ونسبه إليه (ت487هـ/1094م)، ابن الصيرفي، الإشارة لمن نال الوزارة، ص56-57، شيخوا، لويس (923هـ-1517م) وزراء النصرانية وكتابها في الإسلام حققه وزاد عليه وقدم له الأب كميل حشمة اليسوعي، المكتبة البوليسية، (بيروت-1987م)، ص140.

(7) المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر، (845هـ/1441م)، اتعاط الحنفا بأخبار الأئمة الخلفاء تحقيق، محمد عبد القادر، احمدعطا، دار الكتب العلمية، (بيروت-1422هـ/2001م)، 147/2.

(8) المقرئ، المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقرئ، محمد زينهم، مديحه الشراقوي، مكتبة مدبولي (القاهرة - 1998م)، 223/2.

(9) الإمام، محمد رفعت، تاريخ الجالية الأرمنية في مصر الهيئة العامة للكتاب، (القاهرة -1999م) ص11.

(10) الحارة الحسينية، عرفت بطائفة العبيد الشراء يقال لهم الحسينية، المقرئ، الخطط، 409/2.

(11) ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن بن الاتاكي (874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك القاهرة، فرقه وعلق عليه، محمد شمس الدين، دار الكتب العلمية (بيروت - 1413هـ/1992م)، 138/5.

(12) المقرئ، الخطط، 412/2.

(13) ينظر، المقرئ، اتعاط الحنفا، 147/2.

(14) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 138/5.

(15) ابن الصيرفي، الإشارة لمن نال الوزارة، ص56-57، ابن مسير، تاج الدين محمد بن علي بن يوسف ابن جلب راغب (677هـ/1278م)، أخبار مصر، نشر ماسية، مطبعة المعهد الفرنسي الخاص بالعاديات الشرقية (القاهرة -1999م)، ص30، المقرئ، اتعاط الحنفا 170/22.

(لاون)⁽¹⁾ بذلك فأقره الخليفة المستنصر ولكن اعترض (نصر الدولة)⁽²⁾ أفكين اجبر الخليفة المستنصر على التراجع وكلف الأفضل ابن بدر الأرمني⁽³⁾.

وطد الأفضل دعائم الدولة والملك للأمر بأحكام الله، (490-1101/945م). وقد ورث الأفضل الوزارة عن أبيه⁽⁴⁾ ونشر الرخاء والأمن والاستقرار في طول البلاد وعرضها من خلال عدد من منجزاته وأعماله التي سنأتي لاحقاً على ذكرها قتل الأفضل بن البدر (515هـ/1121م)، وعمره سبع وخمسون سنة ومدة ولايته ثمانية وعشرون عاماً⁽⁵⁾، ومن ثم استوزر الخليفة الأمر بأحكام الله المأمون البطائحي⁽⁶⁾، وفي سنة (519هـ/1125م) سجنه⁽⁷⁾.

وفي الثاني من ذي القعدة من سنة (524هـ/1130م) قتل الأمر واشتهر من غلمان الأمر (بركش، وهزار الملوك جوا مرد)⁽⁸⁾، وقد ادعى أن الخليفة الأمر بأمر الله المقتول نص على خلافة ولد له⁽⁹⁾، من إحدى زوجاته وان كفالة هذا الوريث هي بيد الأمير عبد المجيد أبي ميمون الذي نعت بالحافظ (524-544هـ/1130-1149م)، وتقرر أن يكون هزار الملوك وزير للحافظ⁽¹⁰⁾ وقد اجتمع بين القصرين خمسة آلاف فارس وراجل فيهم رضوان بن ولخشي⁽¹¹⁾ أحد الأمراء المميزين بالشجاعة وهو رأس المجمع وفي داخل القصر أيضاً جماعة يرغش وقد شق عليهم تقدم هزار الملوك وتقلده الوزارة⁽¹²⁾. كانت وزارة هزار نصف يوم بغير تصرف، ثم قتل وطيف برأس هزار على رمح⁽¹³⁾.

ومن ثمة اختاروا أبو علي احمد بن الأفضل الملقب ب(كتفيات)⁽¹⁴⁾ وصف بأنه احد الوزراء العظام الذين لعبوا دوراً بارزاً في مسار الدولة الفاطمية قيل عنه انه شهماً مهيباً عالي الهمة كأبيه وجده (بطلاً شجاعاً) فضلاً عن حنكته وحسن درايته وكثرة مطامحه⁽¹⁵⁾. وقد سجنه الأمر بأحكام الله الفاطمي سنة (495-524هـ/1101-1130م)، أراد بسجنه أن يبعد تأثيره وخطره على

- (1) لاون، أمين الدولة واحد غلمان بدر الجمالي عربي مسلم، ولاء المستنصر بالله الوزارة المقريري، اتعاط الحنفا 149/2.
- (2) نصر الدولة أفكين، هو أحد غلمان بدر الجمالي وأكبر أمراء الدولة، وله منزلة كبيرة بين القادة، ابن ميسر، أخبار مصر، ص30، المقريري، اتعاط الحنفا 149/2.
- (3) الأفضل بن بدر، أبو القاسم شاهنشاه الملقب ب(الملك الأفضل) الوزير مولده بعكا خلف أباه في إمارة العسكر وكانت ولايته ثمان وعشرون سنة قتل سنة (515هـ/1121م)، ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن ابن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري (630-1232م)، الكامل في التاريخ، عني بمراجعة والتعليق عليه نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي (1387هـ/1967م) 303/8.
- (4) ابن ميسر، إخبار مصر، ص35، المقريري، اتعاط الحنفا، 152/2، حسن، إبراهيم حسن، النظم الإسلامية، مكتبة النهضة (القاهرة -1420هـ/2001م) ص126.
- (5) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 303/8، ابن خلدون، ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الحضرمي، (808هـ/1405م)، تاريخ ابن خلدون المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتاب اللبناني، (بيروت - 1424هـ/1999م)، 184/2.
- (6) المأمون البطائحي، السيد الأجل المأمون تاج الخلافة عز الإسلام خالصة أمير المؤمنين أبو عبد الله محمد بن الأجل نور الدولة أبي شجاع الأمري تولى (515هـ/1121م)، قتل (522هـ/1128م)، ابن الصيرفي، الإشارة لمن نال الوزارة، ص62-63، النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب (ت733هـ/1332م)، نهاية الإرب في فنون الأدب، تحقيق: نجيب فواز حكمت كشلي فواز، دار الكتب العلمية (بيروت -1424هـ/2004م)، 168/28.
- (7) المقريري، اتعاط الحنفا، 213-214/2، ابن خلدون، العبر، 146/7.
- (8) هزار الملوك جوا مرد، وزير ارمينا، استوزره الحافظ (524هـ/1129م)، إلا إن الجيش ثار عليه وخلعه وقتل سنة (524هـ/1129م) شيخوا، وزراء النصرانية وكتابها، ص226، ابن خلدون، العبر، 150/7.
- (9) المقريري، اتعاط الحنفا، 129/2.
- (10) الأزدي، ابن ظافر، (613هـ/1216م)، إخبار الدول المتقطعة، تحقيق، علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية (القاهرة -1422هـ/2001م)، ص163، المقريري، اتعاط الحنفا، 231/2.
- (11) رضوان بن ولخشي، لقب نفسه بلقب الملك وهو أول وزير يحمل هذا اللقب في العهد الفاطمي، ومن أهم أعماله القضاء على سلطان الأرمن، قتل سنة (542هـ/1147م)، المقريري، اتعاط الحنفا، 229/2.
- (12) المقريري، اتعاط الحنفا، 230/2.
- (13) المصدر نفسه، 231/2، ابن خلدون، العبر، 151/7.
- (14) ابو علي أحمد بن الأفضل الملقب شمس الدولة كتفيات تولى الوزارة للحافظ لدين الله سنة (526هـ/1231م)، قتل (544هـ/1149م)، ارميني، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 31/5، شيخوا، وزراء النصرانية وكتابها ص137، النويري، نهاية الإرب، 192/28.
- (15) النويري، نهاية الإرب، 192/28، المناوي، محمد حميدي، الوزارة والوزراء في العصر الفاطمي، دار المعارف (مصر-لات)، ص152.

الفاطميين وخوفاً من محاولة استيلائه على السلطة إن تُركَ حراً طليقاً⁽¹⁾ اغتيل الوزير (كتفيات في 16 محرم، 526هـ/1132م) على يد ((يأنس الأرمني))⁽²⁾ إذ كان مستوحشاً من أبي كتفيات طيلة مدة وزارته التي استمرت سنة وشهر وعشرة أيام⁽³⁾.

أمر الحافظ لدين الله (468-1074م) بتكليف يأنس بالوزارة وصف بالتعقل والهيبة والتماسك في مواجهة الأمور وحفظ القوانين فهدأت الدهماء وصلحت الأحوال واستقرت الخلافة للحافظ وأعاد جميع ما نقل إلى دار الوزارة من الأموال والآلات إلا إنه استبد به وكون لنفسه طائفة من الجند عُرفت (اليانسية)⁽⁴⁾، بعد ذلك استوزر الحافظ أرمينا آخر اسمه بهرام⁽⁵⁾ (529-531هـ/1134-1136م). ولقب سيف الإسلام تاج الدولة، تبنى بهرام بعد أن استقر في السلطة سياسة شخصيه أرمنية فقط طلب من الحافظ أن يسمح له بإحضار أخوانه من تل باشر⁽⁶⁾ وبلاد الأرمن كون منهم عصبه تشد أزره وفي إطار هذه السياسة أضحى معظم ولاية الدواوين من الأرمن⁽⁷⁾ ولى بهرام أخاه باسك⁽⁸⁾ ولاية القوص في الصعيد⁽⁹⁾، أشار محمد عبد المنعم بقوله: (جاء في عهده من الأرمن إلى مصر 120 ألف) وذلك بعد إن استقرت الأمور لبهرام⁽¹⁰⁾ فضلاعن استقدام بن أخيه وكان يعرف (السبع الأحمر) وجعل أخوه المؤتمن على الثغور المصرية⁽¹¹⁾ فتقوى بهرام وأصبحوا فرقه لا يستهان بها⁽¹²⁾، وهكذا قوى مركز الأرمن في ظل الدولة الفاطمية وتبوؤوا المراكز العليا في الإدارة والجيش واستمر تأثيرهم قوياً في عهد بهرام⁽¹³⁾ وفي سنة، (535هـ/1140م)، هلك بهرام الأرمني وكان الحافظ يشاوره في تدبير أمور الدولة فلما مات في العشرين من ربيع الآخر حزن عليه كثيراً⁽¹⁴⁾، وفي 13 جمادي الأولى خلع الخليفة على رضوان بن لخشي ونعته بـ(السيد الأجل الملك الأفضل)⁽¹⁵⁾ قتل سنة، (544هـ/1149م)⁽¹⁶⁾.

أما خلافة الظاهر بأمر الله، فكانت بين (544-549هـ/1149-1154م) وفي سنة (544هـ/1149م) دخل على ابن سلال القاهرة فأذن عن الخليفة لرغبته وخلع عليه الوزارة بعد أن قرر إزالة (ابن مصال) عن وزارته وفي محرم من السنة (548هـ-1153م) قتل بن سلال بعد ثلاث سنين وستة أشهر⁽¹⁷⁾. مازال الصراع على أشده بين المتنافسين على تولي أمر الدولة، فبعث عمه الفائز إلى أبي الغارات طلائع ابن رزيك⁽¹⁸⁾ كان دخول الطلائع بن رزيك القاهرة يوم الأربعاء التاسع عشر ربيع الأول سنة

- (1) ابن الظاهر، إخبار الدولة المنقطعة، ص 94.
- (2) يأنس الأرمني، (526هـ/1131م) كان مولى أرمينياً أهدى الأفضل بن بدر الأرمني وترقى في خدمته فولى الباب وكنى بأبي الفتح ولقب بالأمير السعيد ولما ولي الوزارة لقب بناصر الجيوش سيف الدولة. وكان عظم الهمة قتل (526هـ/1132م)، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 334/8 ابن ميسر، إخبار مصر، ص 76، المقرئزي اعطاء الحنفا 2/234، شيخوا، وزراء النصرانية وكتابها ص 228.
- (3) الازدي، إخبار الدولة المنقطعة، ص 163، المقرئزي، اعطاء الحنفا، 2/234-231.
- (4) اليانسية، يؤتى بهم في سن صغير ويربون ويتعلمون فنون القتال ويتقربون من الخليفة ويستخدمهم عند الضرورة ويخشاهم الوزراء والأمراء لسطوتهم، ينظر، المقرئزي اعطاء الحنفا، 2/234.
- (5) بهرام الأرمني، (529-531هـ/1134-1136م) هو بهرام ابن الوزير سيف الإسلام تاج الملوك بهرام الأرمني وزير الحافظ دامت وزارته سنتان إلا أياما للمزيد: ينظر، ابن ميسر، إخبار مصر، ص 79، المقرئزي، اعطاء الحنفا، 2/241، المناوي، الوزارة والوزراء، ص 313.
- (6) تل باشر: وهي قلعة حصينة تقع شمال سوريا. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله الرومي، (626هـ/1228م) معجم البلدان، تحقيق: مزيد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية، (بيروت-لا)، 40/1.
- (7) ابن ميسر، أخبار مصر، ص 79، ابن خلدون، تاريخ ص 494، المقرئزي، اعطاء الحنفا، 2/242-243، ينظر ملحق رقم (2).
- (8) إلباسك، كان أخا لتاج الدولة بهرام الأرمني، ولاد القوص فجار على أهلها جورا عظيما واستباح أحوال الناس وظلمهم قتل (531/1136)، ابن ميسر، إخبار مصر، ص 79، شيخوا، وزراء النصرانية وكتابها، ص 138-139.
- (9) ابن ميسر، إخبار مصر، ص 79، حسن، إبراهيم، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، مكتبة النهضة العربية (القاهرة - 1967)، 3/183.
- (10) مدحت، محمد عبد المنعم، تاريخ الأرمن، مكتبة الرشيد، (القاهرة-لات)، 2/480.
- (11) المقرئزي اعطاء الحنفا، 2/242.
- (12) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 358/8، النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، 28/196.
- (13) خاك، تاجر، أقباط ومسلمون، (القاهرة-1951م) ص 142، ل 0 سيمو نوما تاريخ مصر الفاطمية، ترجمة، وتحقيق حسن بيومي، الأكاديمية الروسية للعلوم في معهد الاستشراف المجلس الأعلى للثقافة (مصر 2001م) ص 20.
- (14) ابن ميسر، إخبار مصر، ص 84، النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، 28/200، المقرئزي اعطاء الحنفا، 2/252.
- (15) المقرئزي، اعطاء الحنفا، 2/244-242.
- (16) المصدر نفسه، 2/259.
- (17) خاك تاجر، أقباط ومسلمون، (القاهرة -1951م) ص 142، ل. سيجونوما، تاريخ مصر الفاطمية، ص 20.
- (18) طلائع بن رزيك، هو الملك الصالح أبو الغارات الأرمني (549-556هـ/1154-1161م)، وزير لكل من الخليفة الفائز بنصر الله والعاقد لدين الله، كان أدبيا شاعرا جواد وكان له الحل والعقد في الدولة قتل سنة (556هـ/1161م)، بتدبير من الخليفة العاضد، للمزيد ينظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 43/9، ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر، (681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه: إحسان عباس دار صادر، (بيروت-لات)، 2/52، المقرئزي، اعطاء الحنفا، 2/275.

(549هـ/1154م)⁽²⁾، وأشهر مذهب الإمامية⁽³⁾، ومكث بوزارته سبع سنين وستة أشهر⁽⁴⁾. ولما توفي الصالح كلف الخليفة العاضد سنة(566هـ/1161م)ولده رزيك ابن طلائع .يبدو أنّ ذلك كان تحت الضغط الشعبي .وكان أبوه قد أوصى بالوزارة إليه⁽⁵⁾ولقب بالسيد الأجل مجد الإسلام الناصر أمير الجيوش وعمل على إصلاح سياسة والده قتل سنة (558هـ/1113م)، وتعتبر هذه السنة نهاية نفوذ وحكم الأرمن في الديار المصرية وبدأ حكم الأيوبيين في مصر⁽⁶⁾.

ثانياً: الدور السياسي (468-558هـ/1073-1163م):

بتولي بدر الجمالي سنة(466هـ/1073م) الوزارة تحولت هذه المؤسسة من وزارة تنفيذ حينما كان الخلفاء الفاطميين ،هم أصحاب السلطة إلى وزارة تفويض فكان الخليفة يفوض وزيره جميع أمور الدولة لتصرفها، فكان وزراء التفويض أشبه بأمرأ القصر يتدخلون في توليته وولي عهده⁽⁷⁾وبهذه الحال ازداد العد التنازلي لانحدار قيمة الخليفة وهيبة الخلافة واثّر هذا في العلاقة بين الخليفة والوزير فأصبح الخليفة الطرف الضعيف في حين كان الوزير طرف القوة، وكان وزراء،التفويض يجعلون في أيديهم جميع السلطات المدنية والحربية والقضائية،حتى الدينية ،كانت ألقابهم تدل على اختصاصاتهم.

أما أبو علي كتيفات كلفه بالوزارة (524هـ/1129م)، تقرب الى الناس منها انه أسهم بانخفاض الأسعار فاستبشر الناس ثم كون فرقة خاصة من الجيش لتحمي استبداده جعلها من المماليك والأرمن معنى هذا أن الأفضل كان يمهد للسيطرة على الدولة الفاطمية⁽⁸⁾.

أما وزارة احمد بن الأفضل الذي جاء بعد أبيه (525هـ/1131م)،عين قضاة اثنين من الشيعة احدهما إمامي والآخر اسماعيلي واثنين من السنة احدهما شافعي والآخر مالكي⁽⁹⁾ مما دفع المؤرخ المصري(ابن ميسر)إلى التعليق على ذلك بقوله بأنه لم يسمح بمثل هذا في الملة الإسلامية من قبل،ربما أراد من خلال هذا التعيينات إدخال المذهب الإمامي في لائحة المذاهب المتداولة آنذاك، إذ لم تكن إحكام مذهب الإمامية الاثنى عشرية قضاة بل كان الفاطميون يستعينون عنه بالمذهب الإسماعيلي⁽¹⁰⁾، فضلاً عن نقل أموال القصر الفاطمي إلى داره⁽¹¹⁾، ونتيجة لكل ما تقدم كانت نهاية الأمر بإحكام الله الفاطمي سريعاً سبباً في تعقيد الأمر بالنسبة للخلافة الفاطمية في مصر ،ولاسيما انه كان مشكوكاً في أن هذا الخليفة سيكون له ولي عهد فقد تغلب شخصياً على السلطة هما هزير، أو أهازار أوحزار الملوك والعدل برغش ولعلهما من الأرمن من خدام الأمر قد اختار حفيد المستنصر بالله بالحكم من الناحية الشكلية، هو عبد المجيد وعمره 58سنة⁽¹²⁾ وفي وزارة بهرام الأرمني عندما ثار اللواتيون⁽¹³⁾ أما وزارة طلائع ابن رزيك فهي بين(549-556هـ/1154-1160م) وزير الخليفة الفائز بنصر الله والخليفة العاضد⁽¹⁴⁾. تميز بعقلية متميزة سياسياً ومديراً لأمر الدولة على

- (1) المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 2/ 276.
- (2) المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 2/ 276، الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين (748هـ/1347م)، سيرة أعلام النبلاء، تحقيق، محب الدين أبو اسعد عجو ابن غرافة العمر، دار الفكر (بيروت -117هـ/1997م)، ص155-156
- (3) عمار اليمني، أبو الحسن نجم الدين (569هـ/1173م)، النكت العصرية في إخبار الوزراء المصرية، طبع في مدينة شالون على نهر سون (مطبعة مرنسو-1987م)، ص68-69، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 44/9، ابن خلدون، العبر، 7/159.
- (4) المقرئزي اتعاط الحنفاء، 2/ 290-293.
- (5) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 75/92، ابن خلدون، العبر، 61/7، الشيال، مجال الدين، مجموعة الوثائق الفاطمية، دار المعارف، ط2 (مصر-1965م)، 183/3.
- (6) المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 2/ 300-301.
- (7) ابن طوير، أبو محمد المرتضى عبد السلام بن الحسن القزويني، (524-617هـ/1130-1120م)، نزهة المقلتين في أخبار الدولتين، أعاد بنائه وحققه وقدم له، أيمن السيد، دار النشر فرانكفورت/ستوتغارت، (1412-1043)، ص35، المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 439/1، ماجد، عبد المنعم، نظم الفاطميين ورسومهم في مصر، مكتبة الانجلو المصرية (مصر-1953م)، ص82، المناوي، الوزارة والوزراء، ص44.
- (8) ماجد، ظهور الخلافة، ص409.
- (9) ابن طوير، نزهة المقلتين، 31-7، ابن ميسر، إخبار مصر، إخبار، ص74.
- (10) ابن ميسر، أخبار مصر، ص74.
- (11) ابن الطوير، نزهة المقلتين، ص275، المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 2/ 223.
- (12) ابن خلدون، العبر، 150/7، المعيني، بدر الدين(855هـ/1451م)، عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، مخطوط مصور بدار الكتب المصرية برقم 1584 تاريخ الجزء 21، القسم 3 والجزء القسم ورقة 204.
- (13) اللواتيون، هي إحدى قبائل البربر الكبرى من البربر البتر وتنسب إلى لوا الأصفر (نفران)بن لوا الأكبر بن زحيك بن مادغيش الأثير، ابن الأثير، الكامل، 74/8، ابن خلدون، العبر، 98/1، عماد الدين، للداعي إدريس، (872هـ، 1488م)، تاريخ الخلفاء الفاطميين بالمغرب القسم الخاص من كتاب عيون الإخبار، تحقيق، محمد اليعلاوي، دار المغرب الإسلامي، ط2(بيروت -2006م)الهامش (107)، ص209.
- (14) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 528/1، المقرئزي، اتعاط الحنفاء، 2/ 276.

أكمل وجهه⁽¹⁾ وقد اخذ ابن رزيق في إعادة الأمن إلى نصابه وإعادة عصر سيادة القانون⁽²⁾، فكانت السيادة الفعلية لطلائع بن رزيق وزوج ابنته إلى الخليفة العاضد وبذلك قد احكم السيطرة على جميع مقاليد الدولة⁽³⁾، وباع ولايات الأعمال للأمرأ بأسعار مقررة وجعل مدة كل متولي ستة أشهر فتضرر الناس من كثرة تردد الولاة على البلاد⁽⁴⁾. وعندما توفي الصالح كلف الخليفة العاضد سنة(566هـ/1161م) ولده رزيق بن طلائع⁽⁵⁾، إذ سامح الناس على البواقي في الدواوين واسقط رسوم المظالم وهي مبالغ عظيمة وأدى عن الحجاج ما يلزم إلى أمير الحرمين⁽⁶⁾.

المبحث الثاني: إسهامات الأرمن في الجانب الاقتصادي والعمراني:

أولاً: الجانب الاقتصادي:

قام بدر الجمالي بأعمال ساهمت إلى حد بعيد في تحسين الأوضاع الاقتصادية وإنقاذ الدولة من الفساد وضبط الأمور وكانت عليه مهمة شاقة تمثلت بإعادة تنظيم الدولة وإنقاذ اقتصاد البلاد، إذ اهتم بالنواحي المالية فأطلق الخراج للمزارعين ثلاث سنوات ثم جني نصف الخراج في السنة الرابعة⁽⁷⁾ بفضل السياسة التي انتهجها بدر تحسنت ميزانية البلاد فيما كانت قبل محيئه مليونين وثمانمائة ألف دينار(466هـ/1073)، وصلت إلى ثلاث ملايين ومائة ألف في سنة(483هـ/1090م)⁽⁸⁾ حتى صار القمح يباع بسعر زهيد إذ بيع بربع دينار⁽⁹⁾، أما في وزارة الأفضل بن بدر الأرمني(الجمالي) كان حسن السيرة في الرعية تولى الأفضل الوزارة وأمور الدولة بمعظمها ممهدة له من قبل والده لذا انصرف إلى الاهتمامات ربما لن تتسنى لوالده استطاع بنشر الرخاء والأمن والاستقرار في طول البلاد وعرضها من خلال عدد من المنجزات والأعمال⁽¹⁰⁾ وقد بلغت عناية الأفضل بعمارة الأرض من حيث العدالة في التوزيع فأمر سنة(501هـ/1107م) في خلافة الحاكم بأمر الله (495-524هـ/1101-1129م).

قال المقرئزي: ((أنه رأى اختلال أحوال الرجال العسكرية والمقطعين وتضررهم في الحسبة.....وسوء مالهم القلة المتحصل منها))، فكتب في السجلات بأنها باقية في أيديهم مدة ثلاثين سنة ما يقبل منهم فيها زائد⁽¹¹⁾، وضمن اهتمام الأفضل أبدى عناية خاصة للري، ففي عهده جدد خليج أمير المؤمنين سنة(502هـ/1108م) وجعل ((الإيغار))⁽¹²⁾ للبساتين بدلاً من الضرائب عليه فضلاً عن زيادة الأراضي المزروعة⁽¹³⁾ وحفر سنة (506هـ/1112م) الخليج المسمى بأبي المنجا الذي كان يشرف على أعمال الشرقية سنة(506هـ/1112م) وذلك لزيادة الأرض الزراعية ومساعدة الفلاحين وحاجة البلاد للأعمال الشرقية من مصر للماء، إذ كان لا يصل إليها الماء إلا من الأماكن البعيدة إذ خصص لها المبالغ الطائلة وقد استمر العمل به قرابة ست سنوات حتى بلغ خراج مصر في وزارته لسنة واحدة خمسة ألف ألف دينار وبلغ متحصل الاهراء⁽¹⁴⁾ ألف ألف أردب⁽¹⁾(2).

- (1) ينظر: ابن الخلكان، وفيات الأعيان، 528/2، المقرئزي، أتعاض الحنفاء، 276/2.
- (2) ابن ميسر، إخبار مصر ص94، ابن خلكان، وفيات الأعيان، 298/1.
- (3) ابن حماد، أبو عبد الله محمد الصنهاجي، (628هـ/1230م)، إخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، تحقيق مونداهيددين، (الجزائر -1927)، ص77، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 75/9، ابن خلكان، وفيات الأعيان، 528/2.
- (4) المقرئزي، الخطط، 3/264.
- (5) ابن تغريدي، النجوم الزاهرة، 102/5، المقرئزي، أتعاض الحنفاء، 290-294/2.
- (6) الأزدي، إخبار الدول المنقطعة، ص81، المقرئزي أتعاض الحنفاء، 29/2.
- (7) ابن حجر، العسقلاني شهاب الدين، (853هـ/1335م)، رفع الإصر عن قضاة مصر، مخطوط بدار الكتب المصرية برقم (105)، 59/1.
- (8) ماجد، نظم الفاطميين، 130-131/1.
- (9) ابن المقفع، ساوير، أسقف الاشمويتين، (635هـ/1237م)، سير الإباء لبطاركة، نشرة عبد المسيح وعزيز سوريان جمعية الآثار القبطية، (القاهرة -1974)، ص87.
- (10) ابن طوير، نزهة المقلتين، ص5، ابن خلدون، تاريخ، 6/2، المناوي، الوزارة والوزراء، ص149.
- (11) المقرئزي، أتعاض الحنفاء، 149/2.
- (12) الإيغار وهو أن يهب الخليفة أرضاً يعفى مستلمها من الضريبة وهي أيضاً بمعنى الحماية، وذلك بأن يضمن صاحب ضيعة أو الرجل من القرية، خراجها برضاها فيدفع مبلغ الضمان إلى الحكومة على أن لا يدخل عامل اوجاب، الخوارزمي، أبو عبد الله بن احمد بن يوسف، (387هـ/997)، مفاتيح العلوم، ليدن 1895، ص60.
- (13) الفلقشندي، احمد بن علي (ت821هـ/1418م) صبح الاعشا في صناعة الانشاء، شرحه وعلق عليه وقابل نصوصه، نبيل خالد خطيب، دار الكتب العلمية (بيروت -لات) 336/3، المقرئزي، أتعاض الحنفاء، 173/2.
- (14) الاهراء، هي المخزن الذي يجمع فيها الغلال، المقرئزي، أتعاض الحنفاء، هامش (2)، 188/2، عمار الدين، تاريخ الخلفاء الفاطميين، الهامش (107)، ص206.

أما في وزارة أحمد بن الأفضل الذي أراد يحسن سمعته فأمر أن تفتح المخازن وأطلق أكثر ما كان فيها وكانت مئة ألف أردب ورد على الناس الأموال التي فضلت في بيت المال من مال المصادر قد أخذها الأمر في أيام مباشرة الراهب⁽³⁾. وأعاد أملاك كثرة إلى أربابها وقطع الحجرية⁽⁴⁾ التي أدت دوراً كبيراً في وصوله إلى سلطة البلاد وأكرم العادل برغش وبالح في تعظيمه، قتل 16 محرم (526هـ/1131م)⁽⁵⁾.

ثانياً: الجانب العمراني:

عندما قدم بدر الأرمني (الجمالي) سنة (466هـ/1073م) وجد الحاجة ملحة لتحسين القاهرة وتقوية دفاعاتها، وقد استعمل في بناء السور الطوب واللين بينما كانت الأبواب من الحجارة ولا زالت أجزاء من أسوار بدر باقية إلى الآن كشاهد عيان على عظمة بنائها وبراعة هندستها وكثرة النفقات التي مولت هذا المشروع الحربي الضخم الذي استمر بناؤه نحو ثمان سنوات (477-485هـ/1084-1092م)⁽⁶⁾، فأباح للناس من العسكر والأرمن وكل من وصلت قدرته إلى الأعمار أن يعمر ما شاء من القاهرة⁽⁷⁾.
بناء الجوامع:

قال تعالى: ((إِنَّمَا يَغْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا اللَّهَ فَعَسَىٰ أُولَٰئِكَ أَنْ يَكُونُوا مِنَ الْمُهْتَدِينَ))⁽⁸⁾.

قام بدر الأرمني (الجمالي) ببناء جوامع عديدة بلغ عددها في عهد المستنصر بالله ستة وثلاثون ألف مسجداً. لعل الرقم مبالغ فيه لإظهار قدرة بدر الجمالي في إنجاز عدمن الجوامع⁽⁹⁾ نذكر أهمها:

1. المشهد المرقب، أنشأ هذا المسجد الذي يضم أول قبة في عمارة مصر الإسلامية هو أمير الجيوش بدر الأرمني الذي تولى الوزارة (427هـ/1036م) إلى سنة (487هـ/1094م).
2. بنى جامع العطارين بالإسكندرية عام (477هـ/1084م)، وبنى مشهداً آخر في القاهرة في سنة (478هـ/1085م) على جبل المقطم يعرف بالجيوشي، فضلاً عن بناء مشهداً رأس الحسين (عليه السلام) في عسقلان⁽¹⁰⁾ وأمر بعمارة ضريح السيدة نفيسة⁽¹¹⁾، الذي انتهى العمل من بنائه سنة (489هـ/1096م)، إلى بعد وفاته⁽¹²⁾، وكان جامع العطارين من أقدم مساجد في الإسكندرية الذي جددته بدر الجمالي⁽¹³⁾، ظل هذا الجامع معهد علم وينبوع ثقافة يؤدي رسالته حتى عصر الحروب الصليبية⁽¹⁴⁾.

- (1) أردب، مكيال ضخمة لأهل مصر، قيل يضم أربعة وعشرون صاعاً، ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم، (711هـ/1311م)، لسان العرب، أدب الحوزة (1405هـ/1984م)، 1/416.
- (2) ابن ميسر، إخبار مصر، ص59، المقرئ، اتعاط الحنفاء، 2/188.
- (3) ابن ميسر، إخبار مصر، ص76، المقرئ، اتعاط الحنفاء، 2/232.
- (4) الحجرية: صبيان أو الحجرية، هم جماعة من الشباب يناهزون خمسة آلاف نفس يقيمون في حجر مفردة لكل حجرة منها اسم خاص وعدتهم كاملة ومتى طلبوا لمهمة لم يجدوا عائقاً، وكانت حجرتهم بمعزل عن القصر داخل باب النصر. المناوي، محمد حميد، الوزارة والوزراء في العصر الفاطمي، دار المعارف، (مصر-1975)، هامش (1)، ص179.
- (5) ابن طوير، نزعة المقلتين، ص34، ابن طاهر، إخبار الدول المنقطعة، ص95.
- (6) C wiet art Egypt t DepuisLLsiam Encydopaedia munivesalis pars I Corpus - 8 pp 7 - 8.
- (7) طوقس، محمد سهيل، تاريخ الفاطميين في الشمال افرريقية ومصر وبلاد الشام، (297-567هـ/910-1171م)، ط2 (بيروت-1428هـ/2007)، ص332.
- (8) سورة التوبة: 18.
- (9) ياقوت الحموي، معجم البلدان، 6/384.
- (10) وهي مدينة في الشام من أعمال فلسطين على ساحل البحر الميت، بين غزة وبيت جبرين، ويقال لها عروس الشام. ياقوت الحموي، معجم البلدان، 4/137.
- (11) نفيسة بنت الإمام الحسن بن زيد الأيلج بن الحسن بن علي بن أبي طالب، لقبة (بنفيسة العلم) بالقاهرة جدد محرابها بالرخام الحفاظ لدين الله الفاطمي سنة (535هـ/1138م). الحسيني، حسين فرج، النقوش الكتابية الفاطمية على العمارات في مصر، مكتبة الاسكندرية، (2007)، ص308.
- (12) ابن جبير، أبو الحسن محمد أحمد الكناشي الأندلسي، (614هـ/1217م)، رحلة ابن جبير، وهي الرسالة المعروفة بعنوان (اعتبار الناسك في ذكرى الآثار الكريمة والناسك) قدمه، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، (بيروت-1424هـ/2002)، ص48، المقرئ، الخط، 2/240-241.
- (13) القلقشندي، صبح الأعشى، (1)، 4/117.
- (14) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 5/117، بدوي، أحمد، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية، بمصر والشام، مكتبة النهضة (مصر-لات)، ص20، الطيار، هيفاء، عاصم محمد، (القاهرة خلال الخلافة الفاطمية 358-567هـ/968-1171م) دراسة في النظم السياسية والمعامل الحضريّة أطروحة دكتوراه مقدمة إلى مجلس المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية في الجامعة المستنصرية سنة (1426هـ/2005م)، ص322.

3. جامع المقياس، بني هذا الجامع بفلكه الروضة في النهاية الجنوبية للجزيرة بجوار المقياس الذي يجري تخليقه، يوم فتح الخليج، إذ أنشأ الخليفة المستنصر بالله بجهود بدر الأرمني نحو سنة (480هـ/1087م) سنة (466هـ/1073م) وكانت هذه الدار تعود إلى وزير أبي الفتوح برجوان في حارة برجوان فأعاد بدر الأرمني بناءها من جديد وسكنها إلى أن توفي سنة (487هـ/1094م)⁽¹⁾. أما في وزارة الأفضل شاهنشاه أعيدت القاهرة بحلة جديدة من العمران منذ أواخر القرن الخامس وبني الأفضل الجوامع واهتم بها لما لها من اثر كبير في بناء المجتمع والدولة ومنها:

أولاً: جامع الفيلة، هذا الجامع بسطح الجرف المطل على بركة الجيش المعروف بالرصد، بناها الأفضل بن أمير الجيوش في شعبان (487هـ/1094م) وقد بلغ ما أنفق على بنائه ستة آلاف⁽²⁾.

ثانياً: مسجد دري، من المساجد الكبرى بناه (533هـ/1138م) في رحبة الاشهب دري غلام المظفر أخو الأفضل ابن بدر كان ارمنياً⁽³⁾. ومن المساجد التي بناها الأفضل:

1. المسجد المعروف بالجيوش على سطح الجبل .
2. لمئذنة السعيدة .
3. جامع الجيزة .

أما في خلافة الحافظ لدين الله (525-544هـ/1130-1149م)، وفي وزارة يانس الأرمني الذي كان لديه اهتمام كبير في العمران وخصوصاً بناء الجوامع والحاترات مثل:

1. مسجد الفتح، ضمن مساجد القرافة الكبرى بناه شرف الإسلام سيف الأمام يانس الأرمني وزير مصر في عهد الحافظ لدين الله سنة (526هـ/1131م) وكان ذا محراب لطيف وقد انحرف عن خط القبلة إلى جهة الجنوب انحرافاً كثيراً⁽⁴⁾.
2. حارة اليانسية، تنسب هذه الحارة لأبي الفتح ناصر الجيوش يانس الأرمني أنشئ سنة (526هـ/1131م) تقع خارج سور القاهرة من الجانب الجنوبي الشرقي⁽⁵⁾ وبقيت تحمل تسمية اليانسية إلى يومنا هذا. وفي وزارة بهرام الأرمني للحافظ وفي سنة (531هـ/1136م)، تزايد عدد الأرمن إذ أصبح عددهم ثلاثين ألفاً وسعوا إلى الإكثار من بناء الكنائس والأديرة حتى صار لكل زعيم منهم أو من أهل الوزير كنيسة خاصة⁽⁶⁾. لعل بهرام الأرمني من الوزراء الذين اشتهروا في بناء الكنائس حتى ظن الناس أن الأرمن سيغيرون الملة الإسلامية ويغلبوا على أهل البلاد⁽⁷⁾.

أما في وزارة الصالح طلائع بن رزيك (549-556هـ/114-1161م)، فقد أهتم في بناء المساجد ومن مساجد الفاطميين في هذا العصر جامع الصالح الذي أراد أن يتخذ مدفناً له، وبني فيه صهيحاً كبير تجلوه ساقيه⁽⁸⁾ وقام صالح بن رزيك بنقل الرأس الشريف (الحسين بن علي عليه السلام) من عسقلان لما خاف عليها من الفرنج الصليبيين وبني جامع باب زويلة⁽⁹⁾ وفي خلافة الفائز بنصر الله (546-555هـ/1154-1160م) بني الصالح جامع سمي جامع الصالح وهو آخر ما أنشئ في الدولة الفاطمية سنة (555هـ/1160م)، ويقع خارج باب زويلة، وكان السبب في بنائه ليدفن رأس الإمام الحسين (عليه السلام) لما خاف عليه من هجمات الفرنج في عسقلان إذ كان مدفوناً هناك حسب ما تقول الروايات ولما فرغ صالح من بنائه رفض الخليفة الفائز من دفن الرأس الشريف

(1) المقرئزي، الخطط، 2/480.

(2) المقرئزي، الخطط، 3/251.

(3) المقرئزي، اتعاظ الحنفا، 3/659.

(4) المقرئزي، الخطط، 3/5611، هيفاء، مدينة القاهرة، ص330.

(5) القلقشندي، صبح الاعشا، 3/409-410، المقرئزي، الخطط، 2/400.

(6) ابن ميسر، إخبار مصر، ص79، أبو صالح، أبو المكارم جرجيس مسعود الأرمني (605هـ/1208م)، تاريخ أبو صالح المعروف ب(كنائس وأديرة مصر) تحقيق، وترجمة Evtet s (أكسفورد-1894م) ص1-62، النويري، نهاية الإرب، 28/196.

(7) النويري، نهاية الإرب، 28/196، الشيبان، مجموعة الوثائق الفاطمية، 9/145.

(8) المقرئزي، الخطط، 3/261، حسن، تاريخ الإسلام، 4/619.

(9) المقرئزي، الخطط، 3/261، جرجي زيدان، تاريخ التمدن، تعليق، حسين مؤنس، دار الهلال (القاهرة -لات)، 5/116.

وأمر أن يدفن داخل القصور الزاهرة حيث المشهد الحسيني⁽¹⁾ ومن العمران الذي عمره الصالح بن رزيك داره بحارة الديلم⁽²⁾ قريباً من السجن وكان يسكنها وهو أمير قبل أن يتولى الوزارة بناها سنة (547هـ/1152م)⁽³⁾.
أما حارة الصالحة: وهي منسوبة إلى أحد طوائف العسكر في الدولة الفاطمية وهم غلمان الوزير الملك الصالح طلائع بن رزيك⁽⁴⁾.

المبحث الثالث: إسهامات الأرمن في، دارة الدولة الفاطمية الجانب الإداري والمساهمات الفكرية: أولاً: الجانب الإداري:

أعاد بدر تنظيم الجيش الفاطمي وأوجد عنصراً جديداً في الجيش الفاطمي وهو العنصر الأرمني كما استقدم لهم بطرياً يرعى شؤونهم وخصص لهم إحدى الكنائس⁽⁵⁾.

وفضلاً عن تواجدهم في الجيش أضاف إليهم النواحي الإداري فأشتهر منهم:

1- جعفر المظفر رئيس ديوان الأفضل الجمالي.

2- وفاسك حاكم قوص خلال (529هـ/1134م).

3- أبو منصور كستا حاكم الإسكندرية.

4- القائد تاج الدولة القلماز⁽⁶⁾.

كما جدد عواصم الولايات التي تتحكم في مصر العليا والسفلى لتأمين الطرق المؤدية إلى العاصمة وقسم مصر إلى أربع ولايات هي:

1. قوص الشرقية والغربية .

2. الإسكندرية بالإضافة إلى القاهرة والفسطاط ومنح حكامها سلطات واسعة⁽⁷⁾.

ولتنظيم الرقابة تم تقسيم البلاد إدارياً إلى واحد وعشرين عملاً وقسم الأعمال إلى نواحٍ والنواحي إلى كفور وقرى⁽⁸⁾، ثم نظم دواوين الدولة:

1. **ديوان المجلس:** هو أصل الدواوين قديماً ولكل واحد مجلس مفرد وعنده معين أو معينان وصاحب هذا الديوان هو المتحدث في الاقطاعات⁽⁹⁾، ومن تولى هذا الديوان هو الطبيب ((سهلون بن كيل)) الذي كان ظالماً متعسفاً قاسياً لـ قرر بدر الأرمني القبض عليه وعلى من كان يساعده ونفذ حكم الإعدام على باب النصر سنة (480هـ/1087م)⁽¹⁰⁾.

2. **ديوان التحقيق:** (هو ديوان مقتضاه المراقبة على الدواوين وكان لا يتولاها إلا خبير⁽¹¹⁾)، ولي هذا الديوان الوزير الأفضل ابن بدر الأرمني (501هـ/1012م) وقيل أطلق عليه في إحدى الوثائق المؤرخة في رمضان سنة (504هـ/1015م). (ديوان التحقيق الافضلي السعيد)⁽¹⁾.

(1) الفلقسندى، صبح الاعشا، 412/3-413، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 329/5، المقرئزي، الخطط، 205/2، هيفاء، مدينة القاهرة، ص319.
(2) حارة الديلم، عرفت بذلك لنزول الديلم الواصلين مع هفتكين الشرايبي حين قدم ومعه اولاد مولاة معز الدولة البويهية وجماعة من الديلم والأتراك في سنة (368هـ/996) فسكنوا بها فعرفت بهم، المقرئزي، الخطط، 384/2.

(3) المقرئزي، الخطط، 511/2.

(4) المقرئزي، الخطط، 391/2-392، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 329/5، المقرئزي، أتعاض الحنفاء، 285/2.

(5) المقرئزي، الخطط، 41/3، ماجد، ظهور الخلافة، ص402.

(6) Mahelaen - pierre les Armenians Egypt le monde Copt NO 1980 p 25

(7) السيد، الدولة الفاطمية، ص151.

(8) ابن المقفع ساوير، أسقف الاشمونين، (635هـ/1237م) سير الإباء البطارقة نشر عبد المسيح سوريا جمعية الآثار القبطية، (القاهرة-1974)، ص87.

(9) ابن طوير، نزاهة مقتلين، ص74، وينظر نفس المعنى المقرئزي الخطط، 132/2، ابن الفرات، ناصر الدين محمد عبد الرحيم، (807هـ/1404م)، تاريخ الدولة والملوك تاريخ بن فرات، تحقيق، محمد حسين الشماخ، مطبعة حداد، (البصرة-1967م)، 142/4.

(10) ساويرس بن المقفع، تاريخ، 3:255، ألفصدي، صلاح الدين، خليل أيبك (ت764هـ/1262م)، الوافي بالوفيات، اعتناء ودار القاضي وسدريغ نشر شتايلر (يفسيان، 1402هـ/1982م)، 228/1.

(11) ابن طوير، نزاهة مقتلين، ص81، أنظر كذلك المعنى نفسه، الفلقسندى، صبح الاعشا، المقرئزي، الخطط، 145/2.

3. **ديوان المفرد:** يقول المقرئ عن الحاكم الفاطمي: ((وجدت ديواناً يقال له الديوان المفرد يرسم من يفيض ماله من المقتولين وغيرهم))، يبدو لنا أن الدولة الفاطمية قد استعاضت عن (الديوان المفرد) بديوان آخر عرف بـ(ديوان المرتجع) في عصر الخليفة الحافظ لدين الله بعد عزل الوزير بهرام الارمني لاسترجاع ما أخذه منه ومن غيره من الضياع⁽²⁾.

4. **الحسبة:** خلال خلافة الأمر لأحكام الله، (487-495هـ/1091-1101م)، تابع الحسبة الوزير الأفضل بن بدر بن نفسه ففي سنة (516هـ/1112م) إصدار أمراً أن تغلق جميع قاعات الخمارين بالقاهرة⁽³⁾.

يبدو لنا أن المرحلة المتأخرة من حكم الفاطميين عادت الحسبة إلى الوزراء أو المقرئين هم مباشرة في ظل ظروف اضطراب أمر الدولة نتيجة لاعتداءات الخارجية وتقدم الصليبيين.

5. **النظر في المظالم:** هي رتبة جليلة تلي رتبة صاحب الإنشاء والمكاتبات ويكون صاحبها جليساً للخليفة في أكثر أيام الأسبوع⁽⁴⁾. إنَّ النظر في المظالم من الخطط التي عرفتتها الدولة العربية الإسلامية وكان الغرض منها هو الحد من تعدي ذوي السلطان والجاه ورفع سلطانهم.

يبدو عندما ضعف أمر الفاطميين واستبدلوا وزراءهم في الحكم وصارت المظالم إلى الوزراء واشتهر بدر الأرمني (الجمالي) فقد كان يجلس للمظالم بنفسه واقتدى به من جاء بعده وكانوا يجلسون بباب الديوان منادياً ينادي يا أرباب الظلمات فيحضرون إليه فيأمر بإنصافهم⁽⁵⁾.

أما في خلافة المستعلي (487-495هـ/1094-1101م)، فقد صار النظر في المظالم إلى الوزراء واشتهر منهم الوزير (احمد بن أفضل الأرمني) وقد كان يجلس للمظالم بنفسه فيأمر بإنصاف الناس⁽⁶⁾.

أما في خلافة الأمر بأحكام الله، (495-525هـ/1101-1130م) فكان هزار الملوك من كبار غلمان الأمر وقد اصطفاه لنفسه ورد له المظالم⁽⁷⁾، والنظر في أحوال الجند.

علماً أن آخر من تقلد المظالم في الدولة الفاطمية رزيق بن الوزير الأجل صالح بن طلائع بن رزيق الأرمني في وزارة أبيه وكتب له سجل عن الخليفة العاضد (555هـ/1160م)، ((قد قللك أمير المؤمنين النظر في المظالم وأنصاف المظلوم من الظالم))⁽⁸⁾.

يبدو لنا أن أكثر المتظلمين من بسطاء الناس ومن النساء المستضعفات يأتون من نواحي بعيدة من خارج العاصمة وكانت أكثر ميدان المظالم تقع من الشدة في جمع الضرائب أو الجزية التي تسقط عن أسلم أو منع بناء الكنائس أو من سوء معاملة الموظفين.

ثانياً . المساهمات الفكرية:

بعد أن أعاد بدر الجمالي الاستقرار عادت الحياة الفكرية والعلمية ازدهارها، فظلت كذلك حتى نهاية الدولة الفاطمية إذ عادت مصر تجذب إليها من جديد العلماء والأدباء⁽⁹⁾.

وبعد وفاة أمير الجيوش بدر الأرمني (الجمالي) سنة (488هـ/1095م) وتولى من بعده ابنه الأفضل ومما يقال عن دوره في الحركة أنه كان معروفاً بحبه للشعر والشعراء، وكان له مجلس في دار الملك يعرف بـ(مجلس العطاء) فيه ثمان مظاريف من الديباج

(1) ابن ميسر، أخبار مصر، ص42، أبو صالح، الكنائس والأديرة، ص64، المقرئ، اتعاط الحنفاء، 148/2، أيمن السيد، فؤاد، الدولة الفاطمية في مص تفسير جديد، الهيئة العامة للكتاب، (القاهرة - 2007) ص480.

(2) المقرئ، الخطط، 246/3، اتعاط، 374/1، السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (911هـ/1505م) الوسائل إلى مسامرة الأوائل، تحقيق د.اسعد أطلس، مطبعة لنجاح (بغداد-195-369م)، ص3.

(3) المقرئ، اتعاط الحنفاء، 23/2.

(4) القلقشندي، صبح الاعشاء، 491/3، المقرئ، الخطط، 244/2.

(5) جرجي زيدان، تاريخ المدن، 208/1.

(6) المصدر نفسه.

(7) ابن الأثير، الكامل، 205/9، المناوي، الوزارة والوزراء، ص276.

(8) جرجي زيدان، تاريخ المدن، 250/1.

(9) المناوي، الوزارة والوزراء، ص115.

سبعة منها فيها ثلاثون ألف دينار يهب منها من يقف بين يديه من الشعراء⁽¹⁾، كان الأفضل محباً لجميع الكتب حتى وجد له بعد مقتله مكتبة فيها (خمسمائة ألف كتاب)⁽²⁾. أما طلائع بن رزيك، (ت556هـ/1160م)، فهو من وزراء العصر الفاطمي الذين أسهموا في ازدهار الحياة الثقافية في مصر، وقد نسب إليه مجلساً يضم كبار رجال العلم والأدب⁽³⁾، وكان يدعو العلماء والآداب والشعراء على الطبقاتهم في داره في مجلس العطايا، وقد وضع على يمين المجلس ويساره سبعة ظروف من الديباج يحتوي على كل ظرف منها على خمسة آلاف لمنح الهبات لمن يأتي مجلسه⁽⁴⁾ وفي خلافة الحافظ لدين الله أنشأ المدرسة الحافظية وكان المشرف عليها أحمد بن الأفضل⁽⁵⁾ وجعل فيها من كتب القصر مائة ألف مجلد⁽⁶⁾. أما طلائع بن رزيك أسهم في ازدهار الحياة الفكرية في مصر ونسب إليه مجلس يضم كبار رجال العلم و الأدب ومنهم الفقهاء يجتمعون في مجلسه يتناشدون ويتناظرون في المسائل العلمية والأدبية، وكان من الشعراء الذين حضروا مجلس الوزراء طلائع بن رزيك عمار اليميني⁽⁷⁾. وقد وصف بن خلكان⁽⁸⁾ الملك بن رزيك بقوله: (كان فاضلاً سمحاً العطاء سهلاً في اللقاء محباً لأهل الفضائل جيد الشعر وحسبنا مذاكره الشاعر اليميني عمار الحكمي عن الحفاوة التي أُنْتُقِلَ بها من الخليفة الفائز والوزير بن رزيك عند قدومه إلى مصر سنة (550هـ/1155م) وصفوة القول أن خزائن الكتب في المساجد وقصور الخلفاء والوزراء لعبت دوراً كبيراً في الحياة الثقافية والفكرية في العصر الفاطمي، كان من أثره ظهور طائفة كبيرة من المؤرخين والأدباء والعلماء والفلاسفة والأطباء وأدت هذه المكتبات دوراً جليلاً لطلبة العلم الذين يمموا وجوههم صوب مراكز الثقافة في مصر مما ساعد على الدرس والتحصيل والنسخ والتأليف، وأشتهر من مؤرخي مصر الإسلامية أبو صالح الأرمي (605-606هـ/1028-1029م)، الذي عاش في القرن السادس الهجري وعاصر أواخر الحكم الفاطمي وأشتهر بكتابه الذي كتبه عن (كنائس وأديرة مصر) من النواحي الجغرافية والفقهية والتاريخية والكنسية⁽⁹⁾. قد كتب أبو صالح جزءاً لا يستهان به من مؤلفه اعتمد فيه على ما سمعه ورآه بنفسه وكتابه حامل بأمتة كثيرة عن الخيرات التي أغدقها الخلفاء الفاطميون وكبار الموظفين من المسلمين⁽¹⁰⁾.

الخاتمة:

وبعد استقرار البحث والوقوف بمحطاته المفصلية نستخلص منه النتائج الآتية:

الأرمن، شعب أمتاز بالنشاط والحيوية ومالوا إلى الهجرة من بلادهم بسبب عدة عوامل منها ما يتعلق بالعامل الجغرافي فضلاً عن العوامل السياسية ناهيك عن أن بيئة أرمينا طاردة للسكان لهيمنة المناطق غير الصالحة لسكن البشر، وتوجهوا إلى بلاد الشام ثم إلى مصر وخصوصاً في وزارة بدر الأرمي (الجمالي) إذ تمتع الأرمن بالتسامح والعدل من الخلافة الفاطمية، وعندما قلد بدر الأرمي الوزارة أقام دولة الأرمن بديار مصر، كما أصبح للأرمن شأن كبير في السياسة المصرية، ووضع الأهداف وإدارة البلاد ولعل عصبية بدر لبني الأرمن هي التي وفرت له سبل النجاح في مصر.

إذ عمل على تنظيم الدولة التي انتابتها ثورات الجند والمجاعات، فضلاً عن أنه أنشأ دولة جديدة، ويبدو أن شخصية بدر الأرمي كانت عاملاً على ذلك فقد كان كفواً لمنصبه وعرف بالجد ووطن نفسه على العزم، أما الأفضل بن بدر الذي كان يدير أمور

- (1) المقرئزي، اتعاط الحنفا، 73/2، المناوي، الوزارة والوزراء، ص117.
- (2) القفطي، جمال الدين الحسن بن يوسف، (646هـ/1242م)، أنباء الرواة على أبناء النجاة، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة، دار الكتب المصرية (القاهرة -1950)، ص105.
- (3) سرور محمد جمال الدين، تاريخ الحضارة الإسلامية في المشرق في عهد نفوذ الأتراك إلى منتصف القرن الخامس الهجري، دار الفكر العربي (القاهرة -لات)، ص438.
- (4) المقرئزي، الخطط، 332/2، أحمد، خلافة الفاطميين، ص178.
- (5) المقرئزي، اتعاط الحنفا، 2/189.
- (6) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 230/1، زكي، محمد حسن، كنوز الفاطميين، دار الرائد العربي، (بيروت-1981)، 29، 28، 31.
- (7) المقرئزي، الخطط، 3/263.
- (8) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 256/2، ابن كثير، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر الحافظ الدمشقي، (774هـ/1372م)، البداية والنهاية، حققه أبو مسلم علي نجيب عطوي، فؤاد السيد، مهدي ناصر الدين علي عبد الستار، دار الكتب العلمية (بيروت -لات)، 296/2-867، ابن الأثير، الكامل، 76/9.
- (9) حسن إبراهيم، تاريخ الدولة الفاطمية، ص512.
- (10) حسن، تاريخ الإسلام، 4/572.

إدارة سلطنة ومملك وليست إدارة وزير إذ استطاع في مدة حكمه أن ينشر الرخاء والأمن والاستقرار في طول البلاد وعرضها من خلال تجديد منجزاته وأعماله.

وعندما نتحدث عن وزارة أبو علي بن الأفضل الذي وصف بأنه أحد الوزراء العظام الذين لعبوا دوراً بارزاً في مسار الدولة الفاطمية لتمييزه بحنكة وحسن درايته وكثرة مطامحه.

وإذا ما عدنا إلى وزارة يأنس الأرمني الذي وصف بالمتعقل والهيبة والتماسك في مواجهة الأمور وحفظ القوانين وبهذا صلحت الأحوال واستقرت الخلافة.

أما وزارة بهرام الأرمني الذي تعصب لجنسه الأرمني وكون جيشاً بلغ عشرين ألفاً موضوعه عنهم الجزية، وهكذا قوى مركز الأرمن في ظل الدولة الفاطمية وتبوؤوا المراكز العليا في إدارة الدولة واستمر تأثيرها أقوى في ظل بهرام الوزير.

وفي وزارة صالح طلائع بن رزيك الذي تميز بأنه عقلاً سياسياً ومديرًا لأمور الدولة على أكمل وجه، إذ أعاد الأمن إلى نصابه وأعاد لمصر سيادة القانون.

أما الجانب الإداري، أعاد بدر الجمالي تنظيم الجيش الفاطمي وأوجد عنصرًا جديدًا، وهو العنصر الأرمني وقسم مصر إلى واحد وعشرون عملاً، وقسم الأعمال إلى نواحٍ والنواحي إلى كفور.

أما الجانب العسكري، وجد بدر الحاجة ملحة لتحسين القاهرة وتقوية دفاعاتها. أما الجانب العمراني قام الوزراء الأرمن ببناء جوامع عديدة ومشاريع عمرانية هدفها النهوض في النواحي الاقتصادية.

وفي الجانب الفكري بعد أن عاد الأمن والاستقرار إلى البلاد عادت الحياة الفكرية والعلمية ازدهارها حتى نهاية الدولة الفاطمية.

إنما تقدم لنا يوضح الدور الكبير الذي لعبه الأرمن في البلاد المصرية في مختلف المجالات السياسية والعمرانية والإدارية والحربية، وببين لنا بوضوح الدور المهم التي لعبته الشخصيات التي تولت المناصب الوزارية وإدارة الدولة في ظل الخلافة الفاطمية.

ملحق رقم (1) وزراء الأرمن في الدولة الفاطمية:

ت	اسم الوزير الأرمني	الخلافة	تاريخ توليه من - إلى	الألقاب	مدة الوزارة
1	أبو النجم بدرالارمني(الجمالي)	المستنصر بالله (442-487هـ / 1036-1094م)	28جمادالاولى 466 ربيع الآخرة 487هـ.	السيد الأجل، أمير الجيوش، سيف الإسلام كافل قضاة المسلمين، وهادي دعاة المؤمنين	21سنة وأشهر
2	الأفضل بن بدر الجمالي	الأمر بأحكام الله (487-495هـ/ 1094-1101م)	مستمر رمضان 515هـ.	سيف الإمام جلال الإسلام شرف الإمام ناصر الدين خليل أمير المؤمنين	28سنة ونصف
3	أبو علي احمد بن الأفضل بن بدر الجمالي	الحافظ لدين الله (524-544هـ / 1129-1149م)	15ذوالعقدة 524-16 المحرم 526هـ	شمس المعالي أمير الجيوش السيد الأفضل	سنة وشهرين
4	أبو الفتوح يأنس الأرمني	الحافظ لدين الله	16المحرم 526-26ذو الحجة 526هـ.	السعيد ناصرالجيوش، سيف الإسلام	سنة وأيام
5	أبو المظفر بهرام الأرمني	الحافظ لدين الله	11جمادي الآخرة 529جمادي الأولى 531	تاج الدولة، سيف الإسلام، تاج الملك	سنتين وأيام
6	صالح رزيك بن طلائع	الفائز نصر الله (549-555هـ / 1154-1160م)	19ربيع الأول حتى سنة 556هـ/1161م 20رم ضان 556هـ	الملك الصالح، ناصر الأئمة كاشف الغمة، أمير الجيوش، سيف الإسلام، رغبات الإمام، كافل قضاة	سبع سنين وستة أشهر تنقص أيام
7	رزيك بن طلائع أبو شجاع	العاضد 546هـ/1151م	في رمضان 558/1164 نهاية حكم الأرمن في مصر	السيد اجل مجد الإسلام الملك العادل ناصر أمير الجيوش	اثنتا عشر سنة

ملحق رقم (2) أسماء الوزراء من المسلمين في العصر الفاطمي:

ت	ال خليفة	الوزير	تاريخ توليه	المدة	الملاحظات
1	الحافظ لدين الله (524-544هـ/ 1129-1149م)	رضوان لخشي	11 جمادي الأولى 531هـ/1138م	سنتان وخمسة أشهر	مصري/مسلم
2	الحافظ لدين الله	سليم بن مصالح الملكي	534-542هـ	8 سنوات	
3		علي بنالسلار	جمادي الاخرة 544-14 شعبان 544هـ	مايقارب شهران	كردي/ مسلم
4		عباس بن بأديس الصنهاجي	12 محرم 548هـ مستمر		مصري/مسلم
5	الفائز بنصر الله 549-555/1154-1160م	عباس بن بأديس الصنهاجي	19 ربيع الأول 549	سنة وشهران	مصري /مسلم
6	العاضد لدين الله 555-567/1160-1171م	ضرغام بن عامر سوارالخي	رمضان 558-آخر جماد الآخرة 559هـ	9 أشهر	عربي/مسلم

ملحق رقم (3) الكتاب وحكام الأقاليم من الأرض:

ت	الخليفة	اسم العامل	عمله	وفاته	ملاحظات
1.	الحافظ 524-544هـ/ 1129-1149	إلباسك اخو بهرام	حاكم القوصي	531هـ/1136م	
2.	=	السبع الأحمر ابن أخ بهرام	-	-	
3.	=	المؤتمن اخو بهرام	حاكم الثغور المصرية الصعيد		
4.	=	جعفر المظفر (أبو محمد)	رئيس ديوان الأفضل	514هـ/1120م	
5.	=	أبو منصور كفت	حكم الإسكندرية	-	
6.	=	القائد تاج الدول قلماز	كتاب زوج بنت بهرام	549/1154م	
7.	=	شهاب الدولة دري اخو الأفضل	كاتب	533هـ/1138م	
8.	=	دري الأرمني	كاتب ناظر الكسوة في عهد الحافظ	533هـ/1138م	

المخطوطات:

1. ابن حجر، العسقلاني، شهاب الدين، (8553هـ/1449م)، دفع الإصر عن قضاة مصر، مخطوط بدار الكتب المصرية برقم 105 تاريخ آخر كتاب الكندي الولاية والقضاة .
2. المعيني، بدرالدين، (855هـ/1451م) عقد الجمالي في تاريخ أهل الزمان، مخطوط مصور بدار الكتب المصرية برقم 1584، تاريخ الجزء 121 القسم 3.

المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم

1. ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن ابن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجز، (630هـ/1232م)، الكامل في التاريخ، عني بمراجعته وتعليق عليه نخبة من العلماء، دار الكتاب العربي، (1387هـ/1967م).
2. الأزدي، ابن ظافر (613هـ/1216م)، إخبار الدولة المنقطعة، تحقيق، علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، (القااهرة -2001م).
3. ابن تغري بردي، جمال الدين بن الاتاكي، (874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك القاهرة، فرقه وعلق عليه، محمد شمس الدين، دار الكتب العلمية (بيروت-1413هـ/1992م).
4. ابن جبير، أبو الحسن محمد بن احمد الكناني الأندلسي، (614هـ/1217م)، رحلة بن جبير، وهي الرسالة المعروفة بعنوان (اعتبار الناسك في ذكرى الآثار الكريمة والناسك)، قدمه، إبراهيم شمس الدين دار الكتب العلمية، (بيروت -1424هـ/2002م).
5. ابن حماد، أبو عبد الله محمد الصنهاجي، (628هـ/1230م) أخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم، تحقيق فوندار هايدين، (الجزائر -1927).
6. ابن خلدون، ولي الدين أبوزيد عبد الرحمن بن محمد الحضرمي، (808هـ/1405م)، تاريخ ابن خلدون. المسمى كتاب العبر. وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتاب اللبناني، (بيروت -1424هـ/1999م).
7. ابن خلكان، شمس الدين احمد بن محمد بن أبي بكر، (681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه إحسان عباس، دار صادر (بيروت-لات).
8. الخوارزمي، ابو عبدالله احمد بن يوسف (387هـ/997م) مفاتيح العلوم، ليدن، (1895).
9. الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين، (748هـ/1347م)، سير إعلام النبلاء، تحقيق، محب الدين أبو اسعد عجو بن غرافة العمرة، دار الفكر (بيروت-1417هـ/1997م).
10. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، (911هـ/1505م)، الوسائل إلى مسامرة الأوائل، تحقيق، د.أسعدأطلس، مطبعة النجاح بغداد، (1369-1950م).
11. شيخو، لويس، (923هـ/1517م)، وزراء النصرانية وكتابها في الإسلام، حققه وزاد عليه وقدم له الأب كميل حشمة اليسوعي، المكتبة البوليسية (لبنان -1987م).
12. أبو صالح، أبو المكارم جرجيس مسعود الأرمني، (605هـ/1208م)، تاريخ أبو صالح المعروف بـ(كنائس وأديرة مصر)، تحقيق، وترجمة Evetts، مطبعة (أكسفورد-1894م).
13. الصفدي، صلاح الدين خليل أبيك (764هـ/1362م)، الوافي بالوفيات، اعتناء، وداد القاضي وسن درنيغ نشر شتايلر (بفسيان-1402هـ/1982م).
14. الصيرفي، أبو القاسم علي بن منجب بن سلمان، (542هـ/1147م)، الإشارة إلى من نال الوزارة، عني بتحقيقه والتعليق عليه، عبد الله مخلص، مطبعة المعهد الفرنسي الخاص بالعاديات الشرقية (القااهرة -1924م).
15. ابن طوير، أبو محمد المرتضى عبد السلام بن الحسن القزويني، (524-617هـ/1130-1120م)، نزهة المقلتين في أخبار الدولتين، أعاد بنائه وحققه وقدم له: السيد ايمن فؤاد، دار النشر فرانكس شتاير شنوتغارت (1412هـ/1992م).
16. عماد الدين، الداعي أدريس، (872هـ/1488م)، تاريخ الخلفاء الفاطميين بالمغرب القسم الخاص من كتاب عيون الاخبار، تحقيق، محمد البجاوي، دار المغرب العربي الإسلامي، ط2(بيروت -2006).

17. عمار اليميني، أبو الحسن نجم الدين، (569هـ/1173م)، النكت العصرية في أخبار الوزراء المصرية، طبع في مدينة شالون على نهر سون (مطبعة مرنسو-1987م)، الفرات، تحقيق، محمد حسين الشماخ، مطبعة حداد، (البصرة-1967).
18. القفطي، جمال الدين الحسن بن يوسف، (646هـ/1242م)، أبناء الرواة على أبناء النجاة، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة، دار الكتب المصرية، (القاهرة-1950م).
19. القلقشندي، احمد بن علي، (821هـ/1418م)، صبح الأعشى في صناعة الأنشاء، شرمه وعلق عليه وقابل نصوصه، نبيل خالد الخطيب، دار الكتب العلمية (بيروت -لات).
20. المقريزي، تقي الدين احمد بن علي بن عبد القادر، (845هـ/1441م)، (أ)، اتعاظ الحنفا بأخبار لائحة الخلفاء، تحقيق، محمد عبد القادر، احمد عطا، دار الكتب العلمية (بيروت -1422هـ/2001م). (ب)، المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقرئية محمد زينهم، مديحه الشرقاوي، مكتبة مدبولي (القاهرة-1998م).
21. ابن المقفع، ساوير، أسقف الاشمونيين، (635هـ/1237م)، سير آباء البطارقة، نشر عبد المسيح وعزيز سوريا جمعية الآثار القبطية (القاهرة -1974).
22. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (711هـ/1311م)، لسان العرب ، أدب الحوزه ، (1405هـ/1984م).
23. ابن ميسر، تاج الدين محمد بن علي بن يوسف بن جلب راغب، (677هـ/1278م) أخبار مصر، نشر ماسيه، مطبعة المعهد الفرنسي الخاص بالعاديات الشرقية، (القاهرة -1919).
24. النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب، (733هـ/1332م)، نهاية الإرب في فنون الأدب، تحقيق، نجيب فواز وحكمت كشلي فواز، دار الكتب العلمية، (بيروت-1424هـ/2004م).
25. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله الرمي ، (626هـ/1228م)، معجم البلدان ، تحقيق مزيد عبد العزيز الجندي، دار الكتب العلمية ، (بيروت -لات).

المراجع:

1. الإمام، محمد رفعت، تاريخ الجالية الارمنية في مصر، الهيئة العامة للكتاب، (القاهرة-1999م)
2. أيمن فؤاد، سيد، الدولة الفاطمية في مصر تفسير جديد، الهيئة المصرية للكتاب ، (القاهرة- 2007).
3. بدوي احمد احمد، الحياة العقلية في زمن الحروب الصليبية، بمصر والشام مكتبة النهضة، (مصر-لات).
4. البستاني، فؤاد، أفرام السيستاني، دائرة المعارف، (بيروت -1983).
5. حسن، إبراهيم حسن، النظم الإسلامية، مكتبة النهضة (القاهرة -1420هـ/2001م).
6. حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، مكتبة النهضة العربية، (القاهرة -1967).
7. خاك، تاجر، أقباط ومسلمون، (القاهرة-1950).
8. دخيل، محمد حسن، الدولة الفاطمية الدرر السياسي والحضاري للأسرة الجمالية، الانتشار العربي، (بيروت-2009م).
9. زكي، محمد حسن، كنوز الفاطميين، دار الرائد العربي، (بيروت-1981).
10. زيدان، جرجي، تاريخ التمدن ، تعليق حسن مؤنس ، دار الهلال، (القاهرة-لات).
11. سرور، محمد جمال، الدولة الفاطمية في مصر، دار الفكر العربي، (القاهرة -لات). تاريخ الضارة الإسلامية في المشرق في عهد نفوذ الأتراك إلى منتصف القرن الخامس دار الفكر العربي (القاهرة-لات).
12. الشبال، مجال الدين مجموعة الوثائق الفاطمية، دار المعارف، ط2 (مصر-1965).
13. طقوس، محمد سهيل، تاريخ الفاطميين في شمال إفريقيا ومصر وبلاد الشام، (297-567هـ/910/1171م)، ط2، (بيروت 148هـ/2007م)

14. ل .سيمو نوما، تاريخ مصر الفاطمية، ترجمة وتحقيق، حسن بيومي، الأكاديمية الروسية للعلوم في معهد الاستشرق المجلس الأعلى للثقافة (مصر-2001).
15. ماجد، عبد المنعم، نظم الفاطميين ورسومهم في مصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، (مصر - القاهرة)
16. مدحت، محمد عبد المنعم، تاريخ الأرمن، مكتبة الرشيد، (القاهرة -لات).
17. المناوي، محمد حميد، الوزارة والوزراء في العصر الفاطمي، دار المعارف (مصر-لات) .
18. الياس، العطار وآخرون، الشرق العربي في القرون الوسطى، دار اللبنانية، (بيروت-1996م).

الرسائل الجامعي:

- 1-هيفاء، عاصم محمد، القاهرة خلال الخلافة الفاطمية (358-567هـ/969-1117م)، دراسة في النظم السياسية والعالم الحضارية أطروحة دكتوراه، مقدمة إلى مجلس المعهد العالي للدراسات السياسية والدولية في الجامعة المستنصرية سنة(1426هـ/2005م).

المصادر الأجنبية:

1. Cres well k a c the work of sultan bibars al-budugdariin egypy b i faoxxul 1192
2. Maha jean -pierre les armemiens egteie mode copt no 1980
3. The eneyclopedia of islamic edited by h a r chibb on d y hkramer leaden
4. Wiet art Egypt depvis llsiam enclopadian univsalis par 1996 corpus

التراث والحداثة في النقد العربي الحديث

الدكتور مهدي شفاي / جامعة متقفين (إيران)

ابو الفضل فتحي/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان (إيران)

Tradition and modernity in the Arab Monetary talk

Dr. mehdi shafayi\ Farhangian University

Abolfazl Fathi\ Azarbayjan Shahid Madani University

mehdishafayi@gmail.com

الملخص

إن النزعات الفكرية الحديثة التي طالت الأدب والفن والعمارة على حد سواء، أطلقت العنان لتجارب معمارية عربية جذاثوية نحت باتجاه التغريب بدل أن تتحى باتجاه التأصيل... أي أنها لم تستطع بشكل أو بآخر أن تعبر أو أن ترسم أيّاً من القيم الفكرية والجمالية التي يمثلها التراث العربي بكل أبعاده وسماته وخصائصه.

يقوم البحث على تبيان مفهوم التراث والرسالة التي يحملها ويؤديها حضوره المعاصر في النتاج الإبداعي، خصوصاً ما يرتبط بالفكر المعماري ودعوات التأصيل التي أفردتها عدد من الباحثين والمهتمين في مجال العمارة العربية، وما كان لمفهوم الهوية والمحلية والفردية من تأثير على مجمل الصراع القائم بين ما هو موروث وما هو حداثي ويعرض البحث في نصه للقيم الأصيلة في عمارتنا العربية التي استمدت طابعها الروحي والفكري مما أفردته التجارب الحضارية التي احتضنتها منطقتنا، وما كان من تأثير لعدد من الطرز والاتجاهات المعمارية الغربية الحديثة في فترات تطورها التاريخية المعاصرة وينتهي البحث إلى عرض ظاهرة العولمة وما لإرهاصات الحداثة في ظلها من حضور في الرؤية الفكرية التي طبعت جزءاً من التجربة المعمارية المعاصرة...، وما يكون للتراث العربي، إذا نظرنا إليه نظرة موضوعية، من دور في نحت عمارة عربية معاصرة تحفظ أصالتها وإرثها التاريخيين.

مقدمة

إن الثقافة هي الشعلة التي تنير طريق الحضارة، وانطفأؤها بالجهل والامية يعمل على تخلفها وانحلالها، فالعلم والإيمان أقاما صرح الحضارة الإسلامية¹ والتي وصل إليها الفكر المعماري العربي، إلى مكانة عظيمة فاقت كل تصور وحدود. ومن ثم «فإن الانتماء للتراث ليس عنواناً أو بطاقة للجنسية، بل هو الكيان العضوي والنفسي والثقافي الذي يكون طاقة حضارية قادرة على الاستمرار بالإبداع والحوار والمشاركة؛ فإذا كان البحث عن ذخائر التراث أفضل الطرق إلى استخلاص إمكانات العمارة الإسلامية للمشاركة في عمارة المستقبل، وإذا كان التراث المعماري كامناً حولنا، بل نعيش فيه؛ فإننا لم نستطع بعد قراءة هذا التراث قراءة صحيحة تسمح لنا بتحديد إمكاناته الجمالية والإنسانية»²

إن نزول القرآن بلسان العرب ولغتهم، وكون العرب هم الذين حملوا أركان الدين الإسلامي إلى أصقاع المعمورة عبر البعثات والدعوات والفتوحات الإسلامية على مر العصور، وعلى الرغم من تأثر العرب بماضيهم وإرثهم التاريخي، إلا أنهم استطاعوا أن يصوغوا فكراً معمارياً مستنيراً لم يخرج عن القيود والمحددات التي فرضها الدين الإسلامي وإنما استلهم منها بناء الهندسي الخاص وحلوله المعمارية المميزة التي نحتت البنية الجمالية التي قام عليها الطراز الإسلامي في العمارة.

وقد ساهم التطور التاريخي للمنطقة العربية في ظل الإسلام في ذلك التنوع الكبير في مفردات العمارة الإسلامية ومكوناتها وعناصرها، والفكر الذي يمثلها. وبالتالي صاغ هذا التنوع أهم ميزات العمارة الإسلامية في وحدة المضمون وتمايز المكونات.

¹ العمارة الإسلامية فكر وحضارة: توفيق أحمد عبد الجواد، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧، ص 125
² العمارة والمعاصرة: عفيف بهنسي، دمشق: دار الشرق للنشر، ٢٠٠٥، ص ١١٤.

وفي ظل الصراع الجدلي القائم بين الجديد والقديم، وبين الموروث والمستحدث، بين إعادة صياغة لمفردات تراثية، وبين استقدام عناصر بصرية وحلول إنشائية لا تتسجم والمحتوى المناخي والاجتماعي والثقافي لمنطقتنا العربية، فإن تحديد المعايير والأسس التي انطلقت منها العمارة العربية الإسلامية حري أن يدفعنا باتجاه إعادة التفكير في القيم الجمالية والوظيفية لعمارتنا الحديثة باتجاه إيجاد عمارة عربية معاصرة لا تقوم على إعادة ما كان في الماضي، ولا تغفل في الوقت ذاته العامل الزمني ومستحدثات التقنية العالية.

مفهوم التراث:

ظهر مصطلح التراث والأصالة في الفن كمفهوم جديد نسبياً في سيرة أغلب الشعوب التي وقفت عند مرحلة وجدت نفسها فيها أداة لنقل مفاهيم وأطر جديدة لا تتسجم بالضرورة مع الطبيعة النوعية للفكر والثقافة التي تمتلكها. من هنا كان لابد من العودة إلى إحياء الثقافة التقليدية لتلك الشعوب من خلال تأكيد الهوية الفنية والفكرية التي تنتمي إليها؛ وقد ظهر هذا التوجه بمنحنيين: يسعى الأول إلى مقاومة الفكر الجديد الذي يدعو إلى مجتمع واحد ويفتح المجال بذلك لهيمنة المجتمعات الأقوى اقتصاداً وثقافةً على المجتمعات الصغيرة؛ والمنحى الثاني يتجلى في الحفاظ على محتوى الثقافة التقليدية من الضياع أو النسيان ومن ثم فإن التراث كمفهوم هو قيمة إنسانية ارتبطت بالنتائج الفكرية والفنية للإنسان منذ وجد نفسه على هذه الأرض واستوطن المكان الذي قدم فيه نتاج عبقريته، هذا النتاج لابد أنه ارتبط ببيئة محددة وعادات وتقاليد رافقت تطوره، ورأت فيه الأجيال الجديدة قيمةً ماديةً ومعنويةً تستند إليها في تطلعها نحو المستقبل.

ويقع التراث بالنسبة للإنسان موقع الجذر من الأصل، فهو لا يستطيع أن يرتقي بتفكيره العاقل دون أن ينطلق من إحساسه العميق بهذا المخزون الذي رافق نضوجه الفكري، صحيح أن العديد من المبدعين دعوا إلى العودة بالوعي الإنساني إلى مرحلة الصفر؛ مما يسمح بإطلاق العنان لإحساس الفنان الفطري في سبيل الحصول على قيمة فنية عالية، إلا أن هذه القيمة تصبح جرداء فهي لا تقترب بمفهوم أو نظرية يستطيع أن يدركها العقل، لا سيما أن إدراك الإنسان للأشياء هو إدراك مركب، أي أنه من المستحيل فصل الإدراك العقلي عن الإدراك الحسي عند الإنسان العاقل.

إن التراث بهذا المفهوم هو قيمة عامة تمتلكها الإنسانية جمعاء، لكن مفهوم التراث لا ينحصر تجاه هذه القيمة، فقد نظر إليه غالباً من خلال الزمان والمكان، أي أنه ارتبط بالنتائج الفكرية والفنية لمجتمع يمتلك العادات والتقاليد نفسها وعاش الظروف التاريخية ذاتها، وهو ما جعله أحد المفاهيم التي ترتبط بالضرورة بمفهوم الأصالة والتقليد.

ومن ثم، يرى العديد في لفظة التراث¹ عنواناً لاختفاء الأب وحلول الابن محله، وهو بذلك عنوان على حضور الأب في الابن، حضور الماضي إلى الحاضر... ويرى «فوزي العنتيل» في كتابه «الفولكلور» أن كلمة تراث تعني الثقافة أو العناصر الثقافية التي تلقاها جيل عن جيل، وانتقلت من جيل لآخر²، ويبرز لنا «رفعت سلام» في كتابه «بحثاً عن التراث العربي» مفهوم التراث بين عدة تيارات: ينظر الأول منها إلى التراث باعتباره تكويناً دينياً يرتكز على العقائد والشرائع كما عرفها الأجداد، وينظر التيار الثاني إلى التراث باعتباره تكويناً فكرياً، بالمعنى العام. فالتراث هو نتاج المفكرين الأفراد ونتاج الجماعات الفكرية المثقفة، هذا التيار الذي يغفل البعد الشعبي والمادي للتراث، ويحدد التراث بالنتائج الثقافية، وعلى صعيد آخر يبرز لنا تياراً مادياً ينظر إلى التراث على أنه ظاهرة اجتماعية مشروطة بأوضاع التكوين الاجتماعي وقواه وصراعاته وعلاقاته الداخلية، على أن هناك من نحا أبعد من ذلك لينظر إلى التراث من موقف مثالي في صورة ظاهرة مستقلة عن التاريخ وذلك الوجود الاجتماعي ودقائقه، حيث يتخذ المصدر هنا بعداً ميتافيزيقياً أو ربما يتخلل عنه، فيكون التراث بذلك قيمة مجردة أو سمة تتبع لنتائج معين³. وبشكل عام فإنه يغلب على التراث ذلك المفهوم الذي

1 «التراث» في اللغة العربية من مادة «ورث»، مرادف لـ «الإرث» و «الورث» و «الميراث» وهو ما يرثه الإنسان من والديه من مال أو حسب، وقد وردت كلمة تراث في القرآن الكريم بالمعنى نفسه في سورة الفجر بقوله (وتأكلون التراث أكلاً لما) وحديثاً يشار إلى كلمة التراث في تمثيل الموروث الثقافي والفكري والديني والأدبي والفني.

2 التراث الشعبي وأثره في التكوين الفني للطفل: أحمد عيد، القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات، ١٩٧٨، ١٩٧٩، ص ١١.

3 رفعت سلام، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، ص ١٧، ١٨.

يرى أنه نتاج حضارة أو مجتمع في فترة زمنية تقع في الماضي وتفصلها عن الحاضر مسافة زمنية ما، وهو يتمثل بصورة أساسية في الجانب الفكري لهذه الحضارة من عقيدة وشريعة ولغة وأدب وفن وفلسفة¹.

وبذلك فإن التراث يحمل في ثناياه الملامح النفسية والفكرية لهذه الحضارة، وهو الذي يصوغ بحثاً عن التراث العربي:

الإطار العام ويحدد العلاقات ويضبط السلوك بين الفرد والجماعة، وهو الذي يصل الأفراد بعضهم ببعض، ويربطهم بالماضي ويجعلهم على وعي بالحاضر والقدرة على استشراف المستقبل، ويضم في ثناياه أيضاً وسائل اكتساب المعرفة والخبرة والمهارة، كما أنه يهيئ الحوافز على الإبداع والتجديد ومسايرة التغيير المتواصل في البيئة المادية للإنسان²، ويبدو أن المظهر الذي يتخذه التراث يتجلى في التقاليد التي ساهمت هذا الجانب الفكري عبر الزمن في صورة أو شكل مميز يختلف من تجمع أو حضارة إلى أخرى، حيث أعطت هذه التقاليد للتراث ذلك البعد الشعبي في تكوينه، وحددت مصادره بكل ما يتعلق بالموروث الشعبي للمجتمع من عادات ومعتقدات وأدب وفن وفكر، ومن هنا يكتسب التراث قيمته كمفهوم، كلما عظم هذا المخزون من الموروث الشعبي، وبذلك كانت توصف الأمم بامتلاكها لتراث غني نسبةً إلى الحضارة التي مثلتها، ومن ناحية أخرى توصف المجتمعات الحديث التكوين بافئارها إلى تراث محدد تستند إليه في تطلعها نحو التقدم والتطور، ويبرز هذا تحديداً في تيار الثقافة العامة لتلك المجتمعات.

إن هذا المفهوم هو الأكثر ارتباطاً لدى أغلب المفكرين والباحثين، على أن البعض وخصوصاً ممن انتموا إلى التيارات الثقافية التي ساهمت المجتمعات الحديثة قد نظر إلى التراث كقيمة مجردة لا ترتبط بالضرورة بالموروث الشعبي، فالتراث في نظرهم هو سمة أو طابع معين لنتاج ما، يمكن تحقيقها بإضفاء الطابع الشخصي على العمل، أي أنه من خلال الفردية يمكن الوصول إلى تميز وإبداع يمكن أن يشكل محوراً لتراث عصري يتواءم أكثر مع مفردات الثقافة الحديثة، ذلك أن هذا الطابع الشخصي هو صفة مكتسبة من مفردات تلك الثقافة تظهر من خلال التكوين العام لأي نتاج أدبي أو فني.

وإذا وقفنا قليلاً عند هذه النظرة لمفهوم التراث فإننا نستطيع أن نرى أن هذه الفردية بنظر الباحث يمكنها تحقيق قيمة تتمثل في تراث عصري في حال انتقت منها صفتان: تكمن الأولى في التقليد الجديد، بمعنى استقدام عناصر ومفردات غريبة عن محتوى الثقافة المادية والموروث الذي ينتمي إليه هذا المبدع، وتكمن الصفة الثانية في التحرر من جميع القيم والأفكار والتقاليد التي لازمت المجتمع الذي أتى منه باتجاه تقديم عمل مجرد يحمل سمةً جماليةً ما، لكنه يفقد إلى روح الزمان والمكان اللذين جسد فيهما. أما ما يستطيع تحقيق تلك القيمة في هيئة تراث معاصر، فيمكن في عكس محتوى الثقافة الحقيقية التي يمتلكها أو ينتمي إليها المبدع، بمعنى أن ينطلق من واقعه المادي الذي يتمثل في الزمان والمكان، لكن بعيداً عن الإفراط في تناول الماضي والإبحار فيه، وبعيداً عن محاولة التقليد أو تناول ما أتى به غيره من ناحية المضمون.

ثم إن مفهوم التراث، من حيث ارتباطه بالموروث الشعبي وما يتضمنه من عادات وتقاليد وأدب وفن... قد شكل تياراً نحا تجاهه العديد من المبدعين والمفكرين في دعوة نحو العودة إلى الأصول والتقاليد الفكرية والفنية التي تستند إليها ثقافتهم، أو في دعوة إلى استلهاهم عناصر ومفردات من هذا الموروث في تقديم نتاجهم الأدبي أو الفني، وقد برز هذا التيار واضحاً عند تلك الشعوب التي تمتلك تراثاً حضارياً غنياً كشعوب شرق آسيا وإفريقية، على أن هذا التيار ربما كان فطرياً أو طبيعياً نوعاً ما، لدى هذه الشعوب نتيجة الارتباط الوثيق بذلك الموروث الشعبي الذي تمتلكه، أو أنها لم تتحسس مواجهة حقيقةً لطمس معالم هويتها الفكرية والثقافية، لكن هذا التيار يبرز قوياً لدى الشعوب العربية نتيجةً للظروف التي مرت بها، والتي شكلت مناخاً لذوبان محتوى الثقافة التي تمتلكها هذه الشعوب في محتوى الثقافات الأجنبية عن طريق الاستقدام العشوائي لمفردات وعناصر غريبة لا تتسجم بالضرورة مع طبيعة هذه الشعوب وبيئتها.

1 التراث والحدائق: محمد عابد الجابري، بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩١، ص ٢٤، ٣٠.

2 التراث الشعبي وأثره في التكوين الفني للطفل: أحمد عيد، القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات، ١٩٧٨، ١٩٧٩، ص ١١

«ويبدو أن هذا التيار وقف على مظهر هذا التراث الذي يتمثل في التقاليد التي سابت محتوى هذا التراث أكثر ما وقف على المحتوى الفعلي لهذا التراث، وسواء اتخذ هذا التيار مسار العودة إلى هذا التراث أو عملية إحيائه، فإنه عمد فعلياً إلى العودة إلى تلك التقاليد القديمة والتمسك بها والمحافظة عليها في محاولة للدفاع عن ذاته الحضارية، من خلال إعادة الوعي بالهوية، أو اتجه إلى إعادة إحياء هذه التقاليد وتجديدها في أشكال وأنماط بحيث¹ تصبح ملائمة للتطورات التي طرأت على المجتمع الحديث وفي المقابل فإن تيار الحداثة يتطلع في معظمه إلى رفض التمسك بهذه التقاليد والنظر إليها على أنها، إما قديمة لا تتسجم مع نواحي الثقافة والحياة الآنية، وإما بمثابة قيود تحدد عملية الإبداع الفني لديه وتمنعه من الوصول إلى تحقيق قيمة جمالية عالية، على أن هذا التيار يحمل في طياته عدداً من المحاولات في ربط الحداثة بالتقليد، وذلك باستثمار الموروث الشعبي من هذه التقاليد في تقديم قيمة فنية عالية ترتقي عن مفهوم الفن الشعبي، حيث أن هذا المفهوم طالما شكل العائق الأساسي في عملية ربط الحداثة بالتقليد من ناحية النظر إلى العمل الإبداعي الذي يستند إلى محتوى تقليدي ما على أنه ينحو باتجاه الفنون الشعبية.

وتتضح الهوية بين التيارين، تيار الحداثة والتقليد في عدم فهم الطرفين، أحدهما الآخر، أو ربما في عدم وعي كل تيار على حدة حقيقة التوجه والفكر الذي يمثلته، فتيار التراث يبدو شديد التمسك بالعناصر الشكلية في التراث أكثر من النظر في محتوى التراث الحقيقي، فهو متعلق بكل ما هو قديم وتقليدي ويسهب كثيراً في الإبحار في الماضي والعودة إلى الأصول، ويعد تيار الحداثة عدو كل ما هو موروث من محتوى الثقافة التقليدية فهو إذاً تيار ذاتي، صحيح أنه ينطلق من معاصرة الوجود إلا أنه يرى أنه بغنى عن غيره وعن كل معيار أو نظير، لذا لا بد من تهيئة مناخ سليم يسمح بالتواصل بين التيارين بمعنييهما الإيجابي، وفي هذا الصدد يتحدث الدكتور علي عقلة عرسان فيقول: «إنه من حق الحداثي على التراثي ألا يكون الأخير له قيداً ولا غلاً، وألا يحجزه ضمن قوقعة ويحجب عنه الشمس والرياح والانطلاقة الحرة التي هي مناخ الإبداع وماء حياته وسر حيويته، وأن يفيض عليه من رحابة الاستيعاب ويتسع له ما اتسع مجال الإبداع للتجديد، مع الحفاظ على الهوية وتماييز الأنواع في خطوطها العريضة التي تثبت جواهر المقومات والقيم والمعايير ومن حق التراثي على الحداثي أن يكون الأخير مستوعباً لأهم معطيات الأول ومقومات وقيمه، وأن يتعرف إليه جيداً ويقبل عليه ليتمكن من استيعاب ما لديه، ويخرج عليه إذا ما خرج خروج المقتدرين المتمكنين العارفين من هم، وما يريدون، وما يرفضون وما ينشدون، ومن حق التراثي أيضاً أن يحمل معالم هوية الأصالة لديه ليكون رديناً شرعياً له حتى لا تأكله الهجنة وينتمي إلى الغير، وحتى لا يكون سلاحاً فتاكاً بيد الغير يهوي على الشجرة، ساقاً وجذراً وأغصاناً وأوراقاً، فلا يترك لها قيمةً ولا قواماً ولا بد أن تحكم العلاقة بعض الأسس والمعايير التي تجعل للاستمرار وجوداً له معنى وربما كان من واجب الحداثي أن يكون جاداً في سيره دون أن يشتت به السير والمسار فيصبح كالمذنب لا ظهراً أبقي ولا أرضاً قطع»²

ومن ثم فإن العلاقة الأساسية بالتراث تتحدد في معرفتنا له معرفةً علميةً، من خلال اكتشاف أبعاده ومستوياته المختلفة واستيعابها، ومن خلال القوانين التي تحكم هذه الأبعاد والمستويات، وتحكم علاقة التراث بالوجود الاجتماعي الماضي والراهن وتحققه معاصراً، بالإضافة إلى فعاليته ودوره المؤكد في صياغة الراهن والكيفيات المختلفة لهذه الصياغة وقوانين وأشكال استمرارية التراث وانقطاعه³

ويبرز لنا فوزي عبد المقصود في كتابه « أثر التراث الشعبي في تربية الطفل » خصائص وسمات للتراث، تتمثل أولاً في العراقة في كون هذا التراث يعود إلى مراحل بالغة القدم من مراحل تطور الفكر الإنساني، ثم إن هذا التراث جماعي بمعنى أنه يمثل حصيلة نتاج جماعي من حيث الخلق والإبداع والتطوير، وهو بطبيعته لا يخلو من التعقيد فهو متنوع في مستوياته ومصادره ومتباين في نشأته من ناحية الزمان والمكان. أما التقليد فهو من أبرز سمات التراث التي حفظت لهذا التراث شكله ومضمونه لكل مجتمع على الرغم من اجتيازه فترات زمنية كبيرة، والتراث متداخل في مواد ومعارفه، لا تحده أطر أو قوالب بذاتها، وتبرز الواقعية كسمة باهتة وغير مميزة،

1 إحياء التقاليد العربية: رفيق حبيب، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣، ص ١١

2 أسئلة الحداثة والتراث: علي عقلة عرسان، دمشق: مجلة التراث العربي، العدد ٥٨، السنة ١٥، يناير ١٩٩٥.

3 بحثاً عن التراث العربي: رفعت سلام، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، ص ٣٢٨.

بدليل أن فنونه المختلفة تحفل بالرموز والتضمينات والإشارات إلى أشياء وحوادث ابتدعها خيال الإنسان وأنشأها وهمه، وعموماً يشكل التراث الشعبي جانباً هاماً من الثقافة الإنسانية من الماضي البعيد إلى الحاضر، ويشكل انتشار هذا التراث الشعبي وانتقاله من مكان لآخر عنصراً هاماً في ميكانيكية التراث الثقافي¹.

أما رفعت سلام فيحدد لنا أبعاداً للتراث، فهو يتخذ بعداً شعبياً بما يمثله من بناء فكري شامل للأغلبية الساحقة من الشعب، كتصورات للذات والعالم، ومواجهات للسلوك اليومي وردود الأفعال، وعادات وتقاليد وطقوس وممارسات ويتخذ بعداً إبداعياً بما يمثله من فعالية إنسانية نوعية، قائمة على الخلق الفني ومحقة في فنون الرسم والنحت والعمارة والشعر، وفي الخلق الذاتي للعالم، لا وفقاً لقوانين العالم المادي، بل وفقاً لقوانين الخلق الفني، بما تتطوي عليها من علاقة ما مع العالم، ومن استناد إلى التكوين الداخلي للفنان. ويتخذ التراث أيضاً بعداً اجتماعياً بما يمثله من قوى وعلاقات الإنتاج، ومن بناء أسري عائلي عشائري قبلي. ولا يمثل هذا البعد فحسب أساس البناء الثقافي التراثي، على نحو ما درج عليه الباحثون الماركسيون، ولكنه يمثل في الوقت نفسه، البعد المادي الاجتماعي للتراث نفسه، فوجوده فيما يتصل بالتراث لا يختزل في وظيفته بالنسبة للجوانب الثقافية، وإنما يتحقق في ذاته، وفي ارتباطه بالجوانب الأخرى².

وإذا سلمنا بالتعريف الذي يرى أن التراث هو نتاج لمجتمع محدد في فترة زمنية ما، وأنه يتمثل (معظمه) في الجانب الفكري من هذا النتاج، وحيث إنه ارتبط من ناحية أخرى بمفهوم الموروث الشعبي، فإننا نستطيع أن نحدد مصادر هذا التراث في فئتين، تضم الأولى المصادر الفنية والأدبية لهذا التراث ذات القيمة العالية والتي لا تعكس بالضرورة التقاليد والعادات السائدة، وإنما تمثل نتاجاً حضارياً مميزاً، ومثالها فنون الزخرفة والعمارة والأدب أما الفئة الثانية لمصادر التراث فتتمثل في الجانب الشعبي من الموروث، وتضم المعتقدات الشعبية والعادات والتقاليد الشعبية، إضافة إلى الأدب الشعبي، والفنون الشعبية.

الاتجاهات المعمارية في المنطقة العربية:

ظل الطابع المعماري للعمارة الإسلامية متأثراً بالطابع المعماري للفترة التاريخية المختلفة لبلدان المنطقة العربية، وفي الفترة من عام ١٩١٥م وحتى نهاية الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٨م ظهر تأثير عمارة المماليك واضحاً في عمارة العثمانيين في كثير من المباني، وخاصة في مدينة حلب السورية، كما كان هناك تأثير للعمارة البيزنطية في بعض المباني من خلال استعمال الأقبية والقباب. أما التأثير التركي فتمثل في شكل المئذنة دائرية المسقط والمنتحية بقمة مخروطية، واستعمل الحجر في البناء وتمت زخرفة الجدران، كما شاع استعمال العقود الدائرية والمدمبة والأعمدة ذات التيجان المقرنصة، إضافة إلى المقرنصات والفخاريات ذات الزجاج الملون، وهو ما ظهر جلياً في المباني العامة والتجارية والسكنية. وقد نتج عن اتصال العثمانيين³ بأوروبا انتقال تأثير طرز الباروك والركوكو⁴ من خلال استعمال الخطوط المنحنية في الزخارف والمساقط بخلاف مساقط المساجد التي لا تحتل هذا الاتجاه، كما دخل

1 أثر التراث الشعبي في تربية الطفل المصري: محمد فوزي عبد المقصود، القاهرة: وزارة الثقافة للنشر والتوزيع، 25 ص 20- ١٩٩٤.

2 -٢٩٠ بحثاً عن التراث العربي: رفعت سلام، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، ص ٢٨٨.

3 «العثمانيون» وجدت دولتهم في أواخر القرن الثالث عشر ميلادي، واستمرت حتى بدايات القرن العشرين، وقد وصلت حدود دولتهم من البلقان وصولاً للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وذلك في عهد سليمان الأول (١٤٩٤ م ١٥٦٦ م) وقد ضعفت قوة العثمانيين بعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ م ١٩١٨ م) مما سمح لبعض القوات باحتلال أجزاء من دولتهم في الفترات من نهاية الحرب وحتى العام ١٩٢٢ م، حتى قامت بعض القوى الوطنية بقيادة مصطفى كمال أتاتورك (١٨٨١ م ١٩٣٨ م) بإخراجهم، أما اليوم فتقتصر حدود دولتهم على ما يعرف بتركيا.

طرز في الفن والعمارة، ظهر في أوروبا وبعض المستعمرات الأوروبية في أمريكا في القرن السابع عشر، وامتاز بإضفاء عنصري الحركة والطاقة، والتباين الشديد في قيم الظل والنور، بإدخال العناصر الزخرفية بشكل وافر في التزيينات المعمارية.

4 «الركوكو» طراز في الفن والعمارة. ظهر بداية في فرنسا في القرن الثامن عشر، ثم امتد إلى عدد من البلدان الأوروبية، وتتميز بكثرة الإضاءة، ووفرة العناصر الزخرفية المعقدة.

الاتجاه الأوروبي الكلاسيكي المنحدر من العمارة الرومانية في سورية، فظهرت عمارة الرومانسك¹ وبعض العناصر المميزة لعمارة عصر النهضة² كما في مكتب السلطان والمستشفى الوطني بحلب.

وقد ظلت ملامح الحضارة الإسلامية حاضرة في أذهان المعمارين العرب، فقد وضع محمود حسين باشا فهمي (معماري مصري) وابنه مصطفى فهمي (معماري الملك) ملامح لطرار معماري جديداً سماه طراز عصر النهضة الإسلامي وتظهر أعمال المعماري الابن في مبنى السراي الكبرى في أرض المعارض بالجزيرة (مصر) الذي شيد في عام ١٩١٣م، وكذلك مبنى دار الحكمة بشارع القصر العيني (مصر) وبعض القصور الملكية.

إلا أن تعرض المنطقة العربية للغزوات والحملات الأجنبية ابتداءً من الحملة الفرنسية لمصر عام ١٧٧٨ م، ومن ثم الحماية البريطانية على مصر، إضافةً إلى الانتداب الفرنسي على سورية ولبنان... وغيرها، هذه الغزوات التي فتحت الباب أمام المعمارين الأجانب لتشييد عمارة ذات تأثير غربي واضح كما في مباني جامعة القاهرة التي تعود لعام ١٩٣٢م، ومبنى مؤسسة مياه عين الفيحة بدمشق الذي بني من الخرسانة المسلحة وأخذ طابع الأبنية السكنية ذات الشرفات، ومطاري بغداد والبصرة في العراق في العام ١٩٣١م... ومع استقلال دول المشرق والمغرب العربي من الانتداب الأجنبي عليها، وفي الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية في العام ١٩٣٩م، ظل تأثير الطابع الغربي، ودخل في تصميم المباني المدنية والعمارة فانفتحت المباني إلى الخارج واختفى الاتجاه إلى الداخل تماماً وهو ما كان في عمارة الصباغ في بيروت كمركز تجاري، وفندق فينيسيا ببيروت، وفي فندق الشيراتون بدمشق ودار الحكم ووزارة الخارجية في الكويت، والمسرح الوطني في الدوحة في العام ١٩٨٠م³.

التأصيل في العمارة العربية:

لم نَقم في تاريخ الإنسانية نهضة إلا بعد استعادتها للتراث، فأوروبا بدأت نهضتها انطلاقاً من تراث الإغريق الأدبي والفلسفي، وألمانية رأت أصالتها في استعادة شعر العصر الوسيط الروماني... فالتطلع نحو المستقبل لا يأتي من فراغ، إنما هو عود على بدء؛ هذا العود يحفظ للأمة هويتها وللفكر وحدته وأصالته ومن ثم فالأصالة⁴ قيمة اجتماعية قبل أن تكون قيمة فنية، وتعرف في علم الاجتماع بأنها الطابع المميز لأفراد المجتمع عن غيرهم من المجتمعات ويبدو أن مفهوم الأصالة هذا انتقل من ميدان علم النفس الاجتماعي إلى ميدان الدراسات الأدبية والفنية والنقد، فأخذ به وأصبح قيمة فنية يطالب بها⁵.

«لقد بدأت تظهر دعوات عربية لتأصيل القيم الحضارية في فترة الثمانينيات من القرن العشرين، في محاولة تهدف إلى البحث عن الذات المعمارية، فأقيمت ندوة العمارة الإسلامية في جامعة الملك فيصل في الدمام في العام ١٩٨٠م، وفي حلب ندوة لتطوير حلب القديمة في العام ١٩٨٤م، كما عقدت في دمشق في العام ١٩٨٥م ندوة أخرى لتطوير دمشق القديمة، بالإضافة إلى ندوة العمارة الإسلامية التي تنظمها سنوياً جمعية المهندسين البحرينية ابتداءً من العام ١٩٨٥⁶، هذه الندوات التي أسهمت في وضع نظريات وآليات تقوم على البحث في سبل تطوير العمارة الإسلامية في موازاة الوظائف المعمارية الجديدة، والتي فرضت تحديات جديدة تمثلت في دخول التقنية الحديثة في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية ونذكر في هذا الصدد عدداً من المبادئ التي وضعتها لجنة الحفاظ على الطابع المعماري العربي الإسلامي ضمن المبادرة التي قامت بها دولة الإمارات العربية المتحدة بهدف تطوير العمارة المحلية:

- 1 «عمارة الرومانسك» طراز في الفن والعمارة تطور قبل مرحلة الفن والعمارة القوطية انتشر في غرب أوروبا في النصف الثاني من القرن الثاني عشر وقد نما هذا الطراز متأثراً بالطراز البربري في روما، ثم استقدم عناصر من الفن الروماني والبيزنطي، من الشرق الأوسط وخصوصاً من سورية.
- 2 عصر النهضة وحرفياً إعادة الإحياء ويمثل الفترة التاريخية التي تلت القرون الوسطى في التاريخ الأوروبي، ونادت بإحياء القيم الكلاسيكية التي نشأ عليها الفن والأدب والموسيقى في الحضارتين الإغريقية والرومانية.
- 3 المنظور التاريخي للعمارة في المشرق العربي: عبد الباقي إبراهيم، مصر الجديدة: مركز الدراسات التخطيطية والمعمارية، 1978، ص 42-80.
- 4 «الأصالة» في اللغة العربية من أصل الشيء، بمعنى التآصل أو الثبات في ناحية بحكم وحدة المصدر، بمعنى استئصال أو التقرد أو القطع من ناحية أخرى، أي أن المصطلح لغوياً يشير إلى علاقات الترابط والتمايز معاً ويقترّب من مفهوم علماء الاجتماع بمعنى «الطابع المميز».
- 5 ساعات بين التراث والمعاصرة: عبد الجبار داود البصري، بغداد: دار الحرية للطباعة، ١٩٧٨، ص ٦، ٥.
- 6 المنظور التاريخي للعمارة في المشرق العربي: عبد الباقي إبراهيم، مصر الجديدة: مركز الدراسات التخطيطية والمعمارية، 1978، ص 68-75.

- 1- توضيح الطابع الروحي الجمالي الذي اتصف به الفن المعماري الإسلامي
- 2- الاهتمام بالطابع المحلي الذي يظهر تعددية الإبداع المعماري العربي الإسلامي
- 3- اعتماد التصاميم الحديثة القائمة على المبادئ والأسس الإسلامية¹.

«ومن ثم، فإن بناء الفكر المعماري الإسلامي، هو في واقع الأمر، حركة ثقافية لا بد وأن تؤثر في العامة كما تؤثر على الخاصة من الدارسين والباحثين في عمارة العرب والمسلمين، والتي تمثل عمارة المجتمع الإسلامي بما تعكس من قيمه الحضارية ومتطلباته المعيشية في أي زمان ومكان. وبذلك فإن المنظور الإسلامي في النظرية المعمارية هو منظور اجتماعي، كما أنه منظور علمي وفني. فإذا كان المنهج العلمي لبناء الفكر المعماري الإسلامي يهدف إلى تكامل المعرفة والمضمون الإسلامي مع القيم التراثية والمتطلبات البيئية، بما في ذلك مواد البناء وطرق الإنشاء المحلية، فإن تنظيم البرنامج الزمني الذي تسير فيه هذه الخطوط المتوازية يجب أن يستند إلى المحتوى العلمي الذي تحمله هذه الخطوط»².

وفي ظل التيارات العديدة التي نحت باتجاه التراث، سواء من ناحية التمسك بمضامينه والعودة إليها، أو من ناحية إعادة إحياء محتواه في الأعمال الإبداعية المعاصرة من خلال استلهاً عناصر ومفردات من هذا التراث في إطار العملية الإبداعية، فإن التراث يلعب دوراً رئيسياً في إضفاء ملامح الهوية على النتائج الحديث من أشكال الثقافة المختلفة. هذا الدور الذي أوجب على أنصار هذه التيارات البحث عن أصول وقواعد ومفردات تنتمي لهذا التراث ومن ثم تنقيتها من الشوائب التي طرأت عليها للوصول بها إلى ما كانت عليه في مرحلة تجسد انتماؤها للمجتمع الذي نشأت فيه. وتتخذ هذه العملية مسار التأصيل من ناحية العودة إلى الجذور والأصول، لكنها لا تقتضي بالضرورة العودة بالشكل والمضمون إلى تلك الأصول بل ربما تتحو باتجاه إخضاع مفردات ونظم وقيم جديدة في محتوى الثقافة المعاصرة إلى أصول ومفاهيم قديمة بهدف إضفاء الطابع التراثي على شكل ومضمون هذه الثقافة. تبدو هذه العملية معقدة بعض الشيء إذ تتضمن تحديداً دقيقاً لمكونات هذا التراث ومن ثم البحث عن طرق ووسائل لتحقيق غايتها في التأصيل، لذا كانت هذه العملية موضعاً لتجارب فردية تارةً وجماعية تارةً أخرى، وتثير في طريقها موجةً كبيرةً من النقد والمفكرين.

ويعرض لنا الدكتور عفيف بهنسي طرائق واتجاهات تطوير العمارة العربية في ثلاثة اتجاهات رئيسية:

- 1- اتجاه التطوير لمتابعة مسيرة العمارة الإسلامية بدءاً من مراحلها الأخيرة. هذا الاتجاه الذي يستند إلى الوسائل التقليدية في مسيرة العمارة الإسلامية بحسب قواعدها وأساليبها.
- 2- التطوير لمسيرة الحداثة أو الحداثوية في ظل سياسة العولمة. والذي تم من خلال مواكبة التحول نحو الحداثة المعمارية، وذلك بتطويع أساليب العمارة الحداثوية باتجاه إعطائها الخصوصية المحلية والقومية، من خلال تطعيمها ببعض الصبغ المعمارية المميزة للعمارة العربية الإسلامية في منطقتها.
- 3- التطوير لإنشاء عمارة تحقق الأصالة والوظائف الحديثة. وهو الذي يمثل أكبر المعضلات والتحديات التي تواجه معماريين العرب في إطار سعيهم نحو مواءمة نظم العمارة والبناء الحديثين وما يتبعهما من تقانة، وبين الأطر المؤلفة والمحددة للأصالة المعمارية المحلية، والقيم الجمالية التي تعرضها هويتنا المعمارية العربية»³.

العولمة وإرهاصات الفكر الحداثي:

على الرغم من أن مصطلح العولمة بدأ يصول ويجول في أغلب الدراسات العربية الحديثة، والتي تباينت في موقفها من هذه الظاهرة بين مؤيد ومعارض، وبين من اعتبرها من مسلمات القرن الحادي والعشرين.

1 العمارة والمعاصرة: عفيف بهنسي، دمشق: دار الشرق، ٢٠٠٥، ص ٧٢.
 2 المنظور الإسلامي للنظرية المعمارية: عبد الباقي إبراهيم، مصر الجديدة: مركز الدراسات التخطيطية والمعمارية، ١٩٧٨، ص 112 و 113.
 3 العمارة والمعاصرة: عفيف بهنسي، دمشق: دار الشرق للنشر، ٢٠٠٥، ص ١١٥.

كما أنه في حين عبرت العولمة في أصولها الحديثة عن اندماج المجتمع العالمي في أغلب النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وحتى الثقافية، إلا أن العولمة تعد برأي الكثيرين نتاجاً للتطور الذي شهده قطاع الاتصالات وأنظمة تبادل المعلومات حول العالم.

«ومن ثم فإن الإغراق الثقافي الذي اقترن بالإغراق الاقتصادي أصبح بدوره واحداً من أهم أساليب فرض الجانب السلبي للعولمة ذاتها، ذلك الجانب الذي يتمثل في السعي إلى تجاوز الخصوصيات الثقافية في إطار سيادة الدول القومية التي تعمل على تدعيم الوحدة الاجتماعية والسياسية للمجتمع الواحد. إضافةً إلى أن الإغراق الثقافي المباشر الذي يتمثل في المنتجات الفنية والإعلامية، يكون أسرع وأعمق مفعولاً في الانحراف بالبنية الثقافية الموحدة، إما بتفتيتها أو بإبعادها عن جذورها، أو لتلويين صورتها السائد عن نفسها وعن العالم بألوان مغايرة لونها الأصل والطبيعي»¹

ويرى الدكتور ناصر الأنصاري في كتابه «العولمة في مقابل العولمة» أن عولمة القرن الحادي والعشرين، أو عولمة الألفية الثالثة كما نطرحها، لم تمثل إلا إعادة إحياء لمفاهيم عولمية لها جذور تاريخية تمتد منذ الأزل، هذه الجذور التي تبرز فيها عولمة الإمبراطورية الرومانية في حوالي الألف الأول للميلاد، والتي سيطرت على أغلب مناطق العالم المعروف آنذ وأخضعتها لنظم واحدة وقانون واحد هو القانون الروماني. كما تبرز مع نهاية الألف الأول وبداية الألفية الثانية عولمة الدولة العربية الإسلامية التي انتشرت على رقعة واسعة من العالم، وانتشرت معها الثقافة العربية بلغتها الأم إضافةً إلى تعاليم الدين الجديد. ويقول الأنصاري: إن أهل العولمة عموماً كانوا قد وجدوا على الدوام في هذا الظاهرة ضالتهما المنشودة في توجيه خطابهم المباشر إلى شعوب العالم كافة، مستفيدين من جميع سبل التقانة المتاحة في عصرهم²، ويبرز مفهوم الحداثة والمعاصرة كأحد المصطلحات العولمية التي تدور في فلك المعمارين العرب منذ أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، بدعوى ارتباط آلية الإبداع المعماري برأي العديد من النقاد والمفكرين بروية خلاقة تصوغ الجديد على الدوام.

وفي حين أن أهم شروط العمارة الحديثة تحقيق الانسجام والألفة بين المكونات الاجتماعية والفكرية لشاغل الفراغ والبيئة المعمارية التي نصوغها بكل مفرداتها وتقاناتها، فإن غياب الذاكرة البصرية للموروث الشعبي وللحرف والمعتقد الذي نهلت منه الأجيال في منطقتنا العربية وما تزال يفقد هذه العمارة الحديثة ذلك البعد التاريخي لجغرافيا المنطقة؛ وفي هذا السياق نستطيع أن نلاحظ، أنه ومع بداية هذا القرن، ما زال الصراع قائماً في الفكر العربي بين القديم والجديد، بين الموروث والمستحدث بين الاستعارة من الماضي، وبين استخدام الحديث هذا الصراع لا يشمل الإبداع المعماري وحسب، وإنما يشمل مختلف آليات الإبداع الفني والفكري على حد سواء.

الخاتمة

إن التيارات الفكرية الحداثوية في الفكر والفن والعمارة في العصر الحديث، والتي حاولت أن تتواءم ومحتوى الثقافة التقليدية للبيئة التي نشأت فيها، لم تستطع على الرغم من كل المحاولات أن تعبر بشكل أكيد وموثوق عن الهوية والطابع المحليين لهذه البيئة. وبالتالي كان لابد من أن يعاد النظر في كل ما هو قديم وموروث في كل سمة أو طابع أو صبغة تستطيع أن تعبر بطريقة ما عن الهوية المحلية لحضارتنا العربية بكل مخصصاتها ومكوناتها، وهو ما تجلّى في دعوات التأصيل التي طالت الفكر والفن الأدب والعمارة ومع ما يزر به إرثنا المعماري من قيم فنية جمالية، ومن وحدة فكرية وفنية طبعت مجمل نتاجه الإبداعي؛ فإن استلهم هذا التراث في الفكر المعماري المعاصر كان لابد أن يكون الشغل الشاغل لكل فنان ومعماري يحاول أن يجسد صدقيته في التعبير عن هويته وانتمائه العروبيين.

ومن ثم فإن دراستنا هذه، والتي ركزت في مادتها على الفكر الإسلامي في عمارة المنطقة العربية حرية أن تدفع بنا نحو السعي إلى بلورة خصائص جديدة في عمارتنا المعاصرة تكون أشد ما تكون لحمةً بهويتنا وانتمائنا العربي وفقاً للظروف التاريخية التي نعيشها.

1 تجديد الثقافة: سامي خشبة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٣، ص ٦٦، ٦٥

2 العولمة في مقابل العولمة: ناصر الأنصاري، محمود الأنصاري، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢، ص 27-31.

صحيح أننا لا يمكن أن نغفل موضوع الجديد والجديد في مجال البناء والعمران وما يتصل بهما من تقانة؛ وصحيح أننا نعيش في مجتمع أصبح أكثر وعياً وإرشاداً من أن يكون طبعاً بيد المضمون القديم للعمارة كما كان إلا أننا مازلنا نعيش في طيات ثقافة تراثية تكاد لا تنفصل عن هويتنا العربية وقابلة للحياة والتجدد قادرة على أن تعيش حداثةً معاصرةً

مصادر ومراجع البحث

1. أثر التراث الشعبي في تربية الطفل المصري: محمد فوزي عبد المقصود، القاهرة: وزارة الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٤.
2. إحياء التقاليد العربية: رفيق حبيب، القاهرة: دار الشروق، 2003،
3. أسئلة الحداثة والتراث: علي عقله عرسان، دمشق: مجلة التراث العربي، العدد ٥٨، السنة ١٥، يناير ١٩٩٥.
4. بحثاً عن التراث العربي: رفعت سلام، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠
5. تجديد الثقافة: سامي خشبة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٣
6. التراث الشعبي وأثره في التكوين الفني للطفل: أحمد عيد، القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات، 1979.
7. التراث والحداثة: محمد عابد الجابري، بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩١
8. ساعات بين التراث والمعاصرة: عبد الجبار داوود البصري، بغداد: دار الحرية للطباعة، 1988.
9. العمارة والمعاصرة: عفيف بهنسي، دمشق: دار الشرق للنشر، 2005.
10. العمارة الإسلامية فكر وحضارة: توفيق أحمد عبد الجواد، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1989.
11. العصرية في مقابل العولمة: ناصر الأنصاري، محمود الأنصاري، القاهرة: الهيئة المصرية التخطيطية والمعمارية، العامة للكتاب، 2002.
12. المنظور الإسلامي للنظرية المعمارية: عبد الباقي إبراهيم، مصر الجديدة: مركز الدراسات 1985.
13. المنظور التاريخي للعمارة في المشرق العربي: عبد الباقي إبراهيم، مصر الجديدة: مركز الدراسات التخطيطية والمعمارية، 1987.

التفكير الايجابي وعلاقته بالعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين

د. عباس شمران شهد

رئيس قسم الأعداد والتدريب/ مديرية تربية القادسية

Positive Thinking and its Relation to Age, Gender, Level of Learning And Career Success of the Educational Counselors

Dr. Abbas Shimran Shahad

Administrator of Qualifying and Training Dept./ Directorate of Education in Al-Qadysiya

Abstract

The present study aims at assessing positive thinking and its relation to age, gender, level of learning and career success of the educational counselors. The researcher built a scale of positive thinking depending on Hamfrize's theory, 2004. The scale of career success by Shahad 2006 is adopted in the study.

الملخص

استهدف البحث الحالي تعرف مستوى التفكير الايجابي وعلاقته بالجنس والعمر والتأهيل والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين ولتحقيق أهداف البحث جرى بناء مقياس التفكير الايجابي اعتماداً على نظرية (Hamfrize, 2004) في حين تبني الباحث مقياس النجاح المهني الذي أعده (شهد، 2006) وقد توفر لمقياسين البحث الخصائص السيكمترية من صدق وثبات، ثم طبق المقياسين على عينة قوامها (100) مرشد ومرشدة وكذلك (100) مدير ومديرة من المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية التابعة الى مديرية تربية الديوانية للعام الدراسي (2013/2014) وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج مايلي.

- 1- إن المرشدين التربويين يتمتعون بدرجة عالية من التفكير الايجابي.
- 2- إن المرشدين التربويين يتمتعون بدرجة عالية من النجاح المهني.
- 3- هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير الايجابي والعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني وفي ضوء النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث

إن الظروف التي مر بها بلدنا من كثرة الحروب الداخلية والأزمات الأمنية وبعد ذلك التهجير القسري لشرائح مهمة من المجتمع العراقي اثر ذلك وبشكل جلي على مفاصل الدولة ومؤسساتها ولاسيما قطاع التعليم، وبسبب هذه التداعيات رجحت كفة الأفكار التشاؤمية والسلبية على حساب الأفكار الايجابية الأمر الذي جعل الذهن يتجه في التفكير نحو غلبة النهايات الفاشلة والغير سعيدة لكل فعل أو حالة 0

لاسيما والمشهد العراقي تم اغراقه بالنزعات التشاؤمية لكثرة ما تواتر عليه من أزمات ومعوقات ونكسات، مما جعل المشاعر والأفكار الغير سوية سمة واضحة في تفكير أغلب أفراد المجتمع، حيث تشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالمتعلم بقدر ما هو ناشئ عن حالة اليأس التي تنتابه اتجاه تلك المواقف والذي يوحي إليه بالعجز والفشل اتجاهها وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة والذي يجعل المتعلم ينظر إلى حياته بمنظار مظلم وقاتم يجعله أكثر تعاسة وشؤماً (شقيير، 2002، ص36).

وقد أشار (زهران، 1980) إلى الأسباب التي تؤدي إلى الإخفاق في الدراسة هو المجتمع الذي يسود فيه الشعور بالتشاؤم وفقدان التوقعات الايجابية نحو المستقبل، تلك التوقعات البناءة التي تهد ف إلى تحقيق مكاسب في مختلف الجوانب التربوية (زهران، 1980، ص51).

فقد أظهرت نتائج دراسة (عبد الجواد، 1994) إن مهنة الإرشاد تركز بشكل أساسي على التفكير الإيجابي والحل الأمثل للمشكلات الإرشادية واتخاذ القرارات والمساندة في مواجهة الضغوط التي تطرأ على الحياة (عبد الجواد، 1994، ص 17).

وقد أكد (الداهري، 2008) أن بلوغ الأهداف وتحريك كل مقومات العملية الإرشادية لا يحدث تلقائياً، بل يعتمد بالدرجة الأولى على المرشد التربوي فهو المسؤول عن المهام المناطة به والتي يجب أن ينهض بها على أسس علمية وفنية أصيلة وبالتالي يكسبها طابعها التربوي وينفخ فيها روح الحياة (الداهري 2008، ص25) لذا من الممكن القول أن النجاح المهني بكل أنواعه هو نتاج المعرفة والتفكير الرصين وشجاعة التعبير كأساس تقوم عليه كل الممارسات والأنشطة ولاسيما الإرشادية.

وفضلاً عما تقدم أحس الباحث من خلال زيارته التقييمية المتكررة للمرشدين التربويين بأن هناك من يشعر بالتشاؤم والعجز وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية وتوقع الفشل ويظهر كأنه الحلقة الأضعف في المدرسة ولا جدوى من وجوده وليس باستطاعته التصدي للمشكلات التي تحصل، وعليه لا بد أن تكون هناك سمات شخصية فعالة تدفع بصاحبها نحو الإنجاز والتقدم، فالنجاح يحتاج إلى تفكير منطقي وإيجابي يكفي للتغلب على صعوبة المهمة، لذا برزت فكرة هذه الدراسة والتي تنحصر في معرفة الخصائص النفسية للمرشدين التربويين ومنها جانب التفكير كمحاولة علمية للإجابة عن تساؤل رئيس هو: هل هناك علاقة بين التفكير الإيجابي والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين.

أهمية البحث

يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة المتعلم فهو الذي يساعد الإنسان على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من لأخطار، وبه يستطيع السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، فالتفكير عملية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالذكر والفهم والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات وحل المشكلات الحياتية وغيرها (حبيب، 1996، ص10)

وقد أشار (أبو دلف، 2011) أن التفكير هو الوسيلة التي استطاع بها الإنسان أن يرتقي في مدارج المدينة، إذ قام بدوره في التعرف إلى عالم الطبيعة وفهم عناصرها ووعي السنن التي تجري عليها، ثم توظيفها للارتقاء بحياته المادية والمعنوية. (أبو دلف، 2011، ص14)

والتفكير الإيجابي هو مفتاح البناء والنماء، والذي يحتاج إلى عملية ذهنية واعية ومصممة ومثابرة، أي إنه يحتاج إلى اليقظة الذهنية التي تترصد بقفز الرؤى السلبية إلى واجهه وعينا والعمل المصمم على مجابته ولجمها، إفساحاً في المجال لرؤى إيجابية، وواقعنا الراهن هو أحوج إلى التغيير والتحول إلى التفكير الإيجابي المتفائل، إذا كان هناك من فرصة لإعادة إطلاق طاقات الحياة والنماء. ولا بد من التشدد على أن التفكير المتفائل والأمل، كما يطرحه ويعالجه علم النفس الإيجابي، هو أبعد ما يكون عن مجرد الاسترسال في تنمية النفس بخلاص يأتي من خلال قوى خارجية لا سيطرة للإنسان عليها، أو تبديل للأحوال يقفز إلى مراقبي النجاح في نوع من القدرية، بل على العكس يكون الإنسان هو صانع التغيير وتبديل الواقع وتدبر وسائل السير على درب تحقيق الأهداف والفاعلية في تنفيذها (حجازي، 2012، ص67) وبعد تاجر (tiger، 1979) التفاؤل زاوية أساسية في التفكير الإيجابي، فهو يمكننا من وضع الأهداف المحددة وطرائق التغلب على الصعوبات والمحن التي تفتك بالمجتمع (غانم، 2008، ص65).

وأشارت دراسة وليم وآخرون (William et.al.2002) التي أجريت على آباء الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة بهدف التعرف على الدور الذي يؤديه التفاؤل والأمل باعتبارهما إستراتيجية إيجابية فعالة وقوية لمواجهة الألم النفسي في حياتهم اليومية بسبب إعاقة أطفالهم فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال وموجب بين التفاؤل وكل من تقدير الذات والتفاعلات الإيجابية بين أفراد الأسرة (في حين أشارت دراسة كل من ولسن وبيربر، (Wilson & Perper 2004) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين استدعاء الأفكار الإيجابية والحالة المزاجية والأخلاقية وقد أكد (97%) من عينة الدراسة أن استدعاءهم للأفكار الإيجابية مثل الرضا والتفاؤل يؤدي

إلى استجابات انفعالية جيدة ومريحة (Willson,perper,2004:p195) كما أشار (Seligman et ,al 1988) إلى أن التفاؤل يعد بعبءاً رئيساً في الشخصية التي تفكر بإيجابية، فالتفاؤل يرتبط بالتوقعات الايجابية التي لا تتعلق بموقف معين فهو يحدد للناس الطريق لتحقيق أهدافهم (شوقي، 2009، ص11)

ومن هنا ندرك أهمية التفكير الايجابي للمرشد التربوي حيث يستطيع ان يقرر طريقة تفكيره فإذا اختار أن يفكر بإيجابية يستطيع مواجهة المشكلات الدراسية التي ربما تعيق من التحقيق الأفضل لنفسه ولعمله التربوي فقد أشارت دراسة (Coodhart,1985) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الصحة النفسية والكفاءة المهنية عن طريق الأفكار الايجابية، مثل التفاؤل والرضا كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين تقييم الضغوط المهنية بالأفكار السلبية والالتياث النفسي (غانم، 2008ص65)

حيث أكد العديد من التربويين على أهمية تحلي المرشدين بالكفاءات والقدرات الوجدانية للنجاح في المهنة (و قال (رين، Wrenn) أن العنصر الأساسي في أي علاقة إرشادية هو شخص المرشد لان ممارسة أي مهنة من المهن مرتبط إلى حد ما بعدد من الخصائص الشخصية إذ إن النجاح فيها يتعين أن تتوفر لدى الممارس استعدادات نفسية لتجاوز العقبات وتخطي المهام بشكل ناجح ومقبول (شهد، 2006، ص9)

وان نجاح العملية الإرشادية يعتمد على قضايا متعددة من أهمها التفكير الرصين في مواجهة المشكلات الدراسية ونضوج الدور الذي يجب ان يقوم به المرشد التربوي في المؤسسة التربوية، فقد أشار (الزبون، 1996) إلى ان عدم نضوج دور ووظيفة المرشد التربوي يقودان إلى مشكلات متعددة، لان عمل المرشد الناجح يتطلب تحقيق شروط مهمة ومترابطة وان التخلي عنها او إغفال جانب منها يعني الإضرار بالنتائج المتوقعة وهذا لا يحدث عندما تكون هناك قدرة على توليد أفكار ايجابية عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير (الزبون، 1996، ص16)

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها حيث أنها تبحث في الإمكانات النفسية للمرشدين التربويين في التعامل مع المشكلات المهنية والظواهر السلوكية السلبية لدى بعض الطلاب والتي تزخر بها مدارس اليوم، فتساعدهم في التصدي لها وتذليلها تمهيدا للقضاء عليها، لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال المكانة التي يحتلها المرشد في المجتمع ومحاولتها الجادة والحقيقية في البحث عن تلك الاستراتيجيات، وأن إجراء مثل هذه الدراسة لاشك أنه سوف يلفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية إلى طبيعة التفكير التي يستعملها المرشدين ومعرفتها ومحاولة توضيح هذه الطبيعة وكيفية تطبيق النوع الجيد على أرض الواقع من خلال عقد الدورات وتكثيف ورشات العمل وتزويّد المدارس بالمعرفة الإرشادية الحديثة التي تتضمن هذه الأساليب من أجل خفض المشكلات التي تواجه المرشد مما ينعكس ذلك في تحسين أدائه وإنتاجه ومواكبته لحملة التقدم في المسيرة التعليمية (الزبون، 1996، ص17)

ويعد البناء المعرفي الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للشخص، وذلك لان الجانب المعرفي يرتبط بالنجاح في العمل، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده، كما أنه يمكن أن يكون مؤشراً لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته، فمستوى التفكير الشخصي له تأثير كبير على مدى كفاءة المرشد في عمله وحرصه عليه ويزداد جهده في العمل بزيادة استغراقه فيه، أو بمقدار توحده معه.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي

- 1- التعرف الى مستوى التفكير الايجابي لدى المرشدين التربويين.
- 2- التعرف الى مستوى النجاح المهني لدى المرشدين التربويين.
- 3- التعرف الى العلاقة الارتباطية بين التفكير الايجابي والعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على المرشدين التربويين في المدارس الإعدادية والمتوسطة في المديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (2013 / 2014)

تحديد المصطلحات

سيتم تحديد المصطلحات الآتية:

أولاً: التفكير الإيجابي عرفه كل من

1- العريفي (1978): استعمال العقل البشري بكل طاقاته وإمكانياته دون وضع أي إعاقات سلبية من الأفكار أو شعور أو تصرف (العريفي، 1978، ص10)

2- العنوم (2004): التفاؤل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى والنظر الى الجميل في كل شئ والبحث عن الجانب المثير في الحياة وان كانت ومضة ضوء (العنوم، 2004، ص15)

3- Hamfrize 2004: استعمال أو تركيز النتائج الإيجابية لعقل الفرد على ما هو بناء وجيد من أجل التخلص من الأفكار الهدامة أو السلبية ولتحل محلها الأفكار والمشاعر الإيجابية (Hamfrize, 2004,p20)

4- (العنزي، 2007): هو ذلك التفكير الذي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستعملها الفرد لمعالجة المشكلات باستعمال قناعات عقلية بناءة وباستعمال وتبني استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير لتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وانساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (العنزي، 2007، ص34)

5- **التعريف النظري:** من التعاريف السابقة يتبنى الباحث تعريف: (Hamfrize, 2004) كونه التعريف الذي ينسجم مع الإطار النظري للتفكير الإيجابي في البحث الحالي.

6 - **التعريف الإجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل المرشد التربوي من خلال اجاباته على فقرات مقياس التفكير الإيجابي. ثانياً: **النجاح المهني /** عرفه كل من

1- اتروني (Etziony 1984): بأنه الدرجة التي بها يحقق الفرد اهدافه (Etziony, 1984,p17)

2- لندزي (Lindsay 1991): قدرة الفرد على اداء مهمته عند مستوى معين من الكفاءة. (Lindzey,1991,p51)

3- موت (mott , 1992): بأنه قدرة المنظمة على تحفيز مراكز القوى فيها على الانجاز (mott ,1992,p71)

4 - بنتون (Benton 1993): هو درجة وضوح الأهداف والقدرة على انجازها (Benton,1993,p8)

وعرفه الباحث: هو النشاط الذي يقوم به المرشد التربوي في المدرسة مستعملاً الوسائل والأساليب الإرشادية حسب ما يقتضيه الموقف لاتمام المهام الموكلة اليه بشكل ناجح مبتغياً الوصول إلى تحقيق نتائج تربوية أفضل.

التعريف الإجرائي: وهي استجابات المرشد التربوي للمواقف التي يتضمنها مقياس النجاح المهني المعد لإغراض هذه الدراسة معبراً عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها من خلال اجاباته على فقرات المقياس ككل.

ثالثاً: المرشد التربوي: Educational Counselor

عرفه كلاً من:

1- وزارة التربية، 1985: بأنه الكادر المدرب المسؤول عن تقديم الإرشاد بمساعدة الأفراد على تخمين قدراتهم وقابليتهم واهتمامهم وذلك بتقديم المعلومات الضرورية والمناسبة التي تعتمد أساساً لاتخاذ القرار. (وزارة التربية، 1985، ص17)

2- فريزون، 1995: Friesen: بأنه خبير في الاندماج مع مشكلات الأفراد والذي يتعامل معها وفقاً لأحدث النظريات المعالجة لتلك المشكلات. (Friesen 1995,p:12)

3- الداھري، 2000: وهو الشخص الذي أمتن الإرشاد التربوي وتخصص فيه واعد له وتدريب عليه. (الداھري، 2000، ص74)

الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: التفكير الايجابي Positive Thinking

يمثل التفكير الايجابي ابرز جوانب الاقتدار الإنساني إذ أنه بلا شك الأداة الأكثر فاعلية في التعامل مع مشكلات الحياة وتحدياتها، فالعقبات والصعوبات والسلبيات على اختلافها لا تحل عملياً إلا من خلال التفكير الايجابي الذي وحده يمثل المخارج ويستكشف إمكانيات الحلول وبالتالي هو يعبئ الطاقات ويستخرج الكامن منها من اجل إيجاد حل للمشكلات (حجازي، 2012، ص13)

وقد أشار (عبد الخالق، 1993) إلى انه يشكل العلاج الناجع للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي، ولايعني التفكير الايجابي إن نتغاضى عن سلبيات الحياة، فذلك ليس من الايجابيات في شئ فالتفكير الايجابي هو على العكس من ذلك، ينظر بشكل جدلي الى سلبيات وايجابيات كظاهرة في آن واحد ويوازن بينهما، ويتأمل كيف يمكن العمل على تعظيم الايجابيات في تلك الظاهرة وكيف يمكن الحد من سلبياتها (عبد الخالق، 1993، ص28) ويتطلب النجاح المهني أن يتحلى الفرد بمجموعة من القدرات الوجدانية، تتجلى في قدرته على وعيه بمشاعره وانفعالاته، والتحكم في نزواته ونزعاته، أي في قدرته على إدارة حياته الوجدانية بذكاء، وقراءته لمشاعر الآخرين، والتفاعل معها بمرونة تامة

وقد بين (عبد المعطي، 1993) إن من التفكير الايجابي يتعلق بالموقف من الذات، إذ يتعين على الشخص رغم عثراته ومخيباته وحالات فشله ان يظل ايجابيا في نظرته إلى ذاته وقدراته وان لايدع اليأس يتسرب إليه والشطط في الحكم على الظواهر. إذ في مقابل الخيبات هناك العديد من الانجازات والنجاحات وفي مقابل أوجه القصور هناك فرص ممكنة كل هذه الايجابيات يتعين البناء عليها لتجاوز العثرات والإخفاقات (عبد المعطي، 1993، ص15)

ويذهب اهل المعرفة بالتفكير الايجابي في امر ما والتركيز عليه هو احد القوانين الرئيسة في توجيه حياة الانسان سلبياً او ايجابياً، ان مانفكر بيه تفكيراً مركزاً في عقلنا الواعي ينغرس ويندمج في خبرتنا، وإياً كان ما تعتقده فستحول الى حقيقة عندما تمنحه مشاعرك، وكلما اشتدت قوة اعتقادك وارتفعت العاطفة التي تضيفها اليه تعاضم بذلك تأثير اعتقادك على سلوكك وعلى كل شئ يحدث لك، يظل الاشخاص الناجحون والسعداء محتفظين على الدوام باتجاه نفسي من التوقع الذاتي الايجابي (.الرقيب، 2008، ص78)

ويشكل اسلوب التفسير المتفائل احد ابعاد التفكير الايجابي المهمة. يدفع الى العمل والنّقه بالنفس وتخطي العقبات، وعليه يشكل الأمل القاسم المشترك ونقطة العبور ما بين التفكير الايجابي والعواطف الايجابية وحسن الحال وهو الوليد المباشر للتفاؤل والعكس يدفع الى القعود المتشائم ولوم الذات والحط من امكانياتها، حتى تلك المتوفرة منها والقابلة للاستثمار (Edmeads,2004,p23)

ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة وإن معرفتنا لتفاعل العقل الواعي والعقل الباطن سوف تجعل الإنسان قادراً على تحويل حياته كلها، فعندما يفكر العقل بطريقة صحيحة، وعندما يفهم الحقيقة، وتكون الأفكار المودعة في بنك العقل الباطن أفكاراً بناءةً وبينها انسجام وخالية من الاضطراب فإن القوى الفاعلة العجيبة سوف تستجيب وتجلب أوضاعاً وظروفاً ملائمة والأفضل في كل شيء، ولكي يغير الإنسان الظروف الخارجية فإنه يتعين عليه أن يغير السبب، والسبب هو الطريقة التي يستخدم بها الإنسان فكره والوسيلة التي يفكر بها ويتصورها في عقله (ابراهيم، 2005، ص45)

النظريات التي تناولت التفكير الايجابي

اختلفت النظريات المفسرة للتفكير الايجابي باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت التفكير الايجابي منها:

1- نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير (لستيرنبرج، 1988)

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام 1988 باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج أسمها عام 1990 لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في

صورتها النهائية في عام 1997 حيث تقوم نظرية أساليب التفكير على فكرة رئيسية مفادها (أن الناس يحتاجون أن يكتفوا أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك). (Harrison,1999,p69)

2- نظرية سيلجمان وآخرون (Seligman et al 1988)

يرى صاحب هذه النظرية ان كلا من التفاؤل والتشاؤم هما أسلوبان في التفكير وفي التفسير للوقائع والإحداث، طريقة تفسيرنا للوقائع لا تقتصر على مجابهة حالة خاصة من نجاح أو فشل، بل هي تتوقف على الفكرة التي نكونها عن القيمة العامة التي نعطيها لأنفسنا وإمكاناتنا وفرصنا في الحياة. ويمكن ان نتعلم التفاؤل او التشاؤم بناءا على خبراتنا ونمط تنشئتنا بما اتصف به من رعاية وحب وتشجيع وتعزيز ومكانة او إحاطة او إهمال وحط من القدر. حيث أن هذا الأسلوب التفاؤلي او التشاؤمي متعلم، فإنه يمكن أعاده تعلمه واستبداله من خلال أساليب تدريبيه وأشار (Seligman et al 1988) الى ان الأفراد يملكون الحرية والمقدرة الكاملة في اختيار طريقة تفكيرهم، وأن ذلك يؤدي الى ان المتعلم يكتشف جوانب القوة التي لديه ويستعمل أساليب وأنشطة موجهة لإدارتها والتي تجعله أكثر تحكما بصورة إرادية في اتجاهات ومسارات تفكيره (الزهراني، 2005، ص2)

3- نظرية هاريسون (Haresun, 1982)

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير. وتبين الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير. وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة. وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي التفكير التركيبي، المثالي الواقعي، العملي، التحليلي. وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم. وذكرت أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب وتؤدي إلى فروق في التفكير. (Boeer, 2000,p102)

4- نظرية قيادة المخ لهيرمان 1987

تسمى هذه النظرية بأداة هيرمان للسيادة المخية وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي أ- الأسلوب المنطقي: هو القدرة على بناء قاعدة معرفية تساعد على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية. ب- الأسلوب التنظيمي: من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها. ج- الأسلوب الاجتماعي: يتمثل في القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين وفن التعامل مع الغير. د- الأسلوب الابتكاري: يتمثل في تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة. (العوضي، 2001، ص23)

ثانياً / مفهوم النجاح المهني

ان مفهوم النجاح المهني ليس ببعيد عن مفهوم التفكير وانما تعبير عن المجال الذي يفعل فعله فيه. فالمرشد الناجح هو الذي يستطيع ان يعزز ولاء العاملين لمؤسساتهم ويبعث فيهم الرغبة في بذل الجهد المبدع لتحقيق أهداف المؤسسة ويمتلك القدرة على تطوير الأفراد وتوافر فرص نجاحهم. (المعاني، 2000، ص103)

فنجاح المرشد التربوي في مهمته يمثل أهمية اكبر من تلك الصفات التي ارتبطت بشخصيته وجعلته مؤثراً إذ يتعين إن يكون رجل فكر صاحب قدرة مبتكرة مبدعة قادر على التطوير الجيد للأشياء وانجاز المهمات دون تأخير (الخطيب ، 1995، ص298) وتأسيساً على ذلك يمكن للباحث إن يستعرض عدد من النظريات ذات الصلة بالنجاح المهني.

نظريات النجاح المهني:

1- نظرية الكفاح من اجل التفوق (ادلر 1969):

أساليب سلوكية للوصول الى هذا الهدف اذ يحاول كل شخص تحقيق التفوق بأسلوب سماه (أسلوب الحياة) الذي يتضمن الأنماط السلوكية التي يقوم بها الفرد للتعويض عن مشاعر النقص لديه ويرى ادلر إن الكفاح في سبيل التفوق ضرورة الحياة وان الإنسان

تحركه توقعاته للمستقبل أكثر من تحركه خبراته الماضية، مما يرى ان الكفاح في سبيل التفوق قد يعرب عن نفسه بعدة طرق مختلفة وان لكل شخص أسلوب خاص به لبلوغ النجاح او محاولة بلوغه. ويمكن تفسير النجاح المهني والذي يعني إتمام الفرد للمهام الموكلة اليه بشكل جيد باتخاذ العديد من السلوكيات كأساليب للحياة لغرض تحقيق التفوق والذي تدفعه الرغبة في التحرر من مشاعر النقص المتنوعة. ويرى ادلر إن السلوك اياً كان نوعه يمكن تفسيره بأنه محاولة من المتعلم للسيطرة على الغير وان الدافع إلى ذلك هو الرغبة في التحرر من الشعور بالنقص وان كل إنسان يبحث عن التفوق والنجاح بوصفه وسيلة تعويض. (هول. 1969 ص167)

2- نظرية التوقع (1964) the Expectancy Theory: يرى فروم (1964) ان النجاح في العمل او عدمه هو نتيجة لموازنة الفرد بين ما يتوقع الحصول عليه من فائدة نتيجة قيامه بعمل ما وبين ما يحصل عليه من مكاسب تمكنه من إشباع حاجاته المتعددة ويقوم انموذج فروم على الافتراضات الآتية:

أ- ان نجاح الإنسان تحدده قوى نابغة من داخله ومن البيئة.
ب- يختلف الناس في حاجاتهم وأهدافهم. فهم يختلفون فيما يريدون من المؤسسات التي يعملون بها.
ج- ان قوة الدافع عند الفرد تعتمد على مدى توقعه في النجاح للوصول الى ذلك الانجاز وهذا التوقع الاول. واذا ما حقق الانسان النجاح فإنه سيكون كافاً. (عاشور ، 1986 ، ص32)

3- نظرية الحاجة للانجاز (ما كيلاند 1967 McClelland): اقترح (ماكيلاند) عدت افتراضات لعوامل النجاح عرفت (بنظرية الانجاز) التي تركزت على ثلاث حاجات أساسية هي (الحاجة الى الانجاز، الحاجة الى الاندماج ، الحاجة الى القوة) وترى هذه النظرية ان عوامل النجاح هي عوامل داخلية ذاتية تتصل بالافكار والرغبات الداخلية لدى الفرد والمتمثلة برغبته بالتميز والابداع. والافراد هنا يفضلون الاعمال ذات الطبيعة غير الآلية التي فيه درجة من التحدي وبالتالي تزود من يقومون بها بمعلومات عن نجاحهم يمكن التفاخر بها. والافراد هنا يبذلون جهوداً أكثر من غيرهم لانهم يرون في ذلك اثباتاً لانفسهم وارضاء لذواتهم. بغض النظر عن ارتباط عملهم المتميز بمكانه ومنفعة مادية. (القيوتي، 1993 ص46)

4- نظرية المشاركة في تحديد الاهداف (لوك ، 1968): اكد لوك 1968 على ان نجاح الافراد في أي مؤسسة هي الاهداف والغايات من اهمية لديهم اذ ان سلوك الفرد محكوم في اغلب الاحيان بالاهداف التي يسعى الى تحقيقها وما يعطيها من اهمية وان من العوامل الأكثر اهمية في نجاح العامل في عمله المكافآت المادية والمعنوية التي تتناسب مع طبيعة العمل المنجز وتوفر المناخ الملائم للعمل والتقدير الذاتي لذا توصل لوك الى استنتاج مفاده بان النجاح في المؤسسة هو ناتج عن عمل الفرد وتقدير المؤسسة وكلما زاد العامل في اخلاصه ازدادت المؤسسة في تقديره وانه يمثل حالة عاطفية ممعنة او ايجابية ناتجة عن قيم الوظيفة او الخبرات الوظيفية للفرد. (Locke ، 1968 ، p155)

مناقشة النظريات

من خلال استعراض الباحث للنظريات فقد اكدت على عدت افتراضات منها عوامل داخلية ذاتية تتصل بالقوى والرغبات الكامنة داخل كل فرد والتي تدفعه نحو التميز والانجاز والتحدي والحزم في اتخاذ القرارات والتي يمكن ان تضيف للافراد صفة المرغوبة الاجتماعية. وان نجاح الفرد في عمله هو محصلة ادراكه بمدى العلاقة الايجابية بين المكافآت التي يحصل عليها وبين ما يعتقد انه يستحق. وان نجاحه مبني على عملية التحليل والمفاضلة بين البدائل المتاحة للقيام بسلوك معين يتوقع ان يحقق اكثر الفوائد ويجنبه اكثر الصعوبات وان الفرد يكافح كفاح جبار من اجل التفوق والنجاح وانه يتبنى انماط سلوكية مختلفة لتعويض مشاعر النقص لديه وان مبدأ القوة والاندماج والسيطرة على الغير هي رائد كل إنسان يبحث عن التفوق وكلما زاد الفرد نجاحاً زاد تقدير المؤسسة له وبالتالي يرى في ذلك اثباتاً لذاته. وذلك ما يعرف (بالسببية الدورية) فالسبب الذي يخلف النجاح ليس ناتج من من شخصيته وحدها وليس من طبيعة

المؤسسة فحسب انه ينشأ بالاحرى نتيجة تراكم وتفاعل بين الفعل الذي يقوم به وبين رد الفعل الذي تقوم به المؤسسة. وعليه من الممكن القول ان نجاح المهنة ظاهرة اجتماعية تنبعث من المؤسسة وتنمو بها ولن تجد نجاحاً يظهر في مؤسسة لم تقدره. أما في مجال الارشاد التربوي نرى كثير من الباحثين والمعنيين يؤكدون على ضرورة الاهتمام والحرص على تقويم الاداء الارشادي للمرشدين التربويين ليكون ذلك اساساً في تطوير كفاءتهم المهنية وفاعلية ادائهم بما ينعكس ايجاباً على تطوير العملية الارشادية. ويشير كارتر (1991 Carter) الى ان تقدير الاداء يسهم في تطوير القدرات الذاتية للأفراد ويساعد في تشجيع وإثابة أولئك الذي يكون مستوى أدائهم مرتفعاً (طالب، 1994، ص5)

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت التفكير الإيجابي

1- دراسة مونرو (Munro, 1995): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي والتفكير الإيجابي وسمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة، على عينة بلغت (420) طالباً وطالبة ممن يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، واستخدم في الدراسة استبياناً للتعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير السلبي والإيجابي تعزى إلى سمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة لدى طلبة الجامعة، حيث أظهر الطلبة المتفائلون مستوى أكبر على التفكير الإيجابي، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر على التفكير السلبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي أو الإيجابي على انه قد أظهر الطلاب بشكل إجمالي ميل نحو التفكير الإيجابي (Munro, 1995, p70).

2- دراسة جود هارت (Good hart , 1999): بعنوان تأثير التفكير الإيجابي على الأداء الانجازي في مواقف معينة أجريت هذه الدراسة في كليفورنيا، تم اختيار عينة مكونة من (151) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، واستخدم في الدراسة استبيان للتعرف على مستوى الدور الإيجابي لدى الطلبة وقد خرجت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الإيجابي والتفاؤل والقدرة على الإنجاز للمهام المختلفة لدى الطلبة، بينما على العكس من ذلك فقد أظهرت عدم يوجد ارتباط بين التفكير السلبي وقدرة الطلاب على الأداء التحصيلي. (Good hart , 1999, P12)

3- دراسة ليوبميرسكي (Lyubomirsky, 2002): كان الهدف الأساسي منها معرفة تأثير التأمل الذاتي المركز في التفكير الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، على عينة مكونة من (160) مرشد ومرشدة في الولايات الأمريكية وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين التأمل الذاتي المركز وبين التفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين، كما بينت النتائج إن المرشدين التربويين ذوي التفكير السلبي قد أظهروا فاعلية أقل لحل المشكلات المختلفة. كذلك دلت النتائج على وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقلق ومتغير الجنس لمصلحة الإناث أي أن المرشدات قد أظهرن مستويات أعلى من الذكور في التفكير السلبي والقلق. (Lyubomirsky, 2002, p 41)

ثانياً: دراسات التي تناولت النجاح المهني

1- (دراسة كوف بومبرتون، 1952) (Gough pomberto, 1952): عنوان الدراسة (العلاقة بين سمات شخصية المدرس ونجاحه في مهنته) هدفت هذه الدراسة الى التعرف عن العلاقة بين سمات شخصية المدرس ونجاحه في مهنته وقد استخدم الباحثان في الدراسة اختبار منيسوتا المتعدد الواجه للشخصية وطبقاً على عينة مكونة من (147) مدرساً ومدرسة بواقع (89) (58) لتقدير درجات المدرسين والمدرسات وسمات الشخصية. ثم درب الباحثان بعض الملاحظين لتقدير نجاح المدرس او فشله في مهنته في المجالات الأربع وكما يلي: 1- العلاقات الشخصية بين المدرس والطلبة 2- الكفاءة في استخدام المادة العلمية للتلاميذ 3- المهارة في توصيل المادة العلمية. ومن ابرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

أ. ان المدرسين الناجحين في مهنة التدريس تكون درجاتهم منخفضة في سمتي الهستريا والانحراف السيكيوباتي والتشاؤم ب. وجد ان درجاتهم تكون مرتفعة في الاتجاه الموجب نحو المهنة 0ج0لم تكن هناك علاقة بين نجاح المدرس في مهنة التدريس وبين سمتي القلق والابتعاد عن معايير الجماعة. (Gough- 1952. p307)

2- دراسة كازينكو ونيدت 1961 (Kazienko & neiedt,1961): عنوان الدراسة (الخصائص العامة للمرشدين الناجحين من غيرهم) هدفت الدراسة للتعرف على الخصائص العامة المشتركة للمرشدين الناجحين من غيرهم وتم اجراء الدراسة على (239) مرشداً نفسياً. وقد استخدم الباحث استبانة اعدت لتقدير نجاح المرشد وأشارت النتائج الدراسة الى (124) مرشداً كان ناجحاً في المهنة. وان المرشد الناجح يتصف او يجب ان يتصف بالذكاء والابتكار في ادارة الجلسات الارشادية والجدية والتعاطف والثبات الانفعالي والصداقة وان يتصف بالرغبة في النجاح والمحافظة على المركز الاجتماعي اضافة الى وجوب تمتعه بمجموعة من القيم الاخلاقية والمهنية وان يتصف بالشعور بالآخرين (المسترشدين) كما اظهرت الدراسة بأن (115) مرشداً كانوا غير ناجحين وانهم غير جادين ويفتقرون للصبر ويفعلون غير ما يقولون وغير مقتنعين بإمكانية الفرد وقدراته على التعبير وكذلك محدودتي القدرة على فهم العملاء وتقبلهم وغير طموحين للتقدم نحو ما هو افضل. (Kazienko & neiedt,1961,p31)

3 - دراسة جاردنر (Gordner, 1970): عنوان الدراسة (الصفات الشخصية وعلاقتها بالنجاح والمؤهل والخبرة والجنس للمرشدين التربويين) هدفت هذه الدراسة الى تحليل الصفات الشخصية للمرشدين وعلاقتها بنجاحهم من حيث المؤهل والخبرة والجنس وتكونت عينة الدراسة من (48) مسترشداً اختيروا بطريقة عشوائية وثمانية مرشدين من مستويات مختلفة في الخبرة والمؤهل وقد اظهرت النتائج ان المرشدين من ذوي الخبرة برأي المسترشدين لديهم القدرة على الاداء من المرشدين قليلي الخبرة وكذلك المرشدين الذين يحملون درجة علمية اعلى ينظرون الى المسترشدين بكفاءة اكثر من اولئك الذين يحملون درجة علمية اقل (أي ان المؤهل العلمي له ثر في نجاح المرشد (Gardoner. 1970. p: 57)

4-دراسة (ديل وشمنيت Dell & schminidt (1976): عنوان الدراسة (الانماط السلوكية للمرشد الناجح من وجهة نظر المسترشدين)، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الانماط السلوكية لدى المرشد والتي تميز بين المرشدين الذين يعدهم المسترشدين اكثر نجاحا واقل نجاحا. واجريت الدراسة على عينة مكونة من (160) مسترشدا نصفهم من الذكور وشاهدوا مقابلات ارشادية مصورة على فيديو ثم طلب من المسترشدين تقدير فعالية المرشدين من حيث مستوى الخبرة على استبانة اعدت لتقدير عمل المرشد وظهرت الدراسة ان المرشدين الذين يعدون اكثر خبرة يتمتعون بدرجة عالية في اداء المهارات الارشادية بشكل كلي اذا اخذت الترتيب الاتي من حيث الفعالية (التعبير عن الاهتمام بالمسترشد، التحضير للمقابلة، استخدام الاشارة باليد، اتحدث بطلاقة واستخدام الاسم الاول للمرشد اثناء الجلسة الارشادية). كما اظهرت الدراسة ارتباط بين الرغبة في الاحالة الى المرشدين وبين خبرة المرشد. (dell & chmnidt. 1976. p197)

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من المرشدين التربويين في محافظة القادسية من كلا الجنسين الذين يزاولون عملهم في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية للعام الدراسي (2014 - 2013) وقد بلغ عددهم الكلي (300) مرشد ومرشدة وجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) يمثل مجتمع البحث موزع حسب جنس المدرسة

جنس المدرسة	عدد المدارس	عدد المرشدين
ذكور	170	170
اناث	130	130
المجموع	300	300

ثانياً: عينة البحث

اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية البسيطة ذات الأسلوب المتساوي من مجتمع البحث وهم المرشدين التربويين في المدارس الاعدادية في محافظة القادسية وبلغ عدد أفرادها (100) مرشد ومرشدة وبواقع (50) مرشداً و(50) مرشدة وبنسبة 33% والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

يبين توزيع عينة البحث حسب الجنس

جنس المدرسة	عدد المدارس	عدد المرشدين
ذكور	50	50
إناث	50	50
المجموع	100	100

ثالثاً: أدوات البحث

تتطلب أهداف البحث الحالي توافر مقياسين أحدهما لقياس التفكير الإيجابي للمرشدين التربويين والآخر لقياس النجاح المهني، وقد قام الباحث بأعداد مقياس التفكير الإيجابي وفق الخطوات العلمية لإعداد المقاييس النفسية والتربوية، واعتمد مقياس النجاح المهني الذي أعده الباحث (شهد) عام (2006) والمقياس وفق أسلوب التقدير الخارجي وذلك بالإجابة على فقراته من قبل مدراء المدارس ومكون في صورته النهائية من (52) فقرة.

1- مقياس التفكير الإيجابي

لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي فقد اعد الباحث أداة لقياس التفكير الإيجابي للمرشدين التربويين، وفيما يأتي وصف لخطوات بناء الأداة.

أ) قام الباحث بتوزيع استبانته استطلاعية على عينة من المرشدين إذ تحتوي على سؤال الاتي: (ماهي أفكارك وتوقعاتك المستقبلية نحو مهنة الإرشاد التربوي وهل تشعر بتذمر إزاء مستقبلك المهني وماهي الجوانب التي تعتقد أنها تسبب لك التشاؤم ؟) ملحق (1) وفي ضوء الاستجابات صاغ الباحث مجموعة من العبارات التي تمثل نواة لأداة تقيس التفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة منها دراسة (Good hart , 1999) ودراسة (Munro, 1995) كما روعي في صياغة العبارات المقومات السيكمترية التي تحكم تصميم المقاييس النفسية، ويستجيب المفحوص على كل عبارة وفقاً لمقياس متدرج مكون من خمسة بدائل هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق علي، لا تنطبق علي أبداً).

صدق المقياس عرضت الصيغة الأولية للأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء من أساتذة التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للتحقق من صلاحية الفقرات لقياس التفكير الإيجابي للمرشدين التربويين، وقد اجمع المحكمون على صلاحية أداة البحث وإنها تقيس ما وضعت لأجله أو لقياسه (ملحق 2) وبعد إجراء بعض التعديلات وفي ضوء الحذف والتعديل بلغت فقرات المقياس (40) موزعة على أربع مجالات وهي على التوالي: (1- التوقعات الايجابية نحو المستقبل 2- المشاعر الايجابية 3- مفهوم الذات الايجابي 4- المرونة الايجابية) ملحق (3)

تحليل فقرات المقياس لمعرفة قوتها التمييزية

من أجل إيجاد الفقرات التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين من حجم العينة البالغ عددهم (150) مرشد ومرشدة وبنسبة (27%) لتمثيل المجموعتين المتطرفتين ولغرض الحصول على الفقرات المميزة تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد العينة ترتيباً تنازلياً واختيرت (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات كمجموعتين متطرفتين اللتين سوف تميز بين درجاتها في كل فقرة، وقد أشار (Kelli) ان أكثر التقسيمات

تميزاً لمستويات القوة والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان الى طرفين علوي وسفلي المتمثلة ب(27%) عليا و(27%) دنيا (السيد:1979:ص642) وقد بلغ عدد الافراد في كل مجموعة (41) مرشد ومرشدة في المجموعة العليا و(41) في المجموعة الدنيا ولمعرفة الفقرة المميزة وغير المميزة، تم استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختيار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين لكل فقرة اذ ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين افراد المجموعتين العليا والدنيا (Edward 1995,p142), وقد تبين من نتيجة التحليل الاحصائي ان جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني ان مقياس التفكير الايجابي الذي طبق على عينة التحليل بقية مكون من (40) فقرة.

صدق الفقرات يشير اصحاب القياس الى أهمية توافر الصدق في فقرات المقاييس النفسية لان صدق المقياس يعتمد على صدق فقراته، لاسيما الصدق الذي يحسب بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لذلك اعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس محكاً لصدق الفقرات، وعليه حسب معامل ارتباط (pareson) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Anastasia, 1976,210) وبعد تحليل البيانات اتضح ان جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,001) وبدرجة حرية (148)، وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه، وحسب معامل ارتباط بيرسون (pareson) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال ومن خلال التحليل الاحصائي للفقرات تبين ان جميع الفقرات دالة احصائياً عند مستوى (0,001) مما يدل على ان جميع الفقرات في مقياس التفكير الايجابي صادقة في قياس ما اعدت لقياسه.

ثبات المقياس يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج وبعد المقياس ثابتاً اذا حصلنا منه على نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في ظل الظروف نفسها (الزوبعي:1981:ص30) ولغرض التحقق من ثبات مقياس التفكير الايجابي استعمل الباحث طريقتين لمعامل الثبات وعلى النحو الاتي:

1- طريقة اعادة الاختبار Test- Retest Method : يطلق على معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (موسى، 1990، ص146) ولغرض حساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الايجابي على عينة بلغت (30) مرشدا اختيروا بطريقة عشوائية من مديرية تربية القادسية ثم اعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد اسبوعين من التطبيق الاول حيث يرى (آدمز Adams) أن عادة تطبيق المقاييس لتعرف على ثباتها ينبغي ان لايتجاوز فترة اسبوعين من تطبيق الاول (الجنابي، 1989، ص115) وبأستخدام معادلة (بيرسون pearson) بين درجات الاختبار في التطبيق الاول ودرجات الاختبار في التطبيق الثاني كانت النتيجة ان معامل الارتباط (86%) وهو معامل ثبات عالي ومقبول حيث يرى (ليكرت liagart) ان معامل الثبات الذي يعتمد عليه يتراوح بين (62-93).

2- طريقة الاتساق الداخلي (internal consistency): حساب درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولكل فرد ثم استخدمت معادلة الفا كرونباخ (cronbach - Alpha) لاستخراج ثبات المقياس وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.87) وهي درجة مقبولة من الثبات يمكن الاطمئنان لها، وتعكس الاتساق الداخلي: يعني الثبات في الاداء على جميع فقرات المقياس، فاذا كان معامل الارتباط بين الفقرات موجباً وقوياً يمكن اعتباره متجانساً بغض النظر عن محتوى فقراته وشكلها (العيسوي، 1985، ص161). وبعد مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً. (nunnally , 1978.P.214)

تصحيح المقياس يقصد به وضع درجة لكل فقرة من فقرات المقياس على وفق استجابة المفحوص، ثم تجمع درجات الفقرات لتستخرج بذلك الدرجة الكلية لمقياس التفكير الايجابي بفقراته الـ (40) فقد وضع أمام كل فقرة خمسة بدائل هي (تتطبق علي دائماً) (تتطبق علي غالباً) (تتطبق علي إلى حدما) (لا تتطبق علي) (لا تتطبق علي أبداً) يقابلها سلم درجات يتراوح من (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل مفحوص بالجمع الجبري لدرجات إجابته على جميع الفقرات، ويمكن ان يحصل المستجيب للمقياس على اعلي درجة وهي (200) وأوطأ درجة وهي (40) علماً ان المتوسط الفرضي للمقياس هو (120).

ثانياً: مقياس النجاح المهني

قام الباحث باستعمال مقياس الذي أعده (شهد، 2006) لقياس النجاح المهني للمرشدين التربويين حسب تقدير مدرائهم وذلك لصلاحيته وملائمته لعينة وأهداف الدراسة الحالية، وكذلك المقياس مقنن ومتخصص في قياس النجاح المهني للمرشدين التربويين في العراق. (شهد، 2006، ص58)

وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية

يتألف مقياس النجاح المهني من (52) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (مجال المهام الإدارية، مجال المهام الاجتماعية، مجال المهام الأخلاقية، مجال المهام المعرفية، مجال المهام النفسية) علماً إن هذه المجالات لا تعد منفصلة عن بعضها ويجب عليها المفحوص من خلال بدائل (إسهام عالي جداً، إسهام عالي، إسهام معتدل، إسهام دون المعدل، إسهام ضعيف) يقابلها سلم درجات تتراوح من (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي ويتم حساب الدرجة الكلية لكل مفحوص الجمع الجبري لدرجات إجابته على جميع فقرات المقياس ولذلك كانت أدنى درجة وأعلى درجة لمقياس النجاح المهني تتراوح بين (52- 260) درجة (ملحق 4)

- **صدق المقياس** عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ليبيدي كل منهم رأيه حول مدى صدق المقياس للغرض الذي وجد من أجله، وقد تم تعديل بعض الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 فأكثر) لتكون أكثر وضوحاً وفهماً. (ملحق 5)
- **ثبات المقياس** لغرض إيجاد الثبات تم استخدام طريقة إعادة الاختبار على نفس عينة مقياس التفكير الإيجابي والبالغ عددهم (30) مرشد ومرشدة، ومن خلال تطبيق المقياس لمرتين على نفس العينة، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0، 83) وهو معامل يمكن الاعتماد عليه، وهكذا أصبح المقياس جاهز للتطبيق على العينة الأساسية.

رابعاً: التطبيق النهائي

بعد إجراء المستلزمات المطلوبة لأعداد أداتي البحث بصيغتهما النهائية، فقد أصبح مقياس التفكير الإيجابي يتألف من (40) فقرة، أما مقياس النجاح المهني فقد تألف من (52) فقرة تمت الإجابة عليه من قبل مدراء المدارس وبالتالي أصبح للمرشد التربوي درجتان أحدهما للتفكير الإيجابي والآخر للنجاح المهني من وجهة نظر مدير المدرسة، وبعد التحقق من صدق كل مقياس وثباته، إذ تم تطبيقهما على عينة البحث الأساسية والبالغة (100) مرشداً ومرشدة بعد استبعاد عينة الثبات والبالغة (30) مرشداً ومرشدة وقد استغرقت فترة التطبيق (60) يوماً للفترة من 2014/2/1 ولغاية 2014/4/28

خامساً: الوسائل الإحصائية

بغية معالجة البيانات إحصائياً ومن ثم التوصل إلى نتائج البحث استعمال الباحث الوسائل الإحصائية الآتية والموجودة في الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستعمال الحاسوب.

- 1- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق وثبات مقياس البحث.
- 2- لاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياسي البحث.
- 3- اختبار الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين درجات المرشدين على مقياس البحث.
- 4- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للفقرات.
- 5- الانحدار المتعدد.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التفكير الإيجابي على أفراد العينة وأشارت النتائج إلى أن متوسط قد بلغ (142,19) درجة وانحراف معياري مقداره (16,77) درجة وبمقارنة هذا الوسط مع المتوسط المعياري الفرضي¹ للمقياس والبالغ (120) درجة ويلاحظ أنه أعلى من المتوسط الحسابي. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (13,21) أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,67) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (99) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة لأفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية	الدلالة
100	142, 19	16, 77	120	13,21	1, 67	0, 05

يتبين من ذلك أن درجة التفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين في عينة البحث الحالي أعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني إمكانية تلقيهم معلومات في مراحل سابقة فنعكس ذلك بتعلم أنماط سلوكية واكتساب معارف صحيحة رفعت من شأنهم لاسيما أثناء ممارسة مهنة الإرشاد التربوي. وبذلك يتسامى تفكيرهم ويكون أكثر ايجابية، وتتفق هذه مع ما جاء في نظرية (Seligman et 1988) (a)، أن العقل البشري ليس مجرد آلة تصنع الأفكار وإنما هو خاضع في كثير من الأحيان إلى مجموعة من الخبرات والميول النفسية الموجبة المدعومة بالمنهج العلمي السليم التي تجعله يفكر بالطرق المنطقية الاستدلالية السليمة،

*الهدف الثاني: التعرف على مستوى النجاح المهني لدى المرشدين التربويين

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس النجاح المهني على أفراد العينة وأشارت النتائج إلى أن متوسط قد بلغ (166, 915) درجة وانحراف معياري مقداره (12, 390) درجة وبمقارنة هذا الوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (156) درجة ويلاحظ أنه أعلى من المتوسط الحسابي. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (80, 8) أكبر من القيمة التائية الجدولية (1, 67) عند مستوى دلالة (0, 05) وبدرجة حرية (99) والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة لأفراد العينة على مقياس النجاح المهني

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية	الدلالة
100	166, 915	12, 390	156	80, 8	1, 67	0, 05

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرشدين لديهم إحساس مرتفع بأهمية بالمهام المناطة بهم وعليه لايتراخون في بذل الجهد ولا يستسلموا عند مواجهة المشكلات الدراسية الحادة كما يرون في تحدي تلك المشكلات المصحوب بالتفاؤل والأمل يعزز لديهم الانجاز الشخصي⁰ وتتفق هذه النتيجة نظرية الحاجة للانجاز (ما كيلاند 1967 McClelland) التي تشير إلى أن عوامل النجاح هي عوامل داخلية ذاتية تتصل بالأفكار. التي فيها درجة من التحدي وبالتالي تزود من يقوم بها بمعلومات عن نجاحه. والإفراد هنا يبذلون جهوداً أكثر من غيرهم لأنهم يرون في ذلك إثباتاً لأنفسهم وإرضاء لذواتهم. بغض النظر عن ارتباط عملهم المتميز بمكانه ومنفعة مادية.

1 تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الإيجابي عن طريق جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها 0 ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات 0 مجموع أوزان البدائل (1, 2, 3, 4, 5) هو (15) وعددها (5) إذن متوسط أوزان البدائل يكون (3) عدد الفقرات (40) ويكون المتوسط الفرضي (120)

الهدف الثالث: التعرف على علاقة التفكير الإيجابي بالعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال تحليل الانحدار Multiple Regression من نوع الانحدار المتدرج (step Wise Regression) ومن خلال مصفوفة معاملات الارتباطات لتحليل الانحدار ليتم تحديد المتغيرات المستقلة (العمر، الجنس، التأهيل، النجاح المهني في المتغير التابع، التفكير الإيجابي) تبين ان كل من (العمر، الجنس، التأهيل، النجاح المهني) لها القدرة على التنبؤ بقيم المتغير التابع، لأن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائية عند مستوى (0، 001) والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) يوضح مصفوفة معاملات الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

المتغيرات المستقلة	العمر	الجنس	التأهيل	النجاح المهني
المتغير التابع (التفكير الإيجابي)	0، 28	0، 25	0، 37	0، 69

ثم أخضعت مصفوفة معاملات الارتباطات لتحليل الانحدار من النوع المتدرج فتبين ان كل من المتغيرات (العمر، الجنس، التأهيل، النجاح المهني) لها القدرة على التنبؤ بقيم المتغير التابع من خلال معاملات التحديد المثبتة في الجدول الآتي:

جدول (6)

يبين إسهام المتغيرات المستقلة العمر، الجنس، التأهيل، النجاح المهني في درجات المتغير التابع

المتغير المستقل	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير	قيم التغيير في معامل التحديد	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
العمر	0، 687	0، 472	18، 2294	0، 025	75، 236	0، 001
الجنس	0، 701	0، 492	17، 910	0، 020	95، 496	0، 001
التأهيل	0، 711	0، 505	17، 7070	0، 013	24، 036	0، 001
النجاح المهني	0، 669	0، 447	18، 61813	0، 047	132، 683	0، 001

ويظهر من جدول (6) إن قيم التغيير في معامل التحديد التي تدل على ما يسهم به كل متغير من المتغيرات المستقلة في التباين الكلي لدرجات المتغير التابع، تبين ان متغير النجاح المهني قد فسر حوالي (47%) من التباين الكلي، بينما فسر العمر حوالي (25%) من التباين الكلي كما فسر الجنس حوالي (20%) كما فسر التأهيل حوالي (13%) من التباين الكلي للتفكير الإيجابي، وعليه فإن المتغيرات المستقلة فسرت حوالي (50،5) من التباين الكلي.

ومن خلال قيمة معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة والخطأ المعياري لها وبعد تحويلها إلى معاملات الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لكل متغير مستقل والتي يمكن من خلالها معرفة تأثير المتغيرات المستقلة في المتغير التابع التفكير الإيجابي والجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7)

معاملات الانحدار والخطأ المعياري للمتغيرات المستقلة في التفكير الإيجابي

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري Beta	القيمة التائية	مستوى الدلالة
العمر	7، 097	2، 201	0، 138	3، 225	0، 001
الجنس	3، 561	0، 972	0، 156	3، 664	0، 001
التأهيل	3، 799	1، 357	0، 117	2، 800	0، 001
النجاح المهني	0، 602	0، 035	0، 575	17، 309	0، 001

يتبين من الجدول (7) ان النجاح المهني يأتي بالمرتبة الأولى أي ذات التأثير الأكبر بالمتغير التابع لان قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها يساوي (0، 575) والمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة (17، 309) وهي دالة إحصائية عند

مستوى دلالة (0، 001) بينما جاء بالمرتبة الثانية متغير العمر حيث بلغ معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها (0، 138) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة (3، 225) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 001) بالمرتبة الثالثة متغير الجنس إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها (0، 156) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة (3، 664) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 001) وقد جاء بالمرتبة الرابعة متغير التأهيل إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها (0، 117) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة (2، 800) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 001) 0

التوصيات

1. الاستفادة من خبرات وافكار المرشدين التربويين بعد الاطلاع على منهج الفكر الإرشادي وأساليبه وتطبيقاتها في المجال التربوي.
2. توفير قدر مناسب من الحرية للمرشدين للإفصاح عن قدراتهم الإرشادية ومشاركتهم في برامج الإعداد والتدريب.
3. الاستمرار في الدورات والورش العلمية للمرشدين التي من شأنها ان تغني الجانب المعرفي وتزيد الثقة بالنفس.
4. قيام وسائل الإعلام بدورها في ترسيخ وتعزيز الأساليب الايجابية والتحذير من أساليب المواجهة السلبية الغير فعالة ذات السلوك الانفجاري.

• المقترحات

- 1- إجراء دراسة حول التفكير الايجابي لدى المرشدين وعلاقته بسمات الشخصية.
- 2- إجراء دراسة حول التفكير الايجابي لدى المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين بالإرشاد التربوي.
- 3- إجراء دراسة حول التفكير الايجابي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين.

المصادر

- إبراهيم، أماني سيد (2005) فاعلية برنامج لتنمية التفكير الايجابي لدى الممرضات المعرضات للضغوط النفسية، مجلة كلية التربية بالاسماعلية، جامعة قناة السويس.
- أبو دلف، محمد خليل ومنصور، نعمة عبد الرزاق (2011) دور الأستاذ الجامعي في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول، غزة، فلسطين.
- الجنابي، عبد الستار، (1989). دراسة مقارنة للحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة المتوسطة في الحضر والريف، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (1996) التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات، القاهرة، ط2، مكتبة النهضة المصرية.
- الخطيب، محمد شيخان (1995) الأصول العامة للتعليم الفني والمهني ومشكلاته، ط1، الرياض.
- الداهري، صالح حسن، (2008) علم النفس الإرشادي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان..
- الداهري، صالح حسن (2000) مبادئ الارشاد النفسي والتربوي، مؤسسة حماد للخدمات والدراسات الجامعية، ط1، عمان.
- الرقيب، سعيد بن صالح (2008) أسس التفكير الايجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- الزبون، سليم (1996) المرشد التربوي واجباته ومهامه، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، وآخرون ، 1981. الاختبارات والمقاييس النفسية، ط1، مطبعة جامعة الموصل.
- زهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
- الزهراني، نجمة (2000)، التفكير الايجابي والسلبى وفق نظرية سيلجمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينه من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شوقي، عبد المريد، (2009) أبعاد التفكير الايجابي في مصر، مجلة دراسات نفسية، مجلد 14، العدد (4)، القاهرة.
- شقير، زينب محمود (2002) علم النفس العيادي الاكلينيكي، ط2، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة.
- شهد، عباس شمran (2006) (النجاح المهني وعلاقته بالجنس والعمر والتأهيل والرضا الوظيفي للمرشدين التربويين)، كلية تربية (بن رشد)، جامعة بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- طالب، فائقة حبيب (1994) تقدير الأداء الإرشادي للمرشدين التربويين من وجهة نظر المشرفين عليهم في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة.
- العتوم، عدنان يوسف (2004) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن (1985) القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- العنزي، محيلان سلطان (2007) أثر التدريب على التفكير الايجابي. واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.. في دولة الكويت، رسالة دكتوراة، جامعة الكويت.
- العريفي، نادية محمد (1978) الأسرة وبرمجة التفكير الايجابي لدى الطفل، ط2، مطابع التريكي، الكويت.
- عاشور، احمد صقر (1986) إدارة القوى العاملة، ط1، الدار الجامعية للطباعة، اربد، الاردن.
- عبد الجواد، وفاء محمد (1994) فاعلية برنامج ارشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين، كلية التربية، جامعة عين الشمس، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- عبد الخالق، احمد (1993) اصول الصحة النفسية، ط2، دار الجامعية النشر، الإسكندرية.
- عبد المعطي، بدري فندي (1993) علاقة احد الأساليب المعرفية بالتوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط.
- العوضي، عبد الله محمد (2004) التفكير الراقي " عن الشبكة العالمية.. للمعلومات (الانترنت). www.view-article.com [http Aljasa](http://Aljasa)
- غانم، زياد بركات، (2008)، التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة. دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، مجلة دراسات. عربية في علم النفس.
- القريوتي، حمد، وزويلف، مهدي ((1993) المفاهيم الحديثة في الإدارة. والوظائف، ط3، المكتبة الوطنية، عمان.
- المعاني، أيمن (2000) المؤسسات العامة أسس وإدارة، ط1، عمان.
- موسى، فاروق عبد الفتاح ، (1990) القياس النفسي والتربوي للاسوياء. والمعوقين، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- هول. ولندزي. ج (1969) نظريات الشخصية ترجمة احمد قدوري ولطفي محمد. الهيئة المصرية العامة للنشر والتأليف، القاهرة.
- وزارة التربية (1985) دراسة لتطوير الارشاد التربوي ورسم تصورات المستقبلية، ط1، المديرية العامة للتقويم.
- Benton, Joon, B (1993) managing the organizational-
Becisionbrocess ,London:Lexington b00ks
- Boeer , B. Coetzee, H.(2000) the thinking styles preferencesof Learner in cataloguing and
classification , paper p p resented council and general conference ,south Africa
- Dell,D.M.& schmin.L.(1976) Behavioral case to counselor expertness , journal of counseling
psychology
- Etziony Amitoy (1984) modern. Organization Engle wood cliff: per entice Hall.
- Edmeads, J (2004) "The power of negative thinking related with. some factores". Journal Articles ,
No. 0017874
- Edward ,Al (1995): personal preference schedule new york the. psychological co- operation

- Friesen ,john. D.(1995) theories , Approaches to family. ... counseling international journal for advancement of. counseling, Vol.18,No.1
- Gough , G and Palmerton (1952).W.H. personality related to.. successin practice teaching in journal of applied. psychology.Vol.36,no.5.
- Gardner , W (1970) how selected personal haracteristics of... counselor & related to their effective ness as scene py... plack college students dissertation Adistracts international Vol.13
- Good hart , (1999) the Guidance needs of the Secondary school.. students in the State of kuwit. Michigan , Ann Arbor: University Microfilms International
- Hamfrize , T (2004) The Power of Negative Thinking... [http://maktoob.moheet.com/ Show- gasp,13](http://maktoob.moheet.com/Show-gasp,13)
- .- Harrison,A. &Bramson,R. (1999): « The art of thinking » ,. Berkley Peblishing Group, New York.
- Kazienko , (1961) Characteristics of inerap is silf – disclosure in... the counseling process: Journal of counseling.. development , March. April vol. No 4
- Locke,(1968) what is job satisfaction organization Human... Retrieved July vol, 20, No-3-(M.O.R.R)
- Lindzey , G.Arinson A:(1991) the hand book of social p sychology mass Achusetts.Addison Wesley publishing company.
- Lyubomirsky,(2002): the Work of the Counselor.New Jery... prentice Hall Inc.
- mott poul E,(1992) the characteristics of effective organizations. New york: Haper Row publishers.
- Munro , J.(1995) negative thinking in depression caus, effect,or
reciprocal Reationship advances in behaviour research. andtherapy,Vol5,no
- Nunnally, J.C (1978). psychometric theory Grew -Hill,... york new.
- Willson l,V.perper. E. (2004) The effects of upright and slumpe. postures on on the recall of positive and negative.. thoughts , Applied Psychophysiology Biofeedback.

الملاحق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

توجيه سؤال مفتوح للمرشدين التربويين أخي المرشد التربوي.....أختي المرشدة التربوية

تحية طيبة: يروم الباحث القيام بدراسة لإغراض البحث العلمي وقد اعد سؤال يرجو التفضل بقراءته والإجابة عليه بما ينسجم مع أرائكم وتوقعاتكم ولا حاجة لذكر الاسم ولكم الشكر الجزيل (ماهي أفكارك وتوقعاتك المستقبلية نحو مهنة الإرشاد التربوي وهل تشعر بتذمر إزاء مستقبلك المهني وماهي الجوانب التي تعتقد أنها تسبب لك التشاؤم).

ملحق (2) / اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراءات البحث حسب الحروف الهجائية

1	أ. د	أنعام لفقة الهنداوي	قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة بغداد
2	أ. د	خليل إبراهيم رسول	قسم علم النفس / كلية الآداب / جامعة بغداد
3	أ. د	صالح مهدي صالح	قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي / كلية التربية / الجامعة المستنصرية
4	أ. د	صفاء طارق كرمة	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة بغداد
5	أ. د	عبد العزيز حيدر	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة القادسية
6	أ. د	عبد الأمير عبود الشمسي	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة بغداد
7	أ. م. د	عباس رمضان الجبوري	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة القادسية
8	أ. م. د	علي صكر جابر	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة القادسية
9	أ. د	ليلى عبد الرزاق الأعظمي	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة بغداد
10	أ. م. د	نهلة حسن الصالحي	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة بغداد
11	أ. م. د	محمود كاظم محمود	قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي / كلية التربية / الجامعة المستنصرية
12	أ. م. د	ياسين حميد عيال	قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة بغداد

ملحق (3) / مقياس التفكير الإيجابي بصيغته النهائية

أخي المرشد التربوي..... أختي المرشدة التربوية.

تحية طيبة: يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات التي تصادفك في حياتك اليومية، أعدت لأغراض البحث العلمي يرجى الإجابة بعد قراءة لكل فقرة بدقة وموضوعية .مقدراً لكم جهودكم وتعاونكم وإسهامكم في تشجيع البحث العلمي والتعاون المخلص في دعم مسيرة التربية والتعليم .واعدكم بان تكون إجاباتكم سرية لن يطلع عليها سوى الباحث، ولا داعي لذكر الاسم. مع خالص الشكر والامينان.

معلومات عامة يرجى تدوينها .. الجنس – ذكر () أنثى ()

مقياس التفكير الإيجابي بصورته النهائية

ت	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا تنطبق عليّ
1	أؤمن بأن الناس درجات وهناك من هو أكفئ مني					
2	لدي إيمان بما يحدث من خير أو شر فهو من الله					
3	أنفهم مشكلات الطلبة وأبادر لحلها					
4	مواجه المشكلة أفضل من الهروب منها أو تجاهلها					
5	اشعر بان الحياة مليئة بالبهجة والمتعة					
6	من الأفضل التآني في مواجهة المشكلات من اجل حلها					
7	الوضوح والنظام يسود حياتي					
8	اشعر إن أفكاري واقعية أكثر من كونها خيالية					
9	اشعر لي تأثير واضح على سلوك الطلبة					
10	التعاون والخير والحب أساس الحياة					
11	النجاح والتفوق نهاية كل جهد					
12	استطيع الدفاع عن وجهة نظري أمام الآخرين					
13	أؤمن بأن الصبر والكفاح سلم التفوق المهني					
14	اشعر أن مهنة التعليم لها مستقبل زاهر					
15	استطيع أن أطور أفكاري في السنوات القادمة					
16	المشاركة الوجدانية هي الأصل في العلاقة داخل المدرسة					
17	اسعي جاهدا لتفعيل القرارات الايجابية المعطلة					
18	أقوالي وأفعالي مدروسة ولا تصدر كرد فعل					
19	اعمل بالمثل القائل عامل الناس كما تحب أن يعاملوك					
20	احرص على تنظيف وترتيب غرفة الإرشاد التربوي					
21	تحدثني نفسي بان أكون منافسا جيدا في مجال العمل					
22	احدد نقاط الضعف والقوة لأي عمل أقوم به					
23	أقارن خططي بما يخطط له زملائي					
24	أدون جميع الأفكار المهمة المرتبطة بالمشكلة الدراسية					

25	مقتنع ما أقوم به من عمل جيد سيكون مهما في المستقبل				
26	أناقش وجهة النظر التي لم تتفق مع أفكار				
27	أتبادل الآراء والمشورة مع الإدارة والزملاء				
28	يهمني التفكير بمصلحة الغير بقدر مصلحتي الخاصة				
29	ألتزم بالمواعيد مهما كانت درجة أهميتها				
30	لن أتوانى عن محاولة تصحيح أخطائي				
31	اهتم بمراجعة كل عمل أقوم به لتأكد من صحته				
32	أستسمح مع من يخطأ عندما يقدم الاعتذار				
33	أؤمن بالقول الفرج بعد شدة				
34	أقبل توجيهات المسؤولين وأطبقها بدقة				
35	طموحي إن اشغل منصبا مرموقا في المستقبل				
36	أغير أفكارى حسب ضرورات الساعة				
37	أرغب بالمشاركة في المؤتمرات العلمية				
38	أشعر إنى شخص مهم وأتحمل مسؤولية صعبة				
39	أحترم أهل العلم والعلماء لأنه واجبا تربويا				
40	الصراحة والعلمية جعلاني الحلقة الأقوى في المؤسسة التربوية				

ملحق (4)

تحية طيبة... أضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل المهامة الارشادية للمرشد التربوي وبما انك المسؤول المباشر عن تلك المهام وذو خبرة ودراية يرجى الاجابة عن تلك الفقرات بوضع علامة (/) تحت البديل الذي تراه مناسباً وينطبق على المرشد التربوي ويطمح الباحث ان تكون الاجابة بكل صدق وصراحة خدمة للبحث العلمي. شاكراً تعاونكم.

مقياس النجاح المهني بصيغته النهائية الذي طبق على العينة

ت	الفقرات	لا	أسهم عال	أسهم عال	أسهم معتدل	المعدل	أسهم دون	أسهم ضعيف
1	حل مشكلات الطلبة بالتعاون مع ادارة المدرسة							
2	معرفة اسباب غياب بعض الطلبة							
3	القيام بمسح المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للطلبة							
4	تنظيم سجلات تخص الارشاد التربوي							
5	العمل على رسم برنامج عمل منظم للإرشاد بعد التعاون مع الادارة							
6	التهيؤ والاستعداد لتنظيم اليوم المدرسي الأول واستقبال الطلبة الجدد للحياة المدرسية الجديدة							
7	المساهمة في اعمال الهيئة التدريسية للمدرسة من خلال المشاركة في لجانها الفرعية							
8	المطالبة بتوفير مكان خاص للمرشد التربوي لمتابعة نشاطاته ومهامه							
9	بناء علاقات طيبة مع اعضاء الهيئة التدريسية							
10	استثمار اجتماعات مجالس الاباء والمدرسين لحل المشكلات التي يعاني منها الطلبة							
11	العمل على التمسك بالقيم الدينية والاسلامية							
12	يساعد الطلبة على امكانية التعامل الجيد مع الوقت							
13	الاطلاع على الملفات والحالة المثبتة في سجلات مجالس الانضباط المدرسية ليكون على بينة من المواقف التي تتطلبها العملية الارشادية							

14	تشجيع روح التعاون وتنمية السلوك التعاوني بين الطلبة
15	تنمية السلوك الايثاري وسلوك المساعدة بين الطلبة
16	تنمية العلاقات الاجتماعية والايجابية وتشجيع حالة الاخذ والعطاء بين الطلبة
17	تشجيع الطلبة على مشاركة زملائهم في افراحهم واحزانهم
18	تشجيع الطلبة على تبادل الزيارات فيما بينهم لبناء علاقات اجتماعية طيبة في خارج المدرسة
19	تشجيع الطلبة على تبادل الزيارات بين الطلبة وعوائلهم لبناء علاقات اجتماعية عائلية
20	تنمية السلوك القيادي لدى الطلبة
21	تشجيع الطلبة على المشاركة في الاعمال الجماعية التي تشرف عليها ادارة المدرسة
22	مساعدة الطلبة على عمل نشرات ثقافية
23	حث الطلبة على المشاركة في السفرات المدرسية
24	التنسيق مع مؤسسات الدولة لغرض دعم التكافل الاجتماعي
25	الابتعاد عن العادات والممارسات غير الصحيحة
26	المحافظة على سرية المعلومات التي تستوجب ذلك حفاظا على مصلحة الطلبة
27	تنمية الجانب الاخلاقي لدى الطلبة
28	تنمية روح المحبة والتسامح بين الطلبة
29	تنمية القيم الدينية لدى الطلبة
30	تنمية روح حب الوطن وجعل الطلبة يؤمنون بأن حب الوطن من الايمان
31	تنمية روح اطاعة الوالدين واحترام الاسرة لدى الطلبة
32	تأكيد مبدأ حقوق الانسان وتنميته لدى الطلبة
33	تبصير الطلبة بالآثار والعواقب الوخيمة التي تنتظر مرتكبي الاعمال العدوانية من اجل ان يكفوا عنها
43	اشغال الذين يتوقع صدور سلوك عدواني منهم بمهام معينة في المدرسة والبيت
35	تنظيم زيارات علمية للمعامل والمشاريع والجامعات والمعاهد
36	تشجيع الطلبة على المتابعة العلمية
37	تشجيع الطلبة على الاشتراك في دورات الحاسوب والانترنت
38	تشجيع الطلبة على تنظيم اوقات فراغهم بالشكل المفيد
39	تشجيع الطلبة على زيارة المكتبات العامة
40	حث الطلبة وتشجيعهم على بناء مكتبة خاصة في البيت
41	تشجيع الطلبة على الابتكارات العلمية الحديثة
42	تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات العلمية
43	يستشهد بالآيات القرآنية الاحاديث النبوية
44	يفهم طبيعة النمو النفسي لدى الطلبة في مرحلة المراهقة
45	يشمل التوجيه كافة الاعمار ولا يقتصر على فئة عمرية معينة
46	التوجيه يتناول كافة نواحي النمو الانساني ولا يقتصر على النجاح المهني
47	الاهتمام بمشاعر الطلبة وانفعالاتهم
48	دراسة الحالات غير الطبيعية كالانطواء والمشاكسة والعدوان
49	التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم
50	مساعدة الطلبة على مواجهة مشكلات الدراسة والتكيف معها
51	تنمية الروح المعنوية لدى الطلبة وجعلهم متفانين محبين للخير
52	احالة بعض الحالات النفسية والسلوكية التي يتعذر معالجتها الى الجهات المختصة

التنظيم القانوني لشهادات الإيداع الدولية

م.م. نوفل رحمن ملغيط الجبوري

كلية الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة

The Legal Organization of the International Deposition Documents

Asst. Lect. Naofel Rahman Mghalit Al-Juburi

College of Al-Imam Al-Kadhim (Peace Be Upon Him) For
Religious Sciences

Hamz_ar@yahoo.com

Abstract

The Iraqi stock market is in need to all the known means that help to develop this market by means of increasing the foreign investments as it appears nowadays what is called the international deposition documents which issued by stock market via Deposition banks.

الملخص

أن سوق العراق للأوراق المالية هو بحاجة إلى جميع الأساليب والوسائل التي تساهم في تطوره من خلال توسيع قاعدة المتعاملين فيه وجلب استثمارات أجنبية إليه، حيث ظهرت حديثاً في البورصات العالمية نوع من الأوراق المالية المتداولة عالمياً وهي شهادات الإيداع الدولية، تصدرها الشركات المصدرة للأوراق المالية عن طريق بنوك الإيداع، والتي من خلالها تستطيع الشركة والوطنية دخول البورصات العالمية، وجلب أوراق مالية أجنبية لتداولها في سوق العراق للأوراق المالية وفقاً لإجراءات منضبطة تضمن الاستفادة من هذا التعامل وتمنع استحواذ المستثمرين الأجانب على الشركات العراقية، ومراقبة عملية التداول وإصدار لشهادات الإيداع لتأكد من التزام المتعاملين بتعليمات وانضمت السوق، كما أن السماح للشركات العراقية بأن تصدر شهادات إيداع وتتعامل بها في بورصات أجنبية ينقل الخبرات المتعلقة بآليات التعامل بالأوراق المالية ويحقق أرباحاً بالعملة الأجنبية، وهذا يؤدي إلى تطوير السوق وتوسيع الاستثمار الغير مباشر وبالتالي الإسهام في التنمية الاقتصادية.

الكلمات المفتاحية: شهادات الإيداع، سوق الأوراق المالية، التداول.

المقدمة

أن أسواق الأوراق المالية أخذت بالانفتاح حول العالم في سبيل توثيق العلاقات التجارية الدولية وللتحرر من مظاهر العولمة الاقتصادية أبرمت مختلف الدول اتفاقيات فيما بينها لتحرير التجارة من مختلف القيود والمعوقات المفروضة عليها، وهذا الأمر ساهمة في ظهور رؤوس أموال دولية أي تبادل رؤوس الأموال عبر الحدود الدولية في ظل النظام العالمي الجديد.

حيث يعد هذا التبادل لرؤوس الأموال بين دول العالم المختلفة يشكل مورداً هاماً للكثير من البلدان وخاصة دول العالم الثالث التي تفنقر إلى التمويل الكافي لاستثماراتها وإدارة مشاريعها، فأخذت تبحث عن وسائل واساليب تضمن استمرار تدفق رؤوس الأموال الأجنبية إليها، أي أن مختلف الدول أخذت تستخدم اساليب متنوعة لجذب الاستثمار الاجنبي اليها بغرض تحسين الاقتصاد بتحقيق ارباح اجنبية وفيرة، ومن هذه الاساليب هي الاستثمار بالأوراق المالية الوطنية والأجنبية.

لذلك يشهد العالم في الوقت الحاضر تعاون متبادل بين الحكومات والشركات والاسواق المالية فبدأت تصدر أوراق مالية وتتعامل بها في أسواق مالية أجنبية بأشكال متعددة، أي أن الشركات العملاقة أصبحت لا تكتفي بتداول أوراقها المالية في أسواقها المحلية بل أخذت تبحث عن أسواق دولية لكي تداول أوراقها المالية فيه، كما أن الدول التي تستقبل أوراق مالية أجنبية وتسمح بتداولها في أسواقها المالية يحقق لها أرباحاً باعتباره استثمار أجنبي، لذا ظهرت الأوراق المالية الدولية ومن أهمها شهادات الإيداع الدولية.

حيث تقوم فكرة هذه الشهادات على التعاون المتبادل بين الشركات المصدرة للأوراق المالية وبنك معين في سبيل اصدار أوراق مالية يجر التعامل بها في الأسواق الدولية بالإضافة إلى الأسواق المحلية، وذلك من خلال اتباع الشركة المصدرة للأوراق المالية آلية محدد لذلك، تبدأ بإيداع أسهمها في البنك الذي تتعامل معه في دولتها، ثم يقوم هذا البنك بالاتصال بالبنوك الأجنبية التي يتعامل معها والتي ترغب الشركة بتداول أوراقها المالية في تلك الدولة الأجنبية، وعند اتمام الاتصال بين البنكين تصدر شهادات الإيداع من قبل بنك الأيداع الدولي بالعملة الأجنبية تكون قابلة للتداول في سوق الأوراق المالية الأجنبية.

وان أهمية اصدار مثل هكذا أوراق مالية تعود بالفائدة على جميع المتعاملين بها بدءاً من المستثمرين الاجانب والوطنين والشركة المصدرة لها وبنك الايداع والأسواق المتداولة فيه، كما يساهم بالنتيجة في تطوير اقتصاد الدولتين المصدر للشهادات والمتعامل بها لتبادل الاستثمارات الأجنبية فيما بينهما، بالإضافة إلى إن تنظيم شهادات الإيداع الدولية يؤدي إلى تنوع الأوراق المالية المتداولة في سوق العراق للأوراق المالية الذي بحاجة إلى تنوع في الأوراق المالية بدل الاقتصار على الأسهم، كما أن السماح للشركات العراقية باصدار أوراق مالية قابلة للتداول في الأسواق الأجنبية يدر ارباحاً بالعملة الأجنبية أي يكون مصدراً لجذب العملة الأجنبية الى الداخل والتي تساهم في رفد الاقتصاد الوطني.

ويضاف ما تقدم تؤد شهادات الإيداع الدولية إلى انفتاح سوق العراق للأوراق المالية إلى الأسواق الدولية ومن ثم الاستفادة من الخبرات الأجنبية ونقلها إلى العراق لتطوير عمل السوق، وتماشياً مع التشريعات الحديثة التي نظمت شهادات الإيداع الدولية اخترنا موضوع (التنظيم القانوني لشهادات الإيداع الدولية) ليكون عنواناً لبحثنا، كخطوة لحث المشرع العراقي على تنظيم شهادات الإيداع الدولية بالشكل الذي يضمن تحقيق مزاياه وتجنب الآثار السلبية التي من الممكن أن تنتج عنه.

سوف نعتمد في هذه الدراسة على المنهج التحليلي المقارن، وذلك بالمقارنة بين التشريعات العراقية المتعلقة بعموم الأوراق المالية والتي يمكن أن تطبق على شهادات الإيداع والتشريع المصري مع الاشارة إلى التشريعات الاخرى التي نظمت شهادات الايداع لغرض الاستفادة منها كالتشريع الإماراتي، وذلك للوصول إلى افضل الحلول المتعلقة بشهادات الإيداع وكيفية إصدارها وتداولها في إطار نظام قانوني متكامل يتطابق مع متطلبات سوق أوراق مالية لتحقيق اهداف التنمية الاقتصادية الوطنية.

سنتناول هذا البحث من خلال مطلبين نتناول في الأول مفهوم شهادات الإيداع الدولية، نتناوله من خلال مطلبين يكون المطلب الأول مخصص للتعريف بشهادات الإيداع الدولية والمطلب الثاني يخص لاصدار شهادات الإيداع الدولية، والمبحث الثاني سوف يكون لتداول شهادات الإيداع وذلك نتناوله من خلال مطلبين الأول يكون للتداول شهادات الإيداع في الأسواق الوطنية والثاني لتداول شهادات الإيداع الدولية في الأسواق الأجنبية، ومن ثم يختم البحث باهم النتائج والتوصيات التي نتوصل إليها من خلال دراسة هذا الموضوع.

المبحث الأول

مفهوم شهادات الإيداع الدولية

تعد شهادات الإيداع الدولية من الأوراق المالية المتداولة في أسواق الأوراق المالية العالمية، والتي تتمتع بإجراءات إصدار تتميز عن اجراءات اصدار غيرها من الاوراق المالية المتداولة في اسواق الاوراق المالية بالنظر للصفات التي تتمتع بها، لذا فان دراسة هذا المبحث يتطلب أن نتناوله من خلال مطلبين، نتناول في المطلب الاول التعريف بشهادات الايداع الدولية وفي المطلب الثاني نتناول فيه اجراءات اصدار شهادات الايداع الدولية.

المطلب الأول

التعريف بشهادات الإيداع الدولية¹

إن شهادات الإيداع من الأوراق المالية الحديث والغير معروفة لدى الكثير من التشريعات والغير معمول بها في الكثير من الأسواق، لذا فإن التعرف عليها يتطلب أن نحدده بشكل دقيق ونبين الخصائص التي تمتاز بها عن غيرها من الأوراق المالية الأخر، وهذا يتطلب إن نتناوله من خلال فرعين نتناول في الأول تعريف شهادات الإيداع الدولية وفي الفرع الثاني خصائص شهادات الإيداع الدولية.

الفرع الأول

تعريف شهادات الإيداع الدولية

لقد وضع الفقه تعاريف متعددة لشهادات الإيداع الدولية ويمكن أن نشير إلى أبرزها، فمنهم من عرف شهادات الإيداع الدولية بأنها عبارة عن أوراق مالية قابلة للتداول تصدر من خلال البنك المودع لديه، وهي تمثل أسهم شركة أجنبية يتم تداولها بين الجمهور، وتصدر بالعملة الأجنبية وتعرف بإيصالات الإيداع الأمريكية (ADR) أو إيصالات الإيداع العالمية ((GDR)².

كما عرفت بأنها وثيقة قابلة للتداول يقوم بإصدارها بنوك الإيداع والتي تمثل دليل على ملكية أسهم شركة يحتفظ بها البنك وتكون الأسهم محفوظة في عهدة البنك المودع لديه في الأسواق المحلية للإصدار³.

وعرفت أيضا بأنها عبارة عن صك أو وثيقة قابلة للتداول تصدر من البنك المودع لديه والتي تمثل دليلا على ملكية أسهم شركة ما يحتفظ بها البنك أو مجمدة لحسابه لدى مركز الإيداع والقيد المركزي للأوراق المالية، أو يقوم بإصدارها احد المؤسسات أو البنوك الدولية بالعملة الأجنبية المتداولة في الأسواق الحرة مقابل الاحتفاظ بغطاء يقابلها من الأسهم المحلية المحفوظة لدى وكيل بنك الإيداع أو الإصدار في حال كون الأسهم عائدة لشركة غير مسجلة في سوق الأوراق المالية ويتم تجميعها لحساب البنك مصدر شهادة الإيداع لدى مركز الإيداع والقيد المركزي ولا يجوز التعامل بها الا من خلال شهادات الإيداع التي تقابلها أو وفقا للأنظمة المعمول بها حال إصدار شهادات إيداع دولية⁴.

اما عن موقف التشريعات فلم نجد المشرع العراقي في القانون المؤقت للأوراق المالية ما يعرف أو ينظم شهادات الإيداع وكذلك التعليمات الصادرة عن سوق العراق للأوراق المالية، وذلك بخلاف التشريع المصري الذي اعتبر شهادات الإيداع نوع من الأوراق المالية المتداولة في اسواق الأوراق المالية المصرية حيث نظم احكامها في قانون الإيداع والقيد المركزي رقم 93 لسنة 2000 لكن لم يضع لها تعريف محدد، الا أن بورصتي القاهرة والاسكندرية أصدرت توضيحات خاصة بشهادات الإيداع على شكل كتيب عرف فيه شهادات الإيداع بأنها أداة مالية قابلة للتداول في أسواق المال الدولية يقوم بإصدارها احد البنوك أو المؤسسات الدولية بالدولار الأمريكي أو اي عملة اجنبية متداولة بالاسواق الحرة مقابل الاحتفاظ بغطاء يقابلها من اسهم شركة محلية بناءً على اتفاق مع هذه الشركة التي يتم ايداع اوراقها المالية لدى وكيل بنك الإيداع أو بنك الإصدار (في المعتاد يكون محلي) ومن ثم يتم تداول هذه الشهادات كبديل عن الأوراق المالية الأصلية⁵.

1 - يجب عدم الخلط بين شهادات إيداع النقود وشهادات الإيداع الدولية، شهادات إيداع النقود وثائق تصدرها المصارف مقابل إيداع العميل مبلغ من النقود لديها كوصل إيداع اما شهادات الإيداع الدولية هي نوع من الأوراق المالية عالمية التداول تصدرها الشركات مقابل إيداع اسهمها.

2 - تعريف طرحة مجموعة محاضرين في ندوة بعنوان (شهادات الإيداع. اداة استثمارية عالمية في 22 / 5 / 2007) في هيئة الأوراق المالية، ابو ظبي متاح على شبكة الانترنت في الموقع WWW.aLKhaLeej.ae/eeco/Show;cfm?

3 - د - صالح البربري، نقلا عن د - طاهر شوقي مؤمن، عقد بيع الأوراق المالية في البورصة، دار النهضة العربي، 32 شارع عبد الخالق ثروت، مصر، 2007، ص69

4 - د- اشرف الضبع، تسوية عمليات البورصة، دار النهضة العربي، 32 ش عبد الخالق ثروت، القاهرة، 2007، ص76.

5 - نقلا عن د- طاهر شوقي مؤمن، مصدر سابق، ص69.

ومن التشريعات التي عرّفت شهادات الإيداع التشريع الإماراتي حيث عرفها (بأنها أداة مالية تصدر مقابل أوراق مالية أجنبية، وتكون قابلة للإدراج والتداول في سوق الأوراق المالية)¹.

كما أن المشرع المصري عرف الجهة التي تصدر شهادات إيداع حيث عرف بنوك الإيداع في المادة (2/6) من قانون من قانون الأيداع والقيد المركزي هي (البنوك التي تصدر شهادات إيداع يتم قيدها وتداولها في بورصات الأوراق المالية المحلية أو الدولية في مقابل ملكيتها ملكية مسجلة لأوراق مالية)

وعلى هذا ندعو المشرع العراقي عند إصدار قانون الأوراق المالية الجديد أن يحذو حذو المشرع المصري والإماراتي بان ينظم احكام شهادات الايداع، لان ذلك يؤدي الى تنوع الاوراق المالية المتداولة في الاسواق المالية وكما يعد تنظيم احكامها عامل جذب للاستثمارات الأجنبية لانه يفتح الباب للشركات الاجنبية بان تتداول اوراقها المالية في سوق العراق للأوراق المالية، وللمزايا التي تتمتع بها هذه النوع من الاوراق المالية كما سنلاحظه في المواضيع القادمة، وأن ذلك يتطلب أن يكون هناك تعاون بين البنك المركزي العراقي والبنوك الدولية كبنك القاهرة والبنوك الأوربية لان الغاية من اصدار شهادات ايداع هو تداولها دوليا أو تداول شهادات اجنبية في العراق ولا يتحقق ذلك ما لم يكن هناك تعاون متبادل بين البنك المركزي العراقي والبنوك الدولية.

ومن خلال كل ما تقدم يمكن أن نضع تعريفا لشهادات الإيداع الدولية بانها أوراق مالية قابلة للإدراج للتداول في أسواق الأوراق المالية المحلية والدولية، تصدرها الشركات عن طريق البنك المركزي الدولي مقابل الاحتفاظ بأوراقها المالية وفق لآلية خاصة باصدار شهادات الإيداع الدولية.

الفرع الثاني

خصائص شهادات الإيداع

تتميز شهادات الإيداع المالية بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الأوراق المالية الأخرى المتعامل بها في الأسواق المالية، ولعل من أهم هذه الخصائص ما يلي:

أولاً: أن شهادات الإيداع تصدر عن طريق بنك الإيداع المركزي بناء على اتفاق بينها أو احد فروع البنوك المسجلة لدى البنك المركزي وبين الشركات العاملة في نشاط الأوراق المالية أو الشركات الأجنبية التي تقوم بالإيداع المركزي للأوراق المالية على أن يكون المركز الرئيسي للشركة الأجنبية خاضع للرقابة²، وهذا بخلاف الأوراق المالية الأخرى التي تصدرها الشركات التجارية لتمثل رأس مالها أو تطرحها لغرض الاقتراض من الجمهور وتمثل قروض على الشركة التي طرحتها.

ثانياً: أن شهادات الإيداع تصدر بالعملة الجنبية³ وغالباً ما يكون الدولار أو اليورو، وهذا ايضاً ما يميزها عن بقية الأوراق المالية الأخرى التي تصدر بالعملة المحلية، فحيث يمكن حاملها بان يتداولها بالأسواق العالمية بعد قيدها فيه، وتجنب المتعاملين بها مخاطر سعر الصرف التي تواجه المتعاملين بالأوراق المالية المحلية⁴، وعلى هذا الأساس قسم الفقه شهادات الإيداع الدولية إلى نوعين شهادات الإيداع الأمريكية التي تصدر بالدولار الأمريكي ويتم تداولها في الولايات المتحدة الأمريكية وشهادات إيداع دولية التي يتم إصدارها بالعملة الأجنبية الأخرى وتداولها في أكثر من سوق أوراق مالية.

ثالثاً: تتميز شهادات الإيداع الدولية بسهولة وسرعة تسوية التعاملات التي تجري عليها، حيث تتكفل الجهة التي أصدرتها بحل جميع المشاكل التي تحدث بين البلد المصدر لها وبلد المستثمر الاجنبي في حال التعامل بها مع مستثمرين أجانب وذلك من ضمن الخدمات التي يحصلون عليها المتعاملين بهذه الأوراق المالية مقابل الرسوم أداري التي يلتزمون بدفعها⁵.

1 - قرار مجلس إدارة الهيئة الاماراتي رقم (32) لسنة 2014 بشأن شهادات الإيداع.

2 - هذا ما نصت عليه المادة (19) من قانون الايداع والقيد المصري رقم 93 لسنة 2000.

3 - هذا ما اكدت عليه بورصتي القاهرة والاسكندرية في كتيب شهادات الايداع الصادر عنهما، والتشريعات التي نظمت شهادات الايداع.

4 - د اشرف الضبع، مصدر سابق، ص78.

5 - 4 - p. Cairo & Alexndra Stock Exchangesk Global Depository Receipts (GDRs)

رابعاً: تمتاز شهادات الإيداع الدولية بتوسيع قاعدة المتعاملين بها، وذلك لانتشارها في الاسواق الدولية بالإضافة إلى التعامل بها في الأسواق المحلية¹، وهذا على خلاف الأوراق المالية الأخرى التي يكون تداولها في الأسواق المحلية فقط، وذلك لان الشركة تتداول اسهمها وسنداتاتها في الاسواق المحلية المقيد فيها وفقاً لقواعد القيد المتبعة في السوق المحلي وان كان المتعاملين بها هم اجانب.

خامساً: أن شهادات الإيداع المالية تصدر مقابل أسهم أسمية فقط التي تودعها الشركات لدى بنوك الإيداع²، وبالتالي فان مالكي شهادات الإيداع المالية هم في حقيقة الأمر مالكي أسهم محلية لذا تكون لهم كافة الحقوق المالية والإدارية التي تكون لحملة الأسهم بالإضافة الى الامتيازات التي تمنحها شهادات الإيداع، إلا إن بعد إصدار الشهادات يتم تجميد الاسهم المقابلة لها ويمكن أن يعاد العمل بها بعد الغاء هذه الشهادات.

وعلى هذا فان لا يوجد ما يمنع من اصدار شهادات إيداع في العراق بناء على اتفاق الشركة المساهمة المحلية مع البنك المركزي العراقي³ واطلاقها للتداول في الاسواق الدولية بعد استيفاء اجراءات القيد المتبعة في هذه الاسواق او تداولها في سوق العراق للأوراق المالية، لان المادة الخامسة عشر من القسم الأول من قانون الأوراق المالية المؤقت عندما عرفت السندات إشارة إلى انه يمكن التعامل في السوق بكافة أشكال الاستثمار، والتعامل بشهادات الإيداع هو شكل من اشكال الاستثمار الحديث لكن بشرط الحصول على أجازة من سوق العراق للأوراق المالية، وهذا يتطلب من مجلس المحافظين في سوق العراق للأوراق المالية أن يضع قواعد للتعامل بهذه الشهادات وبمصادقة الهيئة العامة للأوراق المالية عليها لان كل التعاملات في السوق يجب أن تنظم وفقاً للقواعد والتعليمات الصادرة منه⁴.

المطلب الثاني

إصدار شهادات الإيداع الدولية

تصدر شهادات الإيداع عن طريق بنوك الإيداع⁵، وذلك من خلال عقد يبرم بين الشركة المصدر للأوراق المالية وبنك الإيداع، حيث يحدد هذا العقد التزامات كل طرف ومن ثم تبدأ اجراءات الاصدار بتقديم كل طرف مستنداته تمهيداً لإجراء عملية استبدال الاسهم بالشهادات، لذا فان دراسة هذا المطلب يتطلب أن نتناوله من خلال فرعين نتناول في الأول مضمون الاتفاق المبرم بين الشركة والبنك وفي الثاني إجراءات عملية الإصدار

الفرع الأول

مضمون اتفاق الشركة مع البنك

أن شهادات الإيداع الدولية لا تصدر ما لم يكن هناك اتفاق مبرم بين بنوك الإيداع والشركات المحلية المصدرة للأوراق المالية⁶، ليقوم البنك بتوفير التسهيلات الخاصة للتعامل بشهادات الإيداع وتداولها دولياً، وبنك الإيداع حسب التشريع المصري هو البنك المركزي المصري وفروعه والشركات العاملة في مجال الأوراق المالية والجهات الأجنبية التي تمارس نشاط الإيداع المركزي للأوراق المالية التي يكون مركزها الرئيسي خاضع لرقابة البنك المصري، أما المشرع الإماراتي فحدد مهام بنك الإيداع بالمصرف التجاري أو الاستثماري وفروع المصارف الأجنبية المرخص لها من المصرف المركزي الإماراتي وحاصل على عدم الممانعة بالقيام

1 - وهذا ما نصت عليه المادة (34) من قانون الأيداع والقيد المركزي المصري 93 لسنة 2000.

2 - المادتين (8، 34) من قانون الإيداع والقيد رقم 93 لسنة 2000 المصري

3 - ورده تسمية البنك المركزي العراقي في القانون المؤقت لأسواق الأوراق المالية في المادة الثالثة من القسم الثالث.

4 - هذا ما أشار له المادة (2) من القسم الثالث من القانون المؤقت لأسواق الأوراق المالية رقم 74 لسنة 2004.

5 - تعد من أكبر بنوك شهادات الإيداع الدولية هو بنك نيويورك وبنك لندن، وهناك بنوك أوروبية أخرى تصدر شهادات إيداع دولية، كما بنك القاهرة والاسكندرية يصدران شهادات ايداع حيث بلغ عدد شهادات الايداع المتداولة فيها عشرة انواع شهادات دولية حتى عام 2007 حسب الاحصائية الصادرة عن بورصتي القاهرة والاسكندرية عام 2007.

6 - هذا ما نصت عليه المادة (6) من قرار 32 لسنة 2014 الإماراتي بشأن نظام شهادات الإيداع، والذي حددت نسبة شهادات الإيداع التي يجب طرحها للاكتتاب العام وعدد المالكين والحد الأدنى لعدد الشهادات المراد إصدارها 000

بمهام بنك الإيداع¹، وعلى هذا فان بنك الإيداع في العراق في حال تنظم المشرع لشهادات الإيداع الدولية هو البنك المركزي العراقي ويمكن أن يخول فروعاً في العراق بعمل الإيداع ويتفق مع بنوك أو جهات أجنبية تكون خاضعة لرقابة تتولى تحويل أسهم الشركات الأجنبية إلى شهادات إيداع قابلة للتداول في سوق العراق للأوراق المالية.

وهذا الاتفاق هو الذي ينظم العلاقة بين الشركة المصدرة للأوراق المالية وبنك الإيداع إلى جانب الأحكام القانونية التي يضعها المشرع والخاصة بهذا الموضوع والذي يحدد حقوق والتزامات كل طرف في العقد، فحيث يلتزم البنك بموجب هذا الاتفاق بكل ما يلتزم به المالك المسجل اتجاه مالكي شهادات الإيداع باعتبارهم ملاك مستفيدين²، حيث يجب على بنك الإيداع أن يحتفظ بالأسهم المودعة لديه وبكل الحقوق التي تتعلق بتلك الأسهم، لان شهادات الإيداع هذه تصدر مقابل احتفاظ بنك الإيداع بأسهم شركة محلية على أن تحفظ هذه الحقوق لمنفعة حملة الشهادات وحدهم، ألا أن هذه الأسهم المودعة يجب أن تكون بحالة تجميد حيث لا يجوز التعامل بها أو باي حق من الحقوق الإدارية الناتجة عنها من جانب البنك المودع لديه³.

وعلى هذا فان بنك الإيداع يلتزم باستلام الأرباح التي تحققها الأسهم المودعة لديه ثم يقوم بتحويلها إلى العملة الأجنبية المقومة بها شهادات الإيداع وتوزيعها على حملة الشهادات المستبدلة المسجلين لديها بعد خصم الضرائب والرسوم المفروضة عليها أن وجدت⁴، لكن السؤال الذي يطرح هنا هو من يمارس الحقوق الإدارية الناتجة عن الأسهم المستبدلة بحامل شهادات الإيداع أم بنك الإيداع باعتباره حافظ للأسهم؟ بمراجعة التشريعات المقارنة نجد المشرع المصري يعطي الحقوق الناتجة عن الأسهم المستبدلة كافة إلى حملة شهادات الإيداع⁵، اما التشريع الإماراتي نص صراحة على أن حملة شهادات الإيداع يكون من حقهم الحضور في الجمعية العامة للشركة المصدرة للشهادات والتصويت على قراراتها بمقدار الأسهم التي تمثلها شهاداتهم وذلك بموجب الاتفاق المبرم بين الشركة وبنك الإيداع، وهذا الاتفاق هو الذي يحدد آلية التبليغ الحضور والتصويت⁶.

وفي المقابل على الشركة المتعاقدة مع البنك والتي ترغب في استبدال اسهمها بشهادات إيداع دولية أن تقدم طلب بذلك إلى بنك الإيداع وأن تلتزم بدفع كافة الرسوم الإدارية مقابل الخدمات التي يقدمها لها البنك ومقابل اصدار الشهادات بحسب ما هو متفق عليه بموجب العقد المبرم بينهما، لان اصدار شهادات الإيداع والخدمات التي يقدمها البنك لا تكون بدون مقابل، كما تلتزم الشركة بالإفصاح المستمر بان توفر للبنك المودع لديه جميع المعلومات المتعلقة بأسهمها المتداولة وجميع ما يطرأ على ذلك من متغيرات التي من شأنها أن تؤثر على التداول بالسوق، وتقديم قوائم مالية سنوية ونصف سنوية مدققة من جانب مصدر مستقل وان يتم اعلانها، أي تلتزم الشركة بنشر كافة المعلومات والبيانات التي تؤثر على اسعار أوراقها المالية، وهذا ما هو معمول به في سوق الأوراق المال المصري حيث صدر مجلس إدارة الهيئة العامة لسوق المال قرار رقم 30 لسنة 2002 فرض على الشركة الالتزام بالإفصاح وان تبذل عناية الرجل الحريص المتبصر في تنفيذ هذا الالتزام باعتبارها شخص محترف بهذا المجال⁷، وان هذا الالتزام من شأنه أن يجعل البنك على علم كافي بالواقع الحقيقي للأسهم التي سوف يصدر مقابلها شهادات إيداع لانه ممكن أن يتأثر عدد شهادات الإيداع بالواقع الحقيقي للسهم، وكذلك يؤثر على قرار البنك بالموافقة على اصدار شهادات الإيداع من عدمه.

- 1 - المادة (10 /أولاً) من قرار رقم 32 لسنة 2014 الاماراتي بشأن نظام شهادات الإيداع.
- 2 - المالك المسجل هو شخص تودع الورقة المالية وتفيد باسمه لدى جهات الإيداع والقيد المركزي والحقوق التي تنتجها هذه الورقة المالية فتكون لصاحبها الأصلي الذي يطلق عليه المالك المستفيد، وان اصل التمييز بين المالك المسجل والمالك المستفيد يرى البعض من الفقه انه يرجع الى نظام الترسد المتبع في بعض الدول الانجلوسكسونية، ونظام الترسد هو عمل يتعلق بملء سواء كان عقار أو منقول يقوم مالكة (منشئ الترسد) بنقل السيطرة القانونية عليه إلى أمين، والذي سيصبح المالك القانوني لهذا المال، حيث يلتزم بهذه الصفة بمباشرة سلطاته على هذا المال لحساب المالك المستفيد. للمزيد راجع د- عبد الباسط كريم مولود، تداول الأوراق المالية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2009، ص579، 580.
- 3 - د - اشرف الضبع، مصدر سابق، ص80
- 4 - د - طاهر شوقي مؤمن، مصدر سابق، ص71
- 5 - المادة (25) من قانون الإيداع والقيد المصري رقم (93) لسنة 2000
- 6 - (14/9) من قرار رقم 32 لسنة 2014 الإماراتي بشأن نظام شهادات الإيداع.
- 7 - متاح على شبكة الانترنت بالموقع www.mcscd.com.eg

كما يجب على الشركة التي اصدر شهادات ايداع لها أن تعين وكيل عنها مرخص له بممارسة للعمل في الأسواق الدولية المراد تداول شهادات الإيداع فيها، لياشر عمليات التداول في الأسواق الدولية ويلتزم بتقديم النصح المشورة بشأن الصفقات المراد ابرامها وعمليات التداول على شهادات الإيداع والإدراج في الاسواق الدولية، وهذا ما هو معمول به في بورصة لندن حيث كل شركة تطلب إدراج اسهمها في الأسواق المالية واصدار شهادات ايداع أن يكون لها وكيل مرخص للعمل بالسوق من قبل الهيئة التنظيمية البريطانية أو الأوربية وهذا الوكيل يقوم بدور حيوي في عمليات الإدراج بتقديم المشورة والنصح لتسهيل عمليات الإدراج¹.

كما أن هذا يتطابق مع القواعد العامة المعمول بها في العراق التي تحكم عموم تداول التحكم عموم تداول الأوراق المالية في سوق العراق للأوراق المالية، حيث يجب أن يكون التعامل عن طريق وسطاء مرخص لهم من مجلس المحافظين للتعامل في السوق، وكذلك الحال بالنسبة للتشريع المصري فان تداول الاوراق المالية ومن ضمنها شهادات الإيداع يجب أن يكون من خلال وسطاء مرخص لهم من الهيئة العامة لسوق المال، وهذا الشخص يجب ان يذكر في العقد المبرم بين الشركة وبنك الايداع وهو يلتزم بالإضافة إلى ما ذكر ما يلتزم به أمناء الحفظ².

الفرع الثاني

إجراءات استبدال الأسهم بشهادات الإيداع الدولية

بعد اتفاق الشركة الراغبة بتحويل أسهمها إلى شهادات ايداع مع بنك الإيداع وموافقة البنك على إصدار الشهادات قابلة للتداول في الأسواق الدولية تجري عملية الاستبدال في الاسواق الدولية المراد تداولها فيه، ولكي يتم ذلك لابد أولاً على الشركة والبنك ووكيل بنك الإيداع تقديم المستندات والتعهدات التالية الى سوق الأوراق المالية الدولية:

أولاً: المستندات التي تقدمها الشركة المصدرة للأوراق المالية

- 1- خطاب من الشركة يوضح رغبتها في تداول أسهمها في سوق أو مجموعة أسواق دولية يتضمن تفاصيل عن الاتفاق المبرم مع بنك الإيداع (أو نسخة منه) من حيث سعر التعامل والحد الأدنى للكمية المطلوب تحويلها إلى شهادات ايداع، وتزويد السوق بكل تغير يطرأ على رأس مالها بالزيادة والنقصان ومقدار مساهمة الأجانب في رسمالها، وكذلك كشف حساب يبين رصيد أسهم طالب التحويل وأسم الشخص المفوض لاتمام عملية القيد في الأسواق العالمية، والوقت المتوقع لبدء عملية التداول في الأسواق الدولية.
- 2- تعهد من الشركة باخطار السوق باي تعامل على شهادات الإيداع في الأسواق الدولية، وأي تحويل يجري على اسهمها.
- 3- تعهد من الشركة بعدم اجراء اي تحويل على أسهم الخزينة.
- 4- تعهد بالالتزام بقواعد واجراءات القيد والافصاح المعمول بها في سوق الأوراق المالية الدولية.
- 5- تعهد من الشركة بالالتزام بقواعد واجراءات التداول كافة المعمول بها في سوق الأوراق المالية الوطنية عند اجراء التحويل.

ثانياً: المستندات المقدمة من بنك الإيداع

- 1 - تقديم نسخة من العقد المبرم بين البنك والشركة المصدرة للأوراق المالية أو خطاب يوضح تفاصيل هذا العقد.
- 2- سند يوضح وكيل ابنك الدولي (بنك الحفظ المحلي)
- 3- تعهد بعدم تحصيل أي توزيعات نقدية أو عينية على أسهم الخزينة للشركة المصدرة باعتبار البنك متخذ صفة المالك المسجل وإخطار البورصة في حال حدوث مثل هكذا تصرفات
- 4- تعهد بعدم التصرف في الأسهم المحولة اليه كغطاء لشهادات الإيداع الصادرة منه.

1 - د اشرف الضبيع، مصدر سابق، ص81
2 - يلتزم المرخص له بممارسة نشاط امناء الحفظ بما يلي 1- الفصل بين الأوراق المالية والحساب الخاص به وبين ما يخص كل من العملاء مع امساك سجلات بذلك 2- اضافة وخصم المدفوعات الناتجة عن تداول الأوراق المالية وادارتها في حساب خاص بكل عميل 3 - رد الأوراق المالي للعميل وماله من مبالغ نقدية بناء على طلبه 4- الاحتفاظ بقائمة بأسماء جميع العملاء وبملف لكل عميل يتضمن البيانات الأساسية له وبيانات بالأوراق المالية التي جرى التعامل عليها لحسابه والعقود التي تم توقيعها والمراسلات المتبادلة بينهما 5- موافاة العميل بكشف حسابي تفصيلي بصفه دورية يتضمن العمليات التي تم تنفيذها ورصيد العميل. هذا ما نصت عليه المادة (31) من اللائحة التنفيذية لقانون رقم 93 لسنة 2000.

ثالثاً: وكيل بنك الإيداع (بنك الحفظ المحلي)

- 1- تقديم نسخة من العقد المبرم بين الشركة وبنك الإيداع الدولي أو خطاب يوضح فيه تفاصيل هذا الاتفاق.
- 2- تعهد بتسديد مستحقات البورصة كافة من رسوم ومصاريق مقابل اجراء عملية الاستبدال.
- 3- تعهد بعدم التصرف برصيد بنك الإيداع الدولي لديه.
- 4- تعهد بتزويد البورصة بمعلومات دورية عن رصيد بنك الإيداع من الأوراق المالية المحفوظة لديه والتي اصدر مقابلها شهادات إيداع.

وبعد تقديم هذه المستندات والتعهدات إلى البورصة يتم عرضها على لجنة مختصة لغرض تدقيقها لتبدأ عملية التحويل المبدئي للأسهم باسم بنك الإيداع كمالك مسجل وعلى أن يقوم البنك بإصدار مبدئي لشهادات إيداع مقابل لها قابلة للتداول في البورصات الدولية.

وبعد ذلك يقوم سوق الأوراق المالية بإخطار بنك الإيداع الدولي بعملية التحويل بالكمية التي تم تحويلها، كما يقوم بالإعلان عن هذه العملية وفقاً لإجراءات الإفصاح المعتمدة في السوق.

حيث يقوم سوق الأوراق المالية من خلال القسم المختص بعملية الاستبدال بإلغاء اسهم وإصدار شهادات إيداع بعد استيفاء الإجراءات السابقة، وعلى أن يتم تزويد السوق بكتاب قبول التحويل من قبل البنك أو أمين الحفظ أو وكيل الشركة طالبة التحويل مع المستندات المطلوبة ومن ثم فحصها من قبل القسم المختص بالسوق لإكمال عملية التحويل النهائي، ويقوم القسم المختص في السوق بإعداد الاعلانات النهائية داخل البورصة الخاصة بإجراءات الإفصاح وفقاً للقواعد المتبعة في السوق¹.

وتجدر الإشارة أخيراً إلى أن الخدمات التي يقدمها السوق تكون بمقابل وغالباً يكون بنسبة معينة من قيمة الأسهم التي تم تحويلها، حيث حددها المشرع المصري 8/1 في الالف من القيمة العملية على أساس سعر الاقفال في اليوم السابق للتحويل ويكون السداد بالدولار الأمريكي طبقاً لمتوسط سعر البيع والشراء المعلن من البنك المركزي المصري وبالإضافة إلى سداد 1000 جنية مصري من الشركة عند تقديم الطلب كمصاريق إدارية فحص ودراسة المستندات والقيام بالإجراءات اللازمة.

وكما أن الشركة التي ترغب في إصدار شهادات إيداع دولية الحصول على موافقة سوق الأوراق المالية المحلية المدرج أسهمها فيها التي سيتم استبدالها، وهذا ما قامت به شركة (دومتي) المصرية للصناعات الغذائية العربية، عندما قررت الشركة إصدار شهادات إيداع دولية لتداولها في بورصة لندن، حيث حصلت شركة دومتي على الموافقات كافة من إدارة البورصة المصرية وهيئة الرقابة المالية لتحويل أسهمها إلى شهادات إيداع دولية بحد لا يتجاوز 33%، حيث قررت البورصة المصرية إدراج شركة دومتي ضمن الشركات المسموح لها إصدار وإلغاء شهادات الإيداع الدولية مقابل أسهمها المحلية بواقع خمسة أسهم تعادل شهادة إيداع واحدة².

وهذه ملخص الإجراءات المتبعة في إصدار شهادات الإيداع الدولية وهي ما معمول بها في أسواق الأوراق المالية المصرية والمنظمة وفقاً للتعليمات الخاصة بإصدار شهادات الإيداع³، وسوق الأوراق المالية الإماراتي.

وعليه ندعو المشرع العراقي عندما يأخذ بشهادات الإيداع أن يأخذ هذه الإجراءات بعين الاعتبار، لأنها كفيلة بضمان مصلحة الأطراف وحسن سير إجراءات إصدار شهادات لإيداع الدولية، لأنها أوراق مالية عالمية التداول لذا يجب أن تكون إجراءات إصدارها منضبطة ودقيقة.

1 - 9 - 6، op cit ، Cairo&Alexandra.

2 - تقرير صادر بتاريخ 21 ديسمبر 2016 متاح على شبكة الانترنت بالموقع m.alwafd.org.

3 - راجع النشرة الاقتصادية الصادرة عن بنك الاسكندرية، مرجع سابق، ص 29، كما انها مشار لها عند د أشرف الضبع، مصدر سابق، ص 83، 84.

المبحث الثاني

تداول شهادات الإيداع الدولية

تعد شهادات الإيداع الدولية نوع من الأوراق المالية المستحدثة التي يتم التعامل بها في أسواق الأوراق المالية، إلا أن تداول شهادات الإيداع لها خاصية تتميز بها عن سائر الأوراق المالية الأخرى حيث إن تداولها كما يجري في سوق الأوراق المالية المحلية يجري تداولها في أسواق الأوراق المالية الدولية، وعليه فإن دراسة هذا المبحث يتطلب أن نحدد كيفية التعامل بها في الأسواق المحلية وكيفية التعامل بها في الأسواق الدولية، لذا سنتناول هذا المبحث من خلال مطلبين نتناول في المطلب الأول تداول شهادات الإيداع في الأسواق الوطنية ونخصص المطلب الثاني إلى تداول شهادات الإيداع في الأسواق الأجنبية.

المطلب الأول

تداول شهادات الإيداع الدولية في الأسواق الوطنية

أن شهادات الإيداع الدولية يجري التعامل بها في سوق الأوراق المالية المحلية كما يجري التعامل بها في سوق الأوراق المالية الدولية، حيث أن الشركة المساهمة التي تقوم باستبدال أوراقها المالية من أسهم إلى شهادات إيداع دولية بإمكانها أن تعرض هذه الشهادات إلى التداول في سوق الأوراق المالية الوطنية ويتم التعامل بها بنفس الطريقة التي يتم التعامل بباقي أسهمها التي لم يجري استبدالها بشهادات إيداع دولية.

وأن تداول شهادات الإيداع الدولية في سوق الأوراق المالية يتوجب أن تكون الشركة صاحبة شهادات الإيداع مدرجة في السوق، وهذا هو من الشروط العامة لتداول الأوراق المالية، حيث لا يجري تداول أي ورقة مالية في أسواق الأوراق المالية المنظمة ما لم يتم إدراج الشركة المصدرة للأوراق المالية في السوق وفقاً للنظام المعتمد لدية، وإن أي تداول لشهادات الإيداع الدولية يجري من خلال الوسطاء المرخص لهم بالعمل في سوق الأوراق المالية¹.

وأن مباشرة عملية تداول الأوراق المالية وفقاً للتشريع العراقي تنطلق بتوجيه أمر بيع من الشخص صاحب الأوراق المالية إلى الوسيط، ومن ثم يقوم الوسيط بالتأكد من الأوراق المالية (شهادات الإيداع) المراد بيعها وإنها في حوزة صاحب الأمر²، ويقوم بتسجيل أمر البيع بسجل التفاوض التي يمتلكها³، وكذلك الحال في التشريع المصري حيث ألزم شركات الوساطة بتسجيل أوامر التداول بسجل خاص وهذا السجل يكون خاضع لرقابة هيئة الأوراق المالية⁴.

وبعد اتمام هذه الاجراءات يقوم الوسط بالتحرك لتنفيذ الأوامر داخل سوق الأوراق المالية بان يتواجد في قاعة التداول وفي الوقت المحدد للجلسة لغرض ادراج الاوامر على لوحات العرض سواء كان أمر بالبيع أو امر بالشراء، لان التداول يتطلب أن يكون هناك أوامر مختلفة بالبيع والشراء، ففي عرض البيع يقوم الوسيط بتثبيته في جانب البيع من لوحة قاعة التداول، وعرض الشراء يتم تثبيته في جانب الشراء من لوحة القاعة، وعرض الشراء هذا قد يكون بشراء جمع الأوراق المالية المعروضة على لوحة البيع أو بالشراء المباشر من وسيط البائع الذي يمتلك امر بيع الشهادات على ان يتم تنفيذها في السوق⁵.

وبالنسبة لشهادات الإيداع التي تصدر أول مرة من الشركة يجب أن تعرض في السوق عن طريق الاكتتاب العام وبالنسب المحددة قانوناً لذلك.

وقبل تنفيذ هذه الأوامر على الوسطاء التأكد من وجود الورقة المالية موضوع التعامل (شهادات الإيداع الدولية) في حيازة البائع أو مودعة باسمه في نظام الحفظ المركزي، وعلى وسيط المشتري التأكد من قدرة عميله على الوفاء بثمن شهادات الإيداع موضوع

1 - المادة (3/ أ) من القسم الثالث من القانون المؤقت لأسواق الأوراق المالية والتي تنص (تحصر كافة التعاملات في سوق الأوراق المالية بالوسطاء بالوسطاء المخولين من قبل السوق 000)

2 - المادة (20) من التعليمات التنظيمية لتداول الأوراق المالية في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2004

3 - المادة (25/ ج) من نفس التعليمات.

4 - المادة (91) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق راس المال المصري.

5 - المادة (46، 47) من التعليمات التنظيمية لتداول الأوراق المالية في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2004.

التداول، وإلا فإن الوسيط هو الضامن لقيمة الورقة المالية إذا لم يقوم المشتري بالوفاء بالثمن، وهذا ما أكدته المشرع المصري بأن جعل الوسيط ضامن لقيمة الورقة المالية المشتريات لصالح عميله¹، وكذلك الحال في التشريع العراقي فهو جعل الوسيط ضامن لقيمة الورقة المالية حيث أجاز للوسيط بيع الورقة المالية في حال عدم دفع قيمتها من قبل المشتري وفي حال تحقق خسارة يتحملها الوسيط ويرجع بها على المشتري بالاستناد على الاتفاق المبرم بينهما².

فإذا تم عرض الامر من قبل وسيط البائع في لوحة العرض ووجده ما يقابلها طلبات شراء فإن الحاسوب الآلي هو الذي يتولى مهمة تسجيل العملية، حيث أن الحاسوب الآلي هو الذي يختار السعر في النقطة التي تتلاقى فيها أعلى كمية معروضة مع أعلى طلبات للأسعار، ثم يقوم الحاسوب بعملية جمع تكراري (مزايدة داخل الحاسوب) حيث تتلاقى فيه العروض مع الطلبات دون تدخل احد، ودور الوسيط هنا يتحدد بتزويد السوق بأقراص تحتوي على اسماء المتعاملين الراغبين بتداول شهادات الإيداع (كود) ويقوم السوق بترجمة هذا الكود لغرض المباشرة لنقل ملكية الأوراق المالية باسم المالك الجديد³.

وعند وجود عدة طلبات شراء على عرض بيع شهادات الإيداع الدولية في السوق فإن الحاسوب الآلي يختار افضل الاسعار، وفي حال تساوي الأسعار فإنه يختار الطلبات الأسبق بالتسجيل⁴.

وبعد اتمام تنفيذ اوامر التداول بالكيفية السابقة على شهادات الإيداع الدولية وتطابق عروض البيع مع طلبات الشراء تبدأ اجراءات المقاصة والتسوية على الأوراق المالية محل التداول بهدف تحقيق صافي الحقوق والالتزامات لكل الطرفين، وأجراءات المقاصة والتسوية تتولها جهة مختصة بالسوق، فهي مركز الإيداع العراقي في سوق العراق للأوراق المالية، وشركة الإيداع والقيد المركزي وامين الحفظ في التشريع المصري، حيث أن أمين الحفظ هو الذي يمسك ويدير حساب الأوراق المالية للعملاء، لذا على كل شخص يتعامل بالأوراق المالية أن يختار أحد أمناء الحفظ المرخص لهم ليتعاقد معه لإدارة حسابه المالي، فيقوم هذا الأمين بفتح حساب الأوراق المالية للعميل على النظام الآلي في السوق ويصور له كود موحد ويستكمل جميع البيانات الشخصية ويضعها على قاعدة البيانات الخاصة بنظام إدارة الحسابات المالية⁵، ولا يوجد في التشريع العراقي نشاط أمناء الحفظ حيث يقوم الوسطاء ومركز الإيداع العراقي بالإجراءات المتعلقة بعملية التداول.

ويتولى مركز الإيداع العراقي مهام ومسؤوليات المقاصة المالية بالاتفاق مع احد المصارف العراقية وتسوية الأرصدة الرقمية للأوراق المالية بإشراف ومسؤولية مدير مركز الإيداع.

وان عملية المقاصة والتسوية التي تجري في سوق العراق للأوراق المالية والتي يمكن أن تطبق على عموم تداول الأوراق المالية يمكن أن تلخص بما يلي

- 1 - يتوجب على كل وسيط أن يفتح حساب تسوية مصرفية خاص به⁽⁶⁾ لدى مصرف التسوية⁽⁷⁾، ويحق للمركز ولسوق الأوراق المالية الإطلاع عليه⁽⁸⁾.
- 2 - يقوم السوق في كل يوم تداول باحتساب صافي المبالغ المستحقة للوسطاء أو عليهم ويتم الاحتساب بطرح إجمالي قيمة الشراء من الأوراق المالية من إجمالي قيمة المبيعات ليوم التداول⁽⁹⁾.

1 - المادة (262) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري.

2 - المادة (11 ج) من تعليمات تداول الأوراق المالية في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2007.

3 د - نصر علي الطاحون، شركات إدارة محافظ الأوراق المالية، دار النهضة العربي، ص 118

4 - المادة (91) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري

5 - المادة (9،10) من اللائحة التنفيذية لقانون الإيداع والقيد المركزي المصري رقم 33 لسنة 2000.

(6) حساب التسوية المصرفية الخاص بالوسطاء: هو الحساب المصرفي لدى مصرف التسوية الذي يقوم الوسيط بفتحه وإدارته وفقا لإحكام هذا النظام، المادة (2) من النظام الخاص بالإيداع والتسوية والمقاصة في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2007.

(7) مصرف التسوية: هو المصرف الذي يعينه مجلس إدارة السوق من وقت لآخر لإتمام عملة التسوية، المادة (2) من النظام نفسه.

(8) المادة (18) من النظام نفسه.

(9) المادة (19) من النظام نفسه.

3 - يوفر السوق في نهاية كل يوم من ايام التداول على أنظمتها الالكترونية صافي المبالغ المستحقة لكل وسيط أو عليه ويمكن للوسيط الإطلاع عليها⁽¹⁾.

4 - يقوم سوق الأوراق المالية بإرسال تقرير إلى مصرف التسوية في موعد أقصاه الساعة الثانية بعد الظهر من يوم التسوية (T+Zero)⁽²⁾ يبين فيه صافي المبالغ المستحقة لكل وسيط أو عليه ، كما يقوم مصرف التسوية بتحويل المبالغ المستحقة للوسطاء أو عليهم في موعد أقصاه الساعة التاسعة من صباح اليوم التالي لجلسة التداول (T+1) وذلك وفقاً للمبالغ المبينة في تقرير السوق ، وبعد ذلك يقوم مصرف التسوية بتحويل المبالغ المتبقية في حساب التسوية والتي تمثل عمولة السوق إلى الحساب الذي يحدده السوق لهذا الغرض⁽³⁾.

ويتلقى سوق الأوراق المالية شعاراً نهائياً عن الموقف المالي للوسيط لغرض افتتاح جلسات التداول والسماح له بالتداول بمقدار الأموال المقيدة في حسابه لدى مصرف التسوية ، ويقوم قسم العمليات بتنشيط حدود الشراء ومراقبة رصيد الوسطاء من خلال محددات التداول Cap Formula على النظام الالكتروني ، ومن ثم تحويل الأوراق المالية من حساب البائع إلى حساب المشتري لدى المركز . وبعد اتمام هذه الاجراءات تنتقل ملكية الأوراق المالية من البائع الى المشتري، وأن هذه الإجراءات التي نص عليها المشرع العراقي متعلقة في عموم تداول الأوراق المالية ويمكن أن تطبق على شهادات الإيداع الدولية في حال أخذ المشرع العراقي بها مع أضافت دور البنك المركزي العراقي لأن شهادات الإيداع تصدر عن طريق البنك المركزي وبالتالي أي تعامل على هذه الشهادات يجب أن يكون بعلم البنك المركزي وان يزود بنسخة من عقد بيع هذه الشهادات بعد اجراء المقاصة والتسوية عليها لكي يثبت انتقال ملكيتها إلى المشتري في سجلاتها.

وعلى هذا ندعو المشرع العراقي بان يسمح للشركات العراقية اصدار شهادات ايداع دولية عن طريق البنك المركز وان يتم تداولها في سوق العراق كما يجري تداولها في الأسواق الدولية وان تطبق هذه الاجراءات على كل شهادات ايداع يتم تداولها في سوق العراق للأوراق المالية حتى وان كانت عائدة لشركات اجنبية مع مراعات الاجراءات المتعلقة بالصفة الاجنبية لان هذا يعود بالفائدة سواء كان على السوق أو المستثمر .

المطلب الثاني

تداول شهادات الإيداع الدولية في الأسواق الأجنبية

أن الغاية من اصدار شهادات الإيداع الدولية هو حصول الشركة على أوراق مالية يمكن تداولها في الأسواق المالية الأجنبية، حيث إن شهادات الإيداع الدولية تشكل عامل جذب للاستثمارات الأجنبية لان هذه الشهادات يتم تداولها من قبل مستثمرين اجانب، وبالتالي تستطيع الشركات المصدرة أن تحقق هدفها في الحصول على تمويل خارجي ، وبان تكون ذات اداء متميز في الاسواق المحلية وفي تخصصها الانتاجي بنشرها لبيانات وتقارير دورية عن نشاطها ووفقا للمعايير المحاسبية المقبولة دوليا، حيث إن شهادات الإيداع الدولية تتميز بحرية تداولها من قبل المستثمرين الأجانب في أسواق الأوراق المالية الدولية وهذا ما يجعلها تتبع قواعد التداول الإفصاح الدولية الأكثر تطورا⁴.

ويضاف إلى ذلك ما تمتاز به عملية تداول شهادات الإيداع في الأسواق الأجنبية بسهولة وسرعة تسويتها، كما أنها الأكثر قبولا في التعامل بالأوراق المالية حيث عادة يتم بسعر أفضل من سعر الأسهم التي تمثلها، بالنظر لما تمتاز به من الحد من مخاطر انخفاض سعر الصرف وما يقتضيه من المراقبة النقدية، وهذا الدور يبرز بالعمل الذي يقوم به المؤتمن على الأسهم بحل جميع

(1) المادة (20/أ) من النظام نفسه.

(2) الحرف (T) يعني يوم تنفيذ العملية وهو اختصاراً (Transcation) وان يوم التسوية في سوق العراق للأوراق المالية يرمز له (T+Zero) نفس يوم التداول، أما (T+1) فهو يعني اليوم التالي ليوم التداول.

(3) المادة (21) من النظام الخاص بالإيداع والتسوية والمقاصة في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2007.

4 - د- طاهر شوقي مؤمن، مصدر سابق، ص72

المشاكل والخلافات التي تحدث بين البلد المصدر للشهادات وابلد المستثمر الأجنبي، ويسمح للمستثمر بالحصول على ارباح أجنبية دون الحاجة إلى إذن دولته¹.

وأن تداول شهادات الإيداع الدولية في سوق الأوراق المالية الأجنبية يتطلب من الشركة المصدرة أن تكون مدرجة في أسواق الأوراق المالية الأجنبية وفقا لقواعد الإدراج المطبقة فيه، حيث أن الإدراج في الاسواق الاجنبية يكون بناء على طلب مقدمة الشركة الى الهيئة العامة في سوق الاوراق المالية الاجنبي موقعا من قبل الشخص المخول بذلك ويجب أن يكون هذا الطلب مشفوع ببعض المستندات الضرورية التي يحتاجها السوق لغرض الوقوف على حقيقة الشركة ومركزها المالي وشهادات الايداع العائدة لها وهذه البيانات حددتها بعض التشريعات التي نظمت شهادات الايداع بما يلي

1- نسخة عن نشرة الاكتتاب في رأسمال الشركة

2- نسخة من قرار الجمعية العامة للشركة بالموافقة على اصدار شهادات الإيداع الدولية عن طريق بنك الإيداع

3- بيان بأسماء الاشخاص الذي يملكون اكثر من 5% من أوراقها المالية وعدد ما يملكه كل منهم وقت تقديم الطلب

4- نسخة من قرار مجلس إدارة الشركة بالموافقة على اصدار شهادات الايداع المراد ادراجها واصدار ونشر دعوة الاكتتاب وكافة المستندات المتعلقة بإصدار شهادات الإيداع

5- تفاصيل عن موازنة الشركة لسنتين مائيتين سابقتين على اصدار شهادات الايداع

6- موافقة الهيئة على اصدار شهادات الايداع الداخلية في حال اصدارها شهادات ايداع داخلية.

7- اقرار الشركة موقع من قبل شخص مخول بالنيابة عنها بصحة ودقة البيانات والمستندات المقدمة منها².

وان هذه البيانات ضرورية للوقوف على حقيقة الشركة ومدى جديتها بتداول شهادات الإيداع، وعليه ندعو المشرع العراقي عندما ينظم شهادات الايداع بان يشترط على الشركات الاجنبية التي تمتلك شهادات إيداع وترغب في تداولها في سوق العراق للأوراق المالية أن تشترط عليها تقديم طلب لغرض ادراجها مع البيانات التي المذكورة اعلاه.

وللهيئة العامة في سوق المال عندما يقدم لها هذا الطلب تصدر قرارا بالموافقة أو الرفض خلال مدة معينة حيث حددها المشرع الاماراتي بخمسة عشر يوما من تاريخ تقديم الطلب، وإذا لم يصدر القرار خلال هذه المدة يعتبر بمثابة الرفض، وفي حال الرفض بإمكان الشركة أن تتظلم منه لدى مجلس إدارة السوق، وفي حال الموافقة يتم قيدها في السوق مباشرة، ومن ثم يقوم السوق بمنح شهادات الإيداع الدولية رمزنا أو رقما خاصا لغرض التداول³.

وان عملية تداول شهادات الإيداع هذه يجب أن تجري من خلال أشخاص مرخص لهم بالعمل بهذا السوق وأعضاء فيه، وهذا نص عليه المشرع المصري في التشريعات المنظمة لشهادات الإيداع، حيث أن تداول شهادات الإيداع الدولية تجري في البورصة المصرية عن طريق أمناء الحفظ بموجب اتفاق يتم ابرامه بين أمين الحفظ والعميل حامل شهادات الإيداع بان يقوم أمين الحفظ بكل الانشطة المتعلقة بتداول شهادات الايداع الدولية وأدارتها باسم ولصالح المالك أو باسم المالك المستفيد حسب الأحوال وذلك وفقا لتعليمات العميل⁴، وهذا لا يتعارض مع قواعد التداول المعمول بها في سوق العراق للأوراق المالية وهذا ما يقابل عقد الوساطة حيث كل تعامل في سوق العراق يجب أن يجري من خلال الوسيط بعد الاتفاق معه على ذلك.

وبعد استيفاء هذه الاجراءات يكون للشركة الاجنبية الحرية الكاملة في تداول شهادات الإيداع المدرجة، فاذا كانت هذه الشهادات قد طرحت للاكتتاب العام سابقا يكون لمالكيها هذا الحق، وأما إذا كانت صدرت لأول مرة ولم يتم تداولها سابقا في الأسواق الوطنية

1 - د- أشرف الضبع، مصدر سابق، ص78.

2 - هذا ما نصت عليه المادة (16) من قرار مجلس إدارة الهيئة رقم 32 لسنة 2014 بشأن شهادات الايداع في سوق الامارات.

3 - المادة (17) من نفس القرار

4 - المادة (30) من قانون الإيداع والحفظ المصري رقم 93 لسنة 2000 والقرار التنفيذي رقم (131) لسنة 2015 بشأن تعديل القواعد والاجراءات التنفيذية لعملية اصدار وتحويل شهادات الايداع الاجنبية.

فتقوم الشركة ببيعها عن طريق الاكتتاب العام في السوق الأجنبي وفقاً للإجراءات المعتمدة فيه، حيث يبدأ الاكتتاب من خلال الاعلان عنه في السوق بنشرة الاكتتاب، وهذه النشرة يتم اعدادها من قبل الشركة الأجنبية وبنك الإيداع والتي يجب أن تتضمن مجموع من البيانات التفصيلية الخاصة بالشركة والشهادة وبنك الإيداع، وبالرجوع الى التشريعات المنظمة لشهادات الإيداع نستطيع أن نحدد مضمون نشر الاكتتاب باسم الشركة وغرضها ورأس مالها وإصدارتها لشهادات الإيداع وبيان بالمساهمين ومركزها الرئيسي وأعضاء مجلس الإدارة والمدير التنفيذي وبيان بالموازنة العامة للشركة، ومعلومات عن شهادات الإيداع وإصدارها وكيفية توزيعها والقيمة الإجمالية والاسمية للإصدار وعددها، والحقوق التي تمنحها الشهادات لحامليها وكيفية تسويتها والغائها، وبيان باي قيود اجرائية أو قانونية أو تنظيمية تحكم عملية التداول والإلغاء، وبيان بالمعلومات القانونية والموافقات الإدارية التي تم اصدار الشهادات بموجبها، وتفاصيل عن كافة الأوراق المالية المدرجة في الأسواق الأجنبية السابقة على إصدار شهادات الإيداع، وكذلك معلومات تفصيلية عن الأسواق الأجنبية التي تم التعامل فيها سابقاً، ومعلومات عن بنك الإيداع وإدارته وأعضاء مجلس الإدارة والمدير التنفيذي للبنك، وبيان بالالتزامات المالية من الرسوم والضرائب المفروضة على الشركة نتيجة إصدارها لشهادات الإيداع، وبيان جميع الدعوى المقامة من وعلى الشركة الأجنبية، وتفاصيل عن المخاطر المحتملة التي تواجه المستثمر المتعامل بشهادات الإيداع، وبيان يوضح الغرض من إصدار شهادات الإيداع الدولية وكيفية استخدام حصيلة طرح تلك الشهادات¹.

هذه المعلومات التي يتضمنها بيان نشر الاكتتاب ضرورية للشخص الذي يرغب بالتعامل بشهادات الإيداع، لأنها تمكنه بالوقوف على جميع المسائل التي يمكن أن تؤثر على تعامله بشهادات ومعرفة حقيقة الشركة وتبعيتها وبنك الإيداع والثقة والائتمان الذي يتمتعان به، وعليه ندعو المشرع العراقي عندما يسمح لشركات اجنبية بان تتعامل بشهادات الإيداع العائدة لها في سوق العراق للأوراق المالية بان يلزمها بتنظيم بيان اكتتاب يتضمن المعلومات التي ذكرناها اعلاه كحد ادنا لان هذه الشركة أجنبية وبالتالي يجب أن يتمكن المتعامل في سوق العراق للأوراق المالية بالاطلاع على حقيقة هذه الشركة وأوراقها قبل أن يقدم على التعامل بها سواء كان المتعامل أجنبي أم وطني لان ذلك يزيد ثقة المتعاملين في عمل سوق العراق للأوراق المالية مما يشجع ويجذب استثمارات اكبر سواء كانت وطنية أم أجنبية.

وان اتمام عملية بيع وشراء شهادات الإيداع الدولية في سوق الأوراق المالية يترتب عليه تسوية عملية التداول هذه وتحويل ملكيتها من البائع إلى المشتري، ويتم تسوية شهادات الإيداع الدولية بذات الاجراءات والقواعد والضوابط المعتمدة في السوق الذي يجري فيه التداول والمطبقة على الأسهم²، الا أنه قيد هذا التداول يتم في السجلات التي تمسكها بنوك الإيداع، وان سجلات بنوك الإيداع تحل محل سجلات المساهمين أو سجلات ملكية الأوراق المالية التي تمسكها جهة الإصدار في التشريع المصري، وبعض الآخر من التشريعات من يشترط نقل القيد في السجلات التي يمتلكها بنك الإيداع بالإضافة للسجلات التي تمتلكها الشركة المصدرة للأوراق المالية، وهذا ما ذهب اليه التشريع الإماراتي والذي ألزم كل من بنك الإيداع والشركة المصدرة لشهادات الإيداع بتعديل السجلات الخاصة بملكية شهادات الإيداع³.

ونرى يجب أن يتم مسك السجلات من قبل الشركة المساهمة المصدرة للأوراق المالية وبنك الإيداع لان مالك شهادات الإيداع مالك للأسهم المستبدل بها وبإمكانه الغاء الشهادات والحصول على الأسهم، ويترتب على تعديل سجلات انتقال ملكية الشهادات ومن ثم يتمتع المالك الجديد بالحقوق كافة التي تنتجها شهادات الإيداع الدولية ويتم ايداعها وقيدتها في السوق باسمه.

فعند ممارسة الشركة المصدرة لشهادات الإيداع الدولية لنشاطها قد تحقق أرباحاً فهذه الأرباح توزع على المساهمين بمقدار مساهمتهم في رأسمالها، ولحملة شهادات الإيداع لهم حصة من هذه الأرباح بمقدار الأسهم التي تمثلها، حيث تقوم الشركة بتوزيعها بالعملة المحلية وتسلم بنك الإيداع أرباح الشهادات فيقوم بنك الإيداع بتحويلها إلى العملة الأجنبية التي صدرت بها الشهادات وتوزيعها

1 - للمزيد عن هذه المعلومات راجع (18) من قرار مجلس الهيئة الاماراتي رقم 32 لسنة 2014 بشأن نظام شهادات الإيداع.

2 - المادة (25) من قانون الإيداع والقيد المصري رقم 93 لسنة 2000

3 - المادة (14، 21) من قرار رقم 32 لسنة 2014 بشأن نظام شهادات الإيداع الاماراتي.

على مالكيها المسجلين لديها وذلك يتم من خلال أنظمة المقاصة المركزية المعتمدة في سوق الأوراق المالية الأجنبية، وكذلك يساهم الشهادات بتحمل الخسائر التي تصيب الشركة وذلك بموجب الاتفاق المبرم بين بنك الإيداع والشركة المصدرة وفقاً للقواعد التي تضعها الشركة والتي يتم اعتمادها من قبل هيئة سوق الأوراق المالية¹.

وأخيراً نود أن نشير إلى مسألة مهمة وهي كون شهادات الإيداع الدولية هي أوراق مالية قابلة لإيقافها عن التداول والغائها بشكل نهائي، حيث يمكن لسوق الأوراق المالية الذي يجري فيه تداول شهادات الإيداع الأجنبية أن يوقفها عن التداول ويعلق إدراج الشركة المصدرة لها إذا حدثت أمور من شأنها أن تؤثر على حسن سير العمل فيه، أو ارتأى أن تداولها لا يخدم المصلحة العامة أو يشكل إخلالاً بحقوق المتعاملين في تلك الشهادات، ويمكن أن نحدد الأسباب التي تبرر تعليق الإدراج بما يلي

- 1- إذا فقدت الشركة الأجنبية المصدرة لشهادات الإيداع أيّاً من شروط الإدراج
- 2- إذا صدر قرار من الشركة بتخفيض رأس مالها أو زيادته دون علم السوق
- 3- إذا لم تقوم الشركة بتنفيذ التزامها بالإفصاح عن المعلومات اتجاه السوق كما هو مفروض عليه بموجب الاتفاق أو بحسب التعليمات والقرارات التي يصدرها السوق المتداولة فيه.
- 4- إذا اتخذت الشركة قراراً ببيع ما يتجاوز 25 % من أصولها
- 5- إذا صدر قرار من الجهة المختصة في سوق الأوراق المالية يفيد عدم تقيد الشركة الأجنبية المدرجة فيه بالقوانين والأنظمة والتعليمات المطبقة في ذلك السوق.
- 6- إذا تقدم بنك الإيداع إلى السوق بطلب مبرر يفيد تعليق تداول شهادات الإيداع.
- 7- إذا انخفض عدد الشهادات المتداولة في السوق إلى أقل من 15 % من العدد الأصلي لشهادات الإيداع التي تم إدراجها في السوق.

ولسوق الأوراق المالية إذا زال سبب تعليق الإدراج أن يصدر قراراً بإلغاء قرار التعليق بناءً على طلب بنك الإيداع أو وكيله. كما أن لسوق الأوراق المالية أن إلغاء إدراج شهادات الإيداع ومنعها من التداول نهائياً فيه إذا تحقق سبب يبرر ذلك، وأهم هذه الأسباب هي

- 1- إذا تم حل الشركة الأجنبية أو جرى تصفيتها أو عين حارس قضائي ليشرف ويدير أنشطتها
 - 2- إذا تم دمج الشركة الأجنبية مع شركة أو شركات أخرى بالشكل الذي يؤدي إلى إنهاء شخصيتها المعنوية
 - 3- وإذا توقفت الشركة الأجنبية عن ممارسة نشاطها لمدة طويلة، أو أستمّر التعليق مدة طويلة.
- كما يتم الإلغاء بناءً على طلب مالك شهادات الإيداع إذا رغب في وضع يده على الأسهم التي تمثلها حتى يقوم بتداولها في الأسواق المحلية، وعلى بنك الإيداع أن يقوم بإلغاء الشهادة وإبلاغ جهة الحفظ بتسليم ما يعادل الشهادات من الأسهم إلى مالكيها². وعليه ندعو المشرع العراقي عند تنظيمه لشهادات الإيداع الدولية إلى أخذ هذه الأسباب بعين الاعتبار لأنها ضرورية وتحقق المصلحة العامة ومصلحة السوق.

1 - د - طاهر شوقي مؤمن، مصدر سابق، ص 74.

2 - د- صالح البربري، الممارسات الغير مشروعة في بورصة الأوراق المالية، مركز المساندة القانونية، الطبعة الأولى، 2001، ص 70

الخاتمة

بعد أن انتهينا من بحثنا توصلنا إلى العديد من النتائج والتوصيات، ويمكن أن نحدد أهمها فيما يلي

أولاً: النتائج

- 1- أن شهادات الإيداع الدولية نوع من الأوراق المالية القابلة للتداول في سوق الأوراق المالية الوطنية والأجنبية الحديثة الظهور، ونظمت أحكامها العديد من التشريعات التي تهتم في تطور نشاط أسواقها المالية ألا أن المشرع العراقي لم ينظم الكثير من الأوراق المالية المهمة ومنها شهادات الإيداع الدولية رغم إن التنوع في الأوراق المالية يؤدي إلى زيادة المعروض بشكل يتلائم مع أهداف الاستثمار وتنشيط عملية التداول.
- 2- أن شهادات الإيداع الدولية تصدرها الشركات التي رأس مالها مجموعة أسهم يمكن إدراجها وتداولها في سوق الأوراق المالية، حيث حددها المشرع المصري بالشركة المساهمة وشركة التوصية باسهم وحددها المشرع الإماراتي بالشركة المساهمة فقط، ولدينا الشركة التي يتم إدراجها في سوق العراق للأوراق المالية وتداول أسهمها هي الشركة المساهمة والمصارف لأنها تأخذ شكل شركة مساهمة.
- 3- أن شهادات الإيداع يتم عن بالاتفاق مع بنوك الإيداع، والجهة التي تمارس مهام بنك الإيداع حسب التشريع المصري هو البنك المركزي المصري وفروعه والشركات العاملة في مجال الأوراق المالية والجهات الأجنبية التي تمارس نشاط الإيداع المركزي للأوراق المالية والتي يكون مركزها الرئيسي خاضع لرقابة البنك المصري، وحددها المشرع الإماراتي بالمصارف التجارية والاستثمارية وفروع المصارف الأجنبية المرخص لها من المصرف المركزي الإماراتي وحاصل على عدم مانعة بممارسة مهام بنك الإيداع.
- 4- تصدر شهادات الإيداع بعد موافقة بنك الإيداع والاتصال بسوق الأوراق المالية الأجنبية المراد تداولها فيه، ومن ثم تجري عملية استبدال أسم الشركة المصدرة للأوراق المالية بالشهادات بعد تقديم مجموعة من المستندات والتعهدات الخاصة بالشركة وبنك الإيداع ووكيل بنك الإيداع في الدولة الأجنبية، ويتم ذلك من قبل جهة مختصة في سوق الأوراق المالية الأجنبي.
- 5- أن إصدار شهادات الإيداع من قبل الشركات المساهمة بالاستبدال باسهمها يتطلب الحصول على موافقة سوق الأوراق المالية سواء كان تداولها في السوق الوطني أو سوق أجنبي لضمان تحقيق المصلحة العامة للدولة وتجنب المخاطر السلبية التي يمكن أن تترتب على ذلك
- 6- أن تداول شهادات الإيداع الدولية في سوق الأوراق المالية الوطنية يكون بنفس الإجراءات المتبعة لعموم تداول الأوراق المالية بدأ من توجية أمر البيع والشراء والمقاصة والتسوية وانتهاءً بنقل ملكية شهادات الإيداع، إلا أنه في شهادات الإيداع يجب تزويد بنك الإيداع بنسخة من عقد البيع لغرض تثبيت ذلك في السجلات المعدة لذلك.
- 7- أن تداول شهادات الإيداع الدولية في سوق الأوراق المالية الأجنبي يتطلب من الشركة المصدرة لشهادات الإيداع أن تحصل على موافقته، بأن تقدم له طلب بذلك مشفوعاً بمجموعة من المستندات والتعهدات الضرورية التي يحتاجها السوق لغرض الوقوف على حقيقة الشركة ومركزها المالي وشهادات الإيداع المراد إصدارها وحسب التعليمات التي يصدرها السوق الأجنبي بهذا الخصوص.
- 8- عندما تحقق الشركة أرباحاً نتيجة لممارسة نشاطها أو التعامل في الأوراق المالية فإنه يكون لحملة شهادات الإيداع نصيباً من هذه الأرباح حسب حصصهم في شهادات الإيداع كما يتحملون الخسائر التي تصيب الشركة، أما الحقوق الإدارية المتمثلة في التصويت على قرارات الشركة تكون لحملة شهادات الإيداع وبمقدار الأسهم التي تمثلها.
- 9- أن شهادات الإيداع الدولية أوراق مالية يمكن إيقاف تداولها بقرار من سوق الأوراق المالية متى ما تحققت الأسباب التي تدعو إلى ذلك، كما يمكن إلغاؤها وشطب إدراجها نهائياً من السوق بناء على طلب صاحبها وتحقق أحد الأسباب التي تبرر ذلك كحل الشركة أو دمجها وانتهاء شخصيتها المعنوية.

ثانياً: التوصيات

- 1- ضرورة استحداث ورقة مالية جديدة (شهادات الإيداع الدولية) عند إصدار قانون الأوراق المالية الجديد وتنظيم أحكامها في تشريع فرعي، لأن ذلك سيساهم في تنمية وتنشيط سوق الأوراق المالية ويفتح أبواب جديدة للاستثمار الأجنبي التي بحاجة إليها سوق العراق لأوراق المالية.
- 2- عند تنظيم المشرع لأحكام شهادات الإيداع الدولية أن يأخذ بعين الاعتبار دور البنك المركزي العراقي باعتباره بنك الإيداع الرئيس، وأن يسمح للشركات العراقية إصدار شهادات إيداع دولية للدخول إلى البورصات العالمية كما يسمح للشركات الأجنبية بأن تصدر شهادات إيداع عن طريق البنك المركزي العراقي لتداولها في سوق العراق للأوراق المالية، حيث أن ذلك يساهم في نقل الاساليب والطرق الحديثة المتبعة في الاسواق الأجنبية مما يساهم في تطور سوق العراق للأوراق المالية.
- 3- عند تنظيم المشرع إجراءات إصدار شهادات الإيداع بأن يأخذ بعين الاعتبار الإجراءات التي نصت عليها التشريعات المقارنة التي نظمتها بشكل مفصل، لأنها تضمن مصلحة الأطراف وتحقق المصلحة العامة بالشكل الذي يحقق الاستفادة من مزاياها وتجنب آثارها السلبية التي يمكن أن تنتج في حال عدم تنظيمها بالشكل الصحيح.
- 4- ندعو المشرع العراقي عند تنظيم شهادات الإيداع أن يشترط على الشركة الراغبة في إصدارها سواء كانت وطنية أم أجنبية الحصول على موافقة سوق العراق للأوراق المالية والذي له أن يوافق أو يرفض خلال مدة معينة، لأنها الجهة المختصة والأكثر دراية بكفاءة الشركة وصلاحياتها على إصدار شهادات الإيداع.
- 5- ضرورة إرسال نسخة من عقد بيع شهادات الإيداع إلى بنك الإيداع بالإضافة إلى الشركة المصدرة للأوراق المالية لغرض إجراء نقل الملكية، لأن ذلك يؤدي إلى توحيد السجلات وتجنب المشاكل التي تحدث في حالة الاختلاف بين سجلات الشركة وسجلات البنك.
- 6- ضرورة فرض الرقابة المستمرة على تداول شهادات الإيداع والشركة المصدرة لها بحيث يتم إيقاف التداول في حال تحقق الأسباب التي تخل بالتزامات الشركة وقواعد السوق، والغاءها من الإيداع نهائياً عند تحقق أسباب إنهاء شخصيتها المعنوية.

المصادر**أولاً: الكتب القانونية**

- 1- د - اشرف الضبع، تسوية عمليات البورصة، دار النهضة العربي، 32 شارع عبد الخالق ثروت، القاهرة، 2007
- 2- د- صالح البربري، الممارسات الغير مشروعة في بورصة الأوراق المالية، مركز المساندة القانونية، الطبعة الأولى، 2001
- 3- د- طاهر شوقي مؤمن، عقد بيع الأوراق المالية في البورصة، دار النهضة العربي 32 شارع عبد الخالق ثروت، مصر 2007
- 4- د- عبد الباسط كريم مولود، تداول الأوراق المالية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2009
- 5- د- نصر علي الطاحون، شركة إدارة المحافظ المالية، دار النهضة العربي، مصر، بدون سنة

ثانياً: التشريعات العراقية

- 1- القانون المؤقت لسوق الأوراق المالية رقم 74 لسنة 2004
- 2- نظام الإيداع والتسوية والمقاصة في سوق العراق للأوراق المالية 2007
- 3- التعليمات التنظيمية لتداول الأوراق المالية لسنة 2004
- 4- تعليمات تداول الأوراق المالية في سوق العراق للأوراق المالية لسنة 2007

ثالثاً: التشريعات العربية

- 1- قانون الإيداع والقيد المصري رقم 93 لسنة 2000
- 2- لائحة التنفيذية لقانون الإيداع والقيد المصري رقم 93 لسنة 2000

3- القرار التنفيذي رقم 131 لسنة 2015 بشأن تعديل القواعد والإجراءات التنفيذية لعملية إصدار وتحويل شهادات الإيداع الأجنبية

4- قرار مجلس إدارة الهيئة الإماراتي رقم 32 لسنة 2014 بشأن شهادات الإيداع

رابعاً: المصادر الأجنبية

Cairo & Alexndra Stock Exchangesk Global Depsitory Receipts (GDRs)

خامساً: المواقع الالكترونية

1-www.walkhaleej.ae/ccco/show;cfm

2- www.mcscd.com.cg

3- m.alwafd.lorg

السكون الأصلي والعارض في العربية

د. أحمد كاظم عماش

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

The Original and Unoriginal Stillness In Arabic

Dr. Ahmed Kadhim Amash

College of Studies of Quran/ University of Babylon

Abstract

The present study aims at studying the stillness in Arabic and its relation to vocalization as they together define the meaning of the words. The previous studies did not give the stillness its weight and they did not focus on the linguistic and acoustic value of the stillness and they did not refer whether it is original or not which is the aim of the present study.

المخلص

فلما كانت الحركات قد أخذت حيزاً واسعاً من البحث عند علماء العربية كذلك السكون الذي جعل مخالفاً لها أخذ الاهتمام نفسه وقد تناولوه وعرضوا لكثير من مشكلاته على مختلف المستويات اللغوية ؛ لأنه باشتراكه مع الحركات تتكون بنى الكلمات، واختلّف في ماهيته، أ يعدّ قسماً رابعاً للحركات؟، أم لا، وبحوثهم في هذا الجانب لم تكن باستيفاء الموضوع حقّه، ولا سيما في الدراسات القديمة، لذا نجد أنّ البحوث فيه لم تتوقف لهذا اليوم، في بيان وظيفته أو قيمته اللغوية والسمعية⁽¹⁾، ولكن الملفت للنظر لم ينظر إليه من حيث الأصالة (أصلياً أو عارضاً)، وهذا البحث سلّط الضوء على هذا الجانب وميّز بين السكون الأصلي والعارض. وقد تضمّن البحث مبحثين:

الأول: تناول تعريف للسكون الأصلي والعارض ومواقع العارض في الأسماء.

والآخر: تناول السكون العارض في الأفعال، وياء المتكلم ولام الأمر.

الساكن: يقصد بالساكن قطع الحركة، قال السهيلي (ت: 581هـ) ((والسكون عبارة عن خلو العضو من الحركات عند النطق بالحرف، ولا يحدث بعد الحرف صوت فينجزم عند ذلك، أي ينقطع، فلذلك سمي جزماً اعتباراً بانجزام الصوت، وهو انقطاعه، وسكوناً اعتباراً بالعضو الساكن))⁽²⁾ وعبر سيبويه عن السكون بالجزم⁽³⁾، وسماه المبرد (ت: 285هـ) الوقف⁽⁴⁾.

وينظر إلى السكون من الناحية الصوتية من جانبين:

أحدهما: جانب النطق والتأثير السمعي.

والآخر: جانب الوظيفة التي يقوم بها في النظام الصوتي للغة العربية.

وقد أكّد العلماء أن السكون ليس صوتاً لغوياً، أي إنه شيء لا يُنطق ولا يُسمع، أو هو شيء ليس له تحقيق صوتي مألوف أو أي تأثير سمعي، والتحليل الصوتي للعربية أثبت أن الأصوات منحصرة في مجموعتين معروفتين هما الأصوات الصامتة والحركات، والسكون لا يمتدّ لأيّ مجموعة منهما⁽⁵⁾.

ويبدو أنّ السكون له وظيفة مقطعية، إذ هي تميّز نهاية المقطع دائماً، وهناك وظيفة أخرى هي تيسير النطق، ولا سيما إذا كان السكون داخل بنية المفردة ؛ لأن توالي الأحرف المتحركة في اللفظ الواحد قد يؤدي إلى الثقل في النطق⁽⁶⁾، قال الزجاجي (ت: 337هـ):

(1) ينظر: دراسات في علم اللغة، كمال بشر: 173 – 215.

(2) نتائج الفكر في النحو: 67.

(3) ينظر: كتاب سيبويه: 223 / 2.

(4) ينظر: المقتضب، محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد عبد الخالق عضيمة: 4 / 1.

(5) ينظر: دراسات في علم اللغة، كمال بشر: 184.

(6) ينظر: التقاء الساكنين والتخلص منه في ضوء الدرس الصوتي الحديث، صباح عطوي: 7.

((ألا تراهم بنوا كلامهم على متحرك وساكنٍ ومتحركين وساكنٍ، ولم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة ولا في حشو بيت، ولا بين أربعة أحرف متحركة؛ لأنهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحركة يستعجلون، وتذهب المهلة في كلامهم، فجعلوا الحركة عقب الإسكان))⁽¹⁾.

يفيدنا هذا الكلام بأنَّ العرب اتخذوا نظاماً يسيراً على الجهاز النطقي فهم يميلون نحو الخفة وبيتعدون عن الثقل، والتقاء الساكنين من الأمور المستنقطة على اللسان وهذا ما جعلهم يكرهونه؛ لأنَّ الأصوات في العربية قسمان:

1- ساكن، أي خالٍ من الحركة.

2- ومتحرك، أي متبوع بحركة، والحركة نقيض السكون، ومن هنا صعب التقاء الساكنين الخاليين من الحركة.

يظهر من هذا أنَّ الكلام يتكون من مقاطع، وهذه المقاطع تتكون من حركة وسكون والحركة مكملة للسكون والعكس صحيح أيضاً، فلولا السكون لثقل النطق ولولا الحركة لثقل النطق أيضاً، فلا بدَّ من إدخال الحركة ليعتدل الكلام ويرجع إلى النسيج الذي تقبله الذوق العربي.

إنَّ النظام المقطعي في العربية نظام متوازن، إذ لا يوجد في المقطع سوى مصوت واحد، وأنَّه لا يبدأ إلا بصامت واحد، ولا ينتهي إلا بصامت واحد في الغالب، إلا في حال الوقف فهو مظنة السكون، وهذا التوزيع المتوازن يجعل المقطع العربي مقطوعاً مرناً، ومن هنا يبرز دور الحركات في تنويع المعاني، لأنَّ أي تغيير فيها يؤدي إلى تنويع الصيغ ثم تنوع المعاني، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تؤدي الحركات وظيفة مهمة جداً تتصل بوضوحها السمعي الذي يعتمد عليه المقطع، لأن الصوامت تعتمد عليها لكي تُسمع⁽²⁾. وهذا السكون يقسم بحسب الأصالة إلى أصليٍّ وعارضٍ، وهذا التقسيم نُظر إليه من جوانب متعددة منها:

1- أنَّ السكون له أثرٌ في خفة اللفظة وثقلها، فتستبدل الحركة بالسكون لغرض الخفة.

2- أنَّ السكون هو الأصل في الحروف واستبدل بالحركة.

3- أنَّ السكون وضع مقابلاً خلافاً للحركات.

4- أنَّ السكون يكون علامة على وظائف لا تؤدي إلا به.

فالسكون الأصلي: هو السكون الموجود في أصل بنية الكلمة بحيث يبقى ملازماً للحرف، مثل: (يَكْتُبُ، يَقْرَأُ، مِنْهُ، دَرَسَ) وغيرها، ولا يقع في الفعل الثلاثي مطلقاً.

فالسكون الأصلي تنوزع مواقعه في الكلمة الواحدة بحسب طولها وقصرها، فهو يؤدي إلى تقطيع الكلمة ليجعلها مقاطع يسهل أدائها على اللسان، وهذا ما يقتضيه الجهد العلاجي في مواصلة الأداء، من تلبُّثٍ أو انقطاع لاستعادة القدرة والنشاط، ولذا كان في النسيج التعبيري ضروب من الوقفات.⁽³⁾ فهو لا يمكن أن تحدد مواضعه؛ لأنَّ أغلب المفردات في العربية فيها سكون، من دون النظر إلى عدد حروفها، فهو يدخل في بناء المفردات ليكون النسيج المقطعي، في الأفعال والأسماء وبعض الحروف العاملة. أمَّا العارض: فهو السكون الذي يعرض بدل الحركة، وقد يأتي في بنية الكلمة صرفاً، أو في نهايتها نحواً، وعلى أثره يتغير عدد مقاطع المفردة، فإذا كانت من ثلاثة مقاطع نحو (رُسُل) فتتحول المفردة إلى مقطعين (رُسُل)، ويقوم بوظيفة السكون الأصلي في جميع موارد، فالسكون العارض لا يصدق عليه ما يتداول في كتب اللغة والنحو بأنَّ العارض لا يعتد به⁽⁴⁾؛ لأنَّه يؤدي وظيفة صوتية، ووظيفة دلالية.

والسكون العارض له مواضع كثيرة بحسب ما يطرأ على المفردة من عوارض، صرفية كانت أو نحوية، ونذكر أهم مصاديق

السكون العارض:

(1) الإيضاح في علل النحو، الزجاجي، تح: د. مازن المبارك: 71.

(2) ينظر: دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر: 114.

(3) ينظر: الاقتصاد اللغوي في صياغة المفردة، فخر الدين قبادة: 67.

(4) ينظر: الباب في البناء والإعراب: 321/2.

الأسماء

1- توالي ضميتين: تسكن عين الاسم إذا توالى فيه ضمّتان؛ لأنهما يكره تواليهما لاستئصال نطقهما، وذلك قولك: الرُّسُل، والطُّنُب، والعُنُق⁽¹⁾، ويخفف هذا الثقل بالسكون العارض بدل حركة الضمة.

فالضمة أثقل الحركات؛ لأنّ مخرجها مخرج الواو، فالواو يتكوّن مخرجها من الشفة التي تهوى في الفم حتى تتصل بمخرج الطاء والضاد وتتفشى حتى تصل بمخرج اللام⁽²⁾، وهذه الاتصالات ببعض الحروف جعلت منها أثقل من نظيراتها، فلو توالى واوان أو أكثر فالاستئصال يكون أحرى؛ لأنّ الانتقال من موضع ثم الرجوع إليه مستثقل في اللسان العربي، ويخفف هذا الثقل بحذف إحدى الضميتين، فقولنا: الرُّسُل: تخفيفها: الرُّسُل، ومن أمثلة التخفيف ما ذكره الفراء في تفسير قوله تعالى: ﴿عُرْيَا أُتْرَابًا﴾ (الواقعة: 37) إذ يقول: ((حدثني شيخ عن الأعمش قال: كنت أسمعهم يقرءون: (عُرْيَا أُتْرَابًا) بالتخفيف وهو مثل قولك: الرُّسُل والكنُث في لغة تميم وبكر بالتخفيف))⁽³⁾، ومثله قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَقَفَّيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ﴾ (البقرة: 87) قرأها الحسن ويحيى بن يعمر (الرُّسُل) بسكون السين.⁴

وقد علّق ابن جني على إسكانهم الحرف الثاني في نحو (رُسُل) المضموم العين قائلاً: ((إنه أدل دليل... على ذوقهم الحركات واستئصالهم بعضها، واستخفافهم الآخر، فهل هذا ونحوه إلا لإنعامهم النظر في هذا القدر اليسير المحتقر من الأصوات؟ فكيف بما فوقه من الحروف التوام؟ بل الكلمة من جملة الكلام؟))⁽⁵⁾، فالتسكين العارض تيسير لنطق الكلمات المتوالية الحركات وجعلها خفيفة على اللسان؛ لأنّ الضميتين تعمل فيهما عضلتان هما الشفتان، فمن يخفف العين من الثلاثي يجعل الكلمات ساكنة العين أصلها الضم، والعكس صحيح أيضاً؛ لأنّ كل ثقل أصله الخفيف، ((وكذا قال عيسى بن عمر: إن كلّ فُعْل كان فمن العرب من يخففه ومنهم من يثقله نحو عُسْر وَيُسْر))⁽⁶⁾.

وليس ثقل الضميتين مكروها عند جميع العرب، وإنما تستكره قبائل معينة هي: (بكر بن وائل وأناس كثير من بني تميم)⁽⁷⁾، ولا سيما أنهم من القبائل الموغلة في البداوة، فهذا التسكين يتفق وطبيعتهم في لجوئهم إلى الخفة في الأداء والهروب من الثقل الذي يعرقل سرعة أداء النطق، وهذا ما أكدّه سيبويه في تعليقه ظاهرة التخفيف⁽⁸⁾.

وذكر الدكتور أحمد علم الدين الجندي أنّ قبائل الحجاز ومن جاورها من هذيل وبطون من قيس كانت لا تحذف الحركات القصيرة، في حين كانت قبائل تميم وبكر بن وائل وقبائل ربيعة، وأكثر قبائل أسد وعامة قبائل قيس المتاخمة لتميم تجنح إلى حذف الحركات القصيرة⁽⁹⁾، فهو نظر إلى القرآن الكريم إذ توالى فيها أربع ضمّات ولم يثقل على اللسان كما في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ﴾ (الأعراف: 101) نجد أن كلمة (رُسُلُهُم) قد توالى فيها الضمّات وهي مستعملة، وأمثلة هذه الكلمة مستعملة في العربية على نحو واسع، وهذا في المشهور من المصاحف.

2- توالي كسرتين: تسكن عين الاسم إذا توالى فيه كسرتان، للثقل في نطقهما⁽¹⁰⁾، وترد الكسرتان في صيغة (فِعْل) نحو: إِبِل، وامرأة بِلز، أي: الضخمة، وهي صيغة قليلة الاستعمال في العربية، ويأتي السكون العارض بدل عينها هروباً من هذا الثقل إلى التخفيف⁽¹¹⁾.

(1) ينظر: كتاب سيبويه: 114/4.

(2) ينظر: المقتضب: 194/1.

(3) معاني القرآن، الفراء: 125/3.

(4) ينظر: البحر المحيط: 758/2.

(5) الخصائص: 75/1.

(6) شرح شافية ابن الحاجب، الرضي: 46/1.

(7) كتاب سيبويه: 113/4.

(8) ينظر: المصدر نفسه: 113/4.

(9) اللهجات العربية في التراث: 251/1.

(10) ينظر: كتاب سيبويه: 115/4.

(11) ينظر: الأصول في النحو: 181/3.

- 3- الفتح والضم: ورد السكون العارض في بناء (فَعَلَ) ذلك قولهم في: عَضُدٌ عَضُدٌ، والرَّجُلُ الرَّجُلُ⁽¹⁾، وقد ورد التسكين في قراءة قوله تعالى: ﴿وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ﴾ (غافر: 28) إذ قرأ أبو عمرو (رَجُلٌ) بسكون الجيم⁽²⁾، وقوله تعالى: ﴿وَمَا أَكَلِ السُّعْيُ﴾ (المائدة: 3) قرأ أبو عمرو وعاصم والحسن والفياض وطلحة ابن سليمان وأبو حيوة (السُّعْيُ) بسكون الباء⁽³⁾، وذكر هذا المبرد بقوله: " وهذا جائز في كل شيء مضموم أو مكسور إذا لم يكن من حركات الإعراب، تقول في الأسماء في فَخَذٍ فَخَذٌ، وفي عَضُدٍ، عَضُدٌ، وتقول في الأفعال: كَرُمَ عبد الله، أي كَرُمَ، وقد عِلِمَ الله، أي عِلِمَ الله⁽⁴⁾ " .
- 4- الفتح والكسر: ورد التسكين العارض فيما كان على (فَعَلَ) وذلك قولهم: (فَخَذَ فَخَذٌ) و(كَبَدَ كَبْدٌ)⁽⁵⁾ ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿ فَطِطْرَةٌ إِلَى مِيسَرَةٍ ﴾ (البقرة: 280) قرأ الحسن وأبو رجاء ومجاهد ((فَطِطْرَةٌ)) بسكون النون⁽⁶⁾، وقوله تعالى: ﴿ قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ ﴾ (آل عمران: 64) إذ قرأ أبو السمال ((كَلِمَةٍ)) بسكون اللام⁽⁷⁾، وقوله تعالى: ﴿ فَأَبْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ هَذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ ﴾ (الكهف: 19) إذ قرأها أبو عمرو وحزمة وأبو بكر عن عاصم ((بِوَرِقِكُمْ)) ساكنة الراء⁽⁸⁾ .
- 5- الفتحان: ذهب سيبويه إلى منع التسكين في المفتوح، فلا يقولون في (جَمَلَ حَمَلٌ) ولا يخفون، وعلة ذلك أَنَّ الفتح أخفُ عليهم⁽⁹⁾، قال المبرد "وَلَا يجوز في مثل دَهَبٍ أَنْ تَسْكُنَ وَلَا في مثل جَمَلٍ لَا يَسْكُنُ ذَلِكَ اسْمًا وَلَا فِعْلًا لَخَفَةِ الْفَتْحَةِ وَثَقُلَ الْكُسْرَةِ وَالضَّمَّةُ"⁽¹⁰⁾ . في حين وردت بعض الشواهد تسكين المفتوح، منها قراءة قوله تعالى: ﴿فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا﴾ (البقرة: 10) إذ قرأ أبو عمرو: ((مَرَضٌ))⁽¹¹⁾ ووجه ابن جني هذه القراءة على أنها لغة بقوله: ((وينبغي أن يكون "مَرَضٌ" هذا الساكن لغة في "مَرَضٌ" المتحرك؛ كالحَلْبِ والحَلَبِ، والطرْدِ والطرْدِ، والشَّلِّ والشَّلِّ، والعَيْبِ والعَابِ، والدَّيْمِ والدَّامِ. وقد دللنا في كتابنا الخصائص على تقاود الفتح والسكون، ولأنهما يكادان يجريان مجرى واحدًا في عدة أماكن))⁽¹²⁾، ومثلها قراءة ﴿حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ﴾ (الأعراف: 40) ((الْجَمَلُ))⁽¹³⁾، وقراءة قوله: ﴿حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾ (الأنبياء: 98)، إذ قرأها ابن السميع: ((حَصَبُ))⁽¹⁴⁾، وقد علل هذا السكون العارض بتعليلات كثيرة أشهرها التخفيف⁽¹⁵⁾ .
- 6- سكون عين (عشرة): ورد التسكين العارض في عين (عشرة) عند تركيبها (أحد عشر إلى تسعة عشر) ومن شواهد ذلك ما ورد في قراءة قوله تعالى ﴿أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾ (يوسف: 40) إذ قرأها أبو جعفر ونافع وطلحة بن سليمان ((أَحَدَ عَشَرَ))، وعلل ذلك ابن جني بقوله: ((سبب ذلك عندي أَنَّ الاسمين لما جُعلا كالاسم الواحد، وبُني الأول منهما لَأَنَّهُ كصدر الاسم، والثاني منهما لتضمنه معنى حرف العطف؛ لم يجز الوقف على الأول لَأَنَّهُ كصدر الاسم من عجزه، فُجعل تسكين أول الثاني دليلًا على أنهما قد صارا كالاسم الواحد، وكذلك بقية العدد إلى تسعة عشر، إلا اثنا عشر واثني عشر، فإنه لا يسكن العين لسكون الألف والياء قبلهما، ومما يدل ذلك على أَنَّ الاسمين إذا جريا مجرى الاسم الواحد بالتركيب عوملا في مواضع معاملته، ما حكاه أبو عمر الشيباني من قولهم في حضرموت: حَضْرُمُوتٌ بضم الميم؛ ليكون كحَدْرُفُوتٍ وتَزْرُمُوتٍ وعنكبوت، وهذا واضح))⁽¹⁶⁾ .

(1) ينظر: كتاب سيبويه: 113/4.
 (2) السبعة في القراءات، ابن مجاهد: 570.
 (3) البحر المحيط، 171/4.
 (4) الكامل في اللغة والأدب: 131/3.
 (5) كتاب سيبويه: 113/4، 167، 188.
 (6) المحتسب: 143/1.
 (7) البحر المحيط: 193/3.
 (8) ينظر: السبعة في القراءات: 389.
 (9) ينظر: كتاب سيبويه: 188/4.
 (10) المقتضب: 117/1.
 (11) ينظر: المحتسب: 53/1.
 (12) المصدر نفسه: 54/1.
 (13) ينظر: المصدر نفسه: 258/1.
 (14) ينظر: المصدر نفسه: 66/2.
 (15) ينظر: ظاهرة التخفيف في النحو العربي: 230.
 (16) المحتسب: 332/1.

وبالرغم من معارضة ابن جني من تسكين العين إلا أنها وردت في قراءة قوله تعالى ﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا﴾ (التوبة: 36) إذ قرأها الحسن وأبو جعفر وطلحة بن سليمان بسكون العين⁽¹⁾، ولعل الذي سوغ سكون العين المد الذي قبلها يقوم مقام حركتين فيجب أن يمد.

7- تسكين ضمير الغيبة (هو وهي): لم يقتصر السكون العارض على الأسماء فحسب، وإنما شمل ضمائر الأسماء، فسكنت به ضمائر الغيبة (هو وهي)، إذ دخل السكون على هاء الضمير إذا دخلت عليها (الواو، أو الفاء، أو لام الابتداء)، يقول سيبويه: ((واعلم أن كل شيء كان أول الكلمة وكان متحركاً سوى ألف الوصل فإنه إذا كان قبله كلام لم يحذف ولم يتغير، إلا ما كان من هو وهي، فإن الهاء تسكن إذا كان قبلها واو أو فاء أو لام، وذلك قولك: وهو ذاهبٌ، وهو خيرٌ منك، فهو قائمٌ. وكذلك هي، لما كثرتا في الكلام وكانت هذه الحروف لا يلفظ بها إلا مع ما بعدها صارت بمنزلة ما هو من نفس الحرف... فأسكنت في هذه الحروف استخفافاً))⁽²⁾.

ومن شواهد سكون العارض قراءة قوله تعالى: ﴿وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: 29) إذ قرأها نافع وأبو عمرو والكسائي ((وهو بكل شيء)) بتسكين الهاء⁽³⁾، ومثله قوله تعالى: ﴿فَهِىَ كَالْحِجَارَةِ﴾ (البقرة: 74) إذ قرأ نافع وأبو عمرو والكسائي بتسكين الهاء⁽⁴⁾. وقول الشاعر:

فهو لا ينمي رميته ماله ما عد من نفره⁽⁵⁾

وورد إسكان الهاء مع (ثم) حملاً لها على الواو والفاء، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ثُمَّ هُوَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنَ الْمُحْضَرِينَ﴾ إذ قرأها الكسائي وقولون وأبو جعفر ((ثم هو))⁽⁶⁾. وقد فرق بعضهم بين (ثم) وأخواتها من حيث إن (ثم) منفصلة عن الكلمة وتقوم بنفسها بخلاف (الواو والفاء)، يقول ابن خالويه: ((وقد فرق بعض القراء بين هذه الحروف فأسكن مع ما لا يُوقَفُ عَلَيْهِ مِنْهَا وحرك ما يُوقَفُ عَلَيْهِ وَالْحِجَّةُ لَهُ فِي ذَلِكَ أَنَّ الْحَرْفَ إِذَا اتَّصَلَ بِالْإِسْمِ اتَّصَالًا لَا يُمَكِّنُ الْوُقُوفَ عَلَيْهِ دُونَ تَقْلٍ فَخَفَّ بِالْإِسْكَانِ وَإِذَا قَامَ بِنَفْسِهِ قِيَامًا يُمَكِّنُ الْوُقُوفَ عَلَيْهِ كَانَ الْإِسْمُ بَعْدَهُ كَالْمَبْتَدَأِ فَلَمْ يُمَكِّنْ إِسْكَانَهُ))⁽⁷⁾.

وقد علل ابن مالك تسكين الهاء بالفرار من مخالفة النظائر؛ وحجته في ذلك ليس في كلام العرب ما هو على حرفين متحركين ثانيهما حرف لين غيرهما، فقصد تسكين أحدهما فكان ثانيهما أولى إلا أنه لو سكن وقع بتسكينه بالتباس المنفصل بالمتصل فعدل إلى تسكين الأول من الحروف المذكورة؛ لأنها كثيرة الاستعمال وبمنزلة الجزء مما يدخل عليه (الواو والفاء واللام وثم)⁽⁸⁾.

8- سكون عين المجموع بالألف والتاء: إذا كان الاسم الثلاثي صحيح العين ساكنها ومفتوح الفاء، فإنه يتبع حركة الفاء مثل: تمرة يقال في جمعها: تَمَرَاتٍ⁽⁹⁾، أما في مكسور الفاء أو مضمومها فإنه - مع توافر الشروط السابقة - يجوز فيه الإتيان بالفتح والتسكين مثل: كِسْرَة و غُرْفَة يقال فيها: كِسْرَات و غُرْفَات بالإتيان، وكِسْرَات و غُرْفَات (بالتسكين) وكِسْرَات و غُرْفَات (بالفتح)، وإذا كان في الإتيان شيء من التخفيف - لأن اللسان يعمل من جهة واحدة - فإن التسكين أخف من الإتيان، ولهذا جاز كلاهما، أما الفتح فإنه يجوز لخفته⁽¹⁰⁾.

(1) ينظر: البحر المحيط: 237/6.

(2) كتاب سيبويه: 151/4.

(3) ينظر: حجة القراءات: 93.

(4) المصدر نفسه.

(5) إعراب القرآن للنحاس: 66/1.

(6) التيسير في القراءات السبع: 72.

(7) الحجة في القراءات السبع: 74.

(8) ينظر: شرح التسهيل: 143/1.

(9) ينظر: شذا العرف في فن الصرف: 98، وظاهرة التخفيف: 158.

(10) ينظر: ظاهرة التخفيف: 158.

وهذا السكون الذي يعرض في بنية جمع المؤنث السالم يؤدي وظيفة التخفيف، فهو لا يستجيب لقانون الاتباع الحركي، لأنَّ السكون العارض حلَّ محل الحركة الأصلية أو العارضة فأدى وظيفته.

الأفعال: يعرض السكون في الأفعال ليس لسبب الخفة أو لهجة ما فحسب، وإنما ما يطرأ عليه من تغييرات في بنيته وتحوله من الماضي إلى المضارع أو الأمر، أو بإسناده إلى أحد الضمائر، ومن مصاديق السكون العارض في الأفعال الموارد الآتية:

1- الفتح والضم: ورد السكون العارض في بناء الفعل (فَعَلَ)، وقد أشار سيبويه إلى هذا السكون الذي يعرض لتخفيف المفردة، في نحو: كَرُمَ الرجل تَسَكَّنَ: (كَرُمَ)⁽¹⁾، مثاله في قوله تعالى ﴿وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾ (النساء: 69) قرأها أبو السمال (حَسُنَ)⁽²⁾، وقوله تعالى ﴿وَصَافَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ﴾ (التوبة: 25) قرأها يزيد بن علي (رَحُبَتْ)⁽³⁾، وأجازها المبرد بقوله: ((وهذا جائز في كل شيء مضموم أو مكسور إذا لم يكن من حركات الإعراب... تقول في الأفعال: كَرُمَ عبد الله، أي كَرُمَ))⁽⁴⁾، وعلَّق د. أحمد علم الدين الجندي على قول المبرد، إنه جائز على سعة الكلام، وليس الأمر مقصوراً على باب الضرورة كلما رأوا استتقالاً في مفردة ما بسبب الحركات جاؤا بالسكون العارض للتخفيف.⁽⁵⁾

2- الفتح والكسر: ورد السكون العارض في بناء الفعل (فَعِلَ) وقد استعمل ساكن العين، نحو (عَلِمَ عَلَمٌ) وقد ورد هذا في كلام العرب كما في قول الشاعر:

فإن أهجه يضجّر كما ضجّر بازلّ من الأدم دبّرت صفحتاه وغاربه⁶

يقول ابن جني: ((فإنما أراد به الشاعر ضَجَرَ وَدَبَّرَتْ، ولكنه أسكن الحرف استتقالاً للكسرة))⁽⁷⁾، ومنه قول الشاعر:

إذا نشبّت مخالبه وعلقت له الأنياب تُرِكَ له المرأى

يريد: نشبّت وعلقت وتُرِكَ بكسر العين.⁽⁸⁾

ومن هذا النوع عُدَّ (نَعَمْ وَبَيْسَ)، إذ الأصل فيهما (نَعَمْ وَبَيْسَ) (فَعِلَ) يقول سيبويه: ((نَعَمْ وَبَيْسَ، إنّما هما فَعِلَ وهو أصلهما، ومثل ذلك: فيها ونَعِمْتُ، إنّما أصلها: فيها ونَعِمْتُ، وبلغنا أنّ بعض العرب يقول: نَعَمْ الرجلُ))⁽⁹⁾، وسمعها ابن السكيت من أعرابي من بني تميم (نَعَمْ)⁽¹⁰⁾ وبها قرأ يحيى ابن وثّاب قوله تعالى: ﴿فَنَعَمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾ (الرعد: 24) بفتح النون⁽¹¹⁾.

وعلق ابن جني بعد الآية الكريمة بقوله: ((أصل قولنا: نَعَمْ الرجل ونحوه نَعِمَ كَعَلِمَ، وكل ما كان على فَعِلَ وثانيه حرف حلقي فلمهم أربع لغات... وكذلك الفعل نحو: ضَحِكَ، وإن شئت ضَحَّكَ، وإن شئت ضِحْكَ. فعلى هذا القول: نَعِمَ الرجل، وإن شئت: نَعَمْ، وإن شئت نَعِمَ، وإن شئت نَعِمَ))⁽¹²⁾، ويبدو أنّ ما ورد في اللغة العربية في الأفعال والأسماء بهذه اللغات الأربعة جاءت عينها من الحروف الحلقيّة، لذا نجد أنّ السيرافي أفرد لها باباً أسماه ((هذا باب الحروف الستة إذا كان واحد منها عينا وكانت الفاء قبلها مفتوحة وكان فَعِلَ))⁽¹³⁾، وأوضح فيه ما يتعلق بهذه اللغات.

وعدّ ابن جني (ليس) من هذا الباب أي: (لَيْسَ) ((قد صح أن "ليس" فَعِلَ لقولهم: "لَسْتُ ولسنا، كَقُمْتُ وقمنا" وإذا ثبت أنّها فعلٌ فلا يخلو من أن تكون في الأصل فَعِلَ، أو فَعِلَ، أو فَعِلَ، فلا يجوز أن تكون كانت "فَعِلَ" لأنه ليس في ذوات الياء "فَعِلَ"، إنما

(1) ينظر: كتاب سيبويه: 1/ 113.

(2) ينظر: البحر المحيط: 3/ 702.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 5/ 393.

(4) الكامل: 3/ 131.

(5) ينظر: اللهجات العربية في التراث: 1/ 241.

(6) ينظر: إصلاح المنطق: 33.

(7) المنصف لابن جني: 21.

(8) ينظر: رسالة الصاهل والشاحج: 440.

(9) كتاب سيبويه: 4/ 116.

(10) ينظر: إصلاح المنطق: 105.

(11) ينظر: المحتسب: 1/ 356.

(12) المحتسب: 1/ 356-357.

(13) شرح كتاب سيبويه: 4/ 483.

ذاك في الواو خاصة نحو "طال فهو طويل"، ولا يجوز أن تكون كانت "فَعَلَ"؛ لأن ما كانت عينه مفتوحة لم يجز فيه إسكانها. ألا ترى أنه لا يسكن نحو "ضرب، وقتل" كما يسكن "كُرم، وعلم" فيقال: "كُرم زيد، وعلم بكر"، وإنما ذاك لخفة الفتحة، وقد تقدم القول في هذا فلا بد من أن يكون "فَعِل" وأصلها "لَيْسَ" كما يقولون: "صَيْدُ البعير" وأصلها "صَيْدٌ"، ويقولون أيضاً: "صَيْدٌ" على الأصل، وألزموا "ليس" الإسكان في كل قول؛ لأنها لما لم تتصرف شبهت بـ "ليت"، فقُصرت على سكون العين لا غير⁽¹⁾

3- الضم والكسر: جاء السكون العارض في (فُعِلَ) المبني للمجهول، وعلى ذلك قرأ أبو السمال قوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا﴾ (المائدة: 64) (لُعِنُوا) بإسكان العين⁽²⁾ وقوله: ﴿جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفْرًا﴾ (القمر: 14) إذ قرأها مسلمة بن محارب (كُفْر) بإسكان الفاء⁽³⁾.

ومن هذا الباب ما كان معتل اللام في المبني للمجهول، مثل: (غُزِي) يقول سيبويه: ((ومثل ذلك غُزِيَ الرجل، لا تحول الياء وَاوًا، لأنها إنما خفت والأصل عندهم التحرك، وأن تجرى ياءً، كما أن الذي خفف الأصل عنده التحرك، وأن يجرى الأول في خلافه مكسوراً))⁽⁴⁾.

وأوضح أبو سعيد السيرافي هذه المسألة بقوله: ((اعلم أن أصل غُزِيَ غُزُو؛ لأنه من الغزو، انقلبت الواو ياء لأنها طرف وقبلها كسرة، فكانت قائلًا قال: إذا أسكننا الزاي وجب أن تعود الواو؛ لأن العلة التي كانت تقلبها ياء قد زالت، فقال سيبويه " هذا التخفيف ليس بواجب، ولا هو بناء بني عليه اللفظ في الأصل، وإنما هو عارض، كما أن الذي يقول: عَلم وكَرم في عَلم وكَرم الأصل عنده عَلم وكَرم وإن خَفَّ ")).⁽⁵⁾

وفرق عبد الصبور شاهين بين الاسم والفعل في تسكين العين، من دون النظر إلى حركة العين فتحة كانت أو ضمة أو كسرة، وجعلها في الأسماء سنة من سنن الفصحى، ووروده في القراءات القرآنية يؤكد هذه المسألة، أما الفعل فجعله حبيس الإطار اللهجي دون الفصحى، ذاكرًا أنه لم يرد من يقرأ بتسكين العين حتى في القراءات الشاذة، وما ورد من هذا الباب ما هو إلا شواهد شعرية تحكمها الضرورة، مثل ذلك قول الشاعر⁶:

أَلَا رُبَّ مَوْلُودٍ وَلَيْسَ لَهُ أَبٌ وَذِي وَلَدٍ لَمْ يَلِدْهُ أَبَوَانِ

جاء الفعل (يلد) بسكون اللام، وهو سكون عارض، ولضرورة العروض الأثر الكبير في تسكين اللام، ولكن عبد الصبور شاهين لم يحيط بكل القراءات؛ لأن ما سبق من القراءات القرآنية يؤكد ورود هذه المسألة فيها.

ونجد أن الرضي قد علل هذه المسألة بصورة عامة بقوله: ((وكذا قولهم غُزِيَ بالياء دون الواو غُزِيَ لعروض سكون الزاي، فليس التخفيف في مثله لكرهه الانتقال من الأخف إلى الأثقل كما كان في كِتَبٍ وَعَصْدٌ، كيف والكسرة أخف من الضمة والفتحة أخف من الكسرة؟ بل إنما سَكَنَ كراهة توالى الثقلين في الثلاثي المبني على الخفة، فسكن الثاني لامتناع تسكين الأول، ولأن الثقل من الثاني حصل))⁽⁷⁾.

فالسكون العارض جاء للتخفيف من الجهد العضلي الحاصل من انتقال اللسان من حركة إلى أخرى ليست من جنسها.⁽⁸⁾

4- الفتح والفتح: ورد التسكين العارض في المفتوح، بالرغم من أن الفتحة أخف الحركات، فالتخفيف -على رأي ابن جني- إنما هو في المضموم والمكسور دون المفتوح⁽⁹⁾، في حين وردت بعض الشواهد على ذلك، منها قوله تعالى: ﴿لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا

(1) المنصف: 258-259.

(2) ينظر: البحر المحيط: 314/4.

(3) ينظر: المصدر نفسه: 40/10.

(4) كتاب سيبويه: 116/4.

(5) شرح كتاب سيبويه: 494/4.

(6) كتاب سيبويه: 266/2.

(7) شرح الشافية: 44/1.

(8) ينظر: أثر الحركات في اللغة العربية: 262.

(9) ينظر: الخصائص: 75/1.

شَجَرَ بَيْنَهُمْ» (النساء: 65)، إذ قرأها أبو السمال (شَجَرَ) بسكون الجيم⁽¹⁾، وعلق أبو حيان على هذه القراءة بقوله: ((وكأنه فر من توالي الحركات، وليس بقوي لخفة الفتحة بخلاف الضمة والكسرة، فإن السكون بدلها مطرد على لغة تميم))⁽²⁾، وجوز السمين الحلبي قراءة ((سكون الجيم هرباً من توالي الحركات وهي ضعيفة، لأنَّ الفتح أخو السكون))⁽³⁾، ومنه قو الأخطل: وما كلُّ مبتاعٍ ولو سَلَفَ صفقه يراجع ما قد فاتته بردادٍ

بسكون اللام في (سلف) شذوذاً، قال ابن يعيش: ((فإنه أراد "سَلَفَ" بالفتح، وإنما أسكن ضرورة، فإسكانُ المفتوح ضرورة، وإسكانُ المضموم والمكسور لغة))⁽⁴⁾، ولكن ابن جني وجهه بتوجيه آخر حيث قال: ((ويحتمل عندي وجهاً آخر، وهو أن يكون مخففاً من فعل مكسور العين، ولكنه فعل غير مستعمل إلا أنه في تقدير الاستعمال وإن لم ينطق به، كما أن قولهم: "تفرقوا عباديَ وشماطيطاً"، كأنهم قد نطقوا فيه بالواحد من هذين الجمعين وإن لم يكن مستعملاً في اللفظ، فكأنهم 2 استغنوا بسَلَفَ هذا المفتوح عن ذلك المكسور أن ينطقوا به غير مسكن، وإذا كانوا قد جاءوا بجمع لم ينطقوا لها بأحد، مع أن الجمع لا يكون إلا عن واحد، فإن يستغنى بفعل عن فعل من لفظه ومعناه -وليس بينهما إلا فتحة عين هذا وكسرة عين ذاك- أجد، وأرى أنهم استغنوا بالمفتوح عن المكسور لخفة الفتحة، فهذا ما يحتمله القياس وهو أحسن من أن تحمل الكلمة على الشذوذ ما وجدت لها ضرباً من القياس))⁽⁵⁾.

وذهب إبراهيم أنيس إلى أن ما كان بزنة (فَعَلَ) بفتحيتين الأصل فيه (فَعَلَ) ثم حُرِّك بالفتح، وليس العكس حيث لا يصح أن تنصور أن كلمة (جَمَلَ) يمكن أن تتطور إلى (حَمَلَ)؛ لأنَّ الأسماء التي من هذا النوع بفتحيتين قد كَوَّنت طائفة مميزة منذ القدم في معظم اللغات السامية، ولا تزال متميزة في لهجاتنا الحالية⁽⁶⁾، في حين ذهب عبد الصبور شاهين إلى أن الصورتين ثابتتان من حيث هما حدثان لغويان، وليس من المهم معرفة الأصل من الصيغتين والفرع منهما، وإنما المهم ثبوت الصورتين معاً واستعمالهما في قراءة القرآن أوثق النصوص اللغوية على الإطلاق.⁽⁷⁾

وذهب في موطن آخر إلى أن سرَّ احترام النحاة للفتحة وحرصهم عليها هو أنَّ تقاليد اللغة القرشية تفردوا بميزة خاصة في الوقف حيث تبقى عليها دون اختيائها، إذ يقولون: جاء محمد، نظرت إلى محمد، رأيت محمداً، فوضع النحاة قاعدة جواز إسكان المرفوع والمجرور دون المنصوب⁽⁸⁾.

ومهما يكن من شيء فإنَّ السكون العارض في المفتوح يأتي للتخفيف فراراً من توالي الحركات، ولا سيما أنَّ السكون أخفَّ من الحركات، لأنَّ من وظائف السكون سرعة الأداء.

5- لام الأمر: أدرجنا هذه اللام مع الفعل؛ لأنها من خواصه، فهي تدخل على الفعل المضارع الغائب أو المتكلم، وقليلاً في المخاطب،⁽⁹⁾ ويعرض عليها السكون، إذ الأصل فيها الكسر حملاً على لام الجر؛ لأنها في الأفعال نظيرتها في الأسماء⁽¹⁰⁾، وسكَّنت لأسباب منها:

- 1- للتخفيف من الكسر.
- 2- ولكثرة الاستعمال.
- 3- وللتفريق بينها وبين لام كي؛ لأنَّ لام كي متحركة.

(1) ينظر: إعراب القرآن للنحاس: 1/ 223، والبحر المحيط: 3/ 695.

(2) البحر المحيط: 3/ 695.

(3) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: 4/ 20.

(4) شرح المفصل: 4/ 426.

(5) المنصف لابن جني: 22.

(6) نقلاً عن أثر الحركات في اللغة العربية: 273.

(7) ينظر: أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي: 328.

(8) المصدر نفسه: 383.

(9) ينظر: اللامات: 92، ومعاني النحو: 4/ 7.

(10) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 1/ 390.

وأورد ابن مالك رأياً مخالفاً إذ يقول إنّ الأصل في اللام السكون، وليس الكسر، والأصالة في السكون من وجهين⁽¹⁾:

أحدهما: مشترك، وهو كون السكون مقدماً على الحركة.

والثاني: مختص، وهو أن يكون لفظها مشاكلاً لعملها كما فعل بباء الجرّ.

وذكر أنّ فتحها لغة عند بني سليم، ومنه قولهم: (لَيْقُمُ زَيْدٌ)⁽²⁾، وعَقَبَ المرادي على كلامه إذ قَيَّدَ الفتح بفتحة الياء بعدها، يقول:

((قلت: فتحها حكاة الفراء عن بني سليم، فحكي عنه مطلقاً كما في التسهيل، وعنه تفتح لفتحة الياء بعدها، فظاهر هذا أنها لا تفتح إذا

انضم ما بعدها نحو: "لَيْكُرْم" أو انكسر نحو: "لِتَأْذَن"، وعنه أيضاً ما نص عليه في سورة النساء، وهو قوله: وبنو سليم يفتحونها إذا

استؤنفت، يريد: أنهم لا يفتحونها إلا إذا لم يكن قبلها واو أو فاء أو ثم))⁽³⁾.

وجعل سيوييه شرط التسكين أن تسبق بالواو أو الفاء جاعلاً اللام بمنزلة الهاء من (هو هي) إذ قال: ((وفعلوا بلام الأمر مع

الفاء والواو مثل ذلك، لأنّها كثرت في كلامهم وصارت بمنزلة الهاء في أنّها لا يلفظ بها إلا مع ما بعدها، وذلك قولك: فليُنظر

وليضرب، ومن ترك الهاء على حالها في هي وهو ترك الكسرة في اللام على حالها))⁽⁴⁾، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ

الْمُؤْمِنُونَ﴾ (إبراهيم: 11) إذ قرأ الحسن بالكسر على الأصل⁽⁵⁾، وقوله تعالى: ﴿فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾ (يونس: 58) قرأ

أبو التياح والحسن بكسر اللام⁽⁶⁾، وأضاف بعضهم إلى الواو والفاء (ثم)، وهي قليلة الاستعمال، وعلة ذلك راجعة إلى أنّ (ثم) منفصلة

يمكن الوقوف عليها فلا تخلط بما بعدها حتى تصير معه كالجاء الواحد⁽⁷⁾.

يقول ابن عطية: ((وأما «ثم» فهي كلمة مستقلة فالوجه تحريك اللام بعدها وقد رأى بعض النحويين الميم من «ثم» بمنزلة الواو

والفاء))⁽⁸⁾، ولعله قصد بذلك اشتراكهم في المخرج، أو اشتراكهم بإسكان اللام بعدهن، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَيَقَطَعَنَّ فَلَئِنْظُرْ هَلْ

يُذْهِبْنَ كَيْدَهُ مَا يَغِيظُ﴾ (الحج: 15) قرأ بإسكان اللام حمزة وعاصم والكسائي⁽⁹⁾، وقرأ نافع بالكسر⁽¹⁰⁾.

وقد ذكر السيوطي أنّ قوماً من النحاة المتقدمين يعيرون على عاصم وحمزة وابن عامر قراءات بعيدة في العربية وينسبونهم إلى

اللحن، وهم مخطئون في ذلك، فإن قراءاتهم ثابتة بالأسانيد المتواترة الصحيحة التي لا مطعن فيها، وثبت ذلك دليل على جوازه في

العربية، وقد ردّ المتأخرون منهم ابن مالك، على من عاب عليهم ذلك بأبلغ رد، واختار جواز ما وردت به قراءاتهم في العربية، وإن

منعه الأكثرون ومن أمثلة استدلالاته بقراءة سكون اللام في هذه الآية⁽¹¹⁾، وأجاز المرادي هذا الاستعمال وعنده ليس بضعيف، ولا

مخصوص بالضرورة، وقرّر سكونها مع الأحرف الثلاثة (الواو والفاء وثم)⁽¹²⁾.

6- الفعل المسند لضمير الرفع: يعرض السكون على الأفعال إذا أسندت إلى ضمائر الرفع (تاء الفاعل، نون النسوة) نحو: (كَتَبْتُ)

فأصل الفعل (كَتَبَ) مبني على الفتح، ونحو: (كَتَبْتُ)، وهذا السكون بحسب القاعدة، وينظر إلى سكونه لغرض التخفيف، وهذا

السكون له وظيفة دلالية وهي التمييز بين ما هو مرفوع وما هو منصوب أو مجرور، إذ المرفوع يسكن ما قبله⁽¹³⁾.

7- سكون ياء المتكلم: الأصل في ياء المتكلم الفتح؛ وذلك لأنّها اسم مضمر على حرف واحد فتحرك مثل الكاف في (إِنَّكَ) والهاء

في (إنّه) ويلحقها سكون عارض تخفيفاً⁽¹⁾، ولكن المرادي رجّح أصالة الفتح والسكون معاً وعلل ذلك بقوله: ((ويجوز في الياء "بعد

(1) ينظر: المصدر نفسه: 3/ 1268.

(2) ينظر: شرح التسهيل لابن مالك: 4/ 58.

(3) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 3/ 1268.

(4) كتاب سيوييه: 4/ 152.

(5) ينظر: المحتسب: 1/ 359.

(6) المصدر نفسه: 6/ 77.

(7) ينظر: الخصائص: 2/ 332.

(8) المحرر الوجيز: 4/ 112.

(9) السبعة في القراءات: 435.

(10) المصدر نفسه: 434.

(11) ينظر: الاقتراح: 69-70.

(12) ينظر: الجنى الداني: 112.

(13) ينظر: الاقتصاد اللغوي: 72.

"بعد المكسور" وجهان: الفتح والإسكان، فقليل: الفتح أصل، وقيل: الإسكان أصل "جمع" بينهما "بأن" الإسكان أصل أول إذ هو أصل كل مبني، والفتح أصل ثانٍ، إذ هو أصل ما هو على حرف واحد⁽²⁾. من السكون العارض في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ صَلَّيْتُ وَنَسَكْتُ وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: 162)، قرأ نافع ((محياي)) بالسكون⁽³⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿فَمَنْ تَبَعَ هَذَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ﴾ (البقرة: 38) قرأ ورش عن نافع ((هداي)) بسكون الياء⁽⁴⁾، وفي هذا الإسكان التقاء الساكنين وهو ما لا يجيزه بعضهم، بل جعله أبو علي الفارسي من الشاذ⁽⁵⁾، في حين جَوَزَ ذلك بعضهم⁽⁶⁾، وعلل آخرون جواز الإسكان فـ((من أسكنها فعلى الاستخفاف لكنه جمع بين ساكنين والجمع بين ساكنين جائز إذا كان الأول حرف مد ولين لأنَّ المدَّ الَّذِي فِيهِ يَقُومُ مَقَامُ حَرَكَةٍ يَسْتَرَحُّ عَلَيْهَا فَيَفْصِلُ بَيْنَ السَّاكِنَيْنِ))⁽⁷⁾، وعلل أبو حيان تعليلاً آخر هو ((وذلك من إجراء الوصل مجرى الوقف))⁽⁸⁾، وهذا من التقاء الساكنين الجائز؛ لأنَّ الألف يتكون من حركتين وليس سكناً بمعنى خلو الحركة، وإنما هو حركتان لهذا أجازوه واستساغوه.

الخاتمة

في ختام البحث يتضح أنَّ السكون الأصلي والسكون العارض لهما الأثر الواضح في بناء مقاطع الكلمات، لأنَّ السكون هو المتكأ للسان في تقطيع هذه الكلمات، والسكون بمجمله يؤدي وظيفته الصرفية والنحوية. إنَّ السكون العارض له أثر في خفة اللفظ؛ لأنَّ العربي يجتلب السكون للتخلص من الحركات، ولا سيما إذا صعب أدائها. السكون العارض يدخل على الأسماء والأفعال سواء، حتى أنه دخل على المبنيات كما في الضمائر ولام الأمر.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي أبو عمرو بن العلاء، عبد الصبور شاهين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1987م.
- إصلاح المنطق، ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت: 244هـ)، تح: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، 2002م.
- الأصول في النحو، محمد بن السري بن سهل النحوي أبو بكر ابن السراج (ت: 316هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د-ت.
- إعراب القرآن، أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (ت: 338هـ)، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ.
- الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد، فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، الطبعة الأولى، 2001م.
- الإيضاح في علل النحو، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم (ت: 337هـ)، تح: د.مازن المبارك، دار النفائس، الطبعة السادسة، 1996م.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت: 745هـ)، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.

(1) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: 2/ 834.

(2) المصدر نفسه.

(3) ينظر: السبعة في القراءات: 274.

(4) ينظر: الحجة في القراءات السبع: 75، وحجة القراءات: 95.

(5) ينظر: الحجة لأبي علي: 3/ 440.

(6) ينظر: معاني القرآن للفراء: 2/ 75، والنشر: 2/ 363.

(7) مشكل إعراب القرآن لمكي: 1/ 279.

(8) البحر المحيط: 1/ 273.

- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي أبو محمد المرادي (ت: 749هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، الطبعة: الأولى، 2008م.
- التيسير في القراءات السبع، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (ت: 444هـ)، تح: أوتو تريزل، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثانية، 1984م.
- الجنى الداني في حروف المعاني، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي أبو محمد المرادي (ت: 749هـ) تح: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1992م.
- الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الفارسي (ت: 377 هـ)، تح: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي، دار المأمون للتراث، دمشق، الطبعة الأولى، 1984م.
- الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد ابن خالويه (ت: 370هـ) تح: د. عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، الطبعة الرابعة، 1401هـ.
- حجة القراءات، عبد الرحمن بن محمد ابن زنجلة، أبو زرعة (ت: حوالي 403هـ)، محقق الكتاب ومعلق حواشيه: سعيد الأفغاني، دار الرسالة، د.ت.
- الخصائص، عثمان بن جني الموصلي أبو الفتح ابن جني (ت: 392هـ)، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة، 1999م.
- دراسات في علم اللغة، كمال محمد بشر، دار غريب للطباعة، د- ت.
- دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، 2006م.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، أبو العباس، شهاب الدين السمين الحلبي (ت: 756هـ)، تح: الدكتور أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، د.ت.
- رسالة الصاهل والشاجح، أحمد بن عبد الله بن سليمان بن محمد بن سليمان المعري، التتوخي (ت: 449هـ)، عائشة عبد الرحمن بنت الشاطي، القاهرة، 1975م.
- السبعة في القراءات، أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر بن مجاهد البغدادي (ت: 324هـ)، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة: الثانية، 1400هـ.
- شذا العرف في فن الصرف، أحمد بن محمد الحملاوي (ت: 1351هـ)، تح: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد الرياض، د.ت.
- شرح التسهيل، ابن مالك محمد بن عبد الله الطائي الجبائي، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، تح: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر، الطبعة الأولى، 1990م.
- شرح شافية ابن الحاجب، محمد بن الحسن الرضي نجم الدين الإستراباذي (ت: 686هـ)، مع شرح شواهد للعالم الجليل عبد القادر البغدادي صاحب خزانة الأدب (ت 1093 هـ)، حققهما، وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما، الأساتذة: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975م.
- شرح كتاب سيبويه، الحسن بن عبد الله بن المرزبان أبو سعيد السيرافي (ت: 368هـ)، تح: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2008م.
- شرح المفصل للزمخشري، يعيش بن علي بن يعيش، موفق الدين أبو البقاء الموصلي (ت: 643هـ)، قدم له ووضع هوامشه: د. أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 2011م.
- ظاهرة التخفيف في النحو العربي، د. أحمد عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1996م.

- الكامل في اللغة والأدب، محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (المتوفى: 285هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة: الطبعة الثالثة، 1997م.
- كتاب الاقتراح في علم أصول النحو، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تح: د.أحمد سليم الحمصي، ود.محمد أحمد قاسم، جروس برس، الطبعة الأولى، 1988م.
- كتاب سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر سيبويه (ت: 180هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1988م.
- اللامات، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم (ت: 337هـ)، تح: مازن المبارك، دار الفكر - دمشق، الطبعة: الثانية، 1985م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادي محب الدين أبو البقاء العكبري (ت: 616هـ) تح: د. عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، الطبعة: الأولى، 1995م.
- اللهجات العربية في التراث، أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب، 1983م.
- المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392هـ)، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1999م.
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت: 542هـ)، عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى - 1422هـ.
- مشكل إعراب القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمَوْش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (ت: 437هـ)، تح: د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الثانية، 1405.
- معاني القرآن، يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء أبو زكريا (ت: 207هـ)، تح: أحمد يوسف النجاتي، ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، الطبعة: الأولى.
- معاني النحو، د.فاضل صالح السامرائي، دار الفكر، عمان، الطبعة الثانية، 2003م.
- المقتضب، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس المبرد (ت: 285هـ)، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب. بيروت.
- المنصف لابن جني، شرح كتاب، التصريف لأبي عثمان المازني، عثمان بن جني الموصلي أبو الفتح ابن جني (ت: 392هـ)، دار إحياء التراث القديم، الطبعة: الأولى في ذي الحجة سنة 1373هـ - أغسطس سنة 1954م.
- نتائج الفكر في النحو، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد أبو القاسم السهيلي (ت: 581هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1992م.
- النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد بن يوسف، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري (ت: 833هـ)، تح: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية].
- أثر الحركات في اللغة العربية دراسة في الصوت والبنية، علي عبد الله علي القرني، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية، قسم الدراسات العليا، جامعة أم القرى، 2004م.
- التقاء الساكنين والتخلص منه في ضوء الدرس الصوتي الحديث، صباح عطوي، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1998م.

الشخصية وتمثلاتها في رواية (بقايا صور) للروائي حنا مينه

م.م. اوراس سلمان كعيد السلامي

جامعة القاسم الخضراء/ كلية الموارد المائية

**Personality and its Representations in Hanna Mina's Novel
(Remains of Pictures)****Asst. Lect. Uras Salman Gu'id Al-Salami****The Green University of Al-kassim/ College of Water Resources**

drusalmn2016@gmail.com

Abstract:

The study titled: personal Tmtheladtha in the novel remains of pictures of the writer novelist Hanna Mina, which is at the forefront and to pave the Study of first and Study of a second and a conclusion of research and the list of sources and references, the address search came as follows: Boot (definitions entrance): profile in the language and terminology and the Koran, and personal concept, personal philosophically, and personal dimensions: first, the physical dimension (physiological): second: the social dimension, Third: the psychological dimension, and the first section came on several topics, including: the first axis: bilateral attendance, second axle: personal relationship component narrative, came topic The second, entitled: personal sections: First, the central character, second: high profile, surface profile Thirdly, and then conclusion of the search, and a list of sources and references, and a summary in English and Arabic.

Key words: the concept of personal dimensions of personal, physical dimension, social dimension, the psychological dimension, attendance, personal relationship with the narrative component, personal sections.

المخلص

جاءت الدراسة بعنوان: الشخصية وتمثلاتها في رواية بقايا صور للكاتب الروائي حنا مينه، والتي تتمثل في مقدمة وتمهيد ومبحث اول ومبحث ثانٍ وخاتمة البحث وقائمة المصادر والمراجع، جاءت عناوين البحث كآلاتي: التمهيد (مدخل تعريفى): الشخصية في اللغة والاصطلاح والقران، مفهوم الشخصية، الشخصية فلسفياً، ابعاد الشخصية، أولاً: البعد المادي (الفيزيولوجي): ثانياً: البعد الاجتماعي، ثالثاً: البعد النفسي، أما المبحث الاول فجاء في عدة محاور منها: المحور الاول: ثنائية الحضور والغياب، المحور الثاني: علاقة الشخصية بالمكون السردى، وجاء المبحث الثاني بعنوان: اقسام الشخصية، أولاً: الشخصية المحورية، ثانياً: الشخصية الثانوية، ثالثاً الشخصية السطحية، ومن ثم خاتمة البحث، وقائمة بالمصادر والمراجع وملخص باللغة العربية والانجليزية .

الكلمات المفتاحية: مفهوم الشخصية، ابعاد الشخصية، البعد المادي، البعد الاجتماعي، البعد النفسي، الحضور والغياب، علاقة الشخصية بالمكون السردى، اقسام الشخصية.

التمهيد:

"لا يمكننا باي شكل من الاشكال ان نطلق على العمل الادبي اسم (الرواية) اذ لم يكن يحتوي على شخصيات ترتبط بها الاحداث، فالرواية معرض صور متحركة لشخصيات تتحرك وتحيا حياة حقيقية، وتولد بنفسها الحوادث وتحدد الموقف"⁽¹⁾، اذ بدأ الاهتمام بالشخصية، منذ ان لاحظ الانسان ان هناك اختلافاً في انماط السلوك الانساني، وظل مدة طويلة يعزو الى انفعالات الانسان من فرح وغضب وسرور وحزن الى قوى خارجية عن حدود البشر، فكانت العديد من المفاهيم حول الشخصية الإنسانية وتعريفاتها كما ذكرت في الأدبيات النفسية والتي بحثت عن الشخصية الإنسانية والتي نعزوها إلى حالة الاختلاف في التعبير السلوكي اتجاه الآخرين،

(1) أبحاث نقدية: ثائر سمير حسن الشمري، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2014: 129.

فقد يوصف الإنسان بأنه خجول، كسول، طموح، كما قد تشير السمات الى تعبيرات سطحية كالعدوانية أو إلى صفات أعمق وأكثر استدلالية في التعبير عن الدوافع، فالسمات مفاهيم استعدادية ومن المفترض أن الشخص ينقل الاستعدادات السلوكية من موقف لآخر، وما ستعرض الباحثة صفات الشخصية وسماتها الإنسانية النموذجية بوصفها المنهل الذي سينهل منه الكاتب الروائي في بناء شخصياته.

الشخصية لغةً:

وردت كلمة (شخصية) في لسان العرب "شخص: جماعة شخص الإنسان وغيرها) وهو كذلك (سواد الإنسان تراه من بعيد) (وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه) وهذا المعنى أقرب للآثار إلى الجسم المادي (الفيزيقي) للإنسان وقد ورد في المعجم نفسه معنى آخر للشخص وهو أنه (كل جسم له ارتفاع وظهور المراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص) ونلاحظ في المعنى الأخير انتقالاً من المعنى المادي إلى المعنوي فقد تجاوز المصطلح الجسم إلى ما يقترب من استعمالها لمصطلح الشخصية بالمعنى السلوكي⁽¹⁾.

الشخصية اصطلاحاً:

عرفه (وارن) و (كاميل) الشخصية بأنها "النظام العقلي الكامل للإنسان عند مرحلة معينة من مراحل نموه وهي تتضمن كل ناحية من النواحي النفسية، والعقلية، والمزاجية، كذلك مهارته وأخلاقه واتجاهاته التي كونها خلال حياته"⁽²⁾، وهي عند مورتن برنيس عرف الشخصية هي "مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وغرائز فطرية وبيولوجية كذلك ما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة"⁽³⁾، وأما بودن فقال بان الشخصية: "هي تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التوافق بينه وبين البيئة"⁽⁴⁾. وعرفها نوري الحافظ بأنها الشخصية "ذلك المزيج من أشكال السلوك المختلفة التي تصدر عن الفرد والتي تميزه عن أبناء مجتمعه"⁽⁵⁾.

وترى الباحثة أن اغلب التعاريف قد ركزت على المظهر الداخلي والخارجي للشخصية، ويندرج استعمالها تحت معنيين أولهما المهارة الاجتماعية والحقق وثانيهما يرى أن شخصية الفرد تتمثل في أقوى الانطباعات التي يخلقها عند الآخرين وتوصف الشخصية عادة بأنها شريرة أو طيبة.

وفي القرآن الكريم:

قال تعالى: (إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصَارُ)⁽⁶⁾، و(وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا)⁽⁷⁾ "شخص) فلان - شَخِصَةً، صَمَمَ وَعَظَمَ جِسْمُهُ فَهُوَ تَشْخِصٌ وهي شخصية"⁽⁸⁾.

مفهوم الشخصية:

لقد انبعت اصطلاح الشخصية من الكلمة اللاتينية (Persona) التي كانت مرتبطة بالمرح الإغريقي في العصور القديمة، وتعني الكلمة القناع الذي يرتديه الممثلون الإغريق فوق وجوههم على خشبة المسرح، واستناداً إلى هذا المفهوم فالشخصية يعتد أنها الأثر والتأثير الذي يتركه الفرد عندما يرتدي القناع على وجهه ويخفي وجهه عن المشاهدين، وهذا أساس فلسفة أفلاطون المثالية الذي يرى الشخصية هي مجرد واجهة لمادة ما أو جوهرها⁽⁹⁾.

(1) الأبعاد الأساسية: احمد محمد عبد الخالق، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1983: 36.

(2) تكوين الشخصية: نوري الحافظ، مطبعة المعارف، بغداد، 1961: 16.

(3) الشخصية وقياسها: لويس كامل مليكة، مكتبة النهضة، القاهرة، 1959: 27.

(4) م. ن: 10.

(5) تكوين الشخصية: نوري الحافظ: 20.

(6) سورة ابراهيم: آية (42)

(7) سورة الانبياء: آية (97)

(8) مختار الصحاح: محمد بن ابي بكر الرازي، دار الرسالة الكويتية، الكويت، 1973: 331.

(9) ينظر: الشخصية في ضوء علم النفس: محمد محمود عبد الجبار الجبوري، مطبعة دار الحكمة، 1990: 18.

أما الشخصية من الناحية الأدبية فهي العامل الأساس في تحقيق الآثار الفنية وهي التي تسبغ عليها طابعاً خاصاً، وتتجلى بوضوح في تصور موضوعاتها وفي تنفيذها والأسلوب المتبع فيها فإذا ما سيطرت شخصية البطل على آثاره خرج من دائرة التقليد والمحاكاة وانطلق في دروب الإبداع وهذا ما دعا عدداً من النقاد إلى دراسة شخصية البطل قبل النظر على إنتاجه ومحاولة فهمه⁽¹⁾. "إن عملية بناء الشخصية الروائية ورسمها تفرض على الكاتب الالتزام بمقولة التغير ونمو الكائن الانساني حيث "إن الشيء الوحيد الذي يعرفه الانسان حق المعرفة عن الطبيعة البشرية وليس على نموها وتطورها"⁽²⁾.

وبناء الشخصية الدرامية يفرض على الكاتب الروائي أن يضع في حسابه أن الشخصية لا بد ان ينتابها تغيير اساسي في بنيتها وهي تدخل في سلسلة من الصراعات والمواقف والازمات، وهذا التغير يمكن اكتشافه من خلال استقراء علاقة الشخصية بما يحيطها من شخصيات.

إن تكامل الشخصية الروائية "هو دائماً نتاج مجموع الجهد الروحي والجسماني عندها وذلك الجهد الذي يكشف ادق رابطة او علاقة معادلة في السمات الخارجية والداخلية للشخصية الانسانية، ومن هذه العملية تتعكس ثقافة المكان كلها، وذوقه وتجربته، وانطباعاته المختزنة ومعرفته ووجدانه، والجهد الكبير الذي يبذله في خلق الشخصية وبنائها"⁽³⁾.

الشخصية فلسفياً:

"وهي وحدة الذات بما فيها من وجدان وفكرة وإرادة وحرية واختيار"⁽⁴⁾، وأخذت الشخصية في الدراسات الأدبية والنقدية المتخصصة منذ أرسطو وحتى الآن اهتماماً كبيراً بوصفها واحدة من أهم القيم الدراماتيكية فهي عند أرسطو "يقصد بها ما نعززه من خصائص وصفات تحدد نوعية القائمين بالفعل"⁽⁵⁾، ويحدد الشخصية بأربعة أمور أولها الصلاحية الدرامية، وتتضح الشخصية إذا ما أفصح الكلام أو الفعل عن قيام الشخص بالاختيار، وتكون الشخصية مؤثرة إذا كان الاختيار مؤثراً، وثانيها الملائمة أو صدق النمط، كأن تكون لديها نوع من الشجاعة البطولية أو المهارة في الكلام، وثالثها المشابهة للواقع، أي أن الشخصية مشابهة للواقع، ورابعها ثبات الشخصية أو تساوقها مع ذاتها طوال النص الأدبي⁽⁶⁾، فهي تصور الحدث الدرامي فقد أعطاه أرسطو المرتبة الثانية بعد الحكمة فهي أشبه ما تكون بالوسيلة أو الأداة الحاملة للقصة أو الموضوع ولعلها أسطورية في الغالب كالإلهة والأبطال والملوك والتي لم تكن لها ما تتميز به ذاتياً.

إذ إن الشخصية هي القوة الوحيدة المتحركة في الصراع أو المحركة له ومن هنا أصبحت مهمة الكاتب الروائي تقوم على كيفية تجسيد السلوك البشري الذي أخذت به المذاهب الأدبية في تركيزها على قضايا الإنسان ومشكلاته فالكاتب الروائي في اغلب المذاهب النقدية والأدبية، يعطي الشخصية الأولوية على ما سواها من العناصر فهي أصبحت المصدر الأساسي لخلق سلسلة من الأحداث التي تتطور من خلال الفعل السلوكي والحوار فهي المتحركة بالحدث وبنوع الصراع وطبيعته ولكي يتحقق هذا كان لابد من دوافع ذاتية تحملها وضغوط تقع على الشخصية وليس هناك شخصية دون فعل ، وليس هناك فعل من غير فاعل يقوم به⁽⁷⁾.

أبعاد الشخصية في رواية بقايا صور:

أولاً: البعد المادي (الفيزيولوجي):

إن المقصود بالبعد المادي (الفيزيولوجي) هو دراسة جميع الخصائص الجسمية وهي ما يطلق عليها بالبعد الجسمي كالطول والوزن والجنس (ذكر، أنثى) والعمر ولون البشرة وهو "ما يتعلق بالملامح الجسدية، المادية للشخصية كطولها وعمرها.. ولعل تحقيق هذا

(1) ينظر: المعجم الأدبي: جبور عبد النور، دار الملايين، بيروت، 1979: 146-147.

(2) فن كتابة المسرحية: لاجوس أجري، تر: دريبيني خشبة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب ت: 142.

(3) التكاملي في العرض المسرحي: بوبوف، الكسي، تر: شريف شاكر، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1976: 162.

(4) المعجم الفلسفي: ابراهيم مدكور، الهيئة العامة لشؤون المطابع، القاهرة، 1983: 101.

(5) فن الشعر: أرسطو، تر: ابراهيم حمادة، هلا للنشر والتوزيع، 1999: 112.

(6) ينظر: فن الشعر: أرسطو: 149-152.

(7) ينظر: دراسات في المسرح: فؤاد علي حارز الصالحي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن، 1999: 49.

البعد المادي الخارجي للشخصية يتحقق إذا ألم المؤلف وأدرك ما بين كل شخصية وأخرى من اختلاف، وهنا يجعل لكل منها دوراً في النص الروائي بتحقيقه تكتمل أبعاد الرواية⁽¹⁾، ويعد هذا البعد (الخارجي) واحداً من أهم الأبعاد للشخصية في النص الأدبي (الرواية)، وأبسط طريقة لتقديم الشخصية، هي إيراد وصف جسماني لها وموجز عن حياتها.

تعد رواية (بقايا صور) رواية سيرة ذاتية يحكي فيها الراوي ماضي حياته مستعملاً في ذلك تقنية الاسترجاع فيسترجع الأحداث الماضية، ويبدأ من طفولته المعذبة المشردة والتي شكلت بقايا صور محفورة في ذاكرته المدفونة بين جنبه. ويقف (حنا مينه) على طفولته القروية قبل مرحلة الوعي، وضمن اطار التشرد الأسري يظهر الراوي- الطفل وهو يلتقط أو يعيد النقاط وقائع علفت في ذاكرته وثبتت بوصفها صوراً تشكل جزء منها، ويصرح (حنا مينه) بذلك كاشفاً آلية تكون سيرته الروائية: ان بقايا صور.

ستغدو، في الوعي الذي نما بنمو العمر، صوراً شبه كاملة الآن، قد يظل فيها بعض الفجوات، وقد تستعين المخيلة ببعض المسموع من الأهل لتظهير طرف مكمل من هذه الصورة أو تلك، ولكن الأشياء تصبح في الضوء، مسترجعة بجهد الاسترجاع من قاع بئر قديمة، معتمدة، لذاكرة رسخت الأحداث فيها، على طفولتها.

ثانياً: البعد الاجتماعي:

ويشمل البعد الاجتماعي على تلك القيم والمنبهات التي يستلمها الفرد من بيئته والمجتمع المحيط به، وهي بالضرورة تجري تعديلاً على سلوكه لكي يستطيع التعايش مع هذه البيئة، وتشمل الطبقة الاجتماعية التي تميز الشخصية، المستوى العلمي واهتمامات الشخصية وعلاقاتها الاجتماعية والحالة الاجتماعية والمنزلية، ويسعى الكاتب الروائي إلى إبراز اختلاف بين الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لكل شخصية "إذا قدم الكاتب الروائي من رواياته وضمنها مجموعة من الشخصيات فلا بد من أن يوضح مدى الاختلاف بين الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية التي تتمتع بها كل شخصية"⁽²⁾، تحفل هذه الرواية بالقضايا الاجتماعية، فهي تعالج قضية المرأة وواقعها في المجتمع السوري، وما تتعرض له من ظلم في ظل الظروف الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، والتي تداخلت مع واقع الاحتلال الفرنسي لسوريا التي تمثل في الرواية محوراً موازياً ومهماً، وتظهر من خلالها مواقف أفراد الأسرة في المجتمع، والبيئة التي أثرت فيهم، وعلاقة طبقات أفراد المجتمع وتأثيرهم السلبي في تلك الأسرة الفقيرة، كأنما هذه الأحداث القاسية التي مرت عليهم، قد حفرت بسكين الشقاء المتصل لأسرة يعصف بها الأعصار من كل جانب، وهي تدور في الدوامة الزوبعية، كسفينة شراعية قطعت مرساتها، وانكسرت دفتها، فتخبطت في الموج العاصف بغير قيادة، أو بوجود قيادة مع ربان غير مؤهل.

ثالثاً: البعد النفسي (السيكولوجي):

ان الشخصية من اصعب معاني علم النفس تعقيداً وتركيباً لانها تشمل الصفات الجسمية والوجدانية والنزوعية والعقلية التي تحدد هوية الفرد وتميزه عن غيره⁽³⁾، فعلماء النفس حددوا للشخصية جانبين احدهما ذاتي يعبر عنه الفرد بقوله (أنا) مثيراً بذلك إلى حياته العقلية والعاطفية والإدراكية والجسمية فإدراك الذات ليس إدراكاً أولياً وإنما هو إدراك تدريجي والدليل على ذلك أن الطفل لا يشعر بشخصيته شعوراً واضحاً فهو لا يعرف انه مستقل عن العالم الخارجي فهو حين يكبر في السن يفرق بين جسده والأشياء الخارجية ثم يفرق بين جسده ونفسه حتى يصبح ذاتاً مستقلة متصنعة بالوحدة والهوية والفاعلية والتلقائية، أما الجانب الآخر فهو الجانب الموضوعي والذي يتألف من مجموعة ردود الفعل النفسية والاجتماعية التي يواجه بها الفرد بيئته أو من أنماط السلوك التي تعينه على التكيف وفقاً للبيئة الطبيعية والاجتماعية⁽⁴⁾.

(1) مدخل الى تحليل النص الادبي: عبد القادر ابو شريفة، دار الفكر العربي، ط4، 2008: 24.

(2) بنية النص الروائي: ابراهيم خليل، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010: 146.

(3) ينظر: الشخصية وسماتها: عبد المنعم الميلاي، مؤسسة الشباب الجامعة، الاسكندرية، 2006: 25.

(4) ينظر: المعجم الفلسفي: جميل صليبا، ج 1، دار الكتب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982: 692.

وتمثل هذا البعد في طابع الشخصية وما يميزها عن باقي الشخصيات كأن تكون طيبة او شريرة، كما يتجسد ايضاً في ما تقوم بها وتقلبه، او ما يظهر عليها من انفعالات وعواطف (حزن، فرح، غضب، استقرار)، وهذا البعد هو ثمرة البعدين السابقين فنفسياً هي التي تكمل كياننا الاجتماعي والمادي (الفيزيولوجي).

ومن خلال دراستنا لهذه الابعاد نجد انها متداخلة فيما بينها يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، فالطباع رغم انها فطرية تتأثر بالتربية والبيئة والجانب العقلي هو تنمية ثقافية، والبيئة والمستوى الاجتماعي تؤثر في الجانب النفسي ايضاً⁽¹⁾، ومن ثم لا يمكن لاي شخصية من هذه الابعاد الثلاثة، "الشخصية هي مجموعة من الصفات الجسدية والنفسية (موروثة، ومكتسبة)، عادات وتقاليد وقيم وعواطف متفاعلة كما يراها الآخرون من خلال التأمل معهم"⁽²⁾.

تحدثت الرواية عن الجانب النفسي من خلال مجموعة من الشخصيات التي تأثرت نفسياً من خلال الاحداث التي مرت بها الأسرة ومستكينة ومسوقة بإرادة قدرية، وكأن الخلق الفني لم يتدخل في صياغتها، الأب، في خسائره المتلاحقة، وإهماله ولا أبايته، والام في استكانتها وقبولها الأمر الواقع وعطفها حتى على الأرامل من عشيقات زوجها، والأخوات الصغيرات الخادمت، والطفل الذي لا يملك الا الذاكرة، جميعهم محكومون بإرادة غامضة تسيرهم حيث شاءت، مرة الى أعمال السخرة، وأخرى الى التشرد والضياع والجوع والارتحال، الأرملة (زنوبة) تخرق هذا السلوك، وتظهر بوصفها شخصية فاعلة في تقابلها ومزاجها ورغباتها وشفقتها، ونهاية حياتها التي اختارتها لتغير كل التوازنات والتواطؤات القائمة في المجتمع.

المبحث الاول:

المحور الاول: ثنائية الحضور والغياب

تعد ثنائية الحضور والغياب بمثابة الموجه لمسار النص الروائي، تمدد بالوظيفة الثقافية والاجتماعية فضلاً عن إظهاره إلى الوجود، على اعتبار إن الحضور يمثل التشكيل والغياب يمثل الدلالة، فعندما تصاغ هذه القضية الثنائية يترتب التمييز بين نوعين من العلاقات التي من الممكن تشخيصها في العمل الأدبي، علاقات تقوم بها العناصر الحاضرة وأخرى تقوم بها العناصر الغائبة.

هذه الثنائية "هي ثنائية الشكل والمضمون، فتارةً يأخذ هذا العلو وتارةً يأخذ الآخر الصدارة، وقد نبه (سوسير) إلى هذه القضية معتبراً إن الدال يمثل حضوراً (الحضور المادي) (والممدلول يمثل غياباً) غياب مادي (ولكنه حضور معنوي)"⁽³⁾

كما عرض (تودوروف) هذه الثنائية في العمل الأدبي بالقول "علاقات الغياب هي علاقات المعنى والترميز وعلاقات الحضور هي العلاقات الشكلية أو البناء"⁽⁴⁾ والثنائية كما عرفها (ميرلوبونتي) "هي تصور يرتكز على مفهوم حضور الجسد، مستبدلة أحدهما بالآخر بشكل عضوي لا مكان معه للفصل بينهما"⁽⁵⁾، ووردت عند (رولان بارت) على إنها "إنتاج شبكات وحزم من الصور تتقاطع حيناً وتقترب حيناً"⁽⁶⁾.

حضور المرأة استدعى معاني الدفء والاحتواء وتحمل مشاق الحياة وهذا جعلها في قطب المسؤولية في مقابل غياب الرجل/الاب عن العائلة جعله يحيا في حياة عبثية واللامعنى وعدم تحمل المسؤولية مما فرض حالة فقدان التوازن وعدم الاستقرار، أما الشخصية الغائبة، هي ليست غائبة في الحقيقة، ولكن الكاتب صيرها هكذا لمنح الإرادة الواعية، دافعية خلاقة من أجل التواصل مع الآخر، إن ما يعنيه الكاتب ليس مايقوله ويقصد به مباشرة، بل مايعنيه ويقصد به في العمق، ما وراء العمق وما وراء المعنى الظاهري

(1) تقنيات الدراسة في الرواية (الشخصية): عبد الله خمار، دار الكتاب العربي، ط2، الجزائر، 1999: 25.

(2) الشخصية وأنواعها، وامراضها وفن التعامل معها: سعد رياض، مؤسسة اقرأ، القاهرة، 2005: 10.

(3) الظاهرة الشعرية العربية الحضرية والغياب: حسين حفري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001: 12.

(4) م. ن: 13.

(5) بنية الحضور والغياب في شعر أودونيس: محمد الناصر العجيمي، دار نهى، صفاقس، 2009: 5.

(6) فلسفة النقد ألتفكيكي في الكتابات النقدية المعاصرة: بشير تاويريت وسامية راجح، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009: 44.

من نصه، فالشخصية الغائبة التي أخرجت بأكثر من معنى، هي في الحقيقة حاضرة فنياً، فالغياب لا يعني العدم إنما يعني في حقيقته الحضور الذي كان، أو الحضور الكائن بمعنى ما، وفيها يصبح الغياب حضوراً وهذه هي متعة الغياب.⁽¹⁾

فالراوي في رواية (بقايا صور) نجده لا يتخذ موقفاً عدائياً، ولا يريد أن يكون قطباً مضاداً للأب، وهذا الأمر بحد ذاته يدفعه لتخفيف العبء عن كاهل الأب، الذي لا يشكل حضوره أو غيابه في سياق الأحداث أمراً مهماً، فالتراسل يتركز بين الطفل - الراوي وأمه وأخواته، ان شقاء الأم، بفعل وجودها مع الطفل، وحيرتها وعطفها وترددها ومهادنتها وحسن طوبتها الى جانب كونها ذخيرة حكايات، تستأثر كثيراً باهتمام الطفل وهو يروي، إن معظم بقايا الصور التي يسترجعها الراوي تتصل بالأم المعذبة، هي مفتاح للوصول الى عالم النص، وصورة الأم المشعة تفسر أهمية الحضور والغياب في الرواية.

ترى الباحثة أن الشخصية الغائبة يخلقها المؤلف الروائي من مخيلة رغبة بإبعادها الرمزية وخلفيتها الثقافية، وبدلالاتها، فهي تفصح عن مدى رحابة رؤية الكاتب وكيف يمارس دوره في الحياة، وفي التاريخ من خلال جعل الشخصية الغائبة حقيقة موجهة.

المحور الثاني: علاقة الشخصية بالمكون السردى

إن الارتباط بين عناصر الرواية هو الذي يفرض عدم الفصل بين مكوناتها لأن الحديث عن مكون يقتضي ضرورة الحديث عن آخر، فكان لابد من الوقوف عند العلاقة التي تربط (الشخصية) التي هي موضوع دراستنا (الراوي، الحدث، المكان، زمان...).

أولاً: علاقة الشخصية بالراوي:

الراوي احد الشخصيات المتحركة في الرواية، وترتبط علاقة وثيقة بالشخصيات الاخرى، ترعرع في كنف عائلة فقيرة عاشت معاناة مشاق الحياة والراوي هو (الطفل)، وموقفه منها هو الذي وهبها مزايا الوصف الايجابي أو ملامح الوصف السلبي، فهو لم يقتصر وصف ملامح شخصياته، وإنما كشف أيضاً عن أفكاره ووعيه، فقد عني المؤلف بالبطل عناية كبيرة حيث ألقى الضوء على جميع جوانبه النفسية، ليمثل حق التمثيل نوع السلوك الذي هدف إلى تصويره.

ثانياً: علاقة الشخصية بالحدث:

لقد سعى (حنا مينه) إلى إقامة علاقة سردية متفاعلة بين الشخصيات والحوادث التي تفتعلها، لذلك اهتم السارد بالحدث ليدفع بالسرد إلى الأمام، وقد جاء وصف الشخصيات وتفاعلها الداخلي والخارجي ملائم للأحداث.

ثالثاً: علاقة الشخصية بالمكان:

يشير المكان في ذهن الشخصية ذكريات دفيئة تحركه لرواية الاحداث الماضية ولقد لعب المكان دوراً مهماً في الرواية، حيث لاحظنا علاقة وطيدة بينه وبين الشخصيات فقد اسهم في تشكيل رؤاها وأفكارها، وسباقات حضورها وعملها، كما بدا تأثير الوسط الجغرافي الذي يستوطنه الراوي على شخصياته وتصرفاتها واضحا، فالمكان كان هاجساً بالنسبة (الام) البطل والذي عانت من مكان السكن وهو الكوخ الطيني وسط الفقر والمطر والرياح والظلمة والخوف والجوع، تحتضن صغارها كدجاجة مذعورة، متحملة اذى الحياة واضطهاد المختار، والرعب من اللصوص⁽²⁾.

رابعاً: علاقة الشخصية بالزمان:

الراوي يسترجع احداث وقعت في الماضي، والحديث عن الزمن فيمكن القول أن الكاتب الروائي رسم شخصياته بما وافق الوضع الزمني العامل لرواية، ووضعها في المسار اللائق بها فقد كان الزمن يجمع بين زمنين، زمن تعيشه الشخصية ذاتها ضمن السرد، زمن الطفولة و زمن الشباب التي يروي بها الاحداث، ، فضلاً عن العادات والتقاليد الاجتماعية التي عانت منها الاسرة، ما نخلص إليه هو أن الشخصية (الام) كانت مسلمة لقدرها في الحياة، تعاني الم الحرمان والفقر والجوع وتحتضن اولادها ليلاً، وموقفها كان سلبياً من الاب اذ لم يعن حضوره وغيابه شيئاً من حياتها، وهنا كانت صانعة للحدث، إذ من خلال الشخصية ظهر الحدث وتطورها كان مقرونا

(1) ينظر: نظرية البنائية في النقد الأدبي: صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987: 306-307.

(2) ينظر: بقايا صور: حنا مينه، دار الادب، بيروت، 1975: 39.

بها، وأهمية هي التي هزت الشخصية ومنحت الحيوية للزمان والمكان ككل وإن لاحظنا هيمنة المكان وعلاقته الشديدة بالشخصية مقارنة مع العناصر الأخرى.

المبحث الثاني:

اقسام الشخصية: تنقسم الشخصية في الرواية على عدة اقسام هي (الشخصية المحورية او الرئيسية، الشخصية الثانوية او المساعدة، الشخصية البسيطة).

اولاً: الشخصية/المحورية او الرئيسية

وهي التي تنهض بمهمة رئيسية وبالدور الأكبر في تطور الحدث، وتساعد المتلقي على فهم طبيعة الخطاب وهي التي "تقودنا إلى طبيعة البناء الدرامي، فعليها نعلم، حين نبني توقعاتنا ورغباتنا، التي من شأنها أن تحول، أو تدعم تقديراتنا وتقييمنا. ومن ثم تنهض قيمة معظم الروايات، وما تحدثه من التأثير الفعال على مدى مقدرة الشخصيات الرئيسية في تقديم الموقف، والقضايا الإنسانية التي يطرحها العمل تقديماً حيويًا، واننا نميل إلى تقييم العمل في ضوء مقدرة الشخصيات على تجسيد تلك المواقف بصورة مقنعة"⁽¹⁾.

"وهي التي تقود الفعل وتدفعه إلى الأمام، وليس من الضروري أن تكون الشخصية الرئيسية بطل العمل دائماً، ولكنها الشخصية المحورية، وقد يكون هناك منافس لهذه الشخصية"⁽²⁾.

يقول (أنريكي أندرسون): "توصف الشخصيات بأنها رئيسية عندما تؤدي وظائف مهمة في تطوير الحدث، ومن ثم يطرأ على مزاجيتها تغيير وكذلك على شخصيتها، أما الشخصيات الثانوية فهي التي لا يطرأ عليها تغيير أو تتغير في إطار الظروف المحيطة، إن الشخصيات الرئيسية هي شخصيات مسيطرة، وتظهر بصورة الأفراد المهيمن رغم أن سلوكها قد لا يتسم بالسلوك البطولي، وأياً كانت الأحداث والتصرفات الصادرة عنها فإن الباعث ينير معالم الشخصية سواء كانت ايجابية او سلبية"⁽³⁾.

ان الدور المحوري (الايجابي) في رواية (بقايا صور) تبدأ حكاياتها من الأم، حيث انها مدفوعة بأحاسيس دافئة لإعادة التوازن الى نفسها وأطفالها في ظل غياب مستمر لزوجها، من أجل ذلك، كانت تبذل جهداً في حملنا على السهر، تغرينا (الليلة سأحكي لكم عن الشاطر حسن) ومنذ هبوط الليل نغلق الباب، ونضع وراءه بجذع شجرة التوت، وبعد أن نتناول مالدينا من طعام تجلس الوالدة على حصير أمام الموقد ونحن حولها وتشرق في سرد حكاياتها. كنا نعدّها ألا ننام، الشقيقات يحاولن ذلك، وعلى صوت المطر، ووهج النار، وعالم الحكايات الساحر، تشرع الأخوات بالتناوب، ثم تنطبق الجفون، وفي منتصف الحكاية نكون قد نمنا، وتجد انها تحكي لنفسها، كانت تنبهنّا، تنذرنا بالأحاديث التي لنا شيئاً بعد الليلة، فنفتح عيوننا، نلتقط عبارة أو عبارتين وبعدها يلتوي رأس على الكتف، ثم آخر، ثم آخر، ومن جديد، تكتشف أننا نمنا، وأنها تحكي لنفسها، كان سهراً معها يعطيها بعض الشجاعة في مواجهة خوف يتمطى عبر الحقول، يزار مع الريح، يندس في المطر والظلمة ويحف صامت كالهول فتلتقطه حواسها، وتنتيقظ مجفلة، متوقّعة في كل لحظة أن تسمع نقياً في الجدار أو طرقة على الباب، وما اصطاح عليه حنا مينه بـ في رواية (بقايا صور)، ومن الواضح أن الراوي الذي يعد الشخصية الأساسية (السلبية) في النص، وهو المؤلف في قناع سردي غيابه إلى حالة الهروب وتشتت الذات، وعدم توافقه مع الآخر/ العائلة - المجتمع وذلك التشرد والضياع والتخبط إلى عجز الأب وقصوره في حماية الأسرة، فإن الراوي في بقايا صور لا يتردد أحياناً في البحث عن اعداء لأبيه، على الرغم من معرفته بأنه أسير الثالث المصائب اذ يشرب حيثما تسنى له، ويسكر كلما شرب، وينام في أي مكان، ولو في الفلاة أو الخمار تاركاً نفسه وما معه لرحمة المارة والعابثين والمخمورين، وبما أن الراوي يحمل أباه كل مصائب الأسرة، لا يتقصد أن يقود أسرته إلى ذلك فهو يرحل وكله قصد أن يعود كما رحل ممارساً كل مشاعر الزوج والأب، وكل مسؤوليته تجاههما، لكنه بنفس القصد، والأصح دونه، ينسى كل ذلك، كأنما هو ليس زوجاً ولا أباً يعيش، في أي مكان، كما في كل

(1) قراءة الرواية: رجب هنكل، تر: صلاح رزق، دار الغرب، القاهرة، 2005: 186.

(2) معجم المصطلحات الأدبية: ابراهيم فتحي، المؤسسة العربية للناشرين، تونس، 1986: 212.

(3) القصة القصيرة (النظرية والتقنية): أنريكي أندرسون، تر: علي إبراهيم علي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000: 239-240.

مكان، يسكر وينام، كما لو أنه في بيته، وكما لو أنه بلا بيت، ينسى طوال غيبته، ما كان قبل الغيبة، يفقد، بطريقة ما، ذاكرته، يحيا فقدان الشعور بالمسؤولية كم كان يحيا الشعور بالمسؤولية قبله ويبدو أن هذا، الأحكام التي يصدرها الراوي حول أبيه، وجاءت شخصية (الطفل)، شخصية محورية يحكي الأحداث التي مرت في حياته وستكون ماثراً قلق شخصي بالنسبة إليه، فهو لا يريد تركيب صورة سوداء له، وعلى هذا، فإنه قرب خاتمة النص تقريباً، يعود لتصفية موقفه النهائي واني لأغفر لوالدي كثيراً من الأذى الذي ألحقه بنا بسبب من هذه اللامبالاة تجاه الحياة التي كان يظهرها، ولست ألومه على شبقه المرضي، ما دام ليس مسؤولاً عنه، ولا على سكره، هو الذي في السكر كأن يغرق تعاسات دنياه، لكنني كطفل، ما كنت قادراً على فهم ذلك، وكان احتجاج أُمي عليه هو احتجاجي، ثم صار الاحتجاج ألماً وقرفاً وعجزاً في آن واحد.

ثانياً: الشخصية الثانوية

لعبت الشخصيات الثانوية أدواراً متباينة داخل الرواية، فبعضها كان مسانداً للبطل ومساعداً فيحين وقفت شخصيات أخرى في طريقه، وكانت عقبة في سبيل تحقيق أهدافه.

ان الشخصيات الثانوية التي قامت بأحداث في النص الروائي، لمساندة الشخصية المحورية التي بنى المؤلف عليها رؤيته الدرامية وخلق صلة بينهما على اعتبار أن الصلة غير المباشرة بين الحياة الفردية والأحداث هي الشيء الأكثر حسماً من جميع الأشياء، وذلك أن الناس يعيشون تاريخ الأحداث بشكل مباشر، والتاريخ هو سلسلة أفراحهم وأحزانهم، وإذا استطاع الروائي أن ينجح في خلق شخوص ومصائر تظهر فيها على نحو مباشر المحتويات الاجتماعية . الإنسانية المهمة، والمشاكل والحركات...، الخاصة بعصر ما فهو عندئذ يستطيع أن يطرح حدث من وجهة نظر الحياة المجتمع⁽¹⁾.

ان الراوي في بقايا صور حدد الشخصيات الثانوية التي قامت بدورها الأخوات الصغيرات الخادومات، وحكمت ظروف العائلة ان تعمل هاتان الاختان من اجل تحسين الوضع المادي للعائلة، فهما ضحيتا الفقر والعوز، هُمّش دورهما على الرغم ان الراوي ذكر انه دخل المدرسة وتعلم بسببهما لذلك كان يحس بالذنب اتجاههما، وهذا يحيل الى دونية المرأة وقصور دورها، وإن كان نبيلاً في نظر المجتمع، ومحكمات بإرادة غامضة تسيرهم حيث شاءت، مرة الى أعمال السخرة، وأخرى الى التشرد والضياع والجوع والارتحال.

ثالثاً: الشخصية المسطحة او البسيطة

الشخصية المسطحة فهي "تلك الشخصية البسيطة التي تمضي على حال لا تكاد تتغير ولا تتبدل في عواطفها ومواقفها وأطوار حياتها بعامة، وهي المرادف للشخصية الثابتة، بفضل هذا الضرب من الشخصيات، كما لا يمكن أن تكون الشخصية المركزية في العمل الروائي"⁽²⁾، ان الشخصيات السطحية في رواية (بقايا صور) تعددت في تلك الرواية ومنها الأرملة "زنوبة" تخرق هذا السلوك، وتظهر كشخصية فاعلة في قلبها ومزاجها ورغباتها وشفتيتها، ونهاية حياتها التي اختارتها لتغير كل التوازنات والتواطؤات القائمة في مجتمع النص، تحول دور زنوبة في الرواية من حالة الرذيلة والابتذال الى شهادة من اجل الوطن. والشخصية السطحية، هي غير مستقرة وعرضة للتبدل والتغير ولتكوين سمة او اكثر، وسميت بسيطة، وسماتها ظاهرية التي يمكن ملاحظتها في النص، تحت الضغوط بشكل عام وهي سمات وقتية كالمرح والتشاجر⁽³⁾.

(1) ينظر: الرواية التاريخية: جورج لوكاش، تر: صالح جواد كاظم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1978: 421.

(2) في نظرية الرواية، بحث في تقنية السرد: عبد الملك مرتاض، عالم المعرفة، 1998: 87-89.

(3) ينظر: الشخصية: نعيمة الشماخ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1980: 59.

الخاتمة:

1. إن الشخصية عنصر مهم من عناصر العمل الأدبي التي من خلالها توضح فكرة الكاتب الروائي و رسمها المؤلف في النص الروائي والتي توضح الأفكار والمضامين إلى المتلقي من خلال الحوار مع الشخصيات الأخرى
2. الشخصية الروائية هي الوسيلة الأساسية التي تساعد على تحقيق الأفعال وأنه لا يمكن عزل الشخصية عن بقية عناصر البناء الدرامي لأنها تمثل الوعاء الذي يقوم بنقل التفاعل العام فلا عمل يقوم بلا شخصيات ولا يمكن الاستغناء بأية حال من الأحوال عن الشخصيات في النص الروائي.
3. الشخصية تدل في علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة على العلاقات المميزة لإنسان أو مجموعة من البشر وليست هذه العلامات مقصودة على السحنة أو القامة أو شكل الجمجمة أو لون البشرة والشعر والعينين أو حتى اللغة بل لعل ذلك كله يتعرض للاختلاف والتغير والتبدل حتى يصعب الاعتماد عليه في تحديد الشخصية.
4. تتجلى الثنائيات الضدية من خلال ما تقدم لعبة الأنا والآخر، الحضور والغياب، الظاهر والمضمّر، التداخل بين الذات والآخر، مرآيا متعكسة متراكبة لا ترينا الأنا إلا متقمصاً ثوب الآخر ولا ينجلي الآخر إلا وقد استحال إلى الذات، عملية قائمة على التفاعل والتبادل المتصل في كلا الاتجاهين.
5. وصف المؤلف شخصية الام وجعلها ايقونة دلالية معبرة عن الواقع اجتماعي فهي شخصية ناقشت اهم مشكلات العصر بطريقة واقعية.
6. استعار الروائي شخصية الطفل كقناع لتجسيد الاحداث الدرامية بوصفه جزءاً أساسياً وامتلكت مقومات وتقنيات الدرامي التي جعلها ترتجل وتبتكر حسب ما يتطلب الدور .
7. كشف البعد الدرامي عن مستويين من الموقف والاحداث الدرامية لينتج عنها صراع في الدور الايجابي للام والآخر مثله الدور السلبي للأب.
8. رؤى الكاتب الروائي تمر بمرحلتين الاولى متخيلة ضمن حدود النص والثانية ترتبط بالحوار على لسان شخصية الطفل كفعل اساسي يساهم في بلورة معالم الشخصية.
9. الخيال المفتوح في رؤى الراوي في تقجير الطاقة الممثلة لجعلها متطورة ديناميكية متصاعدة.
10. التقنيات في الرواية أسهمت في قدرة الكاتب على رسم شخصياته بتجاه تفعيل الحدث.

المصادر

القران الكريم

1. أبحاث نقدية: ثائر سمير حسن الشمري، دار الرضوان، ط1، عمان، 2014.
2. الأبعاد الأساسية: احمد محمد عبد الخالق، الدار الجامعية، بيروت، 1983.
3. تكوين الشخصية: نوري الحافظ، مطبعة المعارف، بغداد، 1961.
4. الشخصية وقياسها: لويس كامل مليكة، مكتبة النهضة، القاهرة، 1959.
5. مختار الصحاح: محمد بن ابي بكر الرازي، دار الرسالة الكويتية، الكويت، 1973.
6. الشخصية في ضوء علم النفس: محمد محمود عبد الجبار الجبوري، مطبعة دار الحكمة، 1990.
7. المعجم الادبي: جبور عبد النور، دار الملايين، بيروت، 1979.
8. فن كتابة المسرحية: لاجوس أجري، تر: دريني خشبة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ب ت.
9. التكامل في العرض المسرحي: بوبوف، الكسي، تر: شريف شاكر، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1976.

10. المعجم الفلسفي: ابراهيم مذكور، الهيئة العامة لشؤون المطابع، القاهرة، 1983.
11. فن الشعر: ارسطو، تر: ابراهيم حمادة، هلا للنشر والتوزيع، 1999.
12. دراسات في المسرح: فؤاد علي حارز الصالحي، دار الكندي، الاردن، 1999.
13. مدخل الى تحليل النص الادبي: عبد القادر ابو شريفة، دار الفكر العربي، ط4، 2008.
14. بنية النص الروائي: ابراهيم خليل، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2010.
15. الشخصية وسماتها: عبد المنعم الميلادي، مؤسسة الشباب الجامعة، الاسكندرية، 2006.
16. المعجم الفلسفي: جميل صليبا، ج 1، دار الكتب اللبناني، بيروت، 1982.
17. تقنيات الدراسة في الرواية (الشخصية): عبد الله خمار، دار الكتاب العربي، ط2، الجزائر، 1999.
18. الشخصية وانواعها، وامراضها وفن التعامل معها: سعد رياض، مؤسسة اقرأ، القاهرة، 2005.
19. الظاهرة الشعرية العربية الحضور والغياب: حسين حفري، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.
20. بنية الحضور والغياب في شعر أودونيس: محمد الناصر العجيمي، دار نهى، صفاقس، 2009.
21. فلسفة النقد ألتفكيكي في الكتابات النقدية المعاصرة: بشير تاويريت وسامية راجح، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009.
22. نظرية البنائية في النقد الأدبي: صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987.
23. بقايا صور: حنا مينه، دار الادب، بيروت، 1975.
24. قراءة الرواية: رجب هنكل، تر: صلاح رزق، دار الغريب، القاهرة، 2005.
25. معجم المصطلحات الادبية: ابراهيم فتحي، المؤسسة العربية للناشرين، تونس، 1986.
26. القصة القصيرة (النظرية والتقنية): انريكي اندرسون، تر: علي ابراهيم علي، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، 2000.
27. الرواية التاريخية: جورج لوكاش، تر: صالح جواد كاظم، دار الطليعة، بيروت، 1978.
28. في نظرية الرواية، بحث في تقنية السرد: عبد الملك مرتاض، عالم المعرفة، 1998.
29. الشخصية: نعيمة الشماخ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1980.

المدرس النموذج في الفكر التربوي لدى علماء الغرب الإسلامي

- ابن أبي زيد القيرواني أنموذجاً -

د. عبد اللطيف تلوان

أستاذ بالكلية المتعددة التخصصات بالناظور

جامعة محمد الأول/ وجدة/ المغرب

The Ideal Teacher in the Educational Ideology of the Scholars in the Western Islamic World

Ibm Abi Zaid Al-Kayrawani As an Example

Dr. Abdul Lateef Talwan

The Multi-Specializations College/ University of Muhammad I/ Al-Nadhoor/
Wajda/ Morocco

Abstract

The researcher in the Arabic Heritage finds many educational examples some of which are related to one of the geniuses in the Islamic history whose work still alive.

يجد الباحث في التراث العربي نفائس ونوادر تربوية ترغمه على ضرورة تقصيها والتماس آثارها، ولا سيما إذا تعلق الأمر بنبأغة من النوابغ التاريخية الذي لا يزال عطاؤه التربوي تعتتي به المعاهد والجامعات في مختلف بقاع المعمور. فكان هذا حافزا لي للبحث في تراث علماء الغرب الإسلامي؛ لبيان التصور الذي يضعه هؤلاء للمدرس النموذج، فانصب اختياري على شخصية ابن أبي زيد القيرواني؛ لأنه إسوة حسنة في تكوينه المعرفي وفي عطائه البيداغوجي، فهو خريج مدرسة القيروان، الذي اضطلع بمهمة الريادة التعليمية والتربوية بها، حتى صارت بفضل القيروان قبلة لكل عالم وكل مجتهد يبتغي تفوقا وموضع قدم في سماء الأعلام.

ووسمت بحثي بـ: "المدرس النموذج في الفكر التربوي لدى علماء الغرب الإسلامي:- ابن أبي زيد القيرواني أنموذجاً -" وتتجلى أهمية هذا البحث في كونه يسعى إلى تجلية هذه التجربة التربوية الفريدة تصورا وتصديقا؛ كي نستلهم منها ما يفيدنا تربويا في واقعنا المعاصر، ونطورها وفق الوسائل الديداكتيكية الحديثة، وما تسمح به المنظومات التربوية المعاصرة. إذأ؛ يطرح البحث إشكالية تصور ابن أبي زيد القيرواني لأخلاقيات المدرس النموذج من خلال تراثه المطبوع، وتراث بعض المترجمين له.

وفي سبيل الإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدت منهجا يقوم على الوصف والتحليل؛ قصد تحرير خطة تتوزع - بعد المقدمة - إلى مبحثين اثنين وخاتمة، فأما المبحث الأول فأشرت فيه إلى جملة من المؤثرات التاريخية والفكرية التي شكلت شخصية ابن أبي زيد البيداغوجية، والمبحث الثاني تطرقت فيه إلى ذكر أهم الصفات التي يتصورها ابن أبي زيد في المدرس سواء كانت ذاتية أو متعديّة إلى غيره. والخاتمة ذكرت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وبعض التوصيات والآفاق التربوية المنبثقة عنه.

المبحث الأول: المؤثرات التاريخية والفكرية المسهمة في البناء المعرفي لشخصية ابن أبي زيد القيرواني.

عُرف ابن أبي زيد القيرواني قامة علمية وتربوية، ذائع الصيت، كثير القراءة والعطاء العلمي في القرن الرابع الهجري بإفريقية رغم سيطرة الحكم الغبدي عليها.

وقد حفل بترجمات مشرقة دلت على فضله وعظيم بصمته في الحياة العلمية والأخلاقية بالقيروان بل في العالم الإسلامي مذ ذلك التاريخ وإلى اليوم. يقول القاضي عياض (ت544هـ): "كان أبو محمد رحمه الله، إمام المالكية في وقته، وقُدوتهم، وجامع مذهب مالك، وشارح أقواله، وكان واسع العلم كثير الحفظ والرواية. وكتبه تشهد له بذلك. فصيح القلم ذا بيان ومعرفة بما يقوله، ذاباً عن

مذهب مالك، قائماً بالحجة عليه، بصيراً بالرد على أهل الأهواء. يقول الشعر، ويجيده، ويجمع الى ذلك صلاحاً تاماً، وورعاً وعفة. وحاز رئاسة الدين والدنيا. وإليه كانت الرحلة من الأقطار، ونجب أصحابه، وكثر الآخذون عنه. وهو الذي لخص المذهب، وضم كسره، وذنب عنه، وملأت البلاد تواليه. عارض كثير من الناس أكثرها، فلم يبلغوا مداه، مع فضل السبق، وصعوبة المبتدأ. وعرف قدره الأكابر. قال الشيرازي: وكان يعرف بمالك الصغير.¹

وعند افتتاح ترجمته في "سير أعلام النبلاء"، قال الذهبي (ت748هـ): "الإمام العلامة القدوة الفقيه، عالم أهل المغرب، أبو محمد، عبد الله بن أبي زيد، القيرواني المالكي، ويقال له: مالك الصغير. وكان أحد من برز في العلم والعمل"². وقال عنه مخلوف (ت1360هـ) ممتدحا: "الفقيه النظار الحافظ الحجة إمام المالكية في وقته"³.

عاش - رحمه الله - ستا وسبعين سنة، بحيث ولد بالقيروان سنة 310هـ وتوفي بها سنة 386هـ على القول الراجح.⁴ ومما لا شك فيه أن الثناء الكبير والمدح العظيم الذي أوتيته ابن أبي زيد القيرواني ما بلغه إلا بفضل عطاء المدرسة التربوية القيروانية التي أفاد منها، والتي سيُفيد في إطارها تلامذته الوافدين عليه من كل النطاق الإسلامية. لذلك؛ أحببت أن أشير في هذا المبحث إلى أهم المؤثرات التاريخية والفكرية التي أسهمت في تكوين الشخصية العلمية والتربوية لابن أبي زيد القيرواني، في إطار مطلبين اثنين، على النحو الآتي:

المطلب الأول المؤثرات التاريخية المُسهمّة في البناء المعرفي لشخصية ابن أبي زيد القيرواني.

عاش ابن أبي زيد القيرواني في زمن استولى فيه الفاطميون الشيعة على السلطة في بلاد إفريقية؛ حيث حكموها بأنفسهم طيلة ستين سنة، وولوا عليها بعد انتقالهم إلى مصر عمالهم من بني زيري الصنهاجيين.⁵

ولقد ترك هذا الحدث التاريخي بصمة قوية في شخصية ابن أبي زيد، الذي تأثر باستشهاد أغلب شيوخه⁶ لما ثاروا على الحكم العبيدي، فجعله يسنزid في الطلب للمنافحة عن ثوابت البلاد التي ما فتئت تتلاشى بسبب إرغام السلطة الفاطمية العلماء والعامّة على اعتناق المذهب الشيعي. يقول القاضي عياض: "كان أهل السنة بالقيروان أيام بني عبيد، في حالة شديدة من الاهتضام والتستّر؛ كأنهم ذمة، تجري عليهم في كثرة الأيام محن شديدة (...). فمن تكلم أو تحرك قتل، ومثّل به"⁷. ويذكر صاحب "البيان المغرب"، أن الفقيه أبا علي الحسن ابن مفرج (ت309هـ)، والزاهد محمد الشذوني (ت309هـ) ممن قُتل بسبب مخالفتهم مبدأ الشيعة في تفضيل علي بن أبي طالب على باقي الصحابة.⁸

إذاً كانت هذه المؤثرات التاريخية العصبية دافعا أساسا لابن أبي زيد القيرواني للنفير إلى العلم حماية للبيئة التونسية من الفكر الدخيل عليها، فترأس الكرسي العلمي بها؛ لتخريج العلماء والمدرسين، فنجب على يديه خلق كثير⁹، حملوا شعار الحفاظ على الهوية السنية، ونافحوا عن المشروع الفكري المحافظ الذي دعا إليه ابن أبي زيد ومن قبله أساتذته.

1- القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تح: محمد بن شريفة وآخرون، مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب، ط1، دت، 216/6. وينظر: الشرازي في طبقات الفقهاء، هذبة: محمد بن مكرم ابن منظور، تح: إحسان عباس، دار الزائد العربي، بيروت - لبنان، ط1/1970، ص: 160.
2- الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث- القاهرة، ط: 1427هـ/2006م، 490/12.
3- مخلوف: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، علق عليه: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1/1424 هـ - 2003 م، 143/1.
4- ينظر القاضي عياض: ترتيب المدارك، 221/6. وابن فرحون: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تح: الدكتور محمد الأحمد أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 428/1. و مخلوف: شجرة النور، 143/1-144.
5- ينظر: ابن عذارى المراكشي: البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تح: ج. س. كولان، إ. ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت - لبنان، ط3/1983م، 158/1 إلى 188.
6- من شيوخ ابن أبي زيد القيرواني الذين استشهدوا على يد العبيديين سنة (333هـ): أبو الفضل العباس بن عيسى الممسي، وأبو سليمان ربيع بن عطاء الله بن نوفل القطان، وأبو بكر بن محمد المعروف بابن اللباد القيرواني، وأبو العرب محمد بن أحمد تميم القيرواني مؤلف طبقات علماء إفريقية. [ينظر مخلوف: شجرة النور، 124/1-125].
7- القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، 303/5.
8- ينظر: ابن عذارى المراكشي: البيان المغرب، 187/1.
9- من تلامذة ابن أبي زيد القيرواني: ابن مجاهد الطائي (ت 370 هـ)- البراذعي (ت 386 هـ)- ابن الخلف (ت 391 هـ)- ابن العطار (ت 399 هـ) - ابن الفرضي (ت 403 هـ) - الكوري (ت 407 هـ) - التحبيبي (ت 422 هـ) - القاضي عبد الوهاب البغدادي (ت 422 هـ) - الخولاني (ت 432 هـ)- مكي ابن أبي طالب (ت 437 هـ) - المعافري (ت 439 هـ)- الليبي (ت 440 هـ) [ينظر: القاضي عياض: ترتيب المدارك 217/6. وابن فرحون: الديباج،

المطلب الثاني المؤثرات الفكرية المُسهمّة في البناء المعرفي لشخصية ابن أبي زيد القيرواني.

هنالك مؤثرات فكرية أسهمت في تشكيل الشخصية العلمية والتربوية لابن أبي زيد القيرواني، يمكن إجمالها في ما يلي:

التدافع الفكري: عرفت الحياة الفكرية زمن ابن أبي زيد القيرواني انتعاشاً وقوة بسبب التدافع الفكري مع التيار الشيعي، فكانت

القيروان في هذا العهد القاسي تحتضن حركة فكرية دائبة، وتشهد نشاطاً لتركيز مذهب مالك: فهناك إقبال على دراسة الفقه المالكي والتصنيف فيه، وتركز الاهتمام خاصة على المدونة الكبرى للإمام سحنون. وقد كان ممن أُلّف عليها أبو القاسم عبد الرحمن اللبيدي شيخ عبد الله بن أبي زيد وشملت العناية العلمية كثيراً من فروع المعرفة العقلية والشرعية مثل علوم القرآن والحديث والفقه¹.

التدرج التربوي: كانت الأولوية التربوية في عصر ابن أبي زيد القيرواني تمنح للقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باعتبارهما

مصدراً أولاً للتشريع؛ فكان أول ما يبدأ به الصبي حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ثم يأخذ علومهما، وبعد ذلك ينتقل إلى تعلم العلوم الأخرى بالتدرج². يقول أحمد بن خليل السكوني (ت557هـ) ملخصاً هذه الطريقة:³

عَلَّمَ الْقُرْآنَ وَسُنَّةَ الْمُخْتَارِ	إِنَّ الْعُلُومَ لَجَمَّةٌ وَأَجْلُهُا
فَإِذَا انْتَهَيْتَ فَمِلْ إِلَى الْآثَارِ	فَاخْطُ كِتَابَ اللَّهِ وَاحْوَ عُلُومَهُ
وَتَحَرَّ هَدْيَ السَّادَةِ الْأَبْرَارِ	وَاعْرِفْ صَحِيحَ رِوَايَةِ وَسَقِيمَتِهَا
فَهُوَ الْعَلِيمُ بِمَوْقِعِ الْأَخْبَارِ	وَعَلَى الْإِمَامِ الْأَصْبَحِيِّ فَعُولَنْ
تَهْدِيكَ يَوْمَ تَحْيِرِ النَّظَارِ	وَلْتَحْوَ مِنْ عِلْمِ الْكَلَامِ جَوَامِعًا
غَرْاءَ وَاضِحَةِ الصُّوَى لِلِسَّارِي	وَأَفُقَ الْإِمَامِ الْأَشْعَرِيِّ تَسِيرَ عَلَى
لِغَوَامِضِ الْأَقْوَالِ كَالْمِ سَبَّارِ	وَالنَّحْوِ مِنْ شَرْطِ الْعُلُومِ فَإِنَّهُ

وقد أفاد ابن أبي زيد من هذا الترتيب في أخذ العلوم عملاً بما جرى به العرف التربوي يومئذ، فكان "أحد الطلبة النابهين، يحفظ

القرآن الكريم، ثم يدرس علوم الوسائل، وعلوم المقاصد، متمتعاً باستعداد ذهني أهله أن يستفيد من بينته العلمية استفادة أبرزت نبوغه المبكر، الذي تجلّى خاصة في ثمره عهد شبابه وبأكورة عطائه العلمي، وهي رسالته في الفقه المالكي"⁴.

كثرة أساتذته مع علو كعبهم في العلم: استفاد ابن أبي زيد القيرواني من تعدد الأساتذة⁵ الذين تتلمذ لهم، فطبعوا في شخصيته

معارف شتى أهلته لتصدر الدرس الشرعي بالقيروان.

وقد نال إجازات عالية الإسناد من أساتذته، ذكر أسانيداً في مقدمة كتابه "النوادر والزيادات"⁶.

ونتيجة لهذه المؤثرات التاريخية والفكرية ترك لنا ابن أبي زيد القيرواني كتباً تُنبئ عن غزارة علمه وسعة اطلاعه¹. وتعطي إجابة

واضحة عن علة كثرة أسفار الطلاب إليه من كل حذب وصوب يطلبون علمه، وينتهلون من حياضه التربوية، فتزاحم على حلقة العلمية الأكابر، وتفرقوا في البلاد ينقلون عنه النوادر.

429-428/1. والذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: بشار عوَّاد، دار الغرب الإسلامي، ط1/ 2003 م، 647/8. ومخولف: شجرة النور، 143/1-144.

1- الهادي حمو ومحمد أبو الأجناف، الرسالة الفقهية، (قسم الدراسة)، دار الغرب الإسلامي، ط2/ 1997، ص: 25.
2- ينظر محمد الطاهر ابن عاشور: أليس الصبح بقريب؟ دار السلام بمصر، ودار سحنون بتونس، ط: 2007/2م. ص: 70 وما بعدها.
3- ابن عبد الملك المراكشي: الذيل والتكملة، تح: إحسان عباس، السفر الخامس/ القسم الثاني، دار الثقافة، بيروت، 1965م. السفر الأول ص: 114.
4- الهادي حمو ومحمد أبو الأجناف، الرسالة الفقهية، (قسم الدراسة)، ص: 13.
5- من شيوخ ابن أبي زيد القيرواني: شيوخه من القيروان: ابن الحذاد (ت320) - الخولاني (ت324) - ابن اللباد (ت333) - الممسي (ت333) - أبو العرب (ت333) - القطان (ت334) - ابن زرار (ت337) - حبيب بن الربيع (ت339) - التتوخي (ت343) - العسال (ت346) - ابن الحجام (ت346) - الإيباني (ت352). شيوخه المشاركة: ابن حماد (ت329) - ابن شعبان (ت355) - الأبهري (ت375). [ينظر القاضي عياض: ترتيب المدارك، 216/6-217. و ابن فرحون: الديباج 428/1. ومخولف: شجرة النور 143/1-144].
6- ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات، 12/1 إلى 15.

ولعل ما سأذكره في المبحث الموالي سيكشف لنا سر هذا التفوق الباق لابن أبي زيد؛ لأنه كان بحق مدرسا ناجحا تصورا وتطبيقا.

المبحث الثاني صفات المدرس الناجح عند ابن أبي زيد القيرواني

أشار ابن أبي زيد القيرواني في مقدمتي كتابيه "الرسالة الفقهية" و"النوادر والزيادات" بخاصة، وكذا بعض من ترجم لابن أبي زيد إلى جمل من الملاحظ التربوية المتعلقة بالمدرس النموذج في تصويره، والتي يمكن تصنيفها إلى قسمين: قسم يتعلق بصفات المدرس الناجح في ذاته، وقسم يتعلق بصفات المدرس الناجح في عطائه التربوي. وهذا ما سأوضحه في هذا المبحث في إطار مطلبين اثنين، على نحو ما هو آتٍ:

المطلب الأول: صفات المدرس الناجح في ذاته.

يتأهل المدرس في عطائه التربوي عند ابن أبي زيد إذا تحلى بجمل من الصفات الذاتية، يمكن إيجازها في المؤهلات الآتية:

المباحثة والملازمة: المدرس النموذج في تصور ابن أبي زيد ذاك الذي يعتني بالبحث، ويلتزم أهل العلم، وفي هذا الشأن يقول: "العلم لا يأتي إلا بالعناية والمباحثة والملازمة، مع هداية الله وتوفيقه، قال أبو الدرداء: العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم".²

ولهذا فالمدرس الذي لا يجدد معلوماته، ولا يبحث في دقائق ما يدرسه، ولا يستحضر الإشكالات المحتملة من قبل طلابه، لا يرقى إلى أن يكون مدرسا منتجا، ولا يُورث في طلبته مبدأ التطور والتجديد والعناية بالبحث العلمي.

الصبر والمكابدة: وهما صفتان لازمتان لكل مدرس أراد أن يتسمى مدرسا. يقول ابن أبي زيد: "إن طالب العلم يحتاج إلى البكور فيه، واستدامة الصبر على طلبه، وشدة الحرص عليه، وإذا كان الحريص لا يقلع، والمنهزم لا يشبع، والحوادث تحول دون الأمل، فصرف الجهد والهمة إلى ما يتعجل بركته، من التفقه في دين الله، وتتأجل غبطته من العمل به، أولى من الاستكثار من الأسفار بلا تفقه، والتحلي بغير تحقيق".³

وما أكثر من يتحلى بغير ما يكتسبه، ويتسمى بغير مسماه، بسبب قلة صبره وعدم استغلال أنفاس الأوقات في طلب العلم الذي يحتاج إلى المكابدة والمصابرة، مع الحرص المستمر الذي لا يتبعه كل ولا يلحقه ملل، وإن كان يطبعه ويكتنفه التعب.

المزاوجة بين الكتابة والحفظ: وهذا ملمح يشير إليه ابن أبي زيد القيرواني في معرض حديثه عن نشأة التأليف وتطوره في تاريخ الفكر العربي والأسباب الداعية إليه؛ حيث يقول: "إن كانت الكتب في آخر الزمان خزائن العلوم؛ فإن مفاتيح مغالقها الصدور، وقد كان العلم في الصدر الأول خزائنه الصدور ولم تكن كتب، وصار في آخر الزمان أكثره في الكتب وأقله في الصدور، وكثرت الكتب بالشرح والتأيد والتفسير لما قال أهل المدينة وكثر التقصير، وإن كان متقدمو أهل المدينة أقل تكلفا من غيرهم، وكانوا أعلم الناس بالأصول من الأحكام والسنن، وما تكلم فيه الصحابة ومن بعدهم من التأويل، وما اختلفوا من الحوادث، وإنما ولفت الكتب في القرن الثالث".⁴

1- له كتاب "النوادر والزيادات على المدونة"، مشهور. أزيد من مائة جزء. وكتاب "مختصر المدونة"، مشهور على كتابيه هذين المعولَّ بالمغرب في التفقه. وكتاب "الإقتداء بأهل السنة"، وكتاب "الذب عن مذهب مالك"، وكتاب "الرسالة"، مشهور، وكتاب "التنبيه على القول في أولاد المرتدين ومسألة الحبس على ولد الأعيان"، وكتاب "تفسير أوقات الصلوات"، وكتاب "الثقة بالله، والتوكل على الله سبحانه". وكتاب "المعرفة واليقين". وكتاب "المضمون من الرزق"، وكتاب "المناسك"، ورسالة "فيمن تأخذ عند قراءة القرآن والذكر حركة"، وكتاب "رد المسائل"، وكتاب "حماية عرض المؤمن"، وكتاب "البيان عن إعجاز القرآن"، وكتاب "الوساوس"، ورسالة "إعطاء القرابة من الزكاة"، ورسالة "النهج عن الجدال"، ورسالة "في الرد على القدرية"، ومناقضة رسالة البغدادي المعتزلي، وكتاب "الاستظهار في الرد على الفكرية"، وكتاب "كشف التلبيس في مثله"، ورسالة "الموعظة والنصيحة"، ورسالة "طلب العلم"، وكتاب "فضل قيام رمضان"، ورسالة "الموعظة الحسنة لأهل الصدق"، ورسالة إلى أهل سجلماسة في تلاوة القرآن، ورسالة في أصول التوحيد. [ينظر القاضي عياض: ترتيب المدارك، 217/6-218. والذهبي: سير أعلام النبلاء، 491/12. وإسماعيل الباباني البغدادي: هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلية في مطبعتها البهية إسطنبول 1951، أعادت طبعه بالأوقست: دار إحياء التراث العربي بيروت - لبنان، 447/1-448].

2- ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأهمية، تح: عبد الفتاح محمد الحلو، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1/ 1999م، 5/1.

3- ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات، 7/1.

4- نفسه، 8/1.

تتلخص الإشارة التربوية المستتبطة من هذا النص في أنَّ المدرس النموذج ذاك الذي يجمع بين التخطيط الذهني والكتابي للدرس. فالذي يعتمد على الكتابة ولا يتجاوزها إلى حفظ مفاتيح العلوم لا تتشكل لديه الشخصية العلمية المطلوب توفرها لدى المدرس الناجح. وقد يتعرض للاعتذار عن إلقاء درسه متى نسي كُرَّاسَه أو حدث عطب تقني لمورده الرقمي.

الجمع بين العلم والأدب: فلا بد للمدرس أن يتحلى بهما ليسمو درسه ويستمر عطاؤه ولقد كان ابن أبي زيد كذلك. يقول محمد الفاضل بن عاشور: "قد زكى سمعته الذائعة ما زان سلوكه الشخصي من الزهد والورع مع العقل الراجح والأدب البارع، فكانت قوة عارضته وجزالة رأيه مع ما أوتي من فصاحة اللسانين الشفهي والكتابي ممكنة له مقدرة في خدمة الفقه تدريسا وتأليف يعز أن تتاح لغيره حتى عرف في عصره بشيخ المذهب ولقب مالكا الصغير"¹.

وبالجملة؛ فإن التصور الذي يضعه ابن أبي زيد القيرواني للمدرس النموذج نظرا وتطبيقا، يمكن أن يحتذي به المدرسون في العالم العربي ولاسيما في مرحلة التعليم العالي؛ لأن مكن القوة في العطاء التربوي تتوقف على ذاتية المدرس بشكل أساس، ففاقد الشيء لا يعطيه. ولهذا أحسن القاضي عياض الوصف البيداغوجي لتلاميذ ابن أبي زيد القيرواني لما قال: "إليه كانت الرحلة من الأقطار، ونجب أصحابه، وكثر الآخذون عنه"².

فلا شك أن المدرس القوي الذي يتمتع بصفات ذاتية متمثلة في الصبر والمكابدة، والتواصل العلمي مع أهل التخصص، والتخطيط الذهني والكتابي، ومتابعة الجديد، والبحث عن حل الإشكالات، والحرص على طلب العلم والاستزادة منه، وتزيين كل ذلك بالأدب والحلم، هو الذي يؤثر في الحياة التربوية ويترك أثرا محمودا يذكر به مع تعاقب الأجيال، ويُخَرِّج جيلا من الطلاب الأقوياء الذين يقتبسون منه تلك الصفات، وتسلب طباعهم طباعه. تلك كانت أخبار من تتلمذ لابن أبي زيد ومن تتلمذ لهم.

المطلب الثاني: صفات المدرس الناجح في عطائه التربوي.

يُتمم ابن أبي زيد الفائدة، ويشير في ثنايا بعض كلامه إلى ما ينبغي أن يصرف إليه المدرسُ الجهدَ حتى يكون عطاؤه التربوي ناجحا وباصما، ومن أهم تلك الصفات أذكر ما يلي:

- **الإخلاص في التعليم:** إذا كان الإخلاص مطلوبا في كل شيء فإنه في التعليم يتأكد؛ لأن المدرس الذي لا يخلص في العمل التربوي يُنتج جيلا مغشوش البناء المعرفي، وقد يتسرب هذا الخلق إلى فئة عريضة من تلامذته فيكون قودتهم في عدم الإخلاص وتأنيب الضمير. ولهذا فالمخلص هو الذي يرتجي بتعليمه وتربيته وجه الله تعالى وثوابا من عنده، وهو الدافع الذي جعل ابن أبي زيد القيرواني يضع كراسة للمؤدب أبي محفوظ مُحَرَّر بن خلف الصديقي التونسي (ت413هـ)³ إذ خاطبه بقوله: "فأجبتك إلى ذلك؛ لما رجوته لنفسك ولك من ثواب من علم دين الله أو دعا إليه"⁴.

- **الإشفاق على المتعلمين:** الرحمة مطلوبة من المدرس تجاه من يعلمه، وهذه صفة أشار إليها ابن أبي زيد في إحدى كتبه التربوية التي لم تصل إلينا، ولكن وصلنا منها قولٌ يرويه عنه عبد الرحمن بن خلدون (ت808هـ): "قال محمد بن أبي زيد في كتابه، الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين⁵: لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا"⁶.

1- محمد الفاضل بن عاشور: أعلام الفكر الإسلامي في تاريخ المغرب العربي، مكتبة النجاش، تونس، (د.ط. ولا ت) ص: 48.

2- القاضي عياض: ترتيب المدارك، 216/6.

3- وقع خلاف بين الشراح والمترجمين حول الشخصية التي توجه إليها ابن أبي زيد القيرواني بالخطاب في مقدمة الرسالة، هل السبائي أم محرز؟ فأكد الدباغ والتتوخي أنه وجهها إلى محرز نقلا عن أبي عبد الله محمد بن سلامة التونسي، وأبي علي ناصر الدين البجائي حيث قال: "إنما سأله تأليفها الشيخ المؤدب محرز بن خلف التونسي، وهذا هو الصحيح عندي؛ لأن قول الشيخ أبي محمد: (كما تعلمهم حروف القرآن)، يدل على ذلك لأنني لا أعلم أحدا ممن تعرض إلى مناقب أبي إسحاق السبائي ذكر أنه كان مؤدبا". [الدباغ، والتتوخي: معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تح: محمد ماضور، المكتبة العتيقة بتونس، (د.ت)، 111/3].

4- ابن أبي زيد القيرواني: الرسالة الفقهية، ص: 73.

5- ذهب فؤاد سزكين إلى تخطئة عبد الرحمن بن خلدون في نسبة كتاب "أحكام المعلمين والمتعلمين" إلى أبي محمد بن أبي زيد القيرواني وأن مؤلفه أحمد بن محمد القابسي (ت403هـ)، ولكن الإشارات التي وقفت عليها من خلال كلامه في مقدمتي كتابيه المطبوعين: "الرسالة" و"النوادر والزيادات"، وما وقفت عليه من التراجم التي ترجمت له، ترجح لدي ما ذهب إليه عبد الرحمن بن خلدون. [ينظر فؤاد سزكين: تاريخ التراث العربي، تعريب محمود حجازي، ط: جامعة الإمام ابن سعود، الرياض، 1403هـ-1983، 173/31].

6- ابن خلدون: المقدمة، ط: دار المصنف بمصر، د.ت، ص: 406.

وترخيصه للمؤدب بضرب الصبي ضربا غير مبرح إذا احتاج إليه، أتى في معرض بيان الحكم الفقهي وليس في سياق الوصف التربوي.

ذلك بأن المترجمين ذكروا له إشفاقا وحنانا على طلابه، وأتوا بقصص واقعية حدثت مع تلامذته؛ لإقامة الحجة على ما ذكروا، تدل على رحمته بتلامذته، وشفقته عليهم، وكريم عطائه لهم، ومقابلة من أساء منهم بالحسنى¹.

ولعمري إن خلق الرحمة أولى صفة ينبغي أن تطبع العملية التعليمية التعلمية، فالعنف لا يأتي بخير، بل يكون سببا في الهدر المدرسي، والتأخر المعرفي؛ لما يترك من آثار سلبية في نفسية المتمدرس، تجعله يشعر بالخوف، وكراهية الأستاذ، وفي كثير من الحالات تستمر مع المتعلم هذه الآثار السلبية حتى ولو تغير المدرس المعنف.

- **التبكير بإيصال المعرفة إلى الولدان** لقول ابن أبي زيد: "اعلم أن خير القلوب أوعاها للخير، وأرجى القلوب للخير ما لم يسبق الشر إليه. وأولى ما عني به الناصحون ورغب في أجره الراغبون إيصال الخير إلى قلوب أولاد المؤمنين ليرسخ فيها، وتتبعهم على معالم الديانة، وحدود الشريعة؛ ليُرَاضُوا عليها، وما عليهم أن تعتقده قلوبهم، وتعمل به جوارحهم"².

وزاد توضيح ما قعد له بقوله: "فإنه روي أن تعليم الصغار لكتاب الله يطفئ غضب الله، وأن تعليم الشيء في الصغر كالنقش في الحجر"³. قال الشارح: "وقد يقال إن حال الصغر يتفاوت وكلما كان أنزل من البلوغ بمدة طويلة كان التعلم فيه أثبت مما كان فوقه مما كان يقرب من البلوغ"⁴.

ومثل لهذه القاعدة التربوية الشارح بقوله: "كالآنية الجديدة يجعل فيها القطران فلا تزول منها رائحتها إلا بعد تعب ومشقة"⁵.

- **التعليم بطرح السؤال**: تصور هذه الصفة في المدرس على نحو ما كان يفعله ابن أبي زيد؛ فقد "كان رحمه الله تعالى يفتح مجلسه بجواب سؤال السائلين عن غوامض المسائل ودقائقها، وربما قال: حدثتني نفسي أن في هذا المجلس كذا وكذا سؤالاً، فأكرم صاحب سؤال كذا؟ فيقول أحد الحاضرين أنا فيجيبه"⁶.

ولقد عبر عن هذه القاعدة التربوية في التعليم بقوله: "إن السؤال يفتح العلم. قال ابن شهاب: العلم خزائن ويفتحها السؤال. وقال غيره: السؤال نصف العلم. قال ابن عباس: يحتاج للعلم لسان سؤول، وقلب عقول. وربما قال زيد بن أسلم لبعض من يخلط في سؤاله: اذهب فتعلم تسأل، ثم تأتي"⁷.

ولهذا حق أن يقال في حقه: "كان لابن أبي زيد القيرواني أسلوب بيداغوجي ممتاز، فهو يفتح دروسه بإثارة الأسئلة المتعلقة بالمسائل الدقيقة الغامضة، ويشجع الطلبة على إلقائها، ويذكر هو نفسه ما يتوقعه منها ثم يجيب عنها بما يشفي الغليل"⁸.

وهذه صفة في غاية الأهمية؛ لأن إثارة الأسئلة وتشجيع الطلبة على الإجابة عنها أو تحفيزهم للاستماع إلى أجوبتها، يثمر نشاطا في التعلم، ويبعد عن المتعلم الرتابة والملل، ويزيل عنه الكدر.

ولقد جدت في زماننا منظومات تربوية تقوم على طرح الإشكاليات وإيراد الفرضيات المحتملة للإجابة عنها، وتحتاج من المدرس نفسا طويلا، وصبرا متواصلا، وعملا متقدما، وتقويما متعقبا. تلك هي الطريقة التي كان يقترب من التعامل بها ابن أبي زيد القيرواني مع طلبته، ويحث المدرسين عليها.

1- ينظر بعضا من تلك القصص عند الدباج، والتنوخي في: معالم الإيمان، 117/3 وما بعدها.

2- ابن أبي زيد القيرواني: الرسالة الفقهية، ص: 74.

3- المصدر نفسه، ص: 74.

4- علي بن أحمد الصعيدي العدوي: حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني للمنوفي المالكي، ضبطه محمد عبد الله شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/49-48/1، 1997.

5- العدوي: حاشية العدوي، 45/1.

6- الدباج، والتنوخي: معالم الإيمان، 116/3.

7- ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات، 9/1.

8- الهادي حمو ومحمد أبو الأجناف، الرسالة الفقهية، (قسم الدراسة)، ص: 21.

الترجى البيداغوجي: تلك سمة درج عليها الأسلاف فقد كان ديدنهم التدرج في المعارف التي تُعَلَّم للطلاب. وفي تجربة ابن أبي زيد أمثلة على هذا الأمر، فهو يقول في شأن الطلاب المبتدئين: "ينبغي أن يعلموا ما فرض الله على العباد من قول وعمل قبل بلوغهم؛ ليأتي عليهم البلوغ وقد تمكّن ذلك من قلوبهم، وسكنت إليه أنفسهم، وأنست بما يعملون به من ذلك جوارحهم"¹. ويقول مخاطباً المؤدب محرز بن خلف: "لما رغبت فيه من تعليم ذلك للولدان كما تعلمهم حروف القرآن؛ ليسبق إلى قلوبهم من فهم دين الله وشرائعه ما ترجى لهم بركته، وتحمد لهم عاقبته."²

وكان هذا النهج سبباً في اعتماد تدريس كتابه "الرسالة الفقهية" في المنظومات التربوية شرقاً وغرباً، ومن زمانه إلى زماننا هذا؛ لكونها "موجهة لمستوى الأطفال المبتدئين في تلقي العلم مراعية لمستواهم الذهني وملكاتهم التي هي طريق التكون"³. ولما يأنس المدرس من طلابه تقدماً في العلم وقدرة على الاستيعاب والفهم، والتحليل والتركيب، فإنه يتقدم بهم نحو خطوة متطورة. وتطبيق هذه القاعدة التربوية وجدناها عند أبي زيد القيرواني هذه المرة في مقدمة كتابه "النوادر والزيادات" حينما خاطب المتعلم الذي يبتغي الإفادة من كتابه هذا بقوله: "اعلم أن أسعد الناس بهذا الكتاب من تقدمت له عناية، واتسعت له رواية؛ لأنه يشتمل على كثير من اختلاف علماء المالكيين، ولا يسع الاختيار من الاختلاف للمتعلم ولا للمقصر، ومن لم يكن فيه محل الاختيار للقول لتقصيره فله في اختيار المتعقبين من أصحابنا من نقادهم مقنع."⁴

ويُفهم من هذه القاعدة أن المدرس الناجح هو الذي يتصف بحسن إعمال النقل الديدانكي، الذي يستهدف فئة معينة من الطلاب بمراعاة مستوياتهم وقدراتهم المعرفية.

ويتحصل من هذا المطلب أن صفات المدرس الناجح في مخرجاته التربوية عند ابن أبي زيد القيرواني تلك التي يكون مبتدؤها الإخلاص ودعائها الرحمة والشفقة بالمتعلم، والتحفيز بالسؤال، والتبكير بإيصال المعرفة الخيرة إلى صغار الولدان، والتدرج في نقل المعارف إليهم حسب ما تتحملة طاقتهم، وتستوعبه عقولهم، وتطمئن إليه قلوبهم.

الخاتمة

أخلص في متم هذا البحث إلى النتائج الآتية:

- ✓ إن تصور القدامى للمدرس النموذج يبنّي على أخلاقيات جليّة، ولذلك لم تكن تمنح هذه المهمة إلا لمن كان كفواً لها؛
- ✓ إن المدرس يتحمل مسؤولية الحفاظ على ثوابت وطنه، ومقدسات بلاده، من خلال المناقحة والمدافعة الفكرية التي تتأسس على اطلاع واسع، وقدرة على الحوار والإقناع. وقد كان ابن أبي زيد القيرواني مثالا في الوطنية رغم الظروف العصيبة التي حلت ببلده بسبب السيطرة الفاطمية على الحكم والفكر إبان عصره، حتى امتحن كثير من العلماء في ذلك، ومنهم بعض أساتذته الذين قضوا بسبب ثباتهم على المبدأ؛
- ✓ إن ابن أبي زيد القيرواني يمثل المدرس النموذج الذي يمكن أن يحتذي به كل مدرس؛ ولا سيما في أخلاقه وتعامله التربوي؛
- ✓ إن التكوين الذاتي والتخطيط للدرس والاستعداد له، والحرص والمتابعة البحثية بالإضافة إلى أخلاقيات التعامل مع الآخر صفات لا بد أن تتوفر لدى المدرس النموذج عند القدامى؛
- ✓ إن النصوص التي اعتمدتها لاستنتاج الإشارات التربوية لتصور ابن أبي زيد القيرواني للمدرس النموذج، - رغم قلتها - تشكل إطاراً مرجعياً للمدرسين في العالم العربي بصفة خاصة؛ لأنه لا يصلح حال التعليم في أوطاننا إلا إذا تشبع المدرسون بمثل هذه الأخلاق التي أوتيتها أمثال ابن أبي زيد القيرواني.

1- ابن أبي زيد القيرواني: الرسالة الفقهية، ص: 74.

2- المصدر نفسه، ص: 73.

3- الهادي حمو ومحمد أبو الأجفان، الرسالة الفقهية، (قسم الدراسة)، ص: 40.

4- ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات، 11/1.

ويفتح هذا البحث آفاقاً للبحث في مشاريع تربوية مشاكلة توسع مجال البحث عن صفات المدرس النموذج عند القدامى؛ للإفادة من التجارب الماضية التي تجاوزت حدود النظرية التربوية إلى ميدان التطبيق الفعلي، وتبيّن عطاؤها المثمر، ونتائجها المزهرة، وفعلها المؤثر في الحضارة الإنسانية بصفة عامة.

المصادر والمراجع:

1. ابن أبي زيد القيرواني: النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، تح: عبد الفتاح محمد الحلو، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1/ 1999م.
2. ابن أبي زيد القيرواني: الرسالة الفقهية، تح: الهادي حمو ومحمد أبو الأجنان، دار الغرب الإسلامي، ط2/ 1997.
3. ابن خلدون: المقدمة، ط: دار المصنف بمصر، د.ت.
4. ابن عبد الملك المراكشي: الذيل والتكملة، تح: إحسان عباس، السفر الخامس/ القسم الثاني، دار الثقافة، بيروت، 1965م.
5. ابن عذاري المراكشي: البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تح: ج. س. كولان، إ. ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت - لبنان، ط3/ 1983م.
6. ابن فرحون: الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تح: الدكتور محمد الأحمد أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة.
7. إسماعيل الباباني البغدادي: هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، طبع بعناية وكالة المعارف الجليّة في مطبعتها البهية اسطنبول 1951، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي بيروت - لبنان.
8. الدباغ، والتتوخي: معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تح: محمد ماضور، المكتبة العتيقة بتونس، (د.ت.).
9. الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تح: بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، ط1/ 2003م.
10. الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث - القاهرة، ط: 1427هـ/ 2006م.
11. الشرازي في طبقات الفقهاء، هذبة: محمد بن مكرم ابن منظور، تح: إحسان عباس، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، ط1/ 1970.
12. علي بن أحمد الصعيدي العدوي: حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني للمنوفي المالكي، ضبطه محمد عبد الله شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/ 1997.
13. فؤاد سزكين: تاريخ التراث العربي، تعريب محمود حجازي، ط: جامعة الإمام ابن سعود، الرياض، 1403هـ- 1983.
14. القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تح: محمد بن شريفة وآخرون، مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب، ط1، د.ت.
15. محمد الطاهر ابن عاشور: أليس الصبح يقرب؟ دار السلام بمصر، ودار سحنون بتونس، ط: 2/ 2007م.
16. محمد الفاضل بن عاشور: أعلام الفكر الإسلامي في تاريخ المغرب العربي، مكتبة النجاح، تونس، (د.ط. ولا ت).
17. مخلوف: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، علق عليه: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1/ 1424هـ - 2003م.

المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة

د. مصطفى منصوري/ كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة مستغانم/ الجزائر

الباحثة. يمينة بودالي/ كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة وهران 2/ الجزائر

**Behavioral problems among primary school pupils
who attend school at an early age.**

Lec.Dr. Mustapha Mansouri

faculty of social sciences/ university of Mostaganem/ Algeria

Researcher. Yamina Boudali

faculty of social sciences/ university of Oran2/ Algeria

Abstract

This present study aimed at recognizing the level and the aspects of behavioral problems among pupils who attend the school at an early age (before school age). In order to reach the two researchers choose the intentional sample of 140 pupils of both sexes from primary schools in Mostaganem west Algeria, applied them the list of behavioral problems amended for Peterson & Quay after confirmation of reliability and validity. The study revealed the following results:

- The primary pupils who attended school at an early age suffer from behavioral problems, high degrees of hyperactivity, the shame, the fear, And varying medium in anxiety, the aggressive, and low-grade in lying, and with drown behavior.
- There is not statistically significant difference between the male and female pupils in behavioral problems.
- There is not statistically significant difference in behavioral problems due to the class (First year, the second, third, fourth and fifth sessions of the primary school).

Key words: behavioral problems- The primary school- early age schooling

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، بمعنى قبل بلوغهم سن التعليم. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا وتلميذة منها (67) ذكرا و (73) أنثى من مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة مستغانم بالغرب الجزائري، اختيرت بطريقة مقصودة، طبق عليها قائمة المشكلات السلوكية المعدلة لبيتريسون وكاي بعد التأكد من صدقها وثباتها. وبعد الحصول على البيانات ثم تنظيمها ومعالجتها إحصائيا، أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة يعانون من مشكلات سلوكية بدرجات مرتفعة في فرط النشاط الحركي والخجل والخوف، وبدرجات متوسطة في القلق وفي العدوانية، وبدرجة منخفضة في الكذب وفي السلوك الانسحابي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث في المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية ترجع إلى الصف الدراسي (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة) ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية - المرحلة الابتدائية- الدخول المبكر للمدرسة.

المقدمة:

تعتبر المدرسة مكان تفتح ونمو إمكانيات الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، ولكي يتكيفوا معها لابد من التفاعل بين جميع مركباتها ومتغيراتها سواء البشرية أو المادية، ووجود أي خلل في هذه العملية قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية واضطرابات في صحتهم النفسية، فدور المدرسة لم يعد يقتصر على التعليم والتربية، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى من حياة التلاميذ خاصة تلك التي تتعلق بجوانب شخصيتهم وكيفية نمو هذه الشخصية على أسس سليمة وسوية بعيدا عن الإكراه والعنف والضغط، وكل ما من شأنه أن يؤدي بهم إلى كره المدرسة والنفور منها والابتعاد عنها، حتى لا يخسر مجتمعنا الطاقات البشرية التي سوف تساهم في بناء المجتمع مستقبلا؛ ولقد انتقد عالم الاجتماع التربية روبرت دريبين (Dreeben, 2002) الفكر التربوي التقليدي الذي حصر دور المدرسة في عملية التعليم التي تقوم أساسا على الجوانب المعرفية، وأفرغها من كل ما يحيط بها من تربية وتنشئة وتدريب فيما يحتاجه التلميذ لبناء شخصية سوية ومتزنة، لأن أهم ما يميز المدرسة عن غيرها بأنها تنظم اجتماعي رسمي، ذات خصائص ثقافية واجتماعية وجمالية منفردة عن أي مؤسسة أخرى.

وبالرغم من أن الغالبية من التلاميذ يتمتعون بسلوك اجتماعي مقبول ومندمجين في الحياة الاجتماعية والمدرسية، إلا أن الأقلية منهم يتصرفون بشكل عدواني وتخريبي، وبانعدام الطاعة وإيقاع الفوضى بالتحدي وعدم التعاون، مما يسبب تأثيرا سلبيا على المناخ الصفّي وزعزعة الاستقرار والنظام المدرسي وتشويش عملية التفاعل الصفّي (العثمانة، 2003).

إن المشكلات السلوكية التي يسلكها بعض التلاميذ في غرفة الصف تؤثر بشكل سلبي على الآخرين إضافة إلى استنفاد الوقت والجهد من المعلمين والمديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم (البدرى، 2005)؛ وعليه لا يمكن إرجاع الأسباب الكامنة وراء ظهور المشكلات السلوكية لدى التلاميذ إلى المعلم أو إلى نظام ومحيط البيئة المدرسية، بل إن هناك أسبابا كثيرة قد تكون وراء ظهور تلك المشكلات ولا يتفطن لها المعلمون ولا الأولياء منها الدخول المبكر للمدرسة أو دخول التلميذ للمدرسة قبل السن القانوني للتعليم؛ إذ كثيرا ما يعتقد خطأ بعض الأولياء أن التحاق طفلهم بالمدرسة في سن مبكرة سيوفر عليهم الوقت وسيجنون الفائدة في استثمارهم لطفولهم في سن مبكرة، كما أن التبكير سيوفر عليه سنة من عمره، ولكن انفصال الطفل عن أمه وعن الجو الأسرى الذي يعيش فيه وتلقيه جرعات من التعليم حتى لو كانت بسيطة تحرمه من المرور بمراحل النمو العاطفي والعقلي التي يستمتع بها من هم في سنه، فبنشأ لديه شعورا بافتقار الأمان والحنان، إذ في هذه السن لا يكون الطفل معدا بعد للتعامل بمفرده مع المجتمع الخارجي وبخاصة مع ساعات اليوم الدراسي الطويل، فيعبر عن خوفه نتيجة انفصاله عن الجو الأسرى الذي اعتاد عليه بطرق كثيرة منها الخوف، والخجل، والسلوك الانسحابي، وفطرت النشاط الحركي، وغيرها من المشكلات السلوكية داخل الصف المدرسي.

بالنظر إلى الأسباب المذكورة، فمن الضروري مراعاة مرحلة النمو الجسمي واللغوي والعقلي والاجتماعي والانفعالي التي بلغها ويعمل عندها الطفل، لأن الدخول المبكر للمدرسة قد يؤثر بالسلب في تكيف وانضباط الأطفال، ذلك أن نظام المدرسة يفرض عليهم قوانين وقواعد لا يستطيعون الامتثال والانضباط بها نظرا لقدراتهم الجسدية والعقلية والنفسية المحدودة، والتي تنمو كلما بلغوا مرحلة عمرية أكبر بالإضافة إلى أن ثقتهم بأنفسهم لم تتبلور مما ينعكس على تفاعلهم الإيجابي تجاه التعليم والمحيط المدرسي عامة فتنتابهم حالة من الملل، وأحيانا تظهر لديهم مشكلات سلوكية داخل الصف الدراسي للفت الانتباه وإشباع جوانب النقص التي يشعرون بها.

وقد ذكر ريشمان Richman (1988) بعض الدراسات التي استقت معلوماتها من البيت ومرحلة ما قبل المدرسة عند الأطفال، وقام بتعريف مجموعتين رئيسيتين من السلوكيات الصعبة، تتكون المجموعة الأولى من صعوبات التصرف كالتحدي وعدم الطاعة والعدوانية والضجر وفطرت الحركة وقلة الانتباه والتركيز، في حين تتكون المجموعة الثانية من الصعوبات الانفعالية كالإحساس باليأس واللامبالاة والمخاوف والقلق، وتتسم هذه الصعوبات باحتمال استمرارها في الحياة المدرسية (الخليفي، 1994: 12).

أما عن معدل انتشار المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية، فقد أكد بول وإبنشان Paul Epinchan & أن 12.6% من التلاميذ لديهم مشكلات سلوكية خفيفة، و 5.6% لديهم مشكلات سلوكية متوسطة، و 2.2% لديهم مشكلات سلوكية حادة؛ وأن معدل انتشار المشكلات السلوكية في المجتمع المدرسي الكلي هو 11 (هنلي، 2004: 203).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتبر دخول الطفل إلى المدرسة من أكبر الأحداث التي تعيشها الأسرة، فهو حدث مميز طالما انتظرتة، وهاهي اليوم تشهد دخول طفلها الصغير لأول مرة إلى المدرسة التي تعتبر مؤسسة تربوية تعليمية واجتماعية وظيفتها بناء شخصيته ونمو قدراته واكتسابه أهم المهارات والملكات العقلية والمعرفية، ونظرا لحساسية المرحلة باعتبار أن السنوات الأولى من حياة الفرد هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها حياته النفسية والاجتماعية ومن خلالها يتقرر ما إذا كان سينشأ على درجة معقولة من الأمن والأطمأنينة أو سيعاني من القلق النفسي والخوف أو اضطرابات أخرى، ذلك لأن أية خبرة نفسية وانفعالية مخيفة يصادفها الإنسان في طفولته تسجل في نفسه وتؤثر فيها، وقد يستعيد لها شعوريا في كبره؛ لهذا كان واجبا على الأولياء أن يكونوا حريصين على مستقبل أبنائهم فيختارون لهم الصالح دائما بإدخالهم إلى المدرسة في السن المناسبة لهم ومتابعة مساهمهم الدراسي، ولكن السؤال الذي يطرح هو ما هو السن المناسب لدخول الطفل إلى المدرسة؟ هل هو ست سنوات، وهي السن القانونية لدى المدرسة الجزائرية، أم هو سن خمس سنوات؟ وهو من المفروض سن دخول القسم التحضيري وليس دخوله المدرسة؟.

وإذا ألقينا نظرة على الأنظمة الدولية بشأن سن دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية لوجدنا أن (91) دولة تعتبر سن الست سنوات هي السن النظامية لدخول المدرسة، بينما (32) دولة تعتبر سن السبع سنوات هي السن النظامية، وأن (15) دولة حددته بخمس سنوات ودولة واحدة فقط حددت السن النظامية بثمان سنوات (السن المناسب لدخول <http://zedni.com>) ؛ ولكن ورغم هذه الإحصاءات إلا أن بعض الأولياء يعتقدون أن دخول الطفل إلى المدرسة في سن مبكرة هو الأصلح، ويبررون ذلك بالقول أن العباقرة والأذكياء عمرهم العقلي يسبق عمرهم الزمني، فالطفل العبقري ذو السنوات الخمس من العمر يصلح لدخول المدرسة، وكذلك الطفل الذكي؛ هذا صحيح ولكن المشكلة تكمن في تحديد الطفل العبقري والطفل الذكي، فحكم الوالدين على طفلها بأنه ذكي هو حكم ذاتي، وحتى إذا قيس ذكاء الطفل بشكل علمي وعرف ذكاؤه فليس العمر العقلي هو المحك الوحيد لدخوله للمدرسة، بل هناك عوامل أخرى كالنمو الجسدي والانفعالي والاجتماعي هي التي يجب أن تؤخذ في الحسبان، ففكرة دخوله المبكر باعتبار أن الطفل قادر على اكتساب المعلومات التي تعطى له حتى ولو كانت صحيحة إلا أن الطفل الصغير الذي لم يكتمل نموه لا النفسي ولا الجسمي قادر فعلا على التكيف مع المناخ المدرسي أم أنه بحاجة أكثر لمزيد من النمو حتى تكتمل قدراته العقلية والانفعالية إلى الحد الذي يمكنه من التكيف مع مناخ ونظام المدرسة.

لهذه الأسباب يرى الباحثان أن كثيرا من الدول ومنها الجزائر قد حددت سن التعليم باستيفاء الطفل الست (6) سنوات؛ لكن هناك بعض الأولياء من يسارعون إلى إلحاق أطفالهم بالمدرسة في سن مبكرة إما لجهلهم بأهمية النمو في هذه المرحلة وإما بدافع اقتصادي، إذ أن خروج الأم للعمل يدفعها إلى التفكير في وضع طفلها في سن مبكرة في القسم التحضيري لدى بلوغه الأربع سنوات، ومن جهة أخرى فانه ولأسباب مختلفة أصبحت العائلات ترى أن التحاق الطفل بالمدرسة في سن مبكرة سيوفر عليها الوقت وستجني الفائدة في استثمارها لطفلها، والتبكير يوفر عليه سنة من عمره، لكنها لا تدرك إنه من شأن التحاق الطفل بالمدرسة قبل أن يتوفر لديه العمر الزمني المناسب والنضج الجسمي والفكري الملائم والنمو الحركي والإدراكي والعقلي والانفعالي أن يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع مجتمع المدرسة و حدوث مشكلات مثل الخجل، والانتواء، والقلق، والخوف، والتي تؤثر على صحته النفسية وعلى البناء السليم لشخصيته (صبره، 2004).

إن إدخال الأطفال دون سن السادسة إلى المدرسة كما يرى ماسون (Mason, 2003) قد يسبب عدم القدرة على الامتثال للضوابط كالجولوس على الكراسي المصفوفة بشكل معين بلا حس ولا حركة، وطاعة أوامر المعلم، والتماشي مع قواعد المدرسة، كما

يُطلب منه الرسم والتعبير عن مشاعره حسب ما يريده المعلم (بركات، 2009: 11) ؛ ومما أثبتته دراسة إنجليزية أن تعليم الأطفال في سن مبكرة يشجعهم على ترك الدراسة، ويضعف حبهم للتعليم كما هو الحال في إنجلترا واسكتلندا وأيرلندا الشمالية، وحذرت الدراسة من المخاطر التي تصيب الأطفال عندما يبدوون دراستهم في سن مبكرة، وأهمها أن المعلمين يفرضون عليهم القيام ببعض المهام الدراسية متناسين قدراتهم على تنفيذها أو رغبتهم في القيام بها (السن المناسب لدخول المدرسة، <http://zedni.com>) ؛ هذا على المستوى النفسي والاجتماعي للتلميذ، أما على المستوى التحصيل الدراسي كشفت دراسة أجراها المرصد الوطني لحماية الطفولة بالجزائر أن 72.8% من المتسربين دراسيا دخلوا المدرسة قبل السن القانوني للتعليم وهو 6 سنوات (<http://www.almayadeen.net>)

إنطلاقا مما اطلع عليه الباحثان من دراسات وأبحاث ومراسلات مختلفة لمشرفين تربويين ومعلمين ومدراء ذوي خبرة واسعة في مجال التربية والتعليم جاءت الدراسة الحالية كمساهمة في إثراء الموضوع والتعرف على العلاقة بين الدخول المبكر إلى المدرسة وظهور المشكلات السلوكية لدى الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، وعليه طرح الباحثان التساؤلات التالية:

- ما هي أهم المشكلات السلوكية التي تظهر عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، أي قبل بلوغهم سن الست سنوات (6) ؟ وما هي نسبة انتشارها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة تعزى إلى متغير الصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدخول المبكر للمدرسة وظهور المشكلات السلوكية عند الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة (قبل السن القانوني للتعليم).
- وتهدف هذه الدراسة أيضا إلى الوقوف على مظاهر المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدارس في سن مبكرة من وجهة نظر المعلمين، وذلك بتحديد تكرار هذه المشكلات السلوكية وترتيبها النسبي.
- كما تهدف إلى التعرف إلى طبيعة الفروق في نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين ذكور والإناث من التلاميذ عينة الدراسة.
- كما تسعى هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق في نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الصفوف الدراسية المختلفة (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة من المرحلة الابتدائية).

أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية الدراسة من الموضوع نفسه حيث أنها تتناول موضوعا هاما يمس المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة (قبل بلوغهم 6 سنوات) باعتبار هذا السن من أهم مراحل نمو شخصية الفرد، إذ من خلالها يتم بناء أسس الشخصية السليمة والسوية بكل أبعادها العقلية والنفسية والاجتماعية والدينية.
- أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته، والدور القاعدي الذي تمثله في نموه السيكولوجي والاجتماعي، هذا ما أكد عليه علماء النفس وعلى رأسهم فرويد وبياجيه وفالون.
- الاهتمام بميدان الصحة النفسية للطفل من خلال دراسة المشكلات السلوكية التي تظهر عنده خلال السنوات الأولى من الدراسة.
- نذرة الدراسات التي اهتمت بالتلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة خاصة على المستوى العربي، إذ أن معظمها اهتمت بالكشف عن المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات مثل: الجنس،

والصف الدراسي فقط، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية حيث انفردت بدراسة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، بمعنى قبل بلوغهم السن القانوني للتعليم.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة.
- أجريت الدراسة على عينة مقصودة من تلاميذ مدارس محافظة مستغانم بالغرب الجزائري.
- تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2013-2014.

التعاريف الإجرائية

- **المشكلات السلوكية:** هي السلوكيات اللاتوافقية التي تسعى أداة الدراسة الكشف عن شدتها لدى تلاميذ عينة الدراسة، وتشمل فرط النشاط الحركي، والسلوك العدواني، والخوف، والخجل، والسلوك الإنسحابي، والقلق، والكذب، والتي يتحدد مدى ظهورها لدى التلاميذ وفقاً لتقديرات معلمهم، والتي تتراوح من 0 إلى 4 وهو تقدير منخفض، و5 إلى 8 وهو تقدير متوسط، ومن 9 إلى 12 وهو تقدير مرتفع.
- **فرط النشاط الحركي:** هو نشاط جسمي وحركي زائد لدى الطفل يجعله غير قادر على إتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة.
- **السلوك العدواني:** هو استجابة تكمن وراء رغبة الطفل إلحاق الأذى والضرر بنفسه أو بالغير أو بالملكات، وهو نوع من السلوك الاجتماعي غير سوي يهدف صاحبه إلى تحقيق السيطرة.
- **الخوف:** هو رد فعل انفعالي اتجاه خطر حقيقي أو متوهم، ويظهر في أشكال متعددة، ودرجات متفاوتة تتراوح بين الحذر والرعب الذي يبدو على وجه الطفل، وقد يكون مصحوباً بالصراخ أو الارتعاش، أو قد يصاحبه تصيب العرق، وسرعة نبضات القلب، أو التبول اللاإرادي.
- **الخجل:** هو حالة عاطفية وانفعالية معقدة تنطوي على الشعور بالنقص والدونية وعدم الثقة بالنفس، وهي لا تبعث على الارتياح أو الاطمئنان في نفس صاحبها.
- **السلوك الإنسحابي:** هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة.
- **القلق:** هي حالة من عدم الارتياح النفسي والتوتر ناتجة عن خبرة أو موقف غير سار يشعر بها الطفل نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي دون أن يعرف السبب الواضح لها، ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية.
- **الكذب:** هو تعمد الطفل عدم قول الحقيقة أو تحريف الكلام أو ابتداء ما لم يحدث مع المبالغة في نقل ما حدث، وهو سلوك مكتسب غير سوي يؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية.
- **الدخول المدرسي في سن مبكرة:** هم الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول ابتدائي قبل أن يبلغوا الست سنوات من عمرهم، بعد حصولهم على رخص استثنائية، حسب ما أورده المادة 48 من القانون التوجيهي الجزائري للتربية.
- **مرحلة التعليم الابتدائي:** وهي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ التعليم القاعدي، ويزود بأدوات التعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب؛ ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بالإضافة إلى التربية التحضيرية الغير إلزامية.

الدراسات السابقة:

لقد احتلت المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية مساحة كبيرة في التراث التربوي والنفسى العربي، وبعد الرجوع إلى مصادر البحث المختلفة وصل الباحثان إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي لها صلة بدراستهما الحالية، نذكر منها:

دراسة منصور (1979) حول المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية، استخدم فيها الباحث استفتاءً معدلاً على عينة مكونة من 128 معلماً و145 معلمة بمدارس مكة المكرمة، وقد حصل في هذا الاستفتاء على 50 مشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية، كانت أهمها من وجهة نظر المعلمين، التسرع، تفضيل اللعب على حساب الدراسة، قلة الانتباه، التهرب من أداء الواجب المنزلي، وضعف القدرة على المثابرة؛ بينما كانت أهم المشكلات من وجهة نظر المعلمات هي قلة الانتباه، التهرب من أداء الواجب، ضعف المستوى الدراسي، واللعب على حساب الدراسة.

وأجرى أبوشهاب (1985) دراسة هدفت إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية، وقد طبقت الدراسة على 236 معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مشكلة عدم تركيز الانتباه لمدة طويلة أثناء الشرح، والحديث مع زملاء، وكثرة الحركة داخل الصف، وإلقاء اللوم على الآخرين، وتبرئة النفس هي من أكثر المشكلات تكراراً عند التلاميذ؛ وأن مشكلات النوم داخل الصف، ومص الأصابع، والتحريض على مخالفة النظام هي من أقل المشكلات تكراراً عند التلاميذ؛ كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الاجتماعية والانضباطية ولصالح الإناث، ووجدت كذلك فروق بين التلاميذ بالنسبة للمشكلات السلوكية والاجتماعية والتحصيلية لصالح تلاميذ الريف ثم البادية ثم المدينة على التوالي.

قامت الخليفة (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر من الصف الثالث وحتى الصف السادس ابتدائي حسب متغيرات السن والجنس والجنسية والتفوق والتأخر الدراسي. استخدمت في الدراسة أداتان هما قائمة المشكلات السلوكية من إعداد الباحثة، واختبار الشخصية لعطية محمود هنا. تكونت عينة الدراسة من 462 تلميذاً وتلميذة؛ ومما أسفرت عنه نتائج الدراسة أن المشكلات السلوكية لم تظهر بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة، وأن أهمها هي عدم إكمال الواجبات المدرسية؛ وأنها تزداد مع التقدم في العمر وفي الصف الدراسي، وكانت تلك المشكلات السلوكية أكثر وضوحاً لدى البنين عنها لدى الإناث، ولدى المتأخرين دراسياً عنها لدى المتفوقين، ولدى تلاميذ الصفوف الدراسية الأعلى بدرجة أكبر من الصفوف الأدنى.

ومن جهته، قام عبد الرحمن (1998) بدراسة مسحية هدف من خلالها التعرف على المشكلات في مرحلة الطفولة المتأخرة بين الجنسين وبين أطفال الريف والحضر في محافظة الشرقية بمصر، طبق فيها قائمة المقابلة الشخصية لمشكلات الأطفال على عينة تتكون من 328 تلميذاً بالصف الرابع والخامس والسادس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تتراوح أعمارهم بين 9 و12 سنة؛ وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً هي المشكلات السلوكية، ومشكلة النوم، والمشكلات السيكوسوماتية، والمخاوف المرضية، والقلق؛ في حين أقل المشكلات شيوعاً هي المشكلات المنزلية، ومشكلات الإخراج، والمشكلات المدرسية، ومشكلات الصحة والتغذية. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأكبر سناً (11-12) سنة، والأطفال الأصغر سناً (8-9) سنة في مشكلات المخاوف المرضية والإخراج واللازمات العصبية، ولصالح الأكبر سناً.

وأجرى نظمي (2006) دراسة مسحية أراد من خلالها معرفة المشكلات الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين. تكونت عينة الدراسة من 160 طفلاً، منهم 124 من الأمهات غير العاملات، و36 من أطفال الأمهات العاملات؛ استخدم الباحث إستبانة المشكلات السلوكية من إعداده. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال موضع الدراسة هي على التوالي: يجري داخل المدرسة، يشتت انتباهه بسهولة، يتكلم بزيادة مفرطة، يهمل في أداء واجباته المدرسية، يصعب عليه إتمام واجباته المدرسية، يقلق راحة زملائه، يصعب عليه إنهاء العمل الذي يبدأ. كما أظهرت الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات هو مجال النشاط الزائد؛ وأظهرت كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مجالات المشكلات السلوكية ولصالح الذكور؛ كما أوضحت الدراسة وجود فروق معنوية في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات ولصالح أطفال الأمهات غير العاملات.

وأجرت بشقة (2008) دراستها لمعرفة المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي. طبقت الباحثة استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد بشير معمري، وقائمة المشكلات السلوكية

لأبونا هية. تكونت العينة من 130 تلميذا منهم 90 من الذكور، و 40 من الإناث من مدارس محافظة باتنة بشرق الجزائر. ومما أسفرت عنه الدراسة أن المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بالسلوك الانسحابي، والنشاط الزائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في أبعاد المشكلات السلوكية التالية: النشاط الزائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف، والعادات الغربية، واللازمات العصبية، وسلوك التمرد في المدرسة، والسلوك الانسحابي؛ بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك العدواني ولصالح الذكور.

وهدف ت الدراسة دراسة عبد اللوي(2012) إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسية والسلوكية لدى تلاميذ السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بمحافظة تيزي وزو بالجزائر. تكونت العينة من 300 تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاثة صفوف دراسية، واستخدمت الباحثة قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الأطفال لمحمود عبد الرحمن، وأظهرت الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية (القلق، وثورات الغضب) والتحصيل الدراسي؛ وعن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية (المشكلات المنزلية، ومشكلات العلاقة مع الرفاق، واللازمات العصبية، والمشكلات المدرسية) والتحصيل الدراسي؛ كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات النفسية والمشكلات السلوكية.

يلاحظ من الدراسات السابقة، أن كل الدراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي ست مجتمعات عربية، وهذا لوجود الكثير من الخصائص المشتركة بين الأطفال في تلك المدارس العربية، ولتجنب المقارنات عبر الثقافية، مما يفيد الباحثان في بناء موضوع دراستهما وبالأخص في تفسير نتائجهما الدراسية. وما يميز الدراسات السابقة أن أغلبها دراسات مسحية مقارنة إما بين الذكور والإناث كدراسة أبوشهاب، والخليفي، ونظمي، وبشقة، وعبد اللوي، أو بين التلاميذ ذوي الأصل الاجتماعي الريفى وذوي الأصل الاجتماعي المدني كدراسة أبو شهاب، وعبد الرحمن.

وعن نتائج الدراسات فقد جاءت متباينة رغم وجود الكثير من الخصائص المشتركة بين عينات الدراسات، فق أظهرت دراسة الخليفي ودراسة نظمى عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مجالات المشكلات السلوكية ولصالح الذكور، بينما توصلت دراسة بشقة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في أبعاد المشكلات السلوكية، وهي نفس النتيجة التي أظهرتها دراسة عبداللوي. في حين أجمعت أغلب الدراسات على أن فرط النشاط الحركي المصاحب بتشتت الانتباه هي المشكلة السلوكية الأكثر وجودا وتكرارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، تليها مشكلة الإهمال في الواجبات المدرسية، وأن العدوانية هي المشكلة السلوكية التي تميز التلاميذ الذكور عن الإناث.

وقد اختلفت دراساتنا الحالية عن الدراسات السابقة وتميزت عنها في أنها تناولت التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس في سن مبكرة، قبل أن يبلغوا السن القانونى للتعليم وهي ست سنوات، والسبب في هذا أن الأنظمة التربوية في الدول الغربية وكذا العربية لا تسمح للأطفال بالتسجيل في الصف الأول ابتدائي إلا إذا اكتمل سنهم المنصوص عليه قانونيا، بينما في المنظومة التربوية الجزائرية قد يسمح لبعض الأطفال الالتحاق بالصف الأول المدرسي قبل أن يبلغوا الست سنوات من عمرهم.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع ويشتمل على التحليل والتفسير واكتشاف العلاقات بين المتغيرات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية موزعين على خمسة صفوف دراسية، يدرسون بـ 65 مدرسة ابتدائية بمدينة مستغانم بالغرب الجزائري، والبالغ عددهم 17700 تلميذا وتلميذة.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة على (140) تلميذا وتلميذة، منهم (67) تلميذا يمثلون ما نسبته 47.85%، و (73) تلميذة، يمثلن ما نسبة 52.14% من حجم العينة؛ تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 10 سنوات، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من مدارس المرحلة الابتدائية على ضوء ما يلي:

أ- حدد الباحثان 12 مدرسة ابتدائية موزعة حسب الخريطة الجغرافية للمدينة شمال، وجنوب، وشرق، وغرب، ووسط المدينة، وهو ما يعرف بالعينة العنقودية.

ب- تم تسليم الاستمارات للمعلمين، وطلب منهم الإجابة عنها في ضوء ما يرونه من مشكلات سلوكية تتكرر بشكل ملحوظ من قبل تلاميذهم موضع الدراسة تعد سلوكا غير مرغوب فيه.

ج- تم اختيار عينة من التلاميذ من كل الصفوف الدراسية من المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس) وبطريقة مقصودة، ممن التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة.

جدول (1) / توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس والصف الدراسي.

المجموع	الصف الخامس	الصف الرابع	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الأول	
67	12	12	11	28	4	ذكور
%47.85	% 8.57	%8.57	%7.85	%20.00	%2.85	
73	8	8	15	34	8	إناث
%52.14	%5.71	% 5.71	%10.71	%24.28	%5.71	
140	20	20	26	62	12	المجموع
	%14.28	%14.28	%18.57	%44.28	%8.57	

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في مقياس المشكلات السلوكية الذي قام ببنائه الباحثان بعد الإطلاع على مجموعة من الدراسات التي لها علاقة بموضوع دراستهما، وبالاكتفاء كذلك على قائمة المشكلات السلوكية الأصلية Behavior Problem Checklist (BPC) التي أعدها بيترسون وكاي & Quay Peterson (1977)، والتي جاءت نتيجة مجموعة من التحليلات العملية والدراسات للمشكلات السلوكية للأطفال والبالغين والتي بدأت عام 1959 وانتهت عام 1977.

ولقد أصبحت قائمة المشكلات السلوكية واسعة الاستخدام، وتستعمل كأداة مسح لدراسة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، وأداة مساعدة في التشخيص الإكلينيكي أو كجزء من الاختبارات التشخيصية للمشكلات السلوكية، وقد تم ترجمتها إلى ثمانية لغات، كما تمت مراجعة أداة BPC عام 1980 لتقوية خصائصها السيكمترية، كما تم مراجعتها في الأعوام (1985) و (1986) المراجعة المعروفة

باسم Revised behavior Problem Checklist

وتضمن مقياس المشكلات السلوكية (28) فقرة موزعة بالتساوي على سبعة (07) أبعاد، وهي فرط النشاط الحركي، والعدوانية، والكذب، والقلق، والخجل، والسلوك الإنسحابي، والخوف.

أما عن الدرجات، فقد تراوحت بين 0 إلى 3 درجات حسب البدائل التالية: لا يوجد، نادرا، أحيانا، دائما؛

وكانت كل فقرات المقياس في اتجاه الخاصية.

وبما أن هناك توحيد في عدد الأسئلة والبدائل الخاصة بكل مشكلة سلوكية على حدة، فإن التقديرات الخاصة بالمشكلات السلوكية السبعة تكون واحدة، بحيث إذا حصل التلميذ على درجة تتراوح بين 0 و 4 في إحدى المشكلات السلوكية فإن مستوى معاناته يكون منخفضاً، وإذا حصل على درجة تتراوح بين 5 و 8 فإن مستواه يكون متوسطاً، أما إذا حصل على درجة تتراوح بين 9 و 12 فإن مستوى معاناته يكون مرتفعاً.

صدق الأداة

لحساب صدق مقياس المشكلات السلوكية اختار الباحثان صدق التناسق الداخلي وهذا معرفة علاقة كل بعد من أبعاد المقياس السبعة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (65) تلميذا وتلميذة.

جدول (2) /معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	علاقة البعد بالمقياس الكلي	
1	فرط النشاط الحركي	0.615**
2	السلوك العدواني	0.649**
3	الخوف	0.597**
4	الخجل	0.457**
5	القلق	0.830**
6	السلوك الإنسحابي	0.784**
7	الكذب	0.562**

** دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

يتضح من قيمة معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس السبعة بالدرجة الكلية للمقياس أنها دالة إحصائية عند مستوى 0.01، مما يجعلنا نقول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ويقس فعلاً ما وضع لقياسه.

ثبات الأداة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحثان كل من معامل جوتمان، ومعامل ألفا لكرونياخ.

جدول (3) /معاملات وقيمة ثبات مقياس المشكلات السلوكية

معاملات الثبات	قيمة معاملات الثبات	
1	معامل جوتمان Guttman	0.757**
2	ألفا لكرونياخ Alpha Cronbach	0.803**

** دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

يتبين من الجدول (3) أن قيمة معاملات الثبات لمقياس المشكلات السلوكية المطبق في الدراسة الاستطلاعية دالة إحصائية، مما يدل على أن المقياس على قدر عالٍ من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام المعالجة الإحصائية لمتغيرات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (version 20)، وأما الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على أسئلة الدراسة فهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للكشف عن مواصفات العينة وعن مستوى المشكلات السلوكية (منخفض - متوسط - ومرتفع).

- معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من صدق وثبات أداة القياس.
 - اختبار "ت" Independent T test الحساب دلالة الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية.
 - اختبار التباين الأحادي Anova لحساب التباين بين الصفوف الدراسية في المشكلات السلوكية.
- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:**
- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول الذي نص على الأتي: ما هي أهم المشكلات السلوكية التي تظهر عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، ؟ وما هي نسبة انتشارها؟

جدول (4)

مظاهر ومستوي المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة.

المستويات	النسبة المئوية	التكرارات	الفئات	
منخفض	30,71%	43	0 ---- 4	فرط النشاط الحركي
متوسط	46,42%	65	5 ---- 8	
مرتفع	22,85%	32	9 ---- 12	
منخفض	43,57%	61	0 ---- 4	الخجل
متوسط	39,28%	55	5 ---- 8	
مرتفع	17,14%	24	9 ---- 12	
منخفض	50%	70	0 ---- 4	الخوف
متوسط	39,28%	55	5 ---- 8	
مرتفع	10,71%	15	9 ---- 12	
منخفض	47,85%	67	0 ---- 4	القلق
متوسط	43,57%	61	5 ---- 8	
مرتفع	8,57%	12	9 ---- 12	
منخفض	76,42%	107	0 ---- 4	العُدوانية
متوسط	16,42%	23	5 ---- 8	
مرتفع	7,14%	10	9 ---- 12	
منخفض	74,28%	104	0 ---- 4	الكذب
متوسط	20,71%	29	5 ---- 8	
مرتفع	5%	7	9 ---- 12	
منخفض	42,14%	104	0 ---- 4	السلوك الانسحابي
متوسط	41,42%	29	5 ---- 8	
مرتفع	1,42%	7	9 ---- 12	

يتضح من نتائج الجدول (4) ظهور مشكلات سلوكية بين التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة تبعا لنوع وطبيعة كل مشكلة سلوكية، إذ قدرت نسبة التلاميذ الذين لديهم فرط النشاط الحركي بين المتوسط بنسبة 46,42% والمرتفع بـ 22,85%، وهي نسبة مرتفعة، وتتفق مع نتائج دراسات سابقة والتي أجمعت على أن مشكلة فرط النشاط الحركي تعد من أكبر المشكلات التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية خاصة الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة منها دراسة ماسون (MASON, 2003) حيث كشفت أن أبرز مظاهر السلوك السلبي كانت على الترتيب: الحركة الزائدة في غرفة الصف، والتكلم بدون إذن، كما بينت أن أهم العوامل المؤدية لهذه المشكلات السلوكية هي العوامل النفسية. وأظهرت الدراسة المسحية لـ أبو شهاب (1985) وجود مشكلات سلوكية ظهرت بدرجة كبيرة لدى التلاميذ منها عدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة أثناء الشرح، والالتفات للوراء، والحديث مع الزملاء،

وكثرة الحركة داخل الفصل الدراسي؛ ويمكننا القول أن هذه الحركة الزائدة إذا رجعنا إلى عمر التلميذ موضع الدراسة فهي طبيعية وعادية، لأنه غير قادر الجلوس على الكرسي لفترة طويلة أثناء العملية التعليمية مما يدفعه إلى القيام ببعض الحركات والتصرفات، كما يمكن إرجاع هذا النشاط الزائد إلى طبيعة نظام المدرسة الذي يفرض على الطفل الصغير قوانين وقواعد لا يستطيع الامتثال إليها، فهو في مرحلة الانطلاق يريد أن يلعب ويكتشف العالم من حوله وهذا أمر عادي جداً، لكن القيود التي تفرضها المدرسة تحول هذا النشاط العادي إلى نشاط زائد مزعج لمن حوله من زملاء ومعلمين ومعلمات، وإذا قمنا واقع المدارس نجد أن نظام المدرسة الحالي أصبح لا يخدم نفسية التلميذ وهذا راجع إلى التوقيت الحالي الذي يجعل التلميذ الصغير حبيساً بين أربعة جدران من الصباح وحتى الثانية ظهراً، ينتقل من مادة إلى أخرى، حيث لا يجد متفهماً سوى أنه يفرغ طاقاته أثناء الاستراحة، وذلك في غياب الأنشطة الرياضية والترفيهية، إلى جانب طريقة التدريس غير المشوقة، وإن وجدت الفسحة فهي لا تتعدى 15 دقيقة؛ وفي هذا الاتجاه يرى روس (ROSS 1981) أن مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة النشاط الحركي الدائب والحركة الزائدة، هنا يتحول الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي؛ وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة (الزهراني وآخرون، 2004) التي أكدت أن مشكلة النشاط الحركي الزائد وعدم استقرار التلميذ في مكانه هي أكثر المشكلات السلوكية تكراراً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وجاءت مشكلة الخجل في المرتبة الثانية بنسبة تراوحت ما بين متوسط وقدرها 39,28% ومرتفع بـ 17,14%، وهذه النتيجة كانت متوقعة لأن الطفل الذي التحق بالمدرسة في سن مبكرة يرى نفسه مقارنة مع زملائه أقل منهم خاصة من الناحية الجسمية، فلا يستطيع الاندماج معهم وهذا ما يولد له الشعور بالدونية، ومن ثم الانعزال الذي يمهّد لمشكلة الخجل، وهذا ما توصلت إليه دراسة صيره (2004) حيث كشفت أن التحاق الطفل بالمدرسة قبل أن يتوفر لديه العمر الزمني المناسب والنضج الجسمي والفكري الملائم والنمو الحركي والإدراكي والعقلي والانفعالي يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع مجتمع المدرسة، وحدثت مشكلات لديه مثل الاتكالية والخجل والانطواء والخوف، والتي تؤثر على صحته النفسية وعلى البناء السليم لشخصيته.

إن الطفل ككائن اجتماعي يحتاج إلى أن يكون له أقران في مثل سنه يشاركونهم اللعب وتمثيل الأدوار والمغامرة واتخاذ القرارات ووضع القوانين الخاصة بجماعته والالتزام بها؛ ولكن الطفل الذي دخل إلى المدرسة وهو في سن صغيرة لا يستطيع أن يتخذ دور المبادرة ويحتك بزملائه لأنهم أكبر منه سناً، هذا ما يجعله يشعر بعدم الأمن والطمأنينة داخل الصف والمدرسة وبالتالي يؤثر سلباً على سلوكه وعلى شخصيته.

أما مشكلة الخوف فجاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ما بين المتوسط بـ 39,28% والمرتفع بـ 10,71%، وتفسر هذه النتيجة بأن التلميذ الذي التحق بالمدرسة في سن 5 سنوات لعدة أسباب منها التعلق الشديد بالوالدين بصفة عامة والأم بصفة خاصة وشدة الارتباط بها وقلق الانفصال عنها يمثل أحد العوامل المساهمة في إحداث الخوف من المدرسة، إذ يرى إنجلش وبيرسون (1980) أن ذهاب الطفل إلى المدرسة يتضمن صدمتين، فالأولى تمثلت في تجربة الانفصال عن الوالدين، أما الصدمة الثانية فتمثلت في الاتصال بأناس غرباء، وتظهر لدى الطفل أعراض إكلينيكية معينة، وتزداد مخاوفه أثناء ذهابه إلى المدرسة أو عندما يكون بالصف الدراسي (الرفاعي، 1995: 407).

وقد يكون الخوف من المدرسة بديلاً للخوف والقلق بسبب الانفصال حيث أن انتقال الطفل إلى السنة الأولى ابتدائي دون التحاقه بمرحلة الروضة أو بالقسم التحضيري لا يساعده على تجاوز مخاوفه، كما أن سوء اختيار المعلم لتعليم تلاميذ الصف الأول ابتدائي قد يؤثر على التلميذ وبالتالي يكون أحد أسباب خوف التلميذ من المعلم ومن المدرسة.

وقد يظهر نوعاً من الخوف عند الطفل في المدرسة يتمثل في الضجيج، إذ أن أصوات التلاميذ العالية، وتوبيخ المعلمين تحدث عند الطفل اضطراباً نفسياً (شكشك، 2008: 77).

كما أن فناء المدرسة بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين لم يتعودوا اللعب في فضاء واسع والاحتكاك بأطفال آخرين يولد الخوف لديهم عكس التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة وهم في سن التعليم.

ويأتي القلق في المرتبة الرابعة بنسبة تراوحت ما بين متوسط بـ 43,57% ومرتفع بـ 8,57% يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطفل في السن 5 سنوات ليس مستعد جيداً ليفصل ويبتعد عن البيت لوقت طويل، لهذا يظهر لديه نوع من القلق؛ وأهم هذه الأنواع قلق الانفصال، وحسب شتاينز إن قلق الانفصال ينشأ كذلك عندما يبدأ الأطفال الصغار في تعلم مهارات جديدة وقدرات جديدة، وهي النتيجة التي توصلت إليها إبكنس Epkins (1993) إذ أظهرت نتائج دراستها أن المخاوف العامة كانت أكثر ارتباطاً بظهور القلق الاجتماعي، وأن مشكلة المدرسة كانت من أكثر العوامل المسببة لعدم الشعور بالطمأنينة، كما اتضح أن كلا من القلق الاجتماعي والشعور بعدم الطمأنينة كان ذا دلالة إحصائية؛ مما يبين أن الدخول في سن مبكرة إلى المدرسة يزيد من قلق الأطفال ويوترهم بما يؤثر بالسلب على احترام الذات ويقلل من حبهم للتعليم.

وجاء السلوك العدواني في المرتبة الخامسة بنسبة تراوحت ما بين متوسط بنسبة 16,42% ومرتفع بـ 7,14% وهي نسبة منخفضة إذا ما قورنت بالمشكلات الأخرى.

أما مشكلة الكذب فجاءت في الرتبة السادسة إذ تراوحت نسبتها ما بين متوسط بـ 20,71% ومرتفع بـ 5%.

وفي الأخير جاء السلوك الإنسحابي في المرتبة الأخيرة بنسبة تراوحت ما بين متوسط بـ 41,42% ومرتفع بـ 1,42%، مما يبين أن هؤلاء التلاميذ لازال ينقصهم الاستعداد للاندماج مع زملائهم وتقبل الجو الاجتماعي للمدرسة.

- عرض نتائج التساؤل الثاني الذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ عينة الدراسة في ظهور المشكلات السلوكية؟

جدول (5)/ نتائج اختبار "ت" T.Test للفروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	إناث		ذكور		الجنس
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
غير دال	1.276	2.85	5.79	2.78	6.40	فرط النشاط الحركي
غير دال	1.482	2.75	5.08	2.89	4.37	الخوف
غير دال	0.12	2.73	4.87	2.52	4.82	القلق
غير دال	1.17	3.01	5.69	10.30	5.08	الخجل
غير دال	2.05	2.93	5.75	2.94	4.73	السلوك الانسحابي
غير دال	0.14	2.63	2.90	2.78	2.83	الكذب
دال عند 0.01	2.26	2.48	2.35	3.41	3.50	العدوانية

يظهر من نتائج التساؤل الثاني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد المشكلات السلوكية كلها ما عدا بعد العدوانية الذي ظهر فيها الفرق دالاً بين الجنسين ولصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة، فأفراد العينة كلهم من نفس المرحلة العمرية (كلهم أطفال) بالإضافة إلى أنهم يتعرضون لنفس الظروف المدرسية والمتمثلة في حجم المدرسة ونظامها، وفي العلاقات مع الزملاء والمعلمين والمعلمات.

إن النتيجة التي كشفت عنها دراستنا تتوافق مع دراسة عبد اللاوي (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في المشكلات السلوكية؛ وعلى العكس من ذلك فهي تتعارض مع دراسة الخلفي (1994) التي أظهرت أن المشكلات السلوكية هي أكثر وضوحاً عند البنين منها عند البنات؛ ودراسة نظمي (2006) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة ولصالح الذكور.

ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق بين الذكور والإناث في مشكلة العدوانية ولصالح الذكور، وهذا أمر طبيعي يتوافق مع معظم الدراسات السابقة منها دراسة البيلاوي (1990) التي كشفت أن نسبة انتشار السلوك العدواني بين الذكور أكثر منه لدى الإناث، ودراسة ليكي Leckie (2004) التي كشفت أن أبرز أنماط السلوك السلبي لدى التلاميذ كانت على الترتيب التالي: السلوك العدواني والتسلط، والتحرش بالآخرين، وأخذ ممتلكات الغير، والسباب والشتيم والتلفظ النابي؛ وكان المتوسط العام لهذا النمط من السلوك متوسطاً، وأن الذكور كانوا أكثر عدوانية من الإناث (بركات، 2009: 10)، وكذلك دراسة بشقة (2008) التي أظهرت أن الذكور من ذوي صعوبات التعلم أكثر عدوانية من الإناث.

- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث الذي نص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين تلاميذ عينة الدراسة تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي one way anova للفروق في المشكلات السلوكية طبقاً إلى اختلاف متغير الصف الدراسي

المشكلات السلوكية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
فرط النشاط الحركي	بين المجموعات	134,14	12	596,0	,8120
	داخل المجموعات	250,837	271		
	المجموع الكلي	264,971	391		
الخوف	بين المجموعات	3,910	21	174,0	999,0
	داخل المجموعات	261,061	127		
	المجموع الكلي	264,971	139		
القلق	بين المجموعات	14,930	21	632,0	812,0
	داخل المجموعات	250,042	271		
	المجموع الكلي	264,971	391		
الخجل	بين المجموعات	20,018	12	,8850	,5840
	داخل المجموعات	244,953	127		
	المجموع الكلي	264,971	139		
السلوك الانسحابي	بين المجموعات	18,623	12	0,800	0,650
	داخل المجموعات	246,394	127		
	المجموع الكلي	264,971	139		
الكذب	بين المجموعات	13,158	21	553,0	876,0
	داخل المجموعات	251,812	127		
	المجموع الكلي	264,971	139		
العدوانية	بين المجموعات	14,134	21	596,0	842,0
	داخل المجموعات	250,887	271		
	المجموع الكلي	264,971	391		

كشف تحليل التباين الأحادي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بالنظر إلى الصفوف الدراسية الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة ابتدائي؛ بمعنى أن عامل اختلاف الصف الدراسي ومن تم عامل السن لم يؤثر في إيجاد تلك الفروق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن انتقال التلاميذ من صف دراسي لآخر ليس عاملاً محدداً وحاسماً في التقليل من درجة المشكلات السلوكية لأن هذه الأخيرة تشترك في وجودها عوامل كثيرة ومتداخلة، كما أن ضعف تكوين المعلمين في المجال النفسي وفي

كيفية التعامل مع مشكلات التلاميذ عندما تكون في بدايتها يجعل من تلك المشكلات تنتقل مع أصحابها من صف دراسي لآخر وربما تتفاقم وتتطور ويصعب بالتالي حلها، وهو ما كشفت عنه دراسة عواد وزامل (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك المشكل تعزى لمتغير الجنس؛ بالإضافة إلى ذلك فإن عدم وجود أخصائي نفسي مدرسي يقوم بمهام التشخيص والمتابعة النفسية يجعل الكثير من المشكلات السلوكية تبقى كما هي أو تتفاقم. إن النتيجة التي توصل إليها الباحثان تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن (1998) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الأطفال الأكبر سناً (11-12) سنة، والأطفال الأصغر سناً (8-9) ولصالح الأكبر سناً.

الخاتمة والتوصيات

بعد طرح التساؤلات وعرض نتائجها ومناقشتها، خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- إن الدخول المبكر للأطفال إلى المدرسة والتحاقهم بالصفوف التعليمية يؤدي إلى ظهور مجموعة من المشكلات السلوكية لديهم خاصة مشكلة فرط النشاط الحركي، والخجل، والخوف.
- تختلف مستويات ودرجات المشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من مرتفع كفرط النشاط الحركي إلى متوسط كالقلق، إلى ضعيف كالسلوك الانسحابي.
- ليست هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ظهور المشكلات السلوكية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في ظهور المشكلات السلوكية بين التلاميذ تعزى لمتغير الصف الدراسي.
- وبناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
- توعية الأولياء بمخلفات إدخال أطفالهم في سن مبكرة إلى المدرسة لأن ذلك لا يعودوا عليهم بالفائدة - كما يعتقدون - بل قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية تؤثر سلباً على صحتهم النفسية وعلى شخصيتهم.
- ضرورة إلحاق الأطفال في سن الرابعة والخامسة برياض الأطفال لما لها من فوائد تربوية ونفسية واجتماعية، فهي تفتح المجال للأطفال للعب والاستمتاع، وتأخير سن الدخول المدرسي إلى سن السادسة.
- إذا كانت الأم مأكثة بالبيت وانطلاقاً من مقولة جون بولي "ليس هناك مكان أفضل للطفل من البيت" يجب إذن أن يترك الطفل يأخذ أكبر قدر من حنان الوالدين حتى يصل إلى سن الخامسة حيث يلتحق بالقسم التحضيري تمهيداً للدخول إلى السنة الأولى بشكل جيد.

المراجع العربية:

1. البدري، طارق عبد الحميد. (2005). إدارة التعليم الصفي. عمان: دار الثقافة.
2. أبو شهاب، خالد. (1985). مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وعلاقتها بالجنس والمرحلة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
3. أغياث، سالم. (2012). المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
4. البوعينين، إيمان صقر شاهين. (2013). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالاستعداد الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الخبر. رسالة الماجستير غير منشورة في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
5. بشقة، سماح. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي المدرسي، جامعة باتنة، الجزائر.

6. الخلفي، سبيكة يوسف.(1994). المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الثالثة، العدد 6، 11- 55.
7. السن المناسب لدخول المدرسة. (2015). <http://zedni.com>، تاريخ الاسترجاع 2017/02/20.
8. جميل، محمد. (1999). المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية في مكة المكرمة. مجلة التربية، جامعة الملك عبد العزيز، العدد 1، 54- 73.
9. الخليدي، عبد المجيد ووهبي، كمال حسن.(1997). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، بيروت: دار الفكر العربي.
10. الرفاعي، نعيم.(1995). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
11. الزهراني، عيسى على وآخرون.(2004). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والمرشدين، <http://www.jedah.edu.gov.sa/Developer/bohoth/ershad.asp>.
12. زياد، بركات.(2009). مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها. <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram>، تاريخ الاسترجاع 2016/12/28.
13. سلامة، محمد.(2006). مشكلات التلاميذ السلوكية في دولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر، الدوحة.
14. شعبان، نجوى.(1987). دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
15. شكشك، أنس.(2008). الإرشاد المدرسي للطفل، حلب: شعاع للنشر.
16. شيفر وميلمان.(1999). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة وتعريب سعيد العزة، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
17. صالح، شعبان والسمرري، نجاح عواد. (2013). قلق الانفصال وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الأب بمحافظة غزة، كلية التربية، جامعة الأقصى www.up-psy.com، تاريخ الاسترجاع 2013 / 12 / 29.
18. صبره، محمد علي.(2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
19. عبد الرحمن، محمد السيد.(1998). دراسة مسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية في كتاب دراسات في الصحة النفسية، الجزء الأول، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 173-211.
20. ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر.(2017). <http://www.almayadeen.net/articles/blog>، تاريخ الاسترجاع 2017/3/10.
21. عبد اللاوي، سعدية.(2012). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
22. العثامنة، عبد اللطيف.(2003). المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبة التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
23. عريفج، سامي سلطي. (2007). سيكولوجية النمو دراسة لأطفال ما قبل المدرسة، عمان: دار الفكر.
24. فاروق، مصطفى.(2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب - التشخيص - العلاج، عمان: دار المسيرة.
25. القمش، مصطفى نوري والمعاينة، خليل عبد الرحمان.(2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار المسيرة.
26. مقالة، كاسم سميرة عبد المحسن.(2008). المكانة الاجتماعية لطفل الروضة بين أقرانه وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، قسم رياض الأطفال، العدد 12، 161-216.

- 27.نظمي، عودة أبو مصطفى.(2006). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين، دراسة ميدانية على أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، 4 (2)، 399-432.
- 28.هنلي، مارتين ورامزي، روبرت وألجوزين، روبرت.(2004).خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

29. American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical of mental disorders, 4th ed., (DSMIV), Washington (DC).
30. Dreeben, R.(2002).On what is learned in school (Foundations of Sociology). Boston, Mass: Addison – Wesley press.
31. Epkins, C. (1993) A preliminary comparison of teacher ratings and child self-report of depression, anxiety, and aggression in inpatient and elementary school samples. Journal of abnormal child Psychology. 21(6), 649-661.
32. Lahley.B.B, Piacentini.J.C. (1985).An evaluation of the Quay-Peterson revised behavior problem checklist. Journal of school psychology, 23(3), 285-289.
33. Lekie, H. (2004).Girls behavior and peer relationship: the double edged sword of exclusion and rejection.www.barb.lekie.unisa.au.
34. Mason, C. (2003).Neither too sweet nor too sour: Problem peers, maternal control, and problem behavior in African American adolescents.Child development, 87(5), 2112-213.

المنظومة القيمية للمجتمع البجائي

من خلال كتاب عنوان الدراية للغبريني (704هـ)

(الأصول والمظاهر)

أ. زهوة أعزبي

قسم التاريخ/ جامعة محمد بوضياف/ المسيلة، الجزائر.

**The values systems of Bejaia society
through the book Onwan Adiraya to Ghobrini (d. 704h)**

Prof. ZAHOUA AZIBI

Dept. of History/Univesity Mohamed Boudhaif, MSILA; Algeria.

Abstract:

The values systems, are considered one of important criteria which greatly contributes in evaluating, and building the individual's personality, and it is scientifically important in providing about the social values and their roles.

The Bejaia society is unique in his culture. Infact the population is governed by values most of which are taken from the islamic laws. these values are reflected in the wide littérature production in the domains of philosophy, jurusprudence, sophism and intellectual. this affected highly the Yemenite individual in his behaviour.

The book by Ghobrini died in 704H illustrates well the life written of bejaia people during that period. The diversity and widness of. this book allows us to know more about life in the Bejaia society during the year 7H/13 AC.

Keywords: Values, Values systems, Bejaia society, Ghobrini, Sophism.

المخلص:

شكلت الشريعة الاسلامية الملامح العامة للمنظومة القيمية للمجتمع البجائي خلال النصف الثاني من القرن السابع وبداية القرن الثامن الهجريين، مستدلين على ذلك بالإنتاج الأدبي والفلسفي والفقه والوصفي والفكري لعلماء بجاية، والمنعكس جليا على التفكير والسلوك.

حيث صاغت النخبة العالمية البجائية العناوين الرئيسية والعريضة لمختلف التوجهات القيمية للمجتمع آنذاك عن طريق مسارب؛ تمثلت في مجالس الدرس والتذكير والوعظ في العديد من مساجد وجوامع ورياضات وحوانيت، نشروا فيها التفكير السليم والسلوك القويم، هذا بالإضافة إلى خطتي القضاء والفتوى فعدّتا السبيل العملي لتطبيق وتفعيل القيم في المجتمع. واعتُبر سلوك فقهاءها ومتصوفتها منبرا لترسيخ المثل والأخلاق السامية، وليس من المبالغة أن نقول إن المجتمع البجائي هو مجتمع صوفي، أين اعتُبرت الكرامة الصوفية إحدى المعالم التي جذبت المجتمع نحو الحركة الصوفية، حيث استخدم الولي الكرامة كأداة للدعوة والإصلاح، فتراوحت هذه الكرامات من تكثير الطعام والتعامل مع الجن وقصص الشفاعة والغفران و... .

المقدمة:

تُعرّف المنظومة القيمية على أنها جملة القيم الإسلامية الناتجة عن التراكم الأخلاقي؛ والذي اعتمده دين الإسلام في بناء عقيدته، وتعكس مسؤولية الإنسان باعتباره لم يخلق عبثاً، وإنما بوصفه مستخلفاً في الأرض، ومكلفاً بإعمارها، ومسؤولاً عن تحقيق رسالته فيها، وذلك بتنمية قدراته وتركيبه نفسه وعبادة خالقه. والقيم الإسلامية قيم مشتركة باعتبارها لا ينافيها أحد، وهي القيم العليا التي تستقر في وجدان الإنسان، من حيث هو إنسان يؤمن بقيم الحق والإيمان والخير والعدل والجمال، ولا يتردد في مقاومة أضدادها وردعها وهي: الباطل والشرك والشر والظلم والقبح.

والمجتمع البجائي الذي كان في العصر الوسيط يتميز بثقافة خاصة -بربرية-، وتحكمه منظومة القيم الإسلامية النابعة من الشريعة الغراء والدين الإسلامي، والتي انعكست بشكل مباشر على سلوك الفرد، قد أثرت بذلك على إنتاجه الأدبي والفلسفي والفقهية والصوفي والفكري.

ويعتبر كتاب "عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء من المائة السابعة ببجاية"، لأبي العباس الغبريني (644-704هـ)¹ مرآة صادقة للمجتمع البجائي خلال القرن السابع الهجري، ومصدراً متعدد الأبعاد والموضوعات، فهو من ناحية كتاب تراجم يتعرض لحياة علماء بجاية، ومن ناحية أخرى هو معدود من كتب الفهارس والبرامج ضمن فيه الغبريني مشيخته فترجم لشيخه وذكر مقرواته ومروياته عنهم واصفا الحياة التعليمية والعلمية ببجاية، وفي بعد ثالث تبدو نصوصه منتمة إلى جنس كتب المناقب بالنظر إلى ما ورد في ثناياه من إشارات إلى مناقب العلماء وكراماتهم.

هذه الصفات الموسوعية التي اتصف بها الكتاب، شجعتنا على تتبع القيم التي كانت سائدة في المجتمع البجائي خلال القرن السابع الهجري، عبر مساءلته عن أصول وروافد المنظومة القيمية للمجتمع البجائي؟ وكيف ساهم الفقهاء والمتصوفة في صياغتها؟ وما هي القنوات والمنابر التي من خلالها تم تمرير بعض القيم؟ وإلى أي مدى نجح الخطاب الديني في ضبط سلوكيات إنسان المجتمع البجائي؟ وكيف تعاطت الخاصة والعامة مع المتصوفة وقصص الكرامة؟ ولماذا أقبلت العامة والخاصة على الممارسات الطقوسية كزيارة القبور والأضرحة؟

أولاً : قيم المجتمع البجائي: الروافد والأصول.

تتعرض قيم المجتمع البجائي في "مختلف العلاقات التي يرتبط بها أفراد المجتمع فيما بينهم حكماً ومحكومين، أغنياء وفقراء، معلمين وجهلاء، وبفهم هذه العلاقات نستطيع التمييز بين القيم الفاعلة والمؤثرة والحاكمة لحياة الفرد والجماعة"². وفي كتاب عنوان الدراية ترجم الغبريني لثمانية ومائة (108) عالماً بجائياً كان لهم الدور في صياغة المنظومة القيمية للمجتمع البجائي، بصفتهم العارفين والمبلغين للشريعة الإسلامية؛ وذلك من خلال التواصل الحاصل بينهم وبين مجتمعهم وقد اختلفت مظاهر هذا التواصل والذي يمكن إيجازه في المحطات التالية:

1- مجالس الوعظ والتذكير:

تعتبر المجالس الدرس والتذكير والوعظ من أكثر العوامل تأثيراً في المجتمع، حيث أقبل عليها الناس ببجاية للسمع والتعلم، والتشبع بالقيم الدينية الإسلامية والتي عكستها النظم التعليمية³، وقد نبوأ المسجد الأعظم الصدارة في القيام بهذا الدور، إلى جانب مساجد أخرى كانت كذلك معروفة بمجالس الدرس والذكر، كمسجد القصبه ومسجد المرجاني بحومة اللؤلؤة، ومسجد عين الجزيرة. ولم تكن المساجد وحدها من تقوم بهذا الدور، بل أيضاً لقاءات العلماء والصوفية والفقهاء بالحوانيت والبيوت، وحسبنا أن أحد حوانيت حارة المقدسي تسمى بمدينة العلم لاجتماع العلماء فيها، وأن الفقيه ابن عزون السلمي كان يعلم بحانوته بسوق قيسارية ببجاية بينما اتخذ كل من أبي عبد الله بن صمغان، وأبي مدين شعيب دارهما مجلساً للدرس⁴.

ويبدو أن هناك مواضع أخرى كانت رحاباً للدرس والتذكير، منها "بيت الكتاب" بقصر بجاية، فكان أبو تميم بن خلفون البردوي يدرس فيه بدليل أن ابن حماد الصنهاجي قرأ عليه كتاب "معيار العلم" من أوله إلى آخره، قراءة تفهم وتعلم فيه⁵.

1 وصفه ابن القنفذ القسنطيني (ت 810هـ) بالفقيه المحدث الجليل الشهير قاضي الجماعة ببجاية و صاحب عنوان الدراية من أعيان علماء المذهب المالكي، توفي قتلاً عام 704هـ. ابن قنفذ القسنطيني: شرف الطالب في أسنى المطالب. تحقيق محمد حجي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، 1976، 76.

2 احمد عبد الله حريري: القيم في القصص القرآني، أطروحة دكتوراه، جامعة طنطا، 1988، ص23.

3 عبد الرحمان بن عبد الله العفيسان: أثر التحول في القيم الشخصية و الأسرية على السلوك العنيف أدى مرتكبي جرائم العنف من شباب مدينة الرياض، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006، ص 20.

4 الغبريني أبو العباس أحمد: عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، دار البصائر الجزائر، 2007، ص 16، 99، 116.

5 الغبريني: المصدر السابق، ص 95.

ومعظم الذين ترجم لهم الغبريني في عنوان الدراية قد جلسوا للدرس أو الإقراء أو الرواية والتحديث في بجاية، وأن ثلثة منهم قد انتفع من علمهم خلق كثير، فمجلس أبو تمام الوهراني كان يروق الحاضرين ويسر الناظرين وله أتباع من الجمهور، فجلوسه كان في الجامع الأعظم حيث اشتغل فيه بعلم التذكير واستدعاء الخلق لباب الله تعالى فكان لكلامه أثر في النفوس¹، وعلم التذكير المذكور هنا هو الوعظ الذي ينحصر بين الترغيب والترهيب بما "يلين القلوب من النصيح والحث على الخير والتحذير من الشر"²

وجلس أبو عبد الله الكناني بجاية في جامعها الأعظم إماماً وخطيباً مدة ثلاثين سنة، لقي فيها المشايخ وروى ودرى واستجاز وأجاز وأقرأ واستمتع واستنفع به خلق كثير فهو أكثر من كثرت عليه الرواية عنه فيها، وكان أبو العباس المعافري عالم وقته في القراءات جلس للقراءة والرواية وقراً عليه عالم واستفاد منه الكثير وكل من أخذ عليه يوصف بالإتقان والدراية وجودة الرواية، وتوفي عن جملة تلاميذ فضلاء وأساتيد ورغب الناس في القيام خلفه ليلة السابع والعشرين، وذلك لصدق قراءته وللتبرك به وكان أكثر ذلك في جامع القصبة³، ويبدو أن هذا العالم قد استطاع التأثير في نفوس البجائين خاصة وأنه كان يتمتع بتلك " الصفات التي يتمتع بها الواعظ في حسن الالتقاء وجودة التعبيرات الجسدية وحضور القلب والتفاعل مع الخطاب"⁴

وعندما أقام ابن سبعين مدة في بجاية انتفع به أناس في فنون خاصة إذ له مشاركة في علم المنقول والمعقول وله أتباع كثيرون من الفقهاء وعامة الناس، وعكف أبو فارس بن مخلوف على التدريس فكان له درس في الغداة ودرس بين الصلاتين وآخر بين العشاءين وهذا لمدة طويلة، وعندما كبر اقتصر على درسين وكان ذلك بمسجده بعين الجزيرة، والجامع الأعظم، وكان مبارك التعليم درس عليه العلم خلق كثير وانتفعوا به وكان أكثر الناس أصحاباً، وأقام عبد الحق الإشبيلي في بجاية الذي بها واحداً وثلاثين عاماً، ينشر طريقته في الوعظ والتذكير، وكان له ديوان شعر، كله في الزهد وأمور الآخرة، والذي كثر تداوله بين الناس⁵،

فهؤلاء الذين ذكرهم الغبريني كانت مجالسهم وتذكيرهم ووعظهم فرصة لنقل وتفعيل مختلف القيم السمحة التي جاء بها الدين الإسلامي خاصة أنها كانت في المساجد وهي الأماكن التي ترتادها الخاصة والعامة على حد سواء، فما كان من هذه المجالس إلا أن تزيد في متانة العلاقة بين الدين والناس، وأن هذه المدة الطويلة التي يتولاها الشيوخ في مجالسهم تزيد من فرص التعلق بأدابهم وسلوكهم والتأثير في الحاضرين من حيث طريقة تعاملهم مع مواظبتهم ونصائحهم.

إلا أن هناك مجالس لا يقصدها العامة إنما هي مقتصرة على الخواص، ونقصد بها تلك المجالس التي تدرس العلوم في مخصصة لطلبة العلم ورواده، فمجالس بعض العلماء يحضر خواص الطلبة ونبهاؤهم؛ فمن ذلك مجلس أبي محمد عبد الله الشريف الذي له معرفة بأصول الدين وله باع في علم العقائد، ومجلس أبي عبد الله بن صمغان الذي يجتمع إليه خواص الطلبة، وذلك في علو سقيفة داره، ويحضر نبهاء الطلبة لقراءة أرجوزة ابن سينا ودروس الطب عامة على يد ابن أندراس⁶، فهذه المجالس هي تعليمية ليست وعظية لذا اقتصر على الطلبة لأن العامة ليس لهم أن يفقهوا ما يقال لهم حول الأصول والعقيدة والطب.

وقد اشتهرت بعض هذه المجالس، حتى أصبحت وجهة يقصدها الداني والقاصي، فكان مجلس أبي عبد الله بن أبي بكر المنصور القلعي يُقصد من مختلف أصقاع البلاد، ولم يكن في بجاية من يريد قراءة علم الفرائض إلا عليه، وكانت دروس أبي عبد الله بن أمة الله في علم الأصول تميل إليها نفوس الناس وترجعها على ما سواها، وضافت مجالس بعض الشيوخ بالحاضرين، إذ بلغ عدد الطلبة في مجلس أبي الحجاج الجزائري نحو ثمانين فرداً وهذا بخلاف الغائبين ومن نسي اسمه⁷.

1 الغبريني : المصدر السابق، ص92.

2 عبد الله بن رفود السفيناني: الخطاب الوعظي مراجعة نقدية لأساليب الخطاب ومضامينه، ط1، منشورات مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2014، ص29.

3 الغبريني : المصدر السابق، ص148، 149، 42.

4 السفيناني: المرجع السابق، ص35.

5 الغبريني : المصدر السابق، ص19، 110، 31.

6 الغبريني : المصدر السابق، ص91، 99، 149.

7 الغبريني : المصدر السابق، ص99، 39، 123.

ولعل أشهر من ساهم في الحياة التعليمية والوعظية والتذكيرية في بجاية، هو أبو زكريا الزواوي (ت 611هـ)، فقد جلس فيها لنشر العلم، والدعاء إلى الله وكان الغالب عليه الخوف ما يمر مجلسه إلا وذكر النار والأغلال والسعير، واستحسن الغبريني طريقته لأن الناس لا يفعلون غالباً إلا بالخوف ولأجل هذا كان أكثر الشريعة تخويفاً، وزوج طريقته التخويفية بزعم الأمل في نفوس الناس وبسط آمالهم ورجائهم في رحمة الله وسعة مغفرته وأن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً فالخوف يحض على العمل والأمل في لقاء الله بنفس طيبة، فانتفع الخلق على يده، وظهرت عليهم بركته، وفعلت فيهم سريرته الصالحة ونيته وخاصة أنه عمل على بناء المساجد وبت التعليم في النواحي¹.

وإن هذا الخطاب الوعظي في التخويف والترغيب أقرب ما يكون إلى أفهام العامة وأذواقهم ويكون على أهل العلم تحريكا لدواخلهم الروحية وتحفيزاً للعمل أكثر² وبالتالي فإن طريقة الزواوي كانت أكثر الخطابات الوعظية والتذكيرية والتعليمية تأثيراً وأعلاها صدقاً لأنه يخاطب الوجدان ويعمل على تحريك المشاعر وينبه العواطف.

وتعتبر مجالس الوعظ والدرس والتذكير، فرصة لنشر سلوك ذلك العالم أو الشيخ وذلك من خلال عملية الاقتداء، فهذا أبو عبد الله القصري، كان له مجلس لتدريس العلم، وكان أصحابه أخيراً يهتدون بهديه وعملهم على كريم سعيه، وولي أبو بكر محمد البعمرى الإقراء بالجامع الأعظم فكثرت الآخزون عنه والسامعون منه والمقتدون به³.

2- القضاء والفتوى:

تعتبر مؤسسة القضاء والفتوى الوسيلة المثلى لترسيخ القيم الإسلامية والتعريف بها، وذلك أن القاضي في مجلس قضائه يقضي بمبادئ الشريعة الإسلامية ولا يخالفها، إذ تُعرض عليه القضايا والخصومات فيسعى لتثبيت الحق ويحكم بالعدل، إذا أن العدل أحد الشروط التي يجب أن تتوفر في القاضي وهو أحد الركائز التي قامت عليها القيم الإسلامية.

أما المفتي فيطلبه الخاص والعام للاستفسار عن حكم الشرع في قضية معينة، وأن معرفته بالأحكام الشرعية ضرورية فيما ينزل من نوازل في حياة الناس، والفتاوى الشرعية التي يصدرها وامثال الناس لها يعد معرفتها هي إحدى دعائم المنظومة القيمية الإسلامية الممتثلة لقيم الدين الإسلامي.

ترجم الغبريني لعدد من القضاة العلماء كانوا قضاة أو مشاورين أو عدولا أو مفتين، وتعتبر ولاية القضاء من أجلّ الولايات الشرعية وأرفعها شأنًا في الدولة الإسلامية، لما لها من دور في تأمين الناس على أنفسهم وممتلكاتهم، ولهذا كان الأمراء والولاة يحملون أنفسهم العناية الشديد لأجل الوصول إلى قاض كفاء، يستطيع تحمل هذه المسؤولية معتبرين أن العدل أساس الدولة وإقامة الملة⁴. وهنا نتساءل كيف كان قضاة بجاية؟ وما هي الأدوار التي لعبوها في المجتمع البجائي؟

ينبغي أن يتصف القاضي بالسياسة والصلابة، والوقوف مع الحق في وجه الظلم، وهذه الصفات اجتمعت عند القاضي أبي العباس الأنصاري وكان أبو محمد عبد الواحد لا تأخذه في الله لومة لائم، كما اتصف أبو العباس الغماري بالعلمية في القضاء مناصبا للأمراء، وعرف أبو عبد الله الأصولي بالشدة على ولاية الأمر لا يسامحهم في شيء من أمورهم ويجاهد بهم بما يكرهون في حق الله وفي حقوق المسلمين⁵، وقضى أبو عبد الله محمد الخزرجي على سنن الفقهاء، وطريق الأولياء والعقلاء قائما بالحقوق واقفا مع الصدق معارضا للولاة فيما يخالف طريق الشرع مباننا لهم، كما حدث لأبي علي الحسن الذي حسنت سيرته واستحسن طريق فكان محبا عند الناس مشكورا عندهم⁶.

1 الغبريني: المصدر السابق، ص 62.

2 السفيناني: المرجع السابق، ص 61.

3 الغبريني: المصدر السابق، ص 87، 138.

4 مريم هاشمي: " مهنة القضاء في بجاية "، مجلة الناصرية، جامعة معسكر، الجزائر، ع 2013/4، ص 446.

5 الغبريني: المصدر السابق، ص 58، 97، 114، 40.

6 الغبريني: المصدر السابق، ص 144، 56.

فيبدو أن قضاة بجاية اتسموا بالورع وهي الصفة التي رآها الإمام مالك أنها أجل صفات القاضي¹، وتخلقوا بأخلاق تؤهلهم للممارسة القضاء خاصة عدم موالاتهم لأرباب السلطة والخوف منهم إذ الخوف من الله تعالى ولا يسامحون الظلمة ولا يقبلون بالظلم وبهذا استطاعوا النفوذ إلى قلوب البجائيين بعدلهم وسيرتهم الحسنة فاستخلصوا الحقوق لأهل الحقوق وأمروا بالواجبات لمن يتعين عليهم تأديتها

إضافة إلى خطتي القضاء والفتوى، هناك خطط أخرى تعتبر معابر وجسورا لتواصل الفقهاء والعلماء مع عامة الناس. ومن هذه الخطط خطة الكتابة والوثائق والأحكام والشروط، فقد كان ابن أبي بكر المنصور القلعي موثق الوقت وعالما بالأحكام والوثائق والشروط، وعظم أبو محمد عبد المنعم الغساني عند أهل بلده لأنه كان ينشئ البياعات والخطب، واعتمد على الفقيه أبي عبد الله الغليسي في المخاطبات السلطانية إنشاء وجوبا وعليه اعتماد القضاة في التسجيلات وإليه يهرع أهل البلد فيما يحتاجون إليه من الوثائق المحكمات والأمور المستغربات².

إن هذه المساعدات التي يقدمها الكتاب والموثقون لأهل بجاية هي أصدق تعبير على ما كان عليه المجتمع من التلاحم والتعاون والتآزر بين جميع فئاته، خاصة المتعلمين الذين يحرسون على مساعدة من لا يستطيع القراءة والكتابة أو كان جاهلا بأمور الإدارة والوثائق، فما كان منهم إلا اللجوء فيما يحتاجون من أمور الوثائق إلى من يعرفها فيقدمون لهم يد المساعدة.

وإذا كان الغبريني قد وضّح لنا صورة العلماء البجائيين من خلال ترجمه لهم، فإن المجتمع البجائي آنذاك لا يقال عنه إلا كما قال عنه الفقيه ابن الطبر الإفريقي، فإنه أقرأ في بجاية مدة، وعندما همّ بالرجوع إلى إفريقية، خرج متطلعا على حال أهل بجاية، فلم يشاهد إلا خيرا، ولا اطلع إلا على ما أرضاه، ولما وصل بين يدي الخلافة شكر أهل البلد، وأثنى عليهم³.

وبذلك فإن العلاقة التي جمعت علماء بجاية بكل تياراته مع المجتمع البجائي علاقة وطيدة، اتسمت بالاحترام والتبجيل والمساعدة والتكافل، مما ساعد على نشر القيم والمثل الإسلامية العليا، فكانت مجالس الدرس القناة الأولى لتبليغ القيم الإسلامية، من طرف العلماء والفقهاء، إلى عامة الناس وخاصتهم، في حين شكّل كل من علمي الفقه والتصوف الأطر النظرية للمنظومة القيمية، واعتبر سلوك فقهاءها ومتصوفتها منبرا لترسيخ المثل والأخلاق السامية، أما خطتا القضاء والفتوى فعدتا السبيل العملي لتطبيق وتفعيل القيم في المجتمع. فكيف ساهمت الحركة الصوفية في تلوين المنظومة القيمية؟

ثانيا: دور الصوفية في ترسيخ القيم:

إن معظم الذين ترجم لهم الغبريني كانوا متصوفة إلى جانب كونهم فقهاء وعلماء لهم نزعات صوفية، وقد احتوت بجاية أساطين التصوف بمختلف تياراته، وكلهم قد تصدّروا للإقراء والتدريس أو الإمامة والخطابة، وبالتالي كان لهم أتباع من العامة والخاصة، وإن المجتمع يتأثر بالشخصيات الفاعلة فيه، فعلى قدر فاعلية المتصوفة فإن المجتمع سيتلون بأخلاقهم وسلوكهم، وهنا يأتي التركيز على أهمية التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، باعتبارها عملية بنائية لشخصية الفرد⁴، وليس من المبالغة أن نقول إن المجتمع البجائي هو مجتمع صوفي، وقد اعتبرت الكرامة الصوفية إحدى المعالم التي جذبت المجتمع نحو الحركة الصوفية، واستخدم الولي الكرامة كأداة للدعوة وإصلاح المجتمع⁵.

1 النباهي: المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، منشورات دار الأفاق الجديدة، ط5، بيروت، لبنان، 1983، ص2.

2 الغبريني: المصدر السابق، ص123، 133.

3 الغبريني: المصدر السابق، ص102، 103.

4 العفيسان: المرجع السابق، ص3.

5 إبراهيم القادري بوتشيش: المغرب و الأندلس في عصر المرابطين - المجتمع، الذهنيات، الأولياء، دار الطليعة، بيروت، 1993، ص141.

1- أثر الكرامات في السلوك الاجتماعي:

إن السبب الذي جعل الكرامة تتغلغل في نفوس الناس، هو الحال الذي كان عليه الأولياء والمتصوفة من حيث التدين والزهد، والاتصاف بمكارم الأخلاق وبذل المساعدة لكل من يحتاج إليها¹، ناهيك عن العقيدة الأشعرية وتقديرها صحة الكرامة ووجوب التصديق بها²، والغبريني نفسه في عنوان الدراية قال بها ونهى عن إنكارها وشدد العقوبة على منكرها في قوله: "وقد يقع الإنكار من ملحد، لا علم له، وحقه الإعراض عنه، وعدم الالتفات إليه، وإن زاد فيصفع على وجهه عوضاً عن قفاه، كما جمع الله له الخزي في أولاه وأخراه"³.

وإذا كانت الكرامة قد أصبحت مركباً أساسياً في ذهنية الخاصة أمثال الغبريني، فما بالك بعامة الناس الذين كان دورهم كبيراً في الترسيخ لرواية الكرامة الشفوية على نطاق واسع خصوصاً في الموضوعات الآتية:

أ- التعامل مع الجن:

كانت العامة تتناقل حكايات الجن؛ حتى لأنها صارت من أبرز موضوعات الرواية الشفوية؛ فالعامة، وفي كل مكان تستهويها أخبار الجن وتملك على حسها⁴، فقد اشتهرت علاقة أبي علي المسيلي مع الجن حيث كانت تقرأ عليه جموع مؤمني الجن في الجامع الأعظم في الثلث الأخير من الليل، وكان الجن المؤمن يغسل له إناء وضوئه لمس الجن الكافر له، وكان أبو الفضل الحرّالي يدرس الجن في زاويته وكانوا يزودونه بالخبز والتين⁵.

فالعلاقة متصوفة بجاية ولم تقتصر بوسطهم الاجتماعي الإنساني الذي هو علم الشهادة، والتي تميزت بأشكال من التبجيل والتعاون والتكافل، إنما تعدته إلى عالم الجن الذي هو من عالم الغيب وهذه العلاقة التي تربط بين الجن والمتصوفة هي علاقة دراسة ومدرسة، عطاء ومقابل، فتعليمهم لم ينصب على الطلبة والعامة بل حتى الجن المؤمن رغب بأن يكون متعلماً على يد هؤلاء فيكونوا في سلسلة الإقراء والإسناد، ومن جهتهم الجن عملوا على توفير الحماية والزاد لأسانذتهم من الإنس.

ب- التعامل مع الموتى وقصص الغفران:

أثرت الشفاعة بعمق في بنية المجتمع الإسلامي، فالرسول صلى الله عليه وسلم يشفع لأمته، والأولاد لأبائهم، والمؤمنون الصالحون لمن قصرت بهم أعمالهم مما يدل على امتداد التواصل والرحمة والرغبة في مشاركة الآخرين في النعيم وكان ما يرى عليه المؤمنون في الدنيا من تعاون وبر والشفاعة لبعضهم البعض في استحصال الحقوق يمتد إلى الآخرة⁶، وقد أخذت الشفاعة منحى آخر في المجتمع البجائي، وهو ما نلاحظه من خلال تكرار قصص رؤية الأموات في الأحلام في حال سيئة فإذا دفن بجواره رجل صالح تغفر سيئاته وتبديل أحواله.

وحسبنا أن الفقيه أبا عبد الله محمد بن إبراهيم الوغليسي كان جالساً بإزاء قبر الشيخ أبي علي المسيلي متبركاً به، فإذا بفارس يسأله عن قبر الشيخ أبي علي، فأخبره أن له صاحباً توفي ببجاية، فرآه في حال لا تسرّ، وبعد مدة رآه على حال حسنة، فسأله عن السبب فقال له: "توفي أبو علي المسيلي ببجاية، ودفن بباب أمسيون، وكان الرجل دفن بجبل الخليفة، قال: فغفر الله لما بين ضفتي المدينة فكنت في إحدى الضفتين فغفر لي"⁷.

وكذلك قصة المرأة التي دفن بجوارها رجل صالح، فشفعه الله تعالى في كل من بجوار قبره من جهاته الأربع مسافة أربعين ذراعاً فكان قبرها فيمن حازها، فغفر الله لها، ومن كرامات أبي عبد الله العربي أن رجلين كانا متصاحبين وكان أحدهما يرى صاحبه

1 الطاهر بونابي: التصوف في الجزائر خلال القرنين 6 و7 هـ / 12 و13م- نشأته، تياراته، دوره الاجتماعي والثقافي والفكري والسياسي، الجزائر، دار الهدى، 2004، ص 161.

2 بوتشيش: المرجع السابق، ص 141.

3 الغبريني: المصدر السابق، ص 24.

4 أكرم ضياء العمري: قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، 1994، ص 82.

5 الغبريني: المصدر السابق، ص 14، 81، 18.

6 العمري: المرجع السابق، ص 57.

7 الغبريني: المصدر السابق، ص 18.

في حالة تسوؤه وفي بعض الليالي رآه على حال حسنة فقال له: "ما هذه الحال ؟" فقال: "غُفر لي" قال: "وبماذا؟" قال: "إن سيدي أبا عبد الله العربي تعثر، فدميت أصبعه، فقال: اللهم ما وهبت لي من أجر، فأني وهبته لجماعة الموتى فغفر الله لجميع من في الناحية وأنا من جملتهم"¹.

يستفاد من هذه الشواهد التاريخية حول قصص الشفاعة والغفران أنها أضحت من مميزات الذهنية للفرد والمجتمع زمان ومكان الدراسة، حيث اعتقدوا أن أعمالهم لا تكفيهم للدخول إلى الجنة ونيل مرضاة الله وأن كل الذي أسلفوه من الخير والبر لا ينجيهم من عذاب الله، فلجؤا إلى التشفع بالأولياء والصالحين من خلال الرغبة في الدفن بجوارهم لتتألمهم "بركة الجوار"² فيغفر لهم ويأمنوا عذاب القبر وعذاب النار.

ج- بركة الولي وتكثير الطعام:

إن الدور الريادي الذي لعبه شخص الولي جعله المرشح لأن يكون بمثابة الزعيم الروحي في المجتمع³، إذ يلجأ إليه العامة والخاصة لقضاء حوائجهم، وذلك باستخدام الدعاء والكرامة. وقد ذكر الغبريني عددا من متصوفة بجاية كانوا مستحيبي الدعاء، فكان أبو الحسن الأزدي مستجاب الدعوة، وله كرامات يستحسن ذكرها، وأكثر ما كان الناس يقصدونه ليدعو لهم فيعترفون ببركة دعائه، وكان ابن محجوبة السطيفي مستجاب الدعوة أيضا⁴.

وشكّل الفقر ونقص الغذاء هاجس إنسان العصر الوسيط بشكل عام البجائي بشكل خاص، ولأجل التخلص من هذا الهاجس استعان الناس بالأولياء، فكانت كراماتهم في توفير أو تكثير الطعام، فقد استعان رجل بأبي الحسن الزواوي فأمدّه بأربعة أمداد من القمح واشترط عليه الطهارة أثناء تناوله فكفاه هذا الزاد حتى موسم الحصاد⁵، ومما تدل عليه هذه الحادثة ارتباط البركة بالطهارة حيث جعلت الطهارة شرط من شروط عدم نفاذ الكمية القليلة وتكثيرها وهي محاولة ترسيخ لأحد أهم القيم الجمالية الجسمانية المتعلقة بالطهارة والنظافة.

وعندما خرج القرطبي مع أصحابه لصيد السمك، لم يصطادوا شيئا، لكنه بعد صلاة الظهر، قال لهم الآن يفتح لكم، فرأى أصحابه الحيتان تتراعى عليهم في الزورق، حتى امتلأت⁶، ومن كرامات أبي الحسن الحرّالي أن بجاية أصيبت بجفاف عظيم فرمق السماء ببصره ودعا الله ورفع يديه وكان وقت الآذان فلم يختم المؤذن، حتى تراكمت السحب ونزل المطر كأفواه القرب وروي الناس⁷. ومن هذه الشواهد نستنتج أن الكرامة الصوفية قد شكلت الفحوى البارز في عمل التراجم، الذي أنجزه الغبريني، فهي "تعكس شخصية برمزيته في التعبير عن مكبوتات المجتمع، وهي مادة دسمة لمعرفة مشاكل المجتمع وآماله، وهي مجال خصب للوقوف على العلائق"⁸.

د- التبرك وزيارة القبور:

إن زيارة القبور والأضرحة والتبرك بها غدت من العادات اللصيقة بذهنية إنسان العصر الوسيط الإسلامي، فقد ألفت المناقب وفق أهداف دقيقة توخّى أصحابها بلوغها وشحنوها بطاقة روحية وما تركيزهم على شخصية الولي ومجاهداته وخوارقه وكراماته وتفوقه على القوى الأخرى، إلا بواعث هدفوا من خلالها إلى تحقيق عامل الإجماع الشعبي للولي⁹، وأن هذه الرمزية التي أحيطت بالصوفي

1 الغبريني : المصدر السابق، ص 24، 25.

2 بلقاسم الطباي: الموت في مصر والشام طقوس الموت وعاداته في العهد المملوكي، ط1، دار التونسية للنشر، تونس، 2014، ص 27.

3 سمية مزدور: "الأوبئة والمجاعات في المغرب الأوسط (588-927/1192-1520م)" مذكرة ماجستير مرقونة، جامعة قسنطينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التاريخ والآثار، 2008-2009، ص 149.

4 الغبريني : المصدر السابق، ص 50، 52.

5 الغبريني : المصدر السابق، ص 52.

6 الغبريني : المصدر السابق، ص 61، 80.

7 الغبريني : المصدر السابق، ص 73.

8 بونابي الطاهر 2005: « أهمية المخطوطات المناقبية في كتابة التاريخ الاجتماعي و الثقافي و الفكري للمغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط »، المجلة الجزائرية للمخطوطات، جامعة وهران، ع2-3، ص 124.

9 بونابي: المرجع السابق، ص 126.

والولي في حياته تبعته بعد وفاته واعتبر قبره وضريحه الوسيلة لتحقيق مآلات زائره هذا على الرغم من أن الرسول صلى الله عليه وسلم أمر أن لا يبرز قبره، حتى لا يفتن به أحد.

أولى الغبريني اهتماما في وصف المقدس ومنه قبور الصوفية أضرحتهم وركّز بشكل ملفت على القبور التي يستجاب عندها الدعاء فمنها قبر الشيخ أبي مدين شعيب بالعباد بتلمسان؛ قبره معمور مشهود وحوض مورود والدعاء عنده مستجاب وقبر الشيخ أبي مروان اليحصبي ببونة وقبر معروف الكرخي ببغداد¹.

ونجد قبورا أخرى مُزارّة، يُتبرّك بها، كقبر أبي عبد الله السجلماسي بقلعة بني حماد، وقبر أبي العباس المتوسي بمليانة فهو مما تلتمس البركة بشهوده ويظفر زائره بمقصوده، أما في بجاية فنجد قبر أبا الحسن الأزدي من باب الجديد، وقبر ابن علي المسيلي بباب أميسون ورغم أن قبره مجهول في قبور هناك ثلاثة أو أربعة ولا يعلم أيهم من بينها إلا أن الغبريني قال: "لكن المتبرّك يتبرك بجميعها ليوافق المقصود منها"²، وبلغ الحد بقبر عبد الحق الإشبيلي المتبرّك به أن الطلبة يقرأون تأليفه عند قبره، وفيه ختم الغبريني قراءة كتاب "العاقبة" على يد شيخه أبي علي الأركشي³.

إن التبرّك كان سائدا في أوساط فقهاء بجاية، فأبو زكريا الزواوي -الذي يعدّ قبره من المزارات- أقام رباطه خارج باب المرسى بجوار ضريح أبي عبد الله العربي ملتصقا ببركته، في حين كان الفقيه الوغليسي يحب الجلوس إزاء قبر أبي علي المسيلي يتبرّك به، والذي كان مزارا لأشخاص من خارج بجاية قصدوه من إفريقية، وأن الفقيه أبو الحسن علي الزواوي عند دنوّ أجله قال لأولاده: "لا عليكم مهما أصابكم أمر أو عارض، فأتوا إلى قبري، واذكروا شكواكم، واسألوا الله، يفرّج عنكم". وعلّق الغبريني على هذا قائلا: "ومازال أولاده بعده، مهما عرض لهم عارض، يفعلون ذلك، فيجدون نفعه"⁴.

فهذه الممارسات التي دأب عليها هؤلاء الفقهاء والأولياء قد لفت صداها في أوساط مريدكم وطلبتهم فالملفت أن لنوعية الزوار وموقعهم من الزيارة أكسبوا لحديثهم وللمزارات مصداقية ومشروعية فسلوكيات الناس تتأثر بالضرورة بنوعية المخاطب ودرجة مصداقيته ونوعية الزوار من فقهاء وعلماء وأصحاب السلطة من شأنها أن تساهم في دحض مقولة الديانة الشعبية كما يبين قيمة الأولياء والأموات لدى الفئات المثقفة التي تعترف بهم وتزورهم وتزور فضائهم، وهذا ما يعكس استمرار حضور الولي في حياة الناس بعد وفاته وانتفاعهم بسلطته الروحية وخوارقه ومكاشفاته وبالتالي يجسّد أهمية الدعاء عنده والتبرّك به عاكسين بسلوكهم في الذاكرة والمتخيل الجماعيين.

الخاتمة:

ما يقال -في الختام- إن المجتمع البجائي كغيره من المجتمعات الإسلامية في العصر الوسيط، حكمته منظومة من القيم والمبادئ الإسلامية، كان للعلماء والفقهاء والمتصوفة والأولياء الدور البارز في تركيزها، وقد تلوّنت بعلمهم وسلوكهم وأخلاقهم، واستطاعوا تفعيلها في أوساط المجتمع بمختلف تراتبياته، عن طريق مجالس الدرس والذكر، ومجالس القضاء والفتوى. وقد استخلصنا من خلال كتاب: "عنوان الدراية" لأبي العباس الغبريني، أن المجتمع البجائي وبكثرة متصوفته وأوليائه وصلّاحه كان مجتمعا ذو قيم صوفية، كانت فيه الكرامة وقصصها أحد دعائمه، كما لعب الولي، حيا وميتا، سلطة لا يستهان بها، وظلت هذه الأخيرة حيّة في الذاكرة الجماعية البجائية.

1 الغبريني : المصدر السابق، ص 11.

2 الغبريني : المصدر السابق، ص 60، 88، 52، 15.

3 الغبريني : المصدر السابق، ص 20.

4 الغبريني : المصدر السابق، ص، 25، 18، 61 .

المصادر:

- الغبريني أبو العباس أحمد: عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، دار البصائر، الجزائر، 2007.
- ابن قنفذ القسنطيني: شرف الطالب في أسني المطالب، تحقيق محمد حجي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، 1976.

النباهي: المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، منشورات دار الأفاق الجديدة، ط5، بيروت، لبنان. 1983.

*** المراجع:****1- الكتب**

- بوتشيش إبراهيم القادري: المغرب والأندلس في عصر المرابطين - المجتمع، الذهنيات، الأولياء، دار الطليعة، بيروت 1993.
- بونابي الطاهر: التصوف في الجزائر خلال القرنين 6 و7 هـ / 12 و13م- نشأته، تياراته، دوره الاجتماعي والثقافي والفكري والسياسي-، دار الهدى، الجزائر، 2004 .
- الطبابي بلقاسم: الموت في مصر والشام طقوس الموت وعاداته في العهد المملوكي، ط1، دار التونسية للنشر، تونس، 2014.
- العمري أكرم ضياء : قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي. الدوحة: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1994.
- السفياي عبد الله بن رفود: الخطاب الوعظي مراجعة نقدية لأساليب الخطاب ومضامينه، ط1، منشورات مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، 2014.

2- الدوريات

- بونابي الطاهر (2005): « أهمية المخطوطات المناقبية في كتابة التاريخ الاجتماعي و الثقافي و الفكري للمغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط ». المجلة الجزائرية للمخطوطات. جامعة وهران، ع2-3، صص 111- 131 .
- هاشمي مريم (2013): « مهنة القضاء في بجاية ». مجلة الناصرية. جامعة معسكر، ع4، صص 445- 464.

3- الأطاريح

- حريري احمد عبد الله : القيم في القصص القرآني، أطروحة دكتوراه ، جامعة طنطا، 1988.
- العفيسان عبد الرحمان بن عبد الله: أثر التحول في القيم الشخصية والأسرية على السلوك العنيف أدى مرتكبي جرائم العنف من شباب مدينة الرياض، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006.
- مزدور سمية: الاوبئة و المجاعات في المغرب الاوسط(588-927هـ/1192-1520م)، مذكرة ماجستير مرقونة، جامعة قسنطينة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم التاريخ و الآثار، 2008-2009.

آليات الرد الاجتماعي على الانحراف كمظهر للعدالة الجنائية - دراسة نظرية

أ.د. فهيمه كريم رزيج

م.م. أحمد حسن عبدالله الربيعي

جامعة بغداد/ كلية الآداب

جامعة بابل/ كلية الآداب

Methods of social response to the deviation as an aspect of criminal justice

A theoretical study

Prof.Dr. Fahima Karim Rizig\ University of Baghdad / College of Arts

Ass.Lec. Ahmed Hassan Abdullah Al-Rubaie\ Babylon University / College of Arts

Abstract

The law has been linked in its inception and development to the concept of justice. It is the proper application of the law that enriches the concept of justice and strengthens its existence. On the contrary, the abuse of law leaves a wide gap between it and the realization of the demand for justice which helps to obtain manifestations of social deviation. To take a fair and effective social reaction to the realization of the right and to restore balance to society through justice procedures carried out by criminal justice systems and institutions. The establishment of criminal justice systems to strengthen the rule of law is of great importance in the fight against delinquency and crime.

المخلص:

أرتبط القانون في نشأته وتطوره بمفهوم العدالة، وأصبح التطبيق السليم للقانون هو الذي يثري مفهوم العدالة ويعزز وجودها، وعلى العكس من ذلك فإن إساءة استعمال القانون يترك فجوة واسعة بينه وبين تحقيق مطلب العدالة وهو ما يساعد على حصول مظاهر الانحراف الاجتماعي، لذلك سعت المجتمعات إلى ضرورة اتخاذ رد فعل اجتماعي منصف ومؤثر بإحقاق الحق وإعادة التوازن إلى المجتمع عبر إجراءات تحقيق العدالة، تتولى القيام بها نظم ومؤسسات العدالة الجنائية، وإن بناء نظم عدالة جنائية لتعزيز سيادة القانون لهو الأهمية الكبيرة في مكافحة الانحراف والجريمة.

المقدمة

إن رد الفعل المجتمعي مصطلح عام يلخص ردود الفعل التعبيرية عن الاستكار الأخلاقي للمجتمع وأجهزته الضبطية اتجاه الانحراف والفعل الموجه نحو ضبطه بما يؤدي أحيانا إلى وقوع نتائج متناقضة، قد تعمل على تدعيم أو عقاب الأفعال، التي تصنف بوصفها انحرافية، وتحديد الأشخاص الذين يعرفون بصفاتهم غير أخلاقيين أو مجرمين أو منحرفين أو غير قادرين على تحمل المسؤولية⁽¹⁾. ويرى زاندين (Zanden) أن كل مجتمع يسعى عادة نحو تكوين وسائل للرد المجتمعي على الانحراف الاجتماعي للحفاظ على النظام الاجتماعي العام ومساندته بوضع بعض الجزاءات (Sanctions) من (عقوبات ومكافآت) التي توقع على المنحرفين عن المعايير الاجتماعية والقوانين التي يضعها المجتمع⁽²⁾، وفي ضوء نظريات رد الفعل المجتمعي على الانحراف الاجتماعي تعد الوظيفة الأساسية للعدالة الجنائية في سعيها لفرض سلطة القانون هي تحديد نطاق السلوك المقبول في المجتمع، ففي كل جماعة توجد مقاييس مطلوبة يتوخاها نظام العدالة الجنائية في انجازه لدوره الاجتماعي، كما أن هناك تصرفات لا يسمح بها المجتمع ولا يجيز لأفراده القيام بها في أثناء تأديتهم لأدوارهم الاجتماعية أو ممارستهم لنشاطاتهم الجماعية⁽³⁾.

ويحدثنا تاريخ العدالة الجنائية عن الممارسات المتعددة التي اعتمدتها المجتمعات في تاريخها الطويل للتعامل مع المجرمين أو الخارجين عن القانون بشكل أو بآخر، وهي ممارسات اجتماعية مبررة بغايات وأهداف متعددة قد تتدرج بين مطلب تحقيق العدالة وبين بعض المطالب الأخرى كالانتقام أو القصاص من الجاني أو رده أو تخويفه أو منعه من تكرار جريمته أو إصلاحه أو تقويمه أو

(1) سامية محمد جابر، الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية الحديثة، الاسكندرية، 1984، ص149.

(2) zanden, james w. vander, The social experience, N.Y, John wiley, 1979. P. 204

(3) عبدالله الخريجي. الضبط الاجتماعي. دار الشروق. جدة، 1979. ص 25.

علاجه أو حماية المجتمع أو تكريس النظام⁽¹⁾، وإن مثل هذه التبريرات هي التي ترسم رد الفعل الاجتماعي على الانحراف السند الشرعي لإيقاعه كما وتبرر الوظيفة الأساسية للعقاب ذاته، وذلك بحسب تنوع وتباين المحددات الاخلاقية والقيمية والموجهات الثقافية، وما افرزته من اختلاف في القوانين والأحكام التي تسعى الى تحقيق العدالة الجنائية والتوازن وأحيانا الظلم وحماية صاحب السلطة، وعلى سبيل المثال فالمتهمين في اثناء التحقيق وفي السجون يمكن ان يظلموا ويضربون ويهانون في بعض النظم، وفي البعض الاخر من نظم العدالة الجنائية تبذل جهود تقييمية في معاملتهم وإعادة الاعتبار الاجتماعي اليهم، ولكن قد يبقى الاستهجان الوصم الاجتماعي ملاحقا لهم⁽²⁾.

وهو ما دعا الباحث التحقق من هذه الظاهرة ضمن المحاور الآتية:

أولاً: العناصر الأساسية للدراسة.

ثانياً: السياسة الجنائية ودورها في مكافحة الانحراف الاجتماعي.

ثالثاً: حركة الدفاع الاجتماعي وتنظيم العدالة الجنائية

رابعا: الوصم الاجتماعي في مواجهة الانحراف الاجتماعي.

خامساً: المشاركة الشعبية في العدالة الجنائية.

سادساً: النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: العناصر الأساسية للدراسة

تشكل العناصر الأساسية للبحث الهيكلية الموجهة للبحوث الاجتماعية من ناحية الإجراءات النظرية أو التطبيقية، والتي ينبغي على الباحث العلمي مراعاتها كونها تشكل الاطار المرجعي للبحث، والأداة الفاعلة للتوصل إلى النتائج الموضوعية. وقد تحددت أبعاد الدراسة الحالية بالعناصر الآتية: أولاً: مشكلة البحث وأهميته. ثانياً: أهداف البحث. ثالثاً: مفاهيم البحث.

أولاً: مشكلة البحث وأهميته:

تحاول هذه الدراسة أن تقدم تحليلاً سوسيولوجياً، يظهر علاقة العدالة الجنائية بمشكلات الانحراف الاجتماعي في العراق وذلك بهدف الوصول الى الحلول الواقعية لهذه الظاهرة، والتي اهمل البحث الجنائي أو تكلأ في دراستها مدة طويلة. إلا إنَّ تطور السياسة الجنائية الحديثة جعل من اهتمامات هذا النوع من الدراسات احد المجالات الرئيسة التي يهتم بها علماء الاجتماع القانوني والجنائي، ولا سيما المختصين منهم في مجال سوسيولوجيا التنظيمات والمهن القانونية على المستويين النظري والتطبيقي، لذلك فقد أصبح تجاهل أو عدم معالجة هذه المشكلات يُعدّ امراً محفوفاً بالمخاطر في ظل تزايد وتائر معدلات الجريمة في الظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمع العراقي المعاصر ودخول انماط مستحدثة وغير مألوقة من الانحرافات الاجتماعية اشترت عجز أجهزة العدالة الجنائية في مواجهتها، والتي اثبتتها الاحصائيات الرسمية على صعيد المجتمعات المختلفة سيما المجتمعات التي تمر بظروف إستثنائية وتعترى أمنها الاجتماعي تحديات جدية، كما هو حال المجتمع العراقي في الظروف الراهنة. وإجمالاً نستطيع أن نحدد آفاق مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

التساؤل الأول: ما هي آليات الرد الاجتماعي على الانحراف الاجتماعي كمظاهر للعدالة الجنائية؟.

التساؤل الثاني: ما طبيعة دور المشاركة الشعبية والعرف الاجتماعي في دعم أو عرقلة دور العدالة الجنائية في مواجهة الانحراف الاجتماعي؟.

(1) خيري خليل الجميلي. السلوك الانحرافي في اطار التخلف والتقدم، المكتب الجامعي، القاهرة، 1998. ص 106
(2) فيروز ماهي زرافة: مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة. دار الايام للنشر والتوزيع، 2014. ص 148.

وفي سياق ذلك تحدد أهمية هذه الدراسة:

أ. إنَّها محاولة علمية في ميدان حيوي لم يحظى بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين الجنائيين في مجال علم الاجتماع القانوني أو الجنائي، وحتى الدراسات التي اهتمت بالفعل بدراسة النظم القانونية والقضائية في تصديها لموضوع الانحراف الاجتماعي، قد ركزت على تصورات نظرية طرحها المهتمين بالمهن القانونية في محاولة فهم للتوصل الى عدد من الاطر النظرية القانونية العامة.

لذلك تأتي هذه الدراسة كمحاولة سوسيوقانونية لمناقشة عدد من القضايا والمشكلات التي ارتبطت بأداء العدالة الجنائية كمؤسسات اجتماعية تتأثر بالنظام الاجتماعي العام.

ب. ويمكن أن تُعدَّ هذه الدراسة اضافة علمية تسد النقص الحاصل في المكتبة الاجتماعية في مجال الدراسات الاجتماعية للعدالة الجنائية والانحراف الاجتماعي وإثارة اهتمام الباحثين الاجتماعيين في مجال الجريمة والانحراف الاجتماعي الى انجاز دراسات مماثلة ولا سيما بعد ان ازدادت معدلات الانحراف الاجتماعي في السنوات الأخيرة وأزداد تعرض مؤسسات العدالة الجنائية للانتقادات لتدني مستويات ادائها على الرغم من الاموال المبذولة لتطوير ادائها.

ت. إنَّ مخرجات هذه الدراسة وما تسفر عنه من توصيات علمية يمكن تفيد المخطط للسياسة الاجتماعية والجنائية لرسم سياسة فاعلة في ميدان العدالة الجنائية وللدفاع الاجتماعي ضد الجريمة، ووضع البرامج الوقائية والعلاجية للملاكات الفنية المتخصصة القادرة على المواجهة الفاعلة لمشكلة الانحراف الاجتماعي بما يضمن تحقيق العدالة بوصفها الضمانة الاساسية لحماية مصالح الافراد وتحقيق الامن والاستقرار المجتمعي.

ثانيا: أهداف البحث:

أولاً: التعرف على أساليب رد الفعل الاجتماعي لنظام العدالة الجنائية في مواجهة الانحراف الاجتماعي.

ثانياً: التعرف على دور الجمهور والمشاركة الشعبية في دعم الجهود الرسمية في التصدي لمشكلات الجريمة والانحراف الاجتماعي.

ثالثاً: محاولة تقديم الحلول والمقترحات المناسبة التي يمكن ان يفيد منها المخطط للسياسة الاجتماعية والجنائية المعني بنظام العدالة الجنائية وتمكينه من مواجهة مظاهر الانحراف الاجتماعي بفاعلية وكفاءة عاليتين.

ثالثاً: مفاهيم البحث:

يعتبر تحديد المفاهيم Concepts من القضايا المحورية في الدراسات العلمية لأي ظاهرة أو مشكلة اجتماعية، ومن الواضح ان العلوم الاجتماعية تعاني من مشكلة الغموض وعدم التحديد الدقيق للمصطلحات، فهناك معاني ودلالات عديدة لكل مفهوم من المفاهيم التي تختلف باختلاف المرجعية العملية لاختصاص الباحث، لذلك فإن هذا الغموض وكثرة المعاني يستلزم توضيح ما نريد تأكيده والوصول اليه، بعرض أو اشتقاق مفهوم اجرائي من بين المفاهيم المتعددة ينسجم مع موضوع الدراسة التي يجريها الباحث. وقد تحددت المفاهيم الاساسية في دراستنا الحالية بالمفاهيم والمصطلحات العلمية الآتية:

1. مفهوم العدالة الجنائية Criminal Justice

نرى من المناسب ان نتطرق بإيجاز إلى تحديد مفهومها مع مفهوم العدل والعدالة كمدخل لمعرفة مفهوم العدالة الجنائية، **فمفهوم العدل Justice**: يشير مفهوم العدل من الناحية اللغوية إلى معنى الجزاء، الاستقامة، يقال رَجُلٌ عَدْلٌ، والعدل ضد الظلم والجور⁽¹⁾. اما **العدالة Justice** فهي كلمة أو لفظ مرادف للعدل، وقد عبرت عنها الشريعة الاسلامية بكلمة (الاحسان) ويستدل على ذلك من قوله تعالى(إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ)⁽²⁾، فالعدل في هذه الاية هو تطبيق القاعدة القانونية التي امر الشرع بها، وان الاحسان هو تطبيق القاعدة الاخلاقية التي يندب اليها الايمان للتخفيف من تقريط العدل وهو يقضي بمقابلة الخير بأكثر منه والشر

(1) البستاني وآخرون المنجد في اللغة والإعلام، باب عدل، بيروت (د.ت). ص 491.

(2) القرآن الكريم، سورة النحل الاية:90.

بأقل منه. فمن تطبيقات العدل معاقبة المذنب بقوله تعالى (وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ)⁽¹⁾ وقوله (وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا)⁽²⁾. ومن تطبيقات الاحسان العفو عن المذنب والصبر على اذاه لقوله تعالى (وَإِنْ تَعَفَّوْا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)⁽³⁾، وبذلك يتحقق بالإحسان ما لا يتحقق بالعدل ومن هنا صح القول بان الاحسان فوق العدل. أما العدالة الاجتماعية Social Justice الذي ورد مفهومها في قاموس المصطلحات الاجتماعية (انها تعاون الافراد في مجتمع متحد يحصل فيه كل عضو على فرص متساوية وفعالية لكي ينمو ويتعلم لأقصى ما تتيح له قدراته)⁽⁴⁾. أما العدالة الجنائية فإن لها عدة معانٍ نذكر منها ما يعرفها انصار نظرية القانون الطبيعي بأنها (الالتزام المطلق بالقانون، ويصفون مخالفة القانون والخروج عليه بالظلم، وان العدالة برأيهم الحق الطبيعي، فيما رأى انصار نظرية المصلحة الاجتماعية، ان المصلحة العامة للجماعة هي التي تحدد معايير وأسس العدالة الجنائية، فكل عمل يعود بالفائدة على المجتمع بصفة عامة فهو عمل عادل، بينما يعتبر العمل الضار بمصلحة الجماعة ظلماً وجوراً)⁽⁵⁾.

وورد تعريفها في طروحات الباحثين الجنائيين المعاصرين (هي نظام للمراقبة الاجتماعية لرصد الافعال الضارة بالمجتمع، وهذه المراقبة ليس بمعزل عن الرقابة الاجتماعية بشكلها العام)⁽⁶⁾.

نستوضح في ضوء هذا العرض ان نظام العدالة الجنائية يهدف إلى الحد من الجريمة، وذلك عن طريق القبض على اكبر عدد من المجرمين وتقديمهم إلى العدالة، وتعزيز الثقة المتبادلة بين الشعب والسلطة بما يجعل تنفيذ القانون أمراً مهماً. ويعرفها الباحث تعريفاً اجرائياً (هي مؤسسات رسمية وجهود شعبية لتطبيق القانون والسبل التي يتخذها المجتمع لمنع الجريمة أو الحد منها، وضبط المنحرفين ومحاكمتهم، وإصلاح المجرمين وتأهيلهم ورد اعتبارهم).

2. مفهوم الانحراف الاجتماعي The social Deviance

شكل هذا المفهوم محلاً خلاف بين الباحثين الجنائيين، ويعود ذلك الى عدم وجود ضوابط أو معايير موحدة لتصنيف الافعال الانحرافية، وارتباط الحكم عليها بعامل التغير الذي يمر به مجتمعاً ما، وهذا ما نشاهده من صور الانحراف التي يطلق عليها اليوم تسميات قد لا نجدها في قاموس الانحراف سابقاً.

الانحراف في اللغة العربية، يأتي بمعنى حرف عن الشيء، وانحرف اذا مال الانسان عن شيء وابعد عنه، وهو التحريف أو التبديل⁽⁷⁾.

والانحراف في اللغة الانكليزية، يأتي بمعنى الانحراف الاخلاقي، وهو تصرف غير ملتزم بقواعد السلوك والمعايير المقبولة من افراد المجتمع⁽⁸⁾.

اما الانحراف في الشريعة الاسلامية، هو الشخص الذي يحيد عن الصراط المستقيم⁽⁹⁾، والصراط في لغة العرب هو الطريق، والمستقيم الذي لا اعوجاج فيه ولا انحراف، وهو دين الاسلام كما في قوله تعالى (اهدنا الصراط المستقيم)⁽¹⁰⁾. فالمنحرف هو الخارج عن طريق الله تعالى الذي ارتضاه للناس بما تضمنه من أوامر ونواهي تنظم امور حياتهم.

(1) القرآن الكريم، سورة النحل، الآية: 126.

(2) القرآن الكريم، سورة الشورى، الآية: 40.

(3) القرآن الكريم، سورة الشورى، الآية: 14.

(4) احمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، 1982. ص 206.

(5) محمد الامين البشري: العدالة الجنائية ومنع الجريمة، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 8-9.

(6) ثائر سعدون العدوان: العدالة الجنائية للاحداث، دراسة مقارنة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 012، ص 21.

(7) ابن منظور: لسان العرب، ج 3، ط 3، دار الاحياء والتراث العربي، بيروت، باب حرف، (د.ت)، ص 128.

(8) Webster, new in ternational dictionary. U. P.A, The lakeside Press, 1959.P.55.

(9) عبد المنعم يوسف السنهوري:- الخدمة الاجتماعية في مجال الانحراف الاجتماعي رؤية اسلامية، مكتب الجامعة، الاسكندرية، (د.ت)، ص 16.

(10) القرآن الكريم، سورة الفاتحة، اية (6).

والانحراف بمعناه الواسع أو العام أي سلوك لا يكون متوافقاً مع التوقعات والمعايير وخروج على حدود التسامح العام في المجتمع التي تكون معلومة داخل النسق الاجتماعي⁽¹⁾. وهذا ما ذهب إليه غالبية علماء الاجتماع، وتبنى المعهد الدولي لعلم الاجرام دراسة الانحراف الاجتماعي ومعالجته بوصفه ظاهرة عامة، تندرج تحتها انماط انحرافيه تتمثل في الجريمة والجناح. **اما من الناحية القانونية** فقد عرف بول تابان Paul Tappan مفهوم الانحراف الاجتماعي (بأنه أي فعل أو سلوك أو موقف يمكن ان يعرض امر مقترفه على المحكمة التي تتولى اصدار امر قضائي لمواجهته⁽²⁾).

اما مفهوم الانحراف على وفق المنظور السوسيولوجي: فهو يشير (إلى انتهاك للتوقعات الاجتماعية أو خروج وعدم الالتزام بالمعايير التي يرتضيها ويحددها المجتمع للسلوك)⁽³⁾. ويعرف الانحراف الاجتماعي ايضاً (هو أي خروج عن المعايير الاجتماعية أو الاهداف العليا للمجتمع سواء من جانب الاشخاص أو النظم الاجتماعية أو التنظيمات الاجتماعية)⁽⁴⁾.

أما (كوهن) فيعرفه: (هو السلوك الذي ينتهك القواعد أو التوقعات أو نقاط التفاهم المعيارية في الانظمة الاجتماعية)⁽⁵⁾. ويعرف الباحث الانحراف الاجتماعي اجرائياً، هو كل انتهاك لقواعد السلوك الاجتماعي المقررة والمعترف بها ثقافياً سواء نصّ القانون على اعتبارها جريمة أولاً، وان معيار التمييز بين الانحراف والجريمة هو القاعدة القانونية.

المبحث الثاني: السياسة الجنائية ودورها في مكافحة الإحتراف الإجتماعي:

تبدو الاهمية البالغة للوقاية من الانحراف والسلوك الاجرامي المتمثل في تهديد كيان المجتمع، وتعرضه بالشر الارواح والأعراض والممتلكات وفقدان الطمأنينة والأمن الذي يُعد جوهر تقدم وتنمية المجتمع.

وفي ضوء هذا التحديد جاء مفهوم السياسة الجنائية، باهتمامه بدراسة افضل الوسائل العملية للوقاية من الانحراف الاجتماعي وقمعه⁽⁶⁾، عن طريق صياغة القواعد القانونية الموابكة للقانون الجنائي والضرورات الاجتماعية المتجددة، وضمن هذا السياق اشار بعض العلماء الى مجالات البحث فيها عن طريق تحديد دورها في مدى ملائمة التجريم والعقاب لقيم المجتمع واحتياجاته واقتراح ما يجب نهجه نحو تفريد وتوزيع العقاب من الوجهة التشريعية، وتناول دراسة افضل النظم الاجرائية وأساليب المعاملة الجنائية بما يتفق والغاية التي تسعى اليها هذه السياسة الجنائية، كنسق من المعايير والتدابير التي يجابه بها مجتمع ما في مرحلة تاريخية معينة الظاهرة الانحرافية، بحسبانها تجريدا قانونيا من ناحية وحقيقة انسانية اجتماعية من ناحية اخرى، بغرض الوقاية منها ومكافحتها وعلاجها⁽⁷⁾. وهو ما يجسد هدف السياسة الجنائية من الدفاع عن المجتمع ضد الانحراف والجريمة.

فالسياسة الجنائية هي مكملة لسياسة الوقاية من الانحراف والإجرام، وهي التي توجه المشرع عند انشاء وتطوير القانون الجنائي، وتوجه القاضي عند تطبيق هذا القانون وتوجه المكلف بتنفيذ احكام القضاء عند مباشرته تنفيذها على المحكوم عليه في المؤسسات الاصلاحية والسجون^(*)، وهو ما يمثل وظيفة اجهزة العدالة الجنائية، وما ذهبت اليه مدرسة الدفاع الاجتماعي الجديد التي تزعمها (مارك انسل) بقولها ان السياسة الجنائية تهدف الى الوصول الى افضل صيغة لقواعد القانون وتوصية كل من المشرع الذي يصنع القانون والقاضي الذي يقوم بتطبيقه والإدارة العقابية المكلفة بتنفيذ ما يقضي به هذا القاضي⁽⁸⁾.

(1) عصمة عدلي. الجريمة وقضايا السلوك الانحرافي بين الفهم والتحليل، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2009، ص14.

(2) سليم نعمة. سايكولوجية الانحراف، ط1، مكتب الخدمات الطباعية، القاهرة، 1985، ص21.

(3) حسين عبد الحميد رشوان. الجريمة دراسة في علم الاجتماع الجنائي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2010، ص60.

(4) سامية محمد جابر: الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1984، ص285.

(5) روبرت نيسبت، روبرت بيران، ترجمة جريز خوري. علم الاجتماع، دار النضال للطباعة والنشر، بيروت، 1990، ص283.

(6) فيليبو كراماتيكا. مبادئ الدفاع الاجتماعي، ترجمة د. محمد الفاضل، مطبعة جامعة دمشق، 1969. ص 580.

(7) السيد يس. السياسة الجنائية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1973. ص 146.

(*) فكما ان نشاط الدولة لا يقتصر على مجرد وضع القوانين واللوائح، بل انه يمتد الى فن تطبيقها، كذلك السياسة الجنائية لا تقتصر على مخاطبة المشرع وإنما تخاطب اجهزة العدالة الجنائية التي تطبق القانون وتنفذه، فهي تهدي في كل نشاطها بما ترسمه هذه السياسة من اتجاهات سواء في ذلك في سلطة الضبط القضائي او قضاء التحقيق او قضاء الحكم او سلطة التنفيذ.

(8) (Marc Ancel: L'adefense Social, novuvelle, paris, 1954. p 14.

فالساسة الجنائية بأنواعها الثلاث⁽¹⁾، التشريعية، والقضائية، والتنفيذية، يجب ان تضمن اقصى درجات الحماية للقيم والمصالح المتجددة، ومن الطبيعي ان تتأثر هذه القيم وتلك المصالح بالأفكار الفلسفية والسياسية التي يستند عليها نظام الحكم⁽²⁾، والتي تدرجت مراحلها التطورية عبر العصور التي مرت بها الدول والحكومات، والتي تضمنت محورين:

المحور الأول: اتجاه تسلطي مطلق حد من حريات الفرد، ويتجه الى تسلط الدولة على الفرد، وبدا جليا في كتابات الفيلسوف افلاطون في كتابه الجمهورية الذي تجاهل الحقوق الشخصية للأفراد، ومن تطبيقاتها الفاشية، والنازية، واتضحت صور السياسة الجنائية بالفكر التسلطي منها كسياسة القانون الفرنسي القديم في القرن السابع عشر، إذ تجاهل حقوق الفرد ومستعملا عقوبات قاسية مثل الحرق وبتر الاعضاء، ومنها السياسة الجنائية الوضعية في القرن التاسع عشر، التي اكدت على اهمية حماية المجتمع ذاته فوق جميع الاعتبارات، وكذلك السياسة الجنائية في روسيا أوائل القرن العشرين التي اكدت على سلطة الدولة وحمايتها للطبقة الحاكمة من العمال والفلاحين⁽⁴⁾.

المحور الثاني: اتجاهات الفكر الديمقراطي، وقد تبلور هذا الفكر بين اتجاه الحر الذي يدافع عن حقوق الانسان بوصفها حقوق طبيعة مقدسة والاتجاه الجماعي الذي يبالغ في تأكيده سيادة الشعب على نحو قد يؤدي الى المساس بالحريات الفردية الى حد كبير، واتجاه اخر يتوسط هذين الفكرين ويحاول التوفيق بين الحرية والسلطة، ومن امثلة هذه السياسة الجنائية السياسة الكلاسيكية التي تبناها (بكاريا) ورواد نظرية العقد الاجتماعي، والسياسة النيوكلاسيكية التي اعتنقت مذهب الفيلسوف (كنط) عن العدالة المطلقة كأساس لمشروعية حق الدولة في العقاب، وسياسة الدفاع الاجتماعي الذي يتبناها (جراماتيكا) في اعتناقها الفكر الفردي كأساس لهذه النظرية. وتلتها سياسة الدفاع الاجتماعي الجديدة (لمارك انسل) وتأسيسه ما اسماه الفردية الاجتماعية، بوجوب حماية الفرد أولاً، لان الدفاع عن المجتمع لا يتحقق إلا عن طريق خليته الأولى وهو الانسان، باقتراحه برنامج الحد الأدنى للدفاع الاجتماعي وتبنيه الى واجب حماية الفرد وضمان حقوق الانسان⁽³⁾.

ارتكزت السياسة الجنائية الحديثة على اربعة اركان اساسية:

1- تحديد ماهية الافعال المجرمة (سياسة التجريم^(*)) ومقتضيات الوقاية منها.

وفي هذا الاطار تهتم سياسة التجريم اصلا بحماية المجتمع من الجريمة ومن ثم فان مصلحة المجتمع تقتضي بسط تلك الحماية على جميع افرادها بما في ذلك المجرمون انفسهم بالعمل على اصلاحهم وعلاجهم من عوامل الانحراف وإعادة دمجهم بالمجتمع. فبسل الوقاية من الانحراف والجريمة يلزم ان تكون متكاملة^(**)، ومنسجمة مع الجهود المبذولة لأجهزة العدالة الجنائية من كشف الجرائم بعد وقوعها وتنفيذ العقوبة المناسبة لها بهدف اصلاح المجرم وحماية المجتمع من الجريمة في آن واحد⁽⁴⁾.

ان جوهر السياسة الجنائية الحديثة وضمان نجاحها انما يكمن في وحدة النظر والمنطق لتحقيق الهدف الاخير، وهو حماية المجتمع من الانحراف والجريمة بالوقاية منها وبإصلاح المجرمين، فلا يمكن ان تتحقق هذه السياسة من دون الدور الفعال لأجهزة

(1) علي راشد. تخطيط السياسة الجنائية في نطاق الوظيفة الاجتماعية في الدول العربية، المكتب الدولي العربي لمكافحة الجريمة، بغداد، 1976. ص 7- 9.

(2) مأمون سلامة. السياسة الجنائية والتدابير الاحترازية، المجلة الجنائية القومية، ع 1، مج 11، 1968. ص 143.

(4) محمد احمد المشهداني. اصول علمي الاجرامي والعقاب في الفقهين الوضعي والاسلامي، دار الثقافة للنشر، عمان، 2011. ص 32 و33.

(3) محمد احمد المشهداني. اصول علمي الاجرام والعقاب في الفقهين الوضعي والاسلامي، دار الثقافة للنشر، عمان، 2011. ص 32- 34.

(*) سياسة التجريم تحدد الاوامر والنواهي وعلى الافراد اتباع ذلك تنفيذاً (لمبدأ الشرعية) والسياسة الجنائية وفق هذا المبدأ تحدد الجرائم حسب معيار (الخطورة الاجتماعية الذي تعني عدم تدخل القانون الجنائي الا عندما يشكل الفعل المرتكب خطراً اجتماعياً جسيماً) كالتى تتعرض الى نظام الدولة وامنها ومؤسساتها والى شخص المواطنين وحرياتهم وحقوقهم المضمونة بالدستور، وبالقوانين على الافعال التي تمس الاقتصاد الوطني وتمثل نوع من استغلال النفوذ وسوء استعمال الصلاحيات الممنوحة. ينظر محمد الرازقي: علم الاجرام والسياسة الجنائية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004 ص 15 و17.

(**) اي لاد للسياسة الجنائية ان تتكامل وترتبط مع السياسة العامة للدولة على مختلف الاصعدة السياسية والاقتصادية والصحية والتربوية والتعليمية وكذلك الاعلام. ينظر: واثبة داود السعدي، مفهوم السياسة الجنائية، مجلة القضاء. مج 1، ع 2، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1978. ص 99.

(4) اقبال الفلوجي. نحو سياسة جنائية حديثة، مجلة دراسات، بغداد، (د.ت). ص 359.

العدالة الجنائية، فإذا بقي جهاز الكشف عن الجرائم بعيدا عن الجرائم وبعيدا عن جهاز القضاء الذي تقع عليه مسؤولية الحكم بشأنها أو اذا انتهى دور اهتمام الحاكم بمجرد النطق بحكم لا علم له بظروف تنفيذه⁽¹⁾.

2- اسلوب رد الفعل الاجتماعي (الكفاح ضد الجريمة).

فدقة التحري عن الجرائم وسرعة التوصل الى تحديد معالمها يشكل عاملا اساسيا من عوامل اعانة القضاء على تحقيق العدالة وإيقاع العقاب المناسب بما يتناسب مع المحكوم عليه، وفي الوقت ذاته فان فعالية الكشف عن الجرائم تشكل سببا مهما من اسباب الوقاية من الجريمة، فهي عنصر ردع بعض من تسول له نفسه ارتكاب جريمة ما ولكنه يرجع عن رغبته لشعوره بان وسائل الكشف كفيلة برصد جريمته ووضع اليد عليها تمهيدا لغرض العقاب المناسب⁽²⁾.

3- مرحلة الحكم.

لم يعد الغرض الرئيس من حكم الاقتصاص من المجرم جزاء على ما اقترفه من ذنب، بل صار هم السياسة العقابية التي تنتهجها السياسة الجنائية الحديثة هو اعادة المحكوم الى المجتمع بعد اصلاحه، من دون ان يؤدي ذلك الى افراغ مبدأ العقاب من عنصر الردع بالنسبة للجاني وغيره، ومن اعتبارات التظمين بالنسبة للمجني عليه والمجتمع، فتوجه السياسة الجنائية الحديثة منصب بصورة خاصة على الاهتمام بمصير المجرم منذ اللحظة الأولى لارتكاب الجريمة مروراً بمرحلة الحكم وانتهاء بتنفيذ العقوبة وإعادة دمج المحكوم السابق بالمجتمع⁽³⁾.

4- الرعاية اللاحقة.

تقسم الرعاية اللاحقة على نوعين، الرعاية اللاحقة لإصدار الحكم والرعاية اللاحقة لتنفيذ العقوبة. فبالنسبة للرعاية اللاحقة لإصدار الحكم تتمثل في معاملة المحكوم عليهم داخل وخارج المؤسسات العقابية، بما في ذلك تصنيفهم وخضوعهم للبرنامج الاصلاحى اللازم لإصلاحهم وإعادة تربيتهم وتأهيلهم ليعودوا بعد انتهاء محكومياتهم افرادا صالحين قادرين على الاندماج في المجتمع وعلى خدمته، ويُعد الافراج الشرطي الدافع الحقيقي الذي يدفع المحكوم عليه لتقبل البرنامج الاصلاحى بمرونة، مما يعني ان تحديد القواعد العامة لتنفيذ العقوبة في ضوء معاملة المجرمين داخل السجون هو امر يتعلق بالسياسة الجنائية، فهي التي تحدد مضمون الهدف وهو الدفاع الاجتماعي ثم تحدد الوسائل التي من شأنها تحقيق هذا الهدف⁽⁴⁾.

ويرى الباحث ان السياسة الجنائية الناجحة لا تقف عند حد تنفيذ العقوبة بل تعني بمستقبل المحكوم عليه الذي افرج عنه أو انهى محكوميته، وان مساهمة المنظمات الاجتماعية والثقافية والمجالس الشعبية في العمل التربوي لإصلاح وإعادة دمج المحكوم عليه بالمجتمع امر ضروري، اذ على عاتقها تقع مسؤولية الاخذ بيده ليجد مكانه الجديد وسط مجتمعه لينعم بالاستقرار والطمأنينة. وعلى هذا الاساس فمن الضروري ان ينظر الى السياسة الجنائية التي تستهدف حماية المجتمع من خطر الانحراف واصلاح المجرمين كجزء لا يتجزأ من السياسة الاجتماعية التي تسعى الى رفع شان الانسان عن طريق تحسين ظروف المجتمع بأسره، ليكون قادر على مواكبة مسيرته الحضارية، وهذا يتأتى عن طريق تكاملها مع السياسة الاقتصادية والصحية والتعليمية من اجل تحقيق الهدف الكبير: التنمية الشاملة.

(1) المصدر نفسه، ص39.

(2) السيد يس. السياسة الجنائية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1973، ص 147.

(3) محمد احمد المشهداني. اصول علمي الاجرام والعقاب في الفقهين الوضعي والاسلامي، مصدر سابق. ص 35-39.

(4) عبد الجبار عريم. الطرق العلمية الحديثة في اصلاح وتأهيل المجرمين والجانحين، ط2، مطبعة المعارف، بغداد، 1976. ص 52-56.

المبحث الثالث: الدفاع الاجتماعي وتنظيم العدالة الجنائية.

أورد كثيرٌ من العلماء والمختصين في علم الاجتماع والقانون تعريفات متعددة لمفهوم الدفاع الاجتماعي، لكنها في الأخير تتشابه الى حد كبير ضمن الاطار العام للمفهوم الذي يعني بشكل عام (الدفاع عن المجتمع وحمايته ووقايته من الجريمة والانحراف، عن طريق الاهتمام بالفرد كقيمة انسانية والتركيز على شخصية الفرد ككائن بشري اجتماعي تدفعه مجموعة من العوامل البيئية والذاتية الى ممارسة السلوك المضاد للمجتمع وتجعله في أمس الحاجة الى التعرف عليها وعلاجها، بدلا من التركيز على الجريمة وخطورتها والمسؤولية الجنائية وانحراف المجرم وضرورة عقابه)⁽¹⁾.

وقد وضعت الجمعية الدولية للدفاع الاجتماعي عام 1955 تعريفا يشير الى ان الدفاع الاجتماعي (هو رمز الى السياسة الاجتماعية والجنائية المرتكزة على العلم التجريبي في دراسة كل من ظاهرة الاجرام والشخص المجرم او الجانح، بهدف الوقاية الاجتماعية من الانزلاق في الانحراف وحماية المجتمع من الاجرام)⁽²⁾.

ومن هنا كان الدفاع الاجتماعي كاتجاه او مذهب جديد في التصدي للانحرافات السلوكية كأحد الاساليب التي تستهدف حماية المجتمع من حدوث الانحراف ووقايته من اثاره، وتحويل المنحرفين من قوى بشرية معطلة الى قوى قادرة على ممارسة حياة منتجة تسهم في العمل الوطني⁽³⁾.

أي إن فكرة الدفاع الاجتماعي تتلخص في أنَّ الدفاع عن المجتمع ليس موجهاً كرادعٍ ضد ظاهرة الاجرام ذاتها بل الى حماية اعضاء المجتمع برمتهم بما فيهم المجرمون أنفسهم مستبعدة بذلك فكرة المسؤولية كأساس للعقاب ومُهمّة بتحديد الوسائل التي تؤدي الى حماية المجتمع من أضرار الجريمة وحماية اعضاءه من الوقوع فيها سواء كضحايا أم مرتكبي للجرائم.

وقد انقسمت حركة الدفاع الاجتماعي على اتجاهين متعارضين وهما:

الاتجاه الاول: وهو ما يسمى بالاتجاه المتطرف الذي يتزعمه الفقيه الايطالي ومؤسس الحركة ورئيس الجمعية الدولية للدفاع الاجتماعي فيليبو جراماتيكا^(*) (Filippo Gramatica)، إذ تضمنت اراؤه الدعوة إلى الغاء قانون العقوبات وإحلال قانون الدفاع الاجتماعي محله لإصلاح الافراد وتأهيلهم اجتماعيا ودراسة افضل الوسائل العملية للوقاية من الانحراف الاجتماعي وقمعه⁽⁴⁾، إذ اهتم جراماتيكا بتحديد العلاقة بين الفرد والمجتمع والدولة، فالمجتمع عنده مكون من افراد يرى كل منهم المجتمع في الآخرين ويرغبون في ان يروونه خاضعا لرغباتهم أو لحقوقهم الطبيعية، وأيضا يرى المجتمع بأنه ليس بظاهرة طبيعية كما انه ليس بظاهرة عقدية او ارادية تقوم على تفاهم إرادات، وإنما هو حالة واقعية وجد فيها الناس انفسهم بطريقة اوتوماتيكية من الواقع المتمثل في تجمعهم، وبالاستناد الى هذا التصور ينبغي البحث عن صيغة للتوفيق بين متطلبات النظام الاجتماعي ومتطلبات الافراد، اي البحث عن المحكات والحدود العقلانية للسلطة التشريعية⁽⁵⁾. وعلى ذلك فعلى الدولة التي لم تقم الا ببناء على خضوع الافراد الا تتجاوز الواجبات الملقاة على عاتقها وتشدد في تقييد حريات الافراد ومن ثم خضوع الدولة للحقوق الاساسية للإنسان.

وبناء على ذلك انتقد (جراماتيكا) العقوبات بكل صورها لأنها لا تساعد على تنشئة الفرد وإنما تقضي على شخصيته، وعلى ذلك فينبغي للعقوبات ان تستبدل مكانها التدابير الوقائية والتربوية والاجتماعية والدفاعية، فالدفاع عن المجتمع لا ينبغي ان يأخذ صورة

(1) محمد سيد فهمي، الجريمة والعقاب، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية 2011، 38

(2) محمد محمود مصطفى. الدفاع الاجتماعي والخدمة الاجتماعية المعاصرة، مكتبة عين شمس، الاسكندرية، 1998. ص 31.

(3) محمد صبحي نجم. النظرية العامة للتجريم. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008. ص 32.

(*) عالم ايطالي وراء حركة الدفاع الاجتماعي المتطرف، ومؤسس مركز دراسات الدفاع الاجتماعي عام 1945، ورئيس الجمعية الدولية للدفاع الاجتماعي، تهدف حركته الى الغاء القانون الجنائي وابداله بنظام الدفاع الاجتماعي (وهو ما درج الباحثون على نعت نظرياته بالتطرف) والمتمثلة بالتدابير الاجتماعية وانكاره للجريمة بوصفها ظاهرة قانونية، ورغبته في هدم فكرة الاموولية واستبدالها بفكرة المناهضة للمجتمع.

(4) محمد نيازى حتاته، الدفاع الاجتماعي، دار التوفيق النموذجية، القاهرة، 1984، ص 166

(5). كراماتيكا مبادئ الدفاع الاجتماعي، ترجمة محمد الفاضل، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، 1969، ص 5.

المعركة وإنما ان يتخذ شكل التعاون بين الدولة والمجتمع. بكلام اخر ان قانون العقوبات يجب ان يستبدل بقانون الدفاع الاجتماعي الذي يرتكز في نظره على مبادئ اساسية (1):-

- 1- يجب الاعتراف بأن مكافحة الاجرام هو واجب اساسي يقع على عاتق المجتمع.
- 2- يجب على المجتمع في كفاحه للاجرام ان يتخذ مختلف الوسائل سواء قبل وقوع الجريمة او بعد وقوعها، ويُعد القانون الجنائي احد الوسائل التي يستعملها المجتمع في هذا الكفاح.
- 3- لا يجوز النظر الى هذه الوسائل بوصفها تستهدف حماية المجتمع ضد المجرمين فحسب ولكن بوصفها تستهدف حماية اعضاءه ايضا من خطر الوقوع في الجريمة.

الاتجاه الثاني: ويتزعمه المستشار الفرنسي مارك انسل (*) (Mark Ansel) وهو اتجاه معتدل يهدف الى تطوير قانون العقوبات بواسطة الاستعانة بنتائج العلوم الانسانية، فهو يعترف بالدفاع الاجتماعي هدفا للجزاء الجنائي، لكنه يعترف به عن طريق النظام القانوني-الجنائي لا خارج اطاره، بكلام اخر ان هدف هذه الحركة هو مد القانون الجنائي بمضمون انساني والنزول على نتائج البحث العلمي في دراسة السلوك الانحرافي، فالعدالة هي هدف النظام القانوني الجنائي ولها وظيفة اجتماعية هي حماية المجتمع وتأهيل المجرم. (2)

من كل ما تقدم يمكن ان نلاحظ بان حركة الدفاع الاجتماعي الجديد قد اتصفت بصفتين اساسيتين هما:
اولاً: إنّ نظرية الدفاع الاجتماعي هي نظرية انسانية تعني بالفرد أولاً وأخيراً وإصلاحه واعادة تأهيله ليكون عضوا صالحا في المجتمع، وان وسائل العدالة الجنائية هي إنسانية قبل كلّ شيء، وتطبيق هذه العدالة يقتضي الرجوع بالضرورة الى كلّ المعطيات ومصادر العلوم الانسانية.

ثانياً: دراسة الشخصية من حيث ان كل مجرم له شخصيته المستقلة التي يجب علينا ان نسبر أغوارها قبل كل شيء آخر، ومن ثم يشار إلى ملف الشخصية لنتمكن من اكتشاف المعاملة التي تتناسب اكثر من غيرها (3).

كما إنّ مهمة القاضي لا تنتهي بمجرد النطق بالحكم النهائي، بل يجب ان يتدخل في اي وقت في اثناء تنفيذ العقوبة فيعدل فيها او يلغيها على وفق ما تقتضيه حالة المحكوم، وهو في ذلك ان يستعيز عن مهمة العدالة التقليدية وهي مهمة قانونية بمهمة اجتماعية (4).

فالدفاع الاجتماعي الجديد أنكر العدالة المطلقة تماما، والنظر إليها كاجراءات أو تدابير ذات وظيفة اجتماعية هي تأهيل المجرم وحماية المجتمع، والمعاملة العقابية الحديثة توجب نوعا من الإشراف والرقابة المستمرة حتى تحقق الأهداف المرجوة من تدابير الدفاع الاجتماعي، تلك التدابير التي تستهدف إصلاح وإعادة التأهيل للأفراد المنحرفين بعدّهم مرضى اجتماعيين أصحاب سلوك اجتماعي منحرف، وهم في حاجة إلى أن يستعمل معهم تدابير تقويمية وعلاجية بقصد إصلاحهم وإعادتهم لا بقصد تعذيبهم، مع الوضع بالحسبان الاعتبار بأن العقوبة قد تكون هي التدبير الاجتماعي الملائم لذلك (5).

فلا بد ان ترمي العدالة الجنائية غرضا وقائيا ضد الاجرام وذلك عن طريق اتجاه التشريع نحو الوقاية من الجريمة بالتخلص من الظروف الاجتماعية التي تمهد للاجرام (بدائل العقوبة التي تستهدف تحييد أو علاج المجرم)، وإنّ تحقيق هذا الغرض من قبل العدالة

(1) محمد نيازي حتاتة، الدفاع الاجتماعي، دار التوفيق التمدجية، القاهرة، 1984. ص141.
 (*) هو مستشار فرنسي وزعيم حركة الدفاع الاجتماعي الجديد، وهي حركة لسياسة جنائية انسانية جديدة، ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر بسبب عدم فاعلية العقوبة التقليدية، وتهدف الى الصراع ضد الجريمة بطريقة علانية وعلمية بالاستفادة من جهود علوم الانسان، وصدر بهذا الشأن كتابا بعنوان (الدفاع الاجتماعي الجديد) عام 1954.

(2) جلال ثروت ومحمد زكي ابو عامر، علم الاجرام والعقاب، الدار الجامية، بيروت، 1983، ص275

(3) محمد الرازي، علم الاجرام والسياسة الجنائية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2004، ص160

(4) احمد فتحي سرور، السياسة الجنائية فكرتها ومذاهبها وتخطيطها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1969، ص87.

(5) جمال شحاتة حبيب، واميرة عبد العزيز: الشرطة المجتمعية والدفاع الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2011، ص152.

الجنائية يتطلب الاعتماد على المعطيات العلمية لعلم الإجرام وعلم الاجتماع الجنائي والقانوني مما يقتضي تصنيف المجرمين وتخصص القاضي الجنائي واستبعاد فكرة المحلفين من الدعوى الجزائية⁽¹⁾.

ويرى الباحث إن الدفاع الاجتماعي يمثل مدرسة فكرية وحركة اصلاحية واسعة المجال هدفها اصلاح وتقويم التشريعات الجنائية والمؤسسات والأجهزة التي تعمل في حقل العدالة الجنائية.

المبحث الرابع: الوصم الاجتماعي في مواجهة الانحراف الاجتماعي.

تشير الوصمة الى العملية التي تنتسب للاخطاء والآثام الدالة على الانحطاط الخلقي الى اشخاص في المجتمع، فتصفهم بصفات بغیظه أو سمات تجلب لهم العار. أو تثير حولهم الشائعات، ولذلك تشير هذه العملية الى اكثر من مجرد الفعل الرسمي وإنما من جانب المجتمع تجاه العضو الذي اساء التصرف أو كشف عن اي اختلاف ملحوظ عن بقية الاعضاء.⁽²⁾

ان أول المنظرين لنظرية وصم المجرم كان فرانك تاننبوم (F.Tannenbum) وفحوى هذه النظرية ان ما يؤدي الى خلق المجرم، انما هو الكيفية التي يعامله بها الاخرين، فالفرد يوصف بحسب نوع تصرفه غير المقبول، وان عملية الوصم التي تقوم بها اي جهة كانت، سواء الابوين أو قوى الامن أو المحكمة أو السجن، تشتمل على وضع علامات وألقاب وتعريفات تبلور نقمة الجمهور ضد الشخص المنحرف، يقابلها ايضا رد فعل سلبي لتأكيد نقمة الموصوم نحو نفسه والمجتمع،⁽³⁾ ويضيف فرانك انه كلما تشددت الجهات الرسمية أو غير الرسمية في الاصلاح زاد تعقد عملية الاصلاح، وقد شبه الفعل الاجرامي بالشر ((Evil اذ قال ان التشدد ازاء الشر يزيد الشر⁽⁴⁾. فالتأكيد على السلوك الاجرامي بالوصم لا يمنعه بل قد يؤدي للعكس الى تثبيته ويجعل المنحرف لا يبالي أو لا يعير اهمية لاحترام المجتمع، لذلك نجد الافكار الحديثة في علم النفس تميل الى التأكيد على السلوك الصحيح من دون التأكيد على السلوك الرديء، وكذلك المؤولين عن الناحية العلاجية للمجرم فهم يحاولون ابعاد وصمة الاجرام عن المجرم، ولاسيما الاحداث الجانحون خوفا من ان تثبت لديهم هذه الصفة لأسباب قد تكون نفسية كتثبيت عقدة الغرور أو لا أو بالية⁽⁵⁾. وفي ذات السياق يقرر ليمرت ان النظر الى السلوك المنحرف بوصفه نتاج لعمليات التفاعل الاجتماعي التي تتم بين مقترف السلوك المنحرف والمؤسسات التنظيمية القانونية، وعليه يكون الضبط الاجتماعي على وجه العموم ولا سيما دور أجهزة العدالة الجنائية العامل أو السبب الرئيس في تعزيز السلوك المنحرف من وجهة نظره، فالجزاءات المبالغ في تطبيقها أو فرضها هو اهم ما يثبت الميول الاجرامية وينقل الحالة الانحرافية من الانحراف الأولي الى احتراف الجريمة⁽⁶⁾.

وقد لوحظ هذا التوجه الفكري عند جوفمان (E.Goffman) وجورج هيرت (G.H. Mead) عن طريق التركيز على حجم العقوبات المفروضة على مخالفات القانون ونوعها من قبل أجهزة العدالة الجنائية ودورها في تدمير عملية الاتصال بينهم وبين المجتمع، وخلق روح العداوة والحقد في نفس المنحرف والتي تتعارض مع اعادة تكيفه ومن ثم اغترابه عن المجتمع لإحساس الموصوم بالظلم الناتج عن الدور السلبي لمؤسسات العدالة الجنائية، والنظر الى زملاء المنحرفين وثقافتهم الفرعية بوصفهم الحضان الدافئ الذي يعامله باحترام⁽⁷⁾. ويبدو ذلك واضحا عند الغالبية العظمى من المدمنين على الخمر والمخدرات والبالغيا والمتسولين والمتشردين الذي يعبرون دائما عن المشاعر والإحساسات العميقة للاستياء والظلم والمرارة، وهو ما يؤدي الى المزيد من الجرائم، ولذلك فقد يترك السجين السجن

(1) محمد الامين البشري: العدالة الجنائية ومنع الجريمة: الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 26.

(2) محمد عيسى بروهوم. صالح السعد. علم الاجتماع الجنائي، مركز البحوث والدراسات، جامعة الشارقة، 2004، ص 36..

(3) john braith Wait·crime·shame and Reintegration, canbrige university·press, New Rachelle Melbourne, sydney,1989.p 16.

(4)Ibid.p.17.

(4) فتحية الجميلي. الجريمة والمجتمع ومرتكبي الجريمة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 192.

(5) سامية محمد جابر. الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1984. ص 152- 153.

(6) مصطفى عبد المجيد كاره. مقدمة في الانحراف الاجتماعي، مؤسسة الانماء العربي، بيروت، 1992، ص 324- 326.

وهو أكثر ميلا من ذي قبل لمواصلة الانحراف الاجتماعي⁽¹⁾، فالشخص يصبح صورة مطابقة لما وصف به من قبل القائم بعملية الوصف من رجال الشرطة والمحكمة وضباط السجن والمتابعة⁽²⁾.

ولعل اهم خطوة في تطور نموذج ثابت للسلوك الانحرافي تتمثل من وجهة نظر هذا المنظور في تجربة القبض على المتهم وتسميته منحرفا على نطاق واسع، كما تعد قرار المجتمع بتوقيع الجزاءات ضد الفرد شعيرة صارمة من شعائر (الانتقال) تحركه خارج نطاق وضعه السوي في المجتمع، وتوجهه الى دور انحرافي متميز لأنها غير قابلة للإلغاء أو الفسخ^(*)، وطالما وصف الاشخاص بأنهم منحرفون يزعج بهم الى جماعات منحرفة (وغالبا ما يتم ذلك عن طريق وضعهم في مؤسسة عقابية أو اصلاحية) تشترك في رد فعل واحد ومصير مشترك، وتواجه ذات المشكلات، كما تتميز عضويتها بانها تتطوي على هوية انحرافية تشكل ثقافة فرعية تبرر أوضاعها⁽³⁾، وفي هذه الحالة لا يكتسب الشخص مكانة سفلى فقط، وإنما يقوم بتطوير وجهة نظرة الى العالم الانحرافي بما يشمل من معرفة ومهارات ويعمل على تكوين (تصور ذاتي) يقوم على الصورة الذهنية التي ادركها عن نفسه عن طريق افعال الآخرين نحوه⁽⁴⁾.

وكان ارفنج جوفمان قد حدد ثلاثة انواع من الوصمة أولها الوصمة الناجمة عن التشوه البدني، وثانيهما الوصمة الناجمة عن انتماء اثني أو ديني، وثالثهما الوصمة الناجمة عن تالاب السمعة الشخصية⁽⁵⁾.

وقد حدد اريكسون (K.T.Erikson) ثلاث مراحل في عملية وصم المجرم بالإجرام هي⁽⁶⁾:

- 1- حكم المجتمع على شخص المنحرف بأنه شخص غير مرغوب فيه، وتوجه له مختلف الصفات وأحيانا بعض العقوبات الرسمية وغير الرسمية كالنبذ والاحتقار والإهمال.
- 2- دور المحكمة والمراحل المتعددة التي يمر بها المنحرف.
- 3- اعلان الاحكام واثبات التهمة.

فقد قدم كل من عالم السياسة جيمس ويلسون (James Willson) وعالم الاجرام جورج كلنيج (george Kelling) نظريته في الرد المجتمعي على الانحراف اسماها (بالنوافذ المحطمة) (Broken windos Theory) وتتضمن اجراءات وقائية سابقة لوقوع الجريمة وتقوم فكرتها الاساسية على ان افضل طريقة لممارسة الجريمة وظواهر الانحراف الاجتماعي، هي محاربة الفوضى التي تسبقها، فإذا ما تمت السيطرة على السلوكيات الفوضوية أو المخالفات للنظام العام في الاماكن العامة بما فيها من اشكال التخريب للممتلكات العامة، والتسول والتشرد وغيرها فانه سيجتنب على ذلك انخفاض ملحوظ في الجرائم الخطيرة، وهذا يعني زيادة اعداد دوريات الشرطة واستعمال تكنولوجيا الاتصال في الاخبار ومشاركة المجتمع المحلي واندماج الشرطة في المشروعات الشبابية للمساعدة وفي متابعة أوكار الجريمة والانحراف⁽⁷⁾. وقد حققت هذه الافكار بعض النجاح في التصدي لمظاهر الانحراف الاجتماعي والجريمة في الكثير من الولايات الامريكية، بتبني السلطات الامنية سياسة عدم التسامح أو التهاون مع حالات التبول في الطريق العام والمخالفات البسيطة للنظام العام، وتطبيق سياسة امنية ذات توجه نحو وقاية المجتمع قبل وقوع الجريمة، بدلا من سياسة التوجه نحو التصرف كاستجابة لأحداث الجريمة، وكذلك اندماج رجال الشرطة في المشروعات الشبابية المحلية وزيادة السلطة اللامركزية الممنوحة لهم وأجهزة الملاحقة وغيرهم من المسؤولين عن تطبيق العدالة الجنائية⁽⁸⁾. وحقيقة فان هذا النمط من التعامل مع المنحرفين من الممكن ان يساعد على احتوائهم، ومن ثم ممكن ان يسهم في انخفاض معدلات الجريمة، ولا سيما عند تطبيقه على المجرمين الذين يرتكبون

(1) سامية محمد جابر، الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي مصدر سابق. ص 136.

(2) شادية علي قناوي. المشكلات الاجتماعية واشكالية اغتراب علم الاجتماع. مطبعة الطوبجي. القاهرة، 1998. ص 104.

(*) وفي المثل العراقي الدارج (اسود وجهه او تلطخت سمعته) الباحث.

(3) محمد سلامة غباري، الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1989. ص 219.

(4) سامية محمد جابر. الانحراف الاجتماعي بين نظرية علم الاجتماع والواقع الاجتماعي، مصدر سابق. ص 150 - 151.

(5) ارفنج زايتمان. النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. ترجمة محمود عودة، ذات السلاسل، الكويت، 1989. ص 350.

(6) Erickson.k.T. Notes on The sociology of deviance and social problems. N.Y. 1962. p 311.

(7) جوردن مارشال، موسوعة علم الاجتماع. ترجمة محمد الجوهري وآخرون. مصدر سابق ص 239.

(8) جوردن مارشال، نفس المصدر السابق. ص 240.

الجريمة لأول مرة، إلا أنه من الصعب ان يحقق التأثير الايجابي نفسه بالنسبة للمجرمين معتادي الاجرام الذين لا يشعرون بالذنب أو العار من ارتكابهم للسلوك الاجرامي، لاكتسابهم الثقافة الفرعية للعنف⁽¹⁾، مع الإشارة الى ان بعض الافراد يمكن ان يتحولوا الى مجرمين ومنحرفين نتيجة العقاب ومعاملة رجال البوليس أو السجون، وفي هذا يمكن القول ان ارتفاع معدلات الجريمة والانحراف الاجتماعي يمكن ان يرجع الى عدم استعمال المجتمع للإجراءات اللاعقابية في علاج الانحراف والجريمة، فالسجن من الممكن ان يعلم الجريمة، وقد يعلم المنحرف لأول مرة كيف يكون مجرماً أكثر مما يعلم النزول ان يكون مواطن صالح، وقد يعلم العقاب الافراد كيف يعاقبون الآخرين، خاصة عندما تتعدّد علاقاتهم ليصبح العقاب ذات تأثير سلبي بالغ في شخصياتهم، ولذلك يظهر السلوك الانتقامي الذي يوجه ضد المجتمع الذي تميز بالعقاب. وقد اكد هذه الفكرة عالم الاجرام الاسترالي جان بريت ويت (J.B.Waite) كما ايدت الاحصاءات الجنائية ان المجتمعات التي تقل فيها عودة المجرم للجريمة تعتمد على نظرة المجتمع وأجهزة العدالة الجنائية الايجابية للمجرم، والتعامل معه على انه ارتكب خطأ وليس عملاً إجرامياً والتأكيد على الجانب الايجابي من اخلاقية المجرم وإعادة ثقته بنفسه بما يساعد على عدم العودة الى الجريمة ثانية⁽²⁾.

هذا وقد تعرضت نظرية رد الفعل الى الكثير من الانتقادات، وفي اطار ما تقدم يمكن ان نستخلص في توظيفها لمضامين هذه في دراستنا الحالية، إذ العديد من المجرمين هم في الحقيقة مجرد ضحايا، وقع الذنب عليهم أكثر من كونهم اذنبوا، وقد جعلت هذه النظريات من ردود الفعل المجتمعية والتي تتمثل بوجه خاص في انشطة الشرطة والمحاكم ومؤسسات الضبط الاجتماعي الاخرى متغيرات اساسية وحيوية، وقد كان الاتهام الموجه لهذا التوجه الجديد في علم اجتماع الانحراف، هو انه أكثر اهتمام بالتماس الاعذار لممارسة الانشطة الاجرامية بدلا من تقديم تفسير لأسباب وقوعها. وهو ما جعلنا نبحث عن هذه التأثيرات ونتأولها بالدراسة، ولا سيما تلك التأثيرات السلبية أو الغير منظمة التي يطلق عليها علماء الاجتماع (الاختلال الوظيفي) (Disfunctions) والتي تطورت الى اتجاه نظري عرف بنظريات رد الفعل الاجتماعي على الانحراف الاجتماعي.

والتي حالو الباحث ان يوظف ما ورد فيها من افكار لبيان تأثير كيفية تعامل اجهزة العدالة الجنائية مع المنحرفين بما يعزز من الميل الاجرامية لديهم والتي تؤثر عادة في ازدياد معدلات العود الى الجريمة بنا يعطي الدلالات على فشل هذه الاجهزة في التعامل مع الظاهرة الانحرافية ومن جهة اخرى فان اساليب التعامل الخاطئة التي تتبناها أجهزة العدالة الجنائية في التعامل مع المنحرفين تؤثر احيانا وجود جوانب ومؤشرات كثيرة على وجود الانحرافات في اداء وسلوك افراد هذه الأجهزة، التي تستغل في كثير من الاحيان الصلاحيات المخولة لها، ناسية ان هذه الصلاحيات محكومة باطر قانونية تحمي الاشخاص المعروضين على هذه الأجهزة، بما يتطلب اتباع الاساليب الرشيدة المفروضة على افرادها في التعامل مع المتهمين في ادوار التحقيق والمحاكم أو مع المحكومين المودعين في السجون، وإلا فان الخروج على الدور الوظيفي المقرر اتباعه من قبل اجهزة العدالة الجنائية يعرضها الى المسائلة القانونية لاستغلالها للنفوذ واضرارها بمن هم تحت الحماية القانونية، وما أكثر من تأصلت في نفوسهم من المجرمين نوازع الجريمة، وربما اختل ولائهم للوطن بفعل ما عانوه من اساليب القسوة والتعذيب أو الاستغلال المادي واضطرابهم لتقديم الرشى، وما خلفته وجذرتهم في نفوسهم من حقد على الدولة وسلطات تنفيذ القانون.

ويمكن ان نجل ملخص قضايا النظرية المستخدمة في الدراسة:

- 1- تتميز الافعال الانسانية بكونها قصدية وذات معنى.
- 2- ان صفة الانحراف ليست عنصرا كامنا في طبيعة الفعل ذاته.
- 3- تلحق بالفعل صفة الانحراف حين يقع الفعل في دائرة الرؤيا الاجتماعية.
- 4- ان وقوع الفعل في دائرة الرؤيا الاجتماعية يؤدي الى اثاره ردود الفعل الاجتماعية وإضفاء صفات الوصم على الفعل المنحرف.

(1) Briath wait·john, crime· shame and Reintegration, Newyork:combridge university press·1989.p 211.

(2) فتحة الجميلي. الجريمة والمجتمع ومرتكي الجريمة، مصدر سابق. ص 193.

5- تختلف ردود الفعل الاجتماعية بحسب ما يمثلته الفعل من خطورة على النظام الاجتماعي.

6- ان ردود الفعل الاجتماعية العرفية والقانونية هي اداة النظام الاجتماعي ومدى وقدرته على الاستمرار.

المبحث الخامس: المشاركة الشعبية في العدالة الجنائية:

يشير مفهوم المشاركة الشعبية (Participation) والتي يطلق عليها احيانا المشاركة الاجتماعية او المشاركة الاهلية او المشاركة الجماهيرية على كل الجهود والأنشطة والمساهمات التي يقدمها أفراد أو قيادات أو جماعات أو تنظيمات المجتمع المحلي أو الحضري بجهد تطوعي تقوم على التبرع بالمال أو الوقت أو الجهد شعورا بالمسؤولية الاجتماعية والتضامن بين أبناء المجتمع على المستويات المختلفة⁽¹⁾.

وهناك اهتمام متزايد على الصعيد العالمي بالمبادرات التي تشجع على المشاركة الشعبية واسهامها في عمليات منع الجريمة والعدالة الجنائية، فقد مؤتمر الامم المتحدة^(*) الثالث عشر عام 2015 لمنع الجريمة والعدالة الجنائية في قطر بالنهج الوطنية المتعلقة بالمشاركة الشعبية في تعزيز منع الجريمة والعدالة الجنائية، وكان من ضمن محاور اهتماماتها في هذا المجال على الصعيد المحلي المبادرات الشعبية ومنها مشاركة الجمهور في تعزيز الاحتكام الى القضاء وضبط الامن في الاحياء والمجتمعات المحلية ودعم وتعزيز المشاركة الشعبية عن طريق وضع نظم للحصول على معلومات احصائية عالية الجودة عن الجريمة، ودور اجراءات العدالة البديلة في تلبية احتياجات الشباب والفئات المهمشة اجتماعيا، كما أكدت على دور وتأثير وسائل الاعلام وشبكات التواصل الاجتماعي على استراتيجيات منع الجريمة⁽²⁾.

فلم تُعد اجهزة العدالة الجنائية(الشرطة، والقضاء، والسجون) قادرة لوحدها على تحقيق مفهوم الأمن، وذلك لتعدد وتتعدد مصادر الاخطار التي تخل بالامن بمفهومه الواسع التي اكبر من أمكانتها وفي أحيان كثيرة لا تدخل ضمن نطاق عملها الامر الذي دفع المفكرين والمختصين والقائمين على تحقيق الامن ولضمان سلطة القانون إلى البحث عن أساليب وأنماط جديدة من الممارسات في دعم وتحقيق اجهزة العدالة الجنائية، ولايمانهم بان الانحراف الاجتماعي ظاهرة اجتماعية تتطلب حلا اجتماعيا يشارك فيه كل مؤسسات المجتمع وأفراده في فرض ودعم القانون واجهزته النافذة لتعزيز الامن المجتمعي⁽³⁾. ومن جهة اخرى إن المشاركة الشعبية في تحقيق الامن واجب اجتماعي والتزام خلقي بتوطيد القيم والمثل التي تحكم الانسان وهي وان كانت واجبا على افراد المجتمع فقد اصبحت حقا لهم في ظل النظم الديمقراطية التي تسود العالم، والقائمة على اشراك المجتمع في ادارة مؤسساتهم المجتمعية⁽⁴⁾.

(1) إبراهيم عبد الرحمن رجب وآخرون، قراءات في تنظيم المجتمع القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1982. ص 77.
(*) اهتمت الامم المتحدة في مؤتمرها الذي عقد في اليابان عام 1970 بالمشاركة الشعبية من خلال التعريف بدور المواطنين في تحديد احتياجات العدالة عن طريق مشاركتهم للعمل الحكومي الذي يهدف الى منع الجريمة ومعاملة المذنبين، وقد تكون المشاركة بصورها المتعددة من اصدار الاحكام الجنائية عن طريق اشراك المواطنين في المحاكمات واو في مجالس الافراج الشرطي في مرحلة التنفيذ العقابي. ينظر: محمد ابراهيم زيد، نظم العدالة الجنائية في الدول العربية، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 300

وهناك العديد من المؤتمرات الدولية التي تبنتها الامم المتحدة التي أكدت على دور المشاركة الشعبية في اسناد وتحقيق العدالة الجنائية في مسعاها لمواجهة الانحراف الاجتماعي. مؤتمر الامم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين المنعقد في ايطاليا عام 1985. الذي تضمن استراتيجيات معدة من اربعة برامج لمكافحة الجريمة واحدة منها هي المشاركة الشعبية في ردع الجريمة من خلال تأسيس جمعيات ولجان فرعية على مستوى المدن والارياف والقرى لمائدة اجهزة العدالة الجنائية، كما تتم الاستعانة بمساهمة المشاركة الشعبية في حل المشكلات المحلية والازمات الاجتماعية والمنازعات قبل ان ترقى الى جريمة، ويمكن تنظيم اعمال هذه الجمعيات تحت اشراف السلطة ويجوز الاستفادة منها في اعمال الدوريات وجمع المعلومات وتعبئة الشباب للعمل الصالح، وفيما يخص الدول النامية ومنها الدول العربية أوصى المؤتمر بضرورة الاستفادة من أنماط المشاركة الشعبية التي تطبق فيها الاعراف والتقاليد القبلية وتمثلت في نظام التحكيم نظام المحاكم العرفية الذي لا يزال يطبق في الاردن ومصر والعراق حيث كان هناك تركيز على دور الجمهور في الوقاية من الجريمة منذ سبعينيات القرن الماضي، لانه ثبت أن لهذه النظم فعالية وتأثير واضح في تنظيم العدالة. ينظر: محمد الامين البشري، العدالة الجنائية ومنع الجريمة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 252.

(2) مؤتمر الامم المتحدة الثالث عشر لمنع الجريمة والعدالة الجنائية، الدوحة، نيسان، 2015، الموقع الرسمي لشبكة الانترنت. <http://www.un.org>.

(3) أمل عبد الحسن علوان: المعوقات الاجتماعية لسيادة القانون، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الاداب، جامعة القادسية، 2014، ص 99.

(4) جمال شحاتة حبيب، وأميرة عبد العزيز الحربي، الشرطة المجتمعية والدفاع الاجتماعي، مصدر سابق، ص 19.

ويتضح مفهوم المشاركة الشعبية في المسؤولية الامنية في كثير من بلدان العالم لاسيما الدول المتحضرة باعتمادها على اسلوب الشرطة المجتمعية^(*)، وقد تفاوتت هذه التجارب من دولة الى اخرى على وفق ظروفها وامكانياتها، فمنها من اكتفى بتطبيق برامج أمنية وإجتماعية يشارك فيها المواطنون، واعتمد بعضها انشاء المجالس الوطنية واللجان الاهلية فضلا عن الجمعيات الشعبية لمساعدة الشرطة في ضبط الخارجين عن القانون، من قبل جمعيات شعبية مثل (اصدقاء الشرطة، ولجان الأحياء، ونظام الحراسات الشعبية، والأمن الذاتي، وجمعيات الدفاع الإجتماعي، وجمعيات مكافحة تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، وجمعية رعاية أسر المسجونين والمفرج عنهم فضلا عن اللجان المحلية للوقاية من الانحراف والجريمة⁽¹⁾).

وتظهر أهمية المشاركة الشعبية في الحد من الانحراف والجريمة عندما تأكد في معظم مجتمعات العالم إن عدد الجرائم المرتكبة تفوق بكثير عدد الجرائم المكتشفة، وهذا يعني أن خطر الجريمة يمكن أن يطال كافة أفراد المجتمع لذلك كان لابد من إشراك أفراد المجتمع في بعض مسؤوليات من نظم العدالة الجنائية من شأنها الحد من الانحراف والجريمة⁽²⁾.

أما من حيث المشاركة الشعبية في القضاء بوصفها الرقيب على أعمال جميع أجهزة الدولة والحكم في المنازعات بين الافراد ومؤسسات المجتمع الاخرى، فإن المشاركة الشعبية في تحقيق العدالة الجنائية بطريقة غير مباشرة عن طريق انتخاب المواطنين للقضاة الذين يتصدون للفصل في الدعاوى الجنائية وهي من الوسائل الديمقراطية تطبيقا لمبدأ (حكم الشعب) الذي لا يقتصر في اختيار ممثليه في المجالس التشريعية فقط بل ان تحقيق المبدأ على نطاق واسع يقتضي أيضا أن يكون للشعب اختيار قضاته⁽³⁾. أما المشاركة الشعبية بطريقة غير مباشرة في أعمال القضاء تستند إلى مبدأ الديمقراطية المباشرة التي ترمي إلى أن يحكم الشعب نفسه بنفسه عن طريق رقابته على أعمال المحاكم التي تحققها علانية جلسات المحاكم أو ممارسة الصحافة لحقها في النقد، ومرة أخرى اشترك الشعب بصورة ايجابية في أعمال القضاء⁽⁴⁾ كما في نظام (المحلفون والعدول)^(*) وفلسفة المشاركة الشعبية في القضاء تتلخص في أنها تقي القضاء خطر التخلف والانعزال عن الشعب كي يحس بالعدل، وهي تجعل تطبيق القضاء للتشريعات مرتبطا بحقائق الحياة، فهو يخلص القضاء المتخصصين من المرض الذي يتعرض له معظم رجال العلم وهو اقامة هالة حولهم تحجب عنهم تفكير الشخص العادي، كما ان اشترك المواطنين مع القاضي المتخصص يدعم ثقتهم بالقضاء ويعلمهم احترام القانون وتقدير المهنة الجليلة التي يؤديها القضاء، وتصبح بذلك المحكمة منبرا للثقافة القانونية ويشعر كل مواطن باعتزاز وهو يجد نفسه طالبا بان يشترك في حراسة المجتمع باسم القانون ويجعل تفسير القضاء متفقا مع غايات المجتمع⁽⁶⁾.

ونجد في تراثنا العربي والوطني آثار المشاركة الشعبية والمتمثلة بالقضاء الشعبي، ففي مصر نشأت (محاكم الأخطا)^(*) عام 1913، ومن أهم صور المشاركة الشعبية في السودان هو انشاء لجان لا سيما بالمصالحة الاجتماعية سميت بلجان

(*) الشرطة المجتمعية إنها فكرة تطويرية للشرطة التقليدية، وتمثل حلا من الحلول التي ابتدعها العقل البشري بهدف احكام افراد المجتمع في عملية هامة لها تاثيرها على كآبناءه الاو هي عملية حفظ الامن، التي تعتمد على كسب ثقة المواطنين وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في الواجبات الامنية المختلفة وتناول اسباب الانحراف واقتراح اساليب المواجهة لمختلف قضايا المجتمع الاخرى بغية تحقيق المزيد من الارتقاء بجودة الحياة داخل المجتمع، الباحث.

(1) محمد إبراهيم الأصيبي: النماذج العربية للشرطة المجتمعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005، ص 65-69.

(2) خالد منير مصلحي: الدور الاجتماعي للشرطة وأثره في منع الجريمة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2009، ص 7.

(3) جمال العطيبي: المساهمة الشعبية في إدارة العدالة الجنائية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1970، ص 200.

(4) جمال العطيبي: المساهمة الشعبية في إدارة العدالة الجنائية، مصدر سابق، ص 205.

(*) المحلفون: عبارة عن اثني عشر شخصا لا يشترط فيهم التخصص يجلسون مع القاضي في المحاكمات الجنائية بوجه خاص، ويسألهم القاضي رأيهم في ثبوت الادانة وعدم ثبوتها، ويجب أن يصدر قرارهم بالاجماع، فاذا اصدروه اسفل القاضي بالاجماع وحده بتطبيق القانون وتقدير العقوبة، وان عجزوا عن الوصول الى قرار بالاجماع اعيدت الاجراءات والمحاكمة من جديد ودعيت هيئة محلفين جديدة للاشتراك في المحاكمة.

أما العدول فهو اشترك قضاة من عامة الشعب مع القاضي المتخصص ولهم نفس حقوق القاضي المخصص وعليهم واجباته، فهم يختلفون عن المحلفين في أنهم يشتركون مع القاضي في تقدير ثبوت الوقائع والعقوبة أيضا، ويجلس هؤلاء العدول مع القضاة المتخصصين في جميع الاحكام حتى المحاكم العليا ما دامت تتعقد كمحكمة اول درجة. ينظر: محمد علي سكيكر، الجريمة والجرم، دار الجمهورية للصحافة، القاهرة، 2010، ص 152.

(6) أسامة يوسف نجم: السلطة القضائية في العراق، بيت الحكمة، بغداد، 2015، ص 111.

(*) الغرض من انشاءها تقريب القضاء بين المتقاضين في الاقاليم في المواد المدنية والجنائية البسيطة من خلال اخیارهم من الاشخاص الاعيان وما يقوم به العمدة من فض المنازعات في الاقاليم وكل ما من شأنه الحفاظ على أمن القرية. ينظر: طارق فتح الله خضر: النظام القانوني للعمد والمشايخ في ضوء القانون رقم (26) لسنة 1994، مجلة مركز بحوث الشرطة، ع13، القاهرة، 1998، ص 360.

المصالحة(الأجادين)(**)، وظيفتها الحفاظ على أمن وطمأنينة المجتمع⁽¹¹⁾، وفي الاردن عرفت بنظام (المحاكم العرفية) وهي تطبق الاعراف السائدة في الصحراء وبين القبائل لفرض النزاعات بين الاشخاص والقبائل⁽²⁾.

أما في العراق فتظهر المشاركة الشعبية بما يعرف الوساطة الاجتماعية بأنواعها، إذ تم انشاء واقامة العديد من المجالس التي تقوم بهذه المشاركة من قبل المجلس العشائري أو الوجهاء أو الأعيان أو ما يطلق عليه التحكيم الذي يتولاه بعض المشايخ من المعروفين بنزاهتهم وحكمتهم وخبرتهم الطويلة التي توارثوها عن آباءهم ويسمى بالعرف السائد(الفريضة)، مما ساعد على تعميق الروابط الاسرية والمجتمعية بين افراد المنطقة والحي الواحد من جهة والتقليل من احالة القضايا الى الجهات القضائية مما وفر لها الوقت والجهد والمال.

أما من حيث المشاركة الشعبية للمرحلة الاخيرة من نظم العدالة الجنائية (السجون) فإنها تتمثل عن طريق الجمعيات الطوعية للرعاية اللاحقة على متابعة أسر المسجونين حال تنفيذ العقوبات عليهم، واتاحة فرصة العمل للقادرين منهم وتوفير الدعم المادي والنفسي والاجتماعي لهم، مما يساعد على منع الانحراف تحت تأثير الحاجة لفقدان العائل، وكذلك متابعة السجناء وتأهيلهم وتعليمهم من اجل اعادتهم الى المجتمع بعد انقضاء مدة عقوبتهم، حتى لا يعودوا الى الإجرام مرة اخرى، وتتمثل هذه المشاركة عن طريق الجمعيات الخيرية وجمعيات الاحسان الاخرى⁽²⁾ ويجد الباحث أن مفهوم المشاركة الشعبية مفهوم قرآني سبق كل المساهمات والنظم التي أكدت على المشاركة الشعبية ويتجلى هذا المفهوم القرآني واضحا في قوله تعالى (وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) ⁽¹⁾ إذ يأمرنا الله سبحانه وتعالى بتدبير امور حياتنا بأنفسنا وهي دعوة لتقويم السلوك المنحرف والوقاية من الوقوع فيه.

ويرى الباحث أن للمجتمع دورا هاما في التصدي للانحراف والجريمة والوقاية منها عن طريق دعمه لأجهزة العدالة الجنائية بما يقوم به الفرد من خدمة لنفسه ولأعضاء مجتمعه قد تعجز عن ادائها كل المؤسسات الاجتماعية سواء من إذ الاحتياجات التي تحول من دون تعرضه وممتلكاته للجريمة أو من إذ تعاونه مع رجال الشرطة في القبض على المجرمين، وعلى العكس من ذلك اذا سيء فهم نشاط اجهزة العدالة وقُسر على أنه ظلم يؤد ذلك الى تصورات سلبية يحملها كل طرف على الآخر إذ يؤدي ذلك الى شيوع الجريمة والفوضى وعدم الاستقرار. وما شاهدناه في العراق بعد سقوط النظام السابق في 9 / 4 / 2003 من مشاركة المواطنين في بعض المدن والاحياء بتنظيم المرور والمحافظة على الاداب وامن وسلامة المنشآت الحكومية وتلبية نداءات الاستغاثة والحراسات الليلية في الاحياء السكنية والمدنية كان له الدور الكبير في الحفاظ على الامن والحد من الانحراف ووقوع الجريمة.

(**) وهي لجان مصالحة تقوم على حل النزاع بين الاشخاص في القرى والارياف أو بين قبيلة وأخرى وغالبا ما تحل هذه النزاعات بالتراضي، وتكون أعضاء هذه اللجان من أعيان القرى وكبار السن المعروف عنهم الحكمة وحسن السمعة والسيرة الحسنة وأن لهم تأثيرا في مجتمعاتهم حيث أن كلمتهم ورايهم مسموع ويسري على الكل ينظر: خالد سعيد عبيد، الشرطة المجتمعية(الكتاب 2)، دار الفكر العربي العربي، القاهرة، 207، ص 114..

(1) عبد الماجد احمد عوض: الشرطة المجتمعية، نموذج لتجربة عربية من السودان، مؤتمر الشرطة المجتمعية، أبو ظبي، 2001، ص 5..

(2) هادي الصادق: سمات تنظيم العدالة الجنائية في الدول العربية، المنظمة العربية للدفاع الاجتماعي، المكتب العربي لمكافحة الجريمة، بغداد، 1971، ص 122.

(3) خالد سعيد عبيد: الشرطة المجتمعية(2)، مصدر سابق، ص 63.

(4) القرآن الكريم. سورة ال عمران: الآية:104.

المبحث السادس: استنتاجات الدراسة وتوصياتها:**أولاً: استنتاجات الدراسة:**

من خلال تحليل الأفكار والطروحات التي تم استعراضها في متن البحث يمكن أن نستخلص النتائج الآتية:

1. إن ازدياد معدلات الجريمة في المجتمعات المعاصرة وبروز انماط إجرامية مستحدثة وغير موجودة تجعل التصدي لها ودرء خطرها على المجتمع أكبر من امكانية الأجهزة الأمنية المختصة، الامر الذي يتطلب الوعي بضرورة مساهمة الجمهور في دعم الأمن المجتمعي.
2. المنحرفون والمجرومون هم ضحية وسط اجتماعي بائس، وان الدفاع عن المجتمع يتطلب الموازنة بين حق المجتمع في الأمن ودرء الإعتداء على مصالحه وبين حق الأفراد المنحرفين في الرعاية والأخذ بأيديهم وإعادتهم إلى جادة الصواب.
3. تسهم الجهود الشعبية بدور متعاظم في اسناد جهود الجهات الرسمية في التصدي للظاهرة الانحرافية من خلال الجهود التطوعية للجمهور والقضاء الشعبي.
4. إن اسلوب الوصم والتجريح الذي تلجأ إليه بعض المجتمعات في التعامل مع المنحرفين اسلوب خاطئ يمكن ان يسهم فب تثبيت وتعزيز نوازع الجريمة لدى المجرمين.
5. من الممكن أن يسهم القضاء العشائري في التخفيف من مهام اجهزة العدالة الجنائية في حسم قضايا الانحراف الإجتماعي البسيطة شريطة أن يكون هذا الدور بعيدا عن محاباة ذوي الجاه والنفوذ في الأحكام.

ثانياً: التوصيات:

1. تشجيع الدراسات والبحوث العلمية المتخصصة في مجال العدالة الجنائية ودعم جهود الباحثين الجنائيين لسد النقص البحثي في هذا المجال المهم والحيوي في علم الاجتماع الجنائي والقانوني.
2. إعادة العمل بمركز الدراسات والبحوث الجنائية لما له من دور في توفير البحوث المتخصصة في مجال العدالة الجنائية.
3. ضرورة وضع برامج لدعم جهود المشاركة الشعبية في حفظ الأمن والنظام والاستفادة من التجارب الدولية باسهم الجمهور في التصدي للجريمة.
4. تبني سياسة اعلامية معتدلة تسهم في اشاعة روح التسامح والمحبة بين المواطنين؛ لدورها في التخفيف عن كاهل اجهزة العدالة الجنائية بحسم كثير من الخصومات شعبيا وبعيدا عن المحاكم الرسمية.
5. تشجيع الدراسات العلمية وادخال التكنولوجيا الحديثة في عمل اجهزة العدالة الجنائية مما يساعد على مكافحة الانحراف والجريمة بالطرق العلمية مع الحفاظ على ضمان الحريات والحقوق الشخصية للمواطن.

تصور مقترح للتغلب على تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة

أ.م.د. عبد المجيد بن سلمي الروقي العتيبي

كلية التربية/ جامعة شقراء

A Proposed form to overcome Scientific Production Challenges in Saudi Emerging universities**Ass.Prof.Dr. Abdalmajeed Selmi Alotaibi****College of Education\ Shaqra University****Abstract:**

The current study aimed to identify the challenges facing the Scientific production of the faculty members in the emerging Saudi universities from their viewpoint, as well as showing the significance statistical differences of the study sample viewpoint towards these challenges due to the variables of university, gender, specialization, then developing a proposal to overcome these challenges. The researcher used the descriptive analytical method and the questionnaire as a tool that was applied on a random study sample consists of 25% of the faculty members in three emerging Saudi Universities including: Northern Border University, Shaqra University, and Bisha University. The study had concluded several results, the most important of them; the challenges facing the Scientific production in the emerging universities came with (high) rate, where the challenges related to the university came first, followed by the challenges related to the society, then the challenges related to the Scientific production publishing, and finally the challenges related to the faculty members. The study also showed that there are no significant statistically differences among the study sample viewpoints due to the variables: university, gender, and specialization. Then the study presented a proposed form to support the Scientific production in the emerging universities and overcome the challenges facing them, then recommended of adopting this proposal.

Word keys: Saudi Universities, Scientific Productivity, Faculty Members.

المخلص

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو هذه التحديات باختلاف متغيرات: الجامعة، والنوع، والتخصص، ثم التوصل إلى تصور مقترح للتغلب على هذه التحديات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغت (25%) من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية ناشئة، وهي: جامعة الحدود الشمالية، وجامعة شقراء، وجامعة بيشة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة جاءت بدرجة (مرتفعة)؛ حيث جاءت التحديات المرتبطة بالجامعة أولاً، تليها التحديات المرتبطة بالمجتمع، ثم التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي، وأخيراً التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات: الجامعة، والنوع، والتخصص. ثم قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً من أجل دعم الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة والتغلب على التحديات التي تواجهها، وأوصت بتبني هذا التصور.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية، الإنتاجية العلمية، أعضاء هيئة التدريس

المقدمة

تمثل الجامعات اليوم أحد الركائز المهمة في ريادة المجتمعات وقيادتها؛ حيث تسهم من خلال وظائفها الرئيسية (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تحقيق متطلبات هذه الشعوب ونهضتها وتقدمها.

ويحتلّ التعليم الجامعي مكانة مهمة في التنمية الاقتصادية خاصة فيما يتعلق بالاقتصاد القائم على المعرفة، فمن خلال البحث والتطوير والابتكار تنتج المعرفة التي هي مادة الاقتصاد الرئيسة (السكران، 2013، 186)، وكلما زاد الاهتمام بالتعليم العالي ومؤسساته وبرامجه في مجتمع ما كلما زاد تقدم ذلك المجتمع وتطوره؛ وذلك لما للتعليم العالي من دور في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وما لذلك من تأثير في نمو قطاعات الإنتاج الأخرى. (الغامدي وعبد الجواد، 2010، 245) وتعتمد الجامعات في أداء وظائفها وأنشطتها على جهود أعضاء هيئة التدريس فيها، وما يبذلونه من إسهامات فكرية، وما يقدمونه من إنتاج علمي. والإنتاج العلمي يشير إلى "كمية الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس، وتشمل إجراء البحوث المنشورة، وتأليف الكتب العلمية أو ترجمتها، والمشاركة بالبحوث والأوراق العلمية في المؤتمرات العلمية المحكمة". (الشايح، 2006، 6)

وتولي الجامعات والمراكز البحثية في شتى دول العالم اهتماما بالغاً بالبحث والإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تعمل على تقديم الدعم والتسهيلات التي من شأنها أن تسهم في رفع الإنتاجية العلمية لديهم، وذلك إيماناً منها بأهمية الإنتاج العلمي في إحداث التطوير النوعي والتنمية المستدامة، وإقامة مجتمعات المعرفة.

وعلى المستوى المحلي نجد أن اهتمام الجامعات السعودية بالبحث والإنتاج العلمي يأتي تنفيذاً لما أشارت إليه لائحة البحث العلمي في الجامعات، والتي نصت على: "ربط البحث العلمي بأهداف الجامعة وخطط التنمية، وتنمية جيل من الباحثين السعوديين المتميزين، وتدريبهم على إجراء البحوث الأصلية". (وزارة التعليم العالي، 2015، 345) وورد في الفصل الخامس من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما نصه: "تتعاون الجامعات في المملكة مع الجامعات العالمية في الاهتمام بالبحوث العلمية والاكتشافات والمخترعات، واتخاذ وسائل التشجيع المناسبة، وتتبادل معها البحوث النافعة". (وزارة المعارف، 1995، 26)

كما جاء في تقرير وزارة التعليم العالي الذي صدر عام 2014 بعنوان: (واقع الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة العربية السعودية) التوصية بضرورة زيادة إسهام مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ البحث العلمي، والحاجة إلى الاستجابة لمتطلبات المجتمع. (وزارة التعليم العالي، 2014، 31)

وعلاوة على ذلك فإن الرؤية المستقبلية لاستراتيجية التنمية بالمملكة وضعت ضمن سياساتها "العمل على تحقيق زيادة ملحوظة في أنشطة توليد المعرفة العامة والخاصة من خلال عدة إجراءات، من بينها زيادة تمويل نشاط البحث العلمي والتطوير التقني في الجامعات ومعاهد البحوث في جميع القطاعات الحكومية". (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة 2010-2014، 98) وفي ضمن هذا السياق فإن الجامعات السعودية الناشئة تسير بنفس الخطى لتنفيذ سياسات وتوجهات الدولة في التعليم العالي، من خلال الاهتمام والدعم الذي توجهه للبحث والإنتاج العلمي.

وقد أشار التقرير الصادر عن اليونسكو عام 2015 إلى النمو القوي في النشر العلمي في الدول العربية، وخصوصاً في السعودية وتونس ومصر؛ حيث قفز معدل النشر العلمي في المملكة العربية السعودية تحديداً من (2919) عام 2005م إلى (10808) في عام 2014، كما تصدرت السعودية وقطر الدول العربية في كثافة النشر وفي معدلات الاستشهاد (UNESCO, 2015, 444-446).

وبالرغم من هذا الدعم والاهتمام إلا أن الإنتاج العلمي محلياً - بل وعربياً - ما يزال بعيداً جداً عن مستوى الإنتاج في الدول المتقدمة؛ فوفقاً لدراسة منظمة اليونسكو في تقريرها عن البحث العلمي في العالم 2010 والتي تتبعته أنشطة النشر العلمي في دول العالم خلال العامين 2000 و 2008 أوضحت بأن متوسط إنتاج الدول العربية من البحوث لكل مليون من السكان يبلغ 41 بحثاً فقط، مقارنة بالمتوسط العالمي الذي يبلغ 147 بحثاً. كما أشار تقرير (واجهات البحث) الذي استعرض أبرز الأعمال البحثية في 100 مجال في العلوم والعلوم الاجتماعية حول العالم في العام 2013 إلى الغياب التام للجامعات العربية. (تقرير المعرفة العربي، 2014،

إن ضعف الإنتاج العلمي في الجامعات العربية عموماً، وفي الجامعات السعودية على وجه الخصوص، يتطلب المزيد من البحث والاهتمام، ومن هنا كانت هذه الدراسة التي تحاول الوقوف على تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، وإعداد التصور المقترح لمواجهتها والتغلب عليها.

مشكلة الدراسة:

يقع التعليم الجامعي على قمة هرم السلم التعليمي، وهو الأداة التي يتطلع إليها المجتمع دوماً لإحداث التغيير والتطوير في مؤسساته، وتنمية طاقات أفراده.

والجامعة لها دور مهم في إنتاجية المجتمع، فهي مؤسسة منتجة تعمل على زيادة رصيد المعرفة، والاستفادة من التراث العلمي والإنتاج الفكري؛ لتنمية الثروة البشرية ورفع كفاءتها الإنتاجية. وتسير التوجهات العالمية نحو زيادة إنتاجية الجامعات، وذلك من خلال العمل في مشاريع بحثية إنتاجية. (الخليفة، 2014، 98)

ويبرز الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس كأحد الأدوار والأنشطة التي تهتم بها الجامعات، والتي من خلاله يزداد تأثيرها في المجتمع وفي مؤسساته المختلفة، كما أنه أحد المعايير أو المقاييس المهمة في مؤشرات الجودة والاعتماد الأكاديمي والتصنيفات العالمية، والتي يتم من خلالها المقارنة بين كفاءة الجامعات وجودتها على مستوى العالم ومن ثم ترتيبها وتصنيفها. ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد أجريت العديد من الدراسات العالمية لقياس مستوى الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس، واهتمت بالتركيز على دراسة العوامل والتحديات التي تواجهه. (Wichian & Others, 2009) (Okiki, 2013) (Jonker & Hicks, 2014).

وقد لقي هذا الموضوع اهتماماً كبيراً على الصعيد المحلي؛ حيث أوصى تقرير وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية الذي صدر عام 2014 بعنوان: (واقع الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة العربية السعودية) بضرورة زيادة إسهام مؤسسات التعليم العالي في تنفيذ البحث العلمي، والحاجة إلى الاستجابة لمتطلبات المجتمع. (وزارة التعليم العالي، 2014، 31) كما قامت جامعة الملك سعود بتنظيم المؤتمر السعودي الدولي الثاني للنشر العلمي في أكتوبر 2015، والذي جاء من ضمن أهدافه تقييم واقع النشر العلمي في الوطن العربي، ودراسة ما يواجهه من تحديات ومعوقات، وسبل التغلب عليها. (المكتبة السعودية الرقمية، على الرابط: <https://sdl.edu.sa/SDLPortal/ar/post.aspx?p=8989>)

وبالنظر إلى الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية يتضح بأن مستوى هذه الإنتاجية منخفض بشكل عام، فعلى سبيل المثال بلغ مستوى الإنتاجية العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (0.43) لكل باحث سنوياً، وهذا المستوى مقارب لمستوى الإنتاجية في جامعتي أم القرى والأميرة نورة، حيث بلغ (0.42) لكل باحث سنوياً. (البنيان والبلوي، 1422هـ) (سمبس، 2011) (المنيع، 2012)

وقد أشارت بعض الدراسات المحلية إلى وجود جملة من التحديات أو الصعوبات التي تعيق الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومنها: كثرة الأعباء التدريسية والأعمال الإدارية، محدودية المجالات العلمية المحكمة في مجال التخصص، محدودية الدعم اللازم لحضور المؤتمرات الإقليمية والعالمية، عدم كفاية الدعم المالي المقدم من قبل الجامعة، ارتفاع تكاليف النشر بالمجلات العلمية المحكمة العالمية. (التل، 2011) (الشايغ، 2006) (أحمد وآخرون، 2013)

وانطلاقاً من سعي الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية إلى الارتقاء بجودة برامجها الأكاديمية وخدماتها البحثية والمجتمعية، ومواكبة الجامعات الأخرى التي سبقتها في النشأة والتأسيس، ومحاولاتها الحثيثة في تخطي العقبات والتحديات التي تواجهها، وخاصة فيما يتعلق بالإنتاج العلمي؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في حاجة الجامعات السعودية الناشئة إلى تبني تصور مقترح للتغلب على تحديات الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك من أجل توفير بيئة محفزة ومناخ أكاديمي داعم يساهم في رفع الإنتاجية العلمية والإبداع والتميز.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة من وجهة نظرهم؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: الجامعة، والنوع، والتخصص؟
- 3- ما التصور المقترح للتغلب على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة ما يلي:

- 1- التعرف على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة.
- 2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي بالجامعات الناشئة التي تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: الجامعة، والنوع، والتخصص.
- 3- إعداد تصور مقترح للتغلب على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يلي:

- أنها تتناول قضية الإنتاج العلمي، وهي من القضايا المتجددة التي لا تزال تشغل اهتمام الباحثين؛ حيث إن الإنتاج العلمي يشكل ركيزة أساسية في تنمية وتطوير المجتمع ومؤسساته المختلفة.
- كون الجامعات تحتل مكانة رفيعة في مؤسسات المجتمع المدني، وعليها تقع مسؤولية الإسهام في الارتقاء به وتطويره؛ حيث يمثل الإنتاج العلمي أحد أدواتها المؤثرة في هذا الشأن.
- الحاجة المستمرة إلى دراسات حديثة تهتم بالإنتاج العلمي وتحدياته في الجامعات عموماً وفي الجامعات الناشئة بشكل خاص.
- قد تسهم هذه الدراسة في الرفع من مستوى الإنتاج العلمي لدى الجامعات الناشئة كمّاً ونوعاً؛ حيث إنه من الممكن أن يستفيد المسؤولون في هذه الجامعات من هذه الدراسة من خلال توظيف نتائجها عملياً، والتي تتمثل في تحديد ورصد التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة ميدانياً، ومن ثم الاستفادة مما تقدمه هذه الدراسة من تصور مقترح وتوصيات قد تسهم في التغلب على هذه التحديات.

مصطلحات الدراسة:**التحديات Challenges:**

يقصد بالتحديات إجرائياً في هذه الدراسة: "العقبات أو الصعوبات التي تمنع أو تحدّ من الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الناشئة".

الإنتاج العلمي Scientific Productivity:

يُعرّف الإنتاج العلمي في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: "جميع الأعمال العلمية المحكمة والمنشورة التي ينتجها عضو هيئة التدريس، وتشمل: الأبحاث العلمية، وأوراق العمل، والكتب المؤلفة أو المحققة أو المترجمة".

الجامعات الناشئة Emerging universities:

يقصد بالجامعات الناشئة في هذه الدراسة "جميع الجامعات الحكومية التي أنشئت حديثاً في المملكة العربية السعودية، وتشمل الجامعات التالية: جامعة الملك خالد (1419هـ)، جامعة القصيم وجامعة الطائف وجامعة طيبة (1424هـ)، وجامعة الأميرة نورة (1425هـ)، وجامعة حائل وجامعة جازان وجامعة الجوف وجامعة الملك سعود الصحية (1426هـ)، وجامعة الباحة وجامعة تبوك

وجامعة نجران (1427هـ)، وجامعة الحدود الشمالية (1428هـ)، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة الأمير سطام وجامعة المجمعة وجامعة شقراء (1430هـ)، والجامعة السعودية الإلكترونية (1432هـ)، وجامعة جدة وجامعة بيشة (1434هـ)، وجامعة حفر الباطن (1435هـ).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة وتحدياته، والتصور المقترح للتغلب عليها.

الحد المكاني: اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على ثلاث جامعات حكومية ناشئة، وهي: جامعة الحدود الشمالية، وجامعة شقراء، وجامعة بيشة.

الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 1437/1438هـ

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) الذين يعملون في الجامعات الثلاث المذكورة ممن يحملون درجة (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

الإطار النظري

أولا/ مفهوم الإنتاج العلمي:

يستخدم الكثير من الباحثين مفهوم الإنتاج العلمي كمترادف لعدد من المفاهيم، مثل: الإسهام الفكري، البحث العلمي، الإنتاجية العلمية، النتاج العلمي، حيث تشترك هذه المفاهيم في وصف المخرجات العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي، كالنشر في المجالات العلمية والأوراق البحثية وما إلى ذلك.

والإنتاجية في التعليم العالي تعرف بأنها: "الإسهامات التي يقدمها الأستاذ الجامعي من خلال البحوث المنشورة والمقبولة للنشر، وعدد الكتب المؤلفة والمحققة من التراث، وعدد المقالات العلمية والمترجمة، والإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها، وتقديم الاستشارات". (الحري، 1994، 4)

كما تُعرف الإنتاجية العلمية بأنها: "مجموع الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس، وتشمل البحوث المنشورة والكتب العلمية المؤلفة والمترجمة، وورقات العمل في المؤتمرات والندوات والمجلات العلمية، والإشراف على الرسائل العلمية، فضلا عن اشتراكه في الجمعيات العلمية". (حوالة، 2009، 171)

وتورد (سميس، 2011، 455) تعريفا للإنتاج العلمي مقاربا لما سبق، وهو: "مجموع الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس، وتشمل البحوث النظرية والتطبيقية المنشورة والمقبولة للنشر، كما تشمل الكتب المؤلفة والمحققة والمترجمة، والبحوث وأوراق العمل التي أُلقيت في المؤتمرات والندوات العلمية".

وهناك من الباحثين من يتوسع في مفهوم الإنتاج العلمي ليشمل: "النشر في المجلات العلمية، والمشاركة في تحرير المجلات العلمية المتخصصة، والأوراق المقدمة في المؤتمرات، وتأليف الكتب الجامعية، والمقالات في المجلات غير المحكمة، ومراجعة وتنسيق برامج لدراسات ما بعد الدكتوراه، وتطوير المقررات بحيث تشمل آخر المستجدات، وتطوير برامج تدريبية رياضية، كالتعليم عن بعد، وتوثيق اختراعات، والحصول على براءات اختراع وتصاميم وابتكارات، واستخدام الكمبيوتر وتطوير برمجيات، وبحوث نظرية وتطبيقية في مجال التطورات والمستجدات في التخصص". (تراور، 1427، 253)

ويصنّف "أنطون رحمة" مجالات الإنتاجية العلمية التي ينبغي مراعاتها عند تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم إلى ما يلي:

(عزب، 2011، 460)

- البحوث العلمية المنشورة أو المقبولة للنشر في مجلات تخصصية أو المقدمة في الندوات والمؤتمرات أو لصالح جهات معينة.

- البحوث العلمية المنجزة والتي لم تنشر أو تقبل للنشر بعد.

- البحوث العلمية الجاري إعدادها ودرجة الإنجاز.
- رسائل الماجستير أو الدكتوراه المسجلة بإشراف عضو الهيئة التدريسية التي أنجزت والتي لم تنجز بعد.
- البحوث التي قُومَها وشارك في الحكم عليها، سواء كانت بحوث ماجستير أو دكتوراه أو بحوث قدمت للنشر.
- الكتب المنشورة وعلاقتها بالاختصاص.
- المقالات المنشورة ومستواها وعلاقتها بالاختصاص.
- الكتب المترجمة وعلاقتها بالاختصاص ومستوى ترجمتها.
- الكتب المحققة وعلاقتها بالاختصاص.

وهكذا يلاحظ الاختلاف في تحديد مفهوم الإنتاج العلمي ومدى شموله أو قصره على بعض المجالات، وهذا عائد بطبيعة الحال إلى الهدف من التحديد وسياسة المؤسسة التعليمية.

من ناحية أخرى يفرق بعض الباحثين بين مفهومي الإنتاج العلمي والبحث العلمي وفقاً لمعيار القابلية للقياس، حيث يرى "جو" أن الإنتاج العلمي هو "المخرجات البحثية الملاحظة أو المنظورة، بينما العمل البحثي غير قابل للملاحظة المباشرة" (Ju, 2010, 25)، فالأستاذ الجامعي قد ينخرط في مشروع بحثي يستهلك الكثير من وقته وجهده لكن لا يتم إخضاعه للتحكيم ونشره، وبالتالي لا يعود بالنفع ولا يحقق المرجو منه في إثراء المعرفة الإنسانية وخدمة المجتمع والجامعة.

ومما سبق فإنه يمكن تعريف الإنتاج العلمي بأنه: "جميع الأعمال العلمية المحكمة والمنشورة التي ينتجها عضو هيئة التدريس، وتشمل: الأبحاث العلمية، وأوراق العمل، والكتب المؤلفة أو المحققة أو المترجمة".

ثانياً/ دور الإنتاج العلمي في بناء مجتمع المعرفة:

يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 إلى أن "مجتمع المعرفة يقصد به على وجه التحديد ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطراد؛ أي إقامة التنمية الإنسانية". (ص39-40)

ويتم نشر المعرفة وإنتاجها والتوظيف الكفاء لها من خلال المؤسسات المعرفية والبحثية، بالاعتماد على إعداد الأفراد ذوي الكفاءات المعرفية والمهارية والاجتماعية والوجدانية. (عمري، 2013، 212)

كما يؤكد الفتنوخ (2012، 3) أن كلا من نشاطات البحث العلمي وتوليد المعرفة ونشاطات التعليم والتدريب ونشر المعرفة تدخل في جوهر مهمات مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي فإن أي مجتمع يتطلع إلى التميز المعرفي يجب أن يهتم بشكل أساسي بمؤسسات التعليم العالي؛ لأن هذه المؤسسات تقوم بنشاطات تتضمن توليد المعرفة ونشرها وتوظيفها.

ويتمثل دور البحث العلمي بشقيه الأساسي والتطبيقي في بناء مجتمع المعرفة في قيامه بما يلي: (عبد الحي، 2011، 282-

(283)

1. تشخيص المشكلات التي تواجه المجتمع ووضع الحلول اللازمة.
2. توفير المستلزمات المادية التي يحتاجها المجتمع.
3. وضع أطر نظرية جديدة متمثلة بالمبادئ والقوانين والتعميمات في مختلف حقول المعرفة.
4. تحديد احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية وبخاصة للموارد الطبيعية والبشرية.
5. مد المجتمع بالطاقات البشرية المؤهلة والمدربة.
6. استثمار الموارد الطبيعية والبشرية وتسخيرها لاحتياجات المجتمع التنموية.
7. وضع الخطط الاستراتيجية القريبة والبعيدة المدى.

ويمثل التحول إلى مجتمع المعرفة تحدياً فكرياً ومؤسسياً ومعياريًا لمنظومات التعليم العالي؛ إذ عليها أن تكون قادرة على الاستجابة المبدعة لما قد يبدو من قوى الارتباك والتشظي داخل هذا الاقتصاد الجديد المرتبط بالعمل المعرفي وضمن مظلة أكبر هي مجتمع المعرفة (بارنيت، 2009، 92)، وهذا الأمر يتطلب إعادة النظر في سياسات التعليم العالي وترتيب أولويات البحث العلمي لمواكبة التحول إلى مجتمع المعرفة.

وتقع على عضو هيئة التدريس مسؤولية كبيرة في بناء مجتمع المعرفة، وذلك بما يحتله من مكانة عالية، وبما يمثله من مورد معرفي وطاقات بشرية مؤهلة لقيادة المجتمع وتلبية طموحاته، وتتمثل بعض أدواره فيما يلي: (عبد الحي، 2011، 276)

- المحافظة على هوية المجتمع وثوابته.

- تشجيع التفكير والإبداع في كل الميادين.

- قيادة الإصلاح.

- إجراء البحوث النظرية والتطبيقية.

- تحسين جودة أداءه التدريسي.

- الاعتماد على خطط دراسية تواكب التطورات والمستجدات الحديثة.

- تنفيذ مشاريع علمية مشتركة مع الجامعة والمؤسسات الأخرى.

وعطفاً على ما سبق فإنه يمكن القول إن التحول المعرفي المأمول للمجتمعات مرهون بنجاح مؤسسات التعليم العالي في تطوير سياسة الإنتاج العلمي، وضمان توافر مقومات التميز البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها.

ثالثاً/ واقع الإنتاج العلمي عربياً ومحلياً:

رغم الأهمية الكبرى للإنتاج العلمي في بناء مجتمع المعرفة، ورغم أهمية الأدوار البحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية إلا أن الواقع العربي يشهد الكثير من القصور في مجال الإنتاجية العلمية وتدني الأداء البحثي.

ومما يضاعف المشكلة الافتقار إلى نظم المؤشرات والإحصائيات الدقيقة الخاصة بتمويل البحث العلمي في الوقت الراهن، وأن الجهود لتقييم عملية الإنتاج والاستهلاك العلمي في العالم العربي هي جهود غير كافية على الإطلاق، وتفتقر إلى البيانات المتعلقة باتجاهات النشر والتأثير وغزارة الإنتاج. (الخليفة، 2011، 57)

ورغم هذا القصور في التحديد الدقيق لواقع الإنتاج العلمي في العالم العربي إلا أن هناك بعض المؤشرات والإحصائيات التي تكشف عن بعض ملامح هذا الواقع. فقد أورد تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 أن الدول العربية تقع وفق عدد المنشورات العلمية للسكان (26 بحثاً لكل مليون فرد في العام 1995) ضمن المجموعة المتقدمة من الدول النامية، إلا أنها لا تزال بعيدة جداً عن مستوى الإنتاج في الدول المتقدمة، كفرنسا (840)، وهولندا (1252)، وسويسرا (1878). وعند فحص مضمون هذه المنشورات يتبين أن معظمها يتعلق بالبحوث التطبيقية، في حين لم تتجاوز نسبة الأبحاث المنشورة في العلوم الأساسية في مجالات الفلك والفيزياء والكيمياء والرياضيات 10% من مجموع الأبحاث. (ص 69-70)

كما أشار التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية إلى أن مساهمة الدول العربية على صعيد نشر الإنتاج العلمي للباحثين في الدوريات العلمية مازال متواضعاً مقارنة بدولة مثل جنوب أفريقيا، فوفقاً للمؤسسة الوطنية للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية NSF بلغ نصيب الجزائر من الأبحاث المنشورة (606.5)، ومصر (2247.3)، وتونس (1022.4)، والسعودية (710.2)، بينما بلغ نصيب جنوب أفريقيا (2863.6). كما أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في عدد براءات الاختراع المسجلة في مكتب براءات الاختراع الأمريكي للعام 2012 مقارنة عما كانت عليه في عام 1998. (التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية، 2013، 13)

ومن المؤشرات والإحصائيات الأخرى حول الإنتاج العلمي في البلدان العربية على سبيل المثال ما يلي: (إسماعيل، 2016،

- تتفق البلدان العربية على البحث العلمي أقل من 1% من موازاناتها العامة وبالتحديد 0.3% من الناتج القومي الإجمالي وفقا لإحصائيات عام 2004.
- أن إنتاج الكتب في العالم العربي لم يتجاوز 1.1% من الإنتاج العالمي، مع أن العرب يمثلون حوالي 5% من سكان العالم، مما يوحي بالفقر الشديد في أعداد الكتب العربية بالنسبة لعدد السكان.
- ينشر سنويا من البحوث في الوطن العربي ما يقارب (15) ألف بحث؛ أي أن معدل الإنتاجية للباحث الواحد من أصل (55000) باحث هو (0.3)، وهذا يعادل 10% من معدلات الإنتاجية في الدول المتقدمة.
- سجلت أكبر 9 دول عربية (370) براءة اختراع في الولايات المتحدة لعام 2003م، ولنفس الفترة سجلت كوريا الجنوبية وحدها (16328) براءة اختراع في الولايات المتحدة.
- بلغت نسبة الباحثين العرب العاملين في مجال البحث العلمي نحو (450) لكل مليون نسمة من السكان، بينما بلغت النسبة في الدول المتقدمة (5000) باحث لكل مليون نسمة. (ذنون، 2014، 13)
- بلغ متوسط إنتاج الدول العربية من البحوث خلال العامين 2000 و2008 لكل مليون من السكان (41) بحثا فقط، مقارنة بالمتوسط العالمي الذي يبلغ (147) بحثا. (تقرير المعرفة العربي، 2014، 112)
- ومن واقع هذه التقارير والأرقام والإحصائيات يتضح الضعف الشديد الذي يصيب الإنتاج العلمي في البلدان العربية، وأن الاهتمام الذي يلقاه ما يزال دون المستوى المأمول.
- أما على المستوى المحلي فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماما بالبحث والإنتاج العلمي؛ حيث ورد في سياسة التعليم أن من أهداف التعليم العالي "القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي في الآداب والعلوم والمخترعات، وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية، والنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية، ويمكن البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية على مبادئها الأصيلة". (وزارة المعارف، 1995، 21-22)
- وقد نصت اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات السعودية على أن "البحوث التي تجرى في الجامعات تهدف إلى إثراء العلم والمعرفة في جميع المجالات النافعة، وعلى وجه الخصوص فيما يأتي:
- إبراز المنهج الإسلامي ومنجزاته في تاريخ الحضارة والعلوم الإنسانية، وجمع التراث العربي والإسلامي والعناية به وفهرسته وتحقيقه وتيسيره للباحثين.
- تقديم المشورة العلمية، وتطوير الحلول العلمية والعملية للمشكلات التي تواجه المجتمع من خلال الأبحاث والدراسات التي تطلب إعدادها جهات حكومية أو أهلية.
- نقل وتوطين التقنية الحديثة والمشاركة في تطويرها وتطويرها لتلائم الظروف المحلية لخدمة أغراض التنمية.
- ربط البحث العلمي بأهداف الجامعة وخطط التنمية، وتنمية جيل من الباحثين السعوديين المتميزين وتدريبهم على إجراء البحوث الأصيلة، والارتقاء بمستوى التعليم الجامعي والدراسات العليا". (وزارة التعليم العالي، 2015، 344-345)
- كما أن خطة التنمية التاسعة 2010-2014 نصت ضمن أهدافها في مجال التعليم العالي: "دعم البحث العلمي وتعزيزه، وزيادة الإسهام في إنتاج المعرفة". (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة 2010-2014، 40)
- ويظهر هذا الاهتمام جليا من خلال حصة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التقني من الناتج المحلي الإجمالي، ففي العام 2011 بلغ مقدار هذا الإنفاق (21.75) مليار ريال؛ أي ما نسبته 1.036% من الناتج المحلي الإجمالي (التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية، 2013، 218)، في حين وصل حجم المبالغ المخصصة للإنفاق على البحث العلمي من ميزانية الدولة للعام المالي 1435/1434 هـ (16.6) مليار ريال، تمثل ما نسبته 2% من ميزانية الدولة. (وزارة التعليم العالي، 2014، 60)

وقد شهدت الجامعات نمواً في عدد المراكز البحثية خلال عامي 2006-2007؛ حيث تم إنشاء 7 مراكز للتميز البحثي في مجالات: الدراسات البيئية، وعلوم الجينوم الطبي، وتكرير البترول والبتروكيماويات، والطاقة المتجددة، والمواد الهندسية، والتقنية الحيوية، وأبحاث التمور والنخيل (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة 2010-2014، 88).

كما بلغ حجم إنفاق الجامعات الحكومية على البحث العلمي في العام المالي 2013 (1,956,222) مليار ريال؛ حيث حلت جامعة الملك سعود في المرتبة الأولى بإجمالي بلغ (518,596) مليون ريال، تليها جامعة الملك عبد العزيز بواقع (165,479) مليون ريال، ثم جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بواقع (154) مليون ريال. (وزارة التعليم العالي، 2014، 37)

ويقابل هذا الاهتمام والدعم تحسن ملحوظ في الإنتاج العلمي، فقد ازداد عدد الأوراق العلمية المنشورة في الدوريات العلمية العالمية (قاعدة ISI) ليصل مجموعها (8272) بحثاً في العام 2012، وبذلك تصدرت المملكة المرتبة الأولى عالمياً في معدل النمو بالنشر العلمي ما بين عامي 2011 و2012؛ حيث ارتفعت النسبة عما كانت عليه في عام 2011 بـ 33.1% في حين جاءت الصين في المرتبة الثانية بنسبة 13.4%. كما بلغت حصة المملكة من النشر العالمي 0.5% تقريباً في العام 2012، بزيادة قدرها 150% عن حصتها في النشر عام 2000، واحتلت المرتبة الأولى عربياً في عدد براءات الاختراع في عام 2010 مسجلة 287 براءة اختراع. (التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية، 2013، 206-207)

ورغم هذه المؤشرات الإيجابية الصادرة حديثاً والتي تدل على الاهتمام المتزايد بالبحث والإنتاج العلمي، وبالرغم من ارتفاع متوسط الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عن المتوسط العام للدول العربية، إلا أن الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية لم يصل حتى الآن إلى مستوى الطموحات، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات المحلية التي أشارت إلى وجود تدنٍ ملحوظ في الإنتاج العلمي المحلي مقارنة بالمعدلات العالمية. (البيان والبلوي، 1422) (المنيع، 2012) (سمبس، 2011)

رابعا/ تحديات الإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس الجامعي:

يأتي انخفاض إنتاجية عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية كنتيجة لعدد كبير من العوامل؛ حيث يواجه البحث العلمي بشكل عام والباحث تحديداً كمّاً من التحديات التي تقف عائقاً في طريق الإنتاج العلمي المأمول، وتتنوع هذه العوامل وتتداخل فيما بينها لتشكل ظاهرة معقدة تناولها الكثير من الباحثين بالتحليل والدراسة.

ويورد بعض الباحثين مجموعة من العوامل المؤثرة في الإنتاج العلمي، والتي يمكن إجمالها فيما يلي: (سمبس، 2011،

457-458)

- توفر الحرية الأكاديمية التي تمنح الباحث القدرة على إبداء الرأي والاعتداد به علمياً، وحرية الوصول على أوعية المعلومات والبيانات والوثائق والإحصائيات، خاصة في بعض الجهات الرسمية في الدولة.

- توفر وسائل نشر النتائج العلمية من مجلات علمية ودور نشر، وكذلك إقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة.

- تطبيق نتائج البحوث العلمية من خلال المؤسسات والشركات التي تؤمن بأهمية البحوث والاكتشافات العلمية وبراءات الاختراع.

- وجود استراتيجية واضحة للبحث العلمي ترسم أهدافه وتحدد مساره، وتوجه أفكار الباحثين وجهودهم وفق احتياجات المجتمع وخطط التنمية.

- تهيئة المناخ العلمي الملائم لأعضاء هيئة التدريس، كالتقدير المادي والمعنوي، وتقليل الأعباء الملقة عليهم، وتوفير الإمكانيات المادية والبحثية من قبل جامعاتهم.

أما دراسة (العزاوي، 2010، 400) فقد قسمت العوامل المؤثرة في الإنتاج العلمي إلى ثلاثة عوامل رئيسية، وهي كما يلي:

أ- عوامل ذاتية/شخصية تتعلق بالباحث نفسه، ومنها: العمر، والاتصال، والتفاعل، والإبداع، والقيمة المعنوية والمادية.

ب- عوامل تنظيمية/أكاديمية: وتتضمن طبيعة العمل والتسهيلات المقدمة من مواد وأجهزة ومعدات ومكافآت ودعم وتحفيز وإشباع للنواحي المادية والمعنوية.

ج- العلاقة المجتمعية: وتتضمن وقع وتأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والحريات الشخصية بكونها عوامل تحمل تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في إنتاجية الكفاءات العلمية، وغالبا ما تتعلق بالمنافع التي تتحقق من جراء أدا الأعمال والتكيف مع الظروف الاقتصادية والضغط السياسية والحرية الأكاديمية وغيرها.

كما أشار عدد من الباحثين إلى مجموعة من العوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس، ومن أهمها: محدودية الدعم اللازم لحضور المؤتمرات الإقليمية والعالمية، وزيادة نصاب عضو هيئة التدريس عن الحد المناسب الذي يتيح له الوقت الكافي للبحث العلمي، وتعدد مسؤولياته ومهامه، وكثرة التزاماته الأسرية والاجتماعية، وضعف الحوافز المعنوية والمادية التي تقدمها الجامعة للباحثين، وقلة عدد المراكز البحثية في الجامعة للبحث العلمي. (حوالة، 2009)، (البنیان والبلوی، 2002)

ويُعدّ البحث العلمي أحد أهم مجالات الإنتاج العلمي التي تتال الكثير من الاهتمام، فقد أظهر تحليل (عبد وأبو عواد، 2012، 208) لـ 15 دراسة تناولت واقع البحث العلمي في الوطن العربي أن مشكلات البحث العلمي في الوطن العربي تكاد تكون واحدة، ومن أبرزها: عدم كفاية التدريب وبرامج البحث العلمي في الجامعات والمعاهد العليا، وضعف الدعم المقدم للباحثين في إجراء أبحاثهم ودراساتهم، كما أن معظم البحوث في الدول النامية هي بحوث تطبيقية، ووجود ضعف في التوجه إلى البحوث الأساسية، يضاف إلى ذلك التكلفة اللازمة لإجراء البحوث والأجهزة والمعدات اللازمة لتوفيرها لذلك، وضعف الاهتمام بالأولويات البحثية، أو باختصار أبحاث وطنية مفيدة يمكن أن تعود نتائجها على التنمية المحلية، وعدم الاهتمام بالباحث العربي وعدم تفرغه بشكل كامل للبحث العلمي، وضعف دور القطاع الخاص في دعم وتمويل معظم عمليات البحث والتطوير، وضعف العلاقة بين الباحثين، وظروف العمل غير المناسبة، ومشكلات النشر والتوزيع، وعدم وجود ثقافة فريق عمل، وانقراض البحث العلمي للدعم والتأييد المجتمعي.

كما قام قمر وآخرون (2008، 172-175) بتصنيف معوقات البحث العلمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

كما يلي:

- معوقات تتعلق بالعامل البشري، ومنها: قلة عدد الباحثين، ضعف كفايات الباحث، النقص في الكوادر الفنية المساعدة، التأثير السلبي للعلاقات في مجال العمل وضعف التعاون.
- معوقات مالية، ومن أمثلتها: محدودية التمويل، انخفاض العائد المادي للعاملين في القطاعات البحثية، غياب حوافز الاستثمار لمخرجات البحث العلمي والتطوير، عدم كفاية المختبرات والتجهيزات.
- معوقات إدارية وقانونية، ومنها: غموض بعض النصوص القانونية والإدارية التي تحكم العملية البحثية، وتأخر القرارات.
- معوقات تتعلق بعدم وجود رؤية استراتيجية متكاملة لدى المسؤولين، وينتج عن ذلك: تغيير القيادات بالمؤسسات البحثية على فترات قصيرة، غياب التنسيق والتكامل بين مؤسسات البحث العلمي المختلفة، عدم وجود آليات مناسبة لربط نشاطات ومخرجات البحث العلمي بالواقع الراهن ومشكلاته.
- معوقات تتعلق بالبحث كمادة علمية، وهي التي تتناول موضوعات النشر والتحكيم من قبل لجان علمية متخصصة، ومنها: قلة المعلومات وصعوبة الحصول عليها، وعدم توفر المراجع والمصادر المعلوماتية بالشكل المطلوب الذي يلبي حاجات الباحث.
- وعلى المستوى المحلي فقد تم إجراء دراسة تحليلية حول تحديات تفعيل البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي، وكان من أبرز هذه التحديات: ضعف التواصل والتعاون العلمي بين الباحثين الاعتماد على البحوث الفردية بسبب غياب سياسة علمية واضحة للعمل الجماعي، وعدم توفر قاعدة معلومات توضح الإسهامات البحثية لأعضاء هيئة التدريس مما يمكن القطاعات الأخرى في المجتمع من الاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها وتفعيلها، وعدم توفر بيئة بحثية مناسبة وكثرة أعباء التدريس، وبطء إجراءات النشر، ومحدودية ما يخصص للبحث العلمي في ميزانية لجامعة. (كعكي، 2011، 109-113)
- أما على صعيد نشر الإنتاج العلمي فإن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في هذا المجال، ومنها ما يلي: (حفيظي وتبينة، 2015، 161-162)

- صعوبات ناتجة عن قلة امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي، واستخدام قواعد البيانات العلمية المتاحة، وإتقان اللغة الإنجليزية.
 - الاعتماد على العلاقات الشخصية والجهود الفردية في النشر.
 - ضعف خبرة القائمين على المجالات العلمية.
 - طول المدة الزمنية لتقييم البحوث ونشرها؛ إذ تصل في بعض الأحيان إلى أكثر من سنة.
- من خلال عرض هذه العوامل المؤثرة على الإنتاج العلمي والصعوبات التي تواجهه، يتضح مدى كثرتها وتشعبها، وأن هناك ضرورة ملحة لوضع الآليات المناسبة للحد منها، حتى يرتقي الإنتاج العلمي في الجامعات إلى المنزلة التي ينبغي أن يكون عليها.
- الدراسات السابقة والتعليق عليها:**

أجرى (البيان والبلوي، 1422) دراسة هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد أبرز معوقات البحث العلمي فيها، واتبع الباحثان المنهج المسحي الوصفي باستخدام الاستبانة التي وزعت على عينة من (94) عضو هيئة تدريس في الجامعة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: انخفاض متوسط الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بشكل عام حيث بلغ (0,43)، لكل باحث سنوياً، وجاء الأستاذ المساعد الأقل إنتاجية حسب الدرجات العلمية. كما توصلت الدراسة إلى أن نقص الهيئة التدريسية وما يترتب عليه من ارتفاع عبء التدريس، وانخفاض الحوافز المعنوية والمادية التي تقدمها الجامعة للباحثين هي أقوى عوائق الإنتاج العلمي، بينما كان انخفاض تشجيع الزملاء وضعف الإعداد البحثي للعضو أقل العوائق أهمية.

وفي الولايات المتحدة قام "شن" وآخرون (Chen & others, 2004) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تحفز أعضاء هيئة التدريس على القيام بالأبحاث وعلاقتها بالإنتاج البحثي الفعلي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي. وقد تم جمع البيانات عن طريق توزيع استبانة على (670) عضو هيئة تدريس من أقسام إدارة الأعمال في 10 جامعات أمريكية؛ حيث بلغت العينة النهائية للبحث (320) استبانة صالحة للتحليل. وقد توصلت الدراسة إلى أن الدوافع الخارجية أهم من الدوافع الداخلية في الإنتاج البحثي؛ حيث تصدرت دوافع الحصول على منصب أكاديمي والترقية وزيادة الراتب قائمة الدوافع، تليها إرضاء الفضول العلمي والبقاء مطلعاً في حقل التخصص. وقد ارتبطت هذه الدوافع إحصائياً مع الإنتاج البحثي في مجال الأبحاث المنشورة، بينما لم ترتبط مع الإنتاج البحثي في مجال تأليف الكتب والمراجعات النقدية للأبحاث.

وقام "وشيان" وآخرون (Wichian & others, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التايلندية، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداة الاستبانة ومقياس للكفاءة البحثية، وقد شملت عينة الدراسة (300) عضو هيئة تدريس من (16) جامعة حكومية. وكشفت نتائج الدراسة عن تحديد مستوى الإنتاجية البحثية لدى أفراد العينة والذي بلغ (0,4) مشروعا في السنة للعضو الواحد، وهي نسبة منخفضة جداً. وتصدر عامل العمر العوامل الشخصية، فيما احتل عامل تقنيات البحث ومهارات العمل الفريقي المرتبة الأولى على مقياس الكفاءة البحثية، بينما جاء الدعم المؤسسي للعمل البحثي في المرتبة الثانية.

وسعت دراسة (عبد المطلب، 2010) إلى قياس مستوى إنتاجية البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط، والكشف عن أهم العوامل المؤثرة فيها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من (253) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إنتاجية البحث والتأليف لدى العضو وبين كل من: تمويل البحث العلمي، توجه القسم نحو البحث العلمي، توفير نشر المعلومات. وجاء تمويل البحث العلمي من أهم العوامل المفسرة للتباين في إنتاجية النشر العلمي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى الإنتاجية تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات العلمية، ولمتغير الرتبة لصالح أستاذ، في حين لم تظهر فروق وفقاً لمتغير الجنس.

وأجرى "جو" (Ju, 2010) دراسة للكشف عن تأثير الدعم المؤسسي ودعم الأقران على الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة، وقد استخدم الباحث المنهج المقارن من خلال استبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس في (80) مؤسسة للتعليم العالي؛ حيث بلغت العينة النهائية (1440) عضو. وأشارت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها: وجود تأثير إيجابي قوي للتعاون بين الزملاء الدوليين والمحليين على الإنتاجية البحثية، وأن الميول الشخصية لأعضاء هيئة التدريس تؤدي إلى إنتاجية بحثية عالية في الجامعات البحثية، بينما لم تكن ذات تأثير في الجامعات غير البحثية، وأنه لا يوجد تأثير للعوامل الإدارية على تحسين الإنتاجية البحثية بشكل عام.

أما دراسة (النل، 2011) فهدفت إلى تحليل واقع الإنتاج العلمي في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز وتحديد معوقاته. استخدم الباحث أسلوب المسح الشامل وأداة الاستبانة لجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية واستجاب منهم (91) عضو بما نسبته 81% من أفراد مجتمع الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: جاءت كمية الإنتاج العلمي ككل لدى أفراد الدراسة بمستوى متوسط (2,7) لكل عضو في السنة، وكانت الفروق لصالح الأستاذ المشارك حسب الرتبة العلمية، ولصالح من خبرتهم أكثر من (10) سنوات حسب متغير الخبرة. وبلغ متوسط محور المعوقات (3,97) أي أنها حادة بدرجة كبيرة، تصدرتها المعوقات التي مصدرها الجامعة حيث حصلت عبارات: "عدم توافر مساعدتي باحث في القسم" و"عدم تخصيص وقت في الجدول الدراسي لإجراء البحوث" و"كثرة الأعباء التدريسية والأعمال الإدارية" على أعلى المتوسطات.

وحددت دراسة (الحراشة، 2011) المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي، حيث شملت عينة الدراسة (226) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتم تطبيق أداة الاستبانة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: بلغ المتوسط العام لمحور المشكلات (3,68) وهو متوسط مرتفع، واحتلت عبارة "كثرة الأعباء التدريسية" الرتبة الأولى بمتوسط (4,34)، تليها "قلة الدعم المالي" ثم "بيروقراطية الإجراءات الإدارية". بينما كانت أقل المشكلات أهمية: "كثرة الأعباء الإدارية، وعدم الاقتناع بجودة البحث العلمي، وضعف امتلاك المهارات البحثية". كما أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى مشكلات البحث العلمي؛ حيث كانت لدى الذكور أكثر من الإناث، ولدى أساتذة الجامعات الخاصة أكثر من الحكومية، ولدى أساتذة الكليات الإنسانية أكثر من العلمية، فيما لم تظهر فروق تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

وأجرى إقبال ومحمود (Iqbal & Mahmood, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤدية إلى انخفاض الإنتاج البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية العالمية في إسلام آباد بباكستان، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة التي تم توزيعها على عينة الدراسة البالغة (207) عضو هيئة تدريس. وحددت نتائج الدراسة عدداً من العوامل المؤدية إلى انخفاض الإنتاج العلمي، ومنها: زيادة العبء التدريسي، المهام الإدارية، المتطلبات الأكاديمية، المهارات البحثية والإلمام بمنهجيات البحث والأساليب الإحصائية، نقص التمويل المادي.

وكشفت دراسة (سمبس، 2011) عن واقع النتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديات بجامعة أم القرى ممثلة في ثلاث كليات: الآداب والعلوم الإدارية، الفنون والتصميم الداخلي، العلوم التطبيقية. وقد تكونت عينة الدراسة من (87) عضو هيئة تدريس يمثلن 65% من المجتمع الأصلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات. توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الإنتاج العلمي لدى أفراد العينة بشكل عام (0,40) وكان لدى عضوات كلية الآداب الأقل، كما توصلت إلى ارتفاع متوسط الصعوبات بشكل عام، وأن الصعوبات المتعلقة باللوائح والتنظيمات الجامعية هي الأعلى، وكان أبرزها: "قلة توفر شبكة اتصال، قلة الاهتمام بتهيئة المناخ العلمي السليم لإنجاز البحث العلمي، قلة الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة في مكتبة الكلية".

وأجرى (السلامات والزبون، 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، ومقترحاتهم لمواجهة هذه المشكلات. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتطبيق أداة الاستبانة التي تم توزيعها على عينة تكونت من (282) عضو هيئة تدريس في كليات الجامعة. وبينت نتائج الدراسة أن المجالات

الستة التي شكلت مشكلات تواجه البحث العلمي في الجامعة جاءت متفاوتة؛ حيث تراوحت بين مشكلات بدرجة قليلة إلى مشكلات بدرجة كبيرة. وجاءت المشكلات المتعلقة بمجال الأجهزة والتسهيلات ومصادر المعلومات في المرتبة الأولى، تليها المشكلات المتعلقة بمجال ظروف العمل، ثم المشكلات المتعلقة بمجال الفرق البحثية.

وهذفت دراسة (المنيع، 2012) إلى التعرف على الإنتاج البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ومعوقاته، وقد تكونت عينة البحث من (90) عضو هيئة تدريس طبقت عليهم أداة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الإنتاج البحثي لدى أفراد العينة حيث بلغ (0,42) بحث لكل سنة، وكان لدى السعوديات أقل من غير السعوديات، ولدى الكليات الإنسانية والأدبية أقل من عضوات الكليات العلمية، ولدى رتبة أستاذ مساعد أقل من الرتب الأخرى. أما فيما يتعلق بالمعوقات فقد كانت المعوقات الإدارية الأكثر أهمية، وأبرزها: "عدم احتساب النشاط البحثي كجزء من نصاب عضو هيئة التدريس" و"إعطاء الجامعة الأولوية للتدريس على حساب البحث العلمي".

وأجرى "أوكيكي" (Okiki, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الإنتاج البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفيدرالية النيجيرية والتحديات التي تواجهها؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة التي تم توزيعها على عينة بلغت (1057) عضو هيئة تدريس في 12 جامعة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها: أن النشر في المجالات العلمية احتل المرتبة الأولى في نوع الإنتاج البحثي لدى أفراد العينة، يليه الأوراق العلمية المقدمة للمؤتمرات. كما بينت النتائج أن من أهم التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس "ضعف كفاءة شبكة الأنترنت" وذلك بنسبة 72%، ثم "ضعف الموارد المالية" بنسبة 68%.

كما قام "ميلر" وآخرون (Miller & others, 2013) بدراسة هدفت إلى تقييم أعضاء هيئة التدريس ذوي الأداء البحثي المرتفع، وتحديد العوامل التي تحفزهم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي. وقد تم اختيار العينة من ثلاثة تخصصات في كليات الزراعة في عدد من الجامعات الأمريكية: (اقتصاديات الزراعة، الهندسة الزراعية، علم الأغذية)، وتم حصر الأداء البحثي من خلال عدد الأوراق العلمية المنشورة في (isi). ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون عبئا تدريسيا أكبر أو مهام إضافية هم الأقل إنتاجية، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي على الإنتاجية البحثية لكل من: المنح، والتمويل، والتعاون بين المؤسسات البحثية، والإشراف على الطلبة.

وسعت دراسة (أحمد وآخرون، 2013) إلى تحديد العوامل التي تؤثر على الإسهام الفكري لأعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة الطائف، وأجريت الدراسة بأسلوب المسح الشامل لكافة مفردات مجتمع البحث والبالغ عددهم (176) عضو هيئة تدريس باستخدام الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع المتوسط الحسابي لتأثير المتغيرات البيئية على الإسهام الفكري، وحصلت عبارتي: "المراجع والكتب والدوريات بمكتبة الجامعة لا تلبي الاحتياجات البحثية" و"عدم التهيئة الجيدة لمكتبة الجامعة" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,4) لكل منهما، فيما لم تظهر دلالة إحصائية لعدد من العوامل منها: عدم توفر الوقت، قلة الخبرة، عدم إجادة اللغات الأجنبية. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متوسط الإسهام الفكري تعزى إلى النوع أو العمر أو الحالة الاجتماعية أو مدة الخدمة.

وفي كندا أجرى "جونكر وهيكز" (Jonker & Hicks, 2014) دراسة للكشف عن أنماط التدريس والبحث لدى أعضاء هيئة التدريس والعلاقة بينهما. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث شملت العينة جميع أعضاء هيئة التدريس في ثلاثة أقسام: (الاقتصاد، الكيمياء، الفلسفة) من ثلاث كليات في 10 جامعات حكومية بمقاطعة أونتاريو. وتمّ تجميع البيانات من المواقع الإلكترونية للجامعات خلال العام الجامعي 2012-2013، وغطت الدراسة التحليلية أربعة أبعاد: العبء التدريسي، النشاط البحثي، الرواتب، الرتب العلمية. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج ومنها: أن 15% من أعضاء هيئة التدريس في المقاطعة ليس لديهم

نشاط بحثي، وأن متوسط العبء التدريسي للعضو الواحد بلغ أقل من ثلاثة مقررات في العام الدراسي. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في العبء التدريسي بين الأعضاء الناشطين بحثياً وغير الناشطين.

وهذفت دراسة "موسييج" (Musiige, 2014) إلى الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤثرة على إنتاجهم البحثي في جامعة "ماكيريبي" بأوغندا Makerere University Kampal، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة المقابلة شبه المقننة وعلى عدة مراحل مع (9) أعضاء من هيئة التدريس. وبينت النتائج أن هناك عدداً من العوامل المؤثرة على الإنتاج البحثي؛ حيث تم تصنيفها إلى أربعة عوامل: (الذاتية، التنظيمية، التمويل، ثقافة البحث). وقد جاء عامل التمويل في المرتبة الأولى، فبالرغم من أن مستوى التمويل في جامعة "ماكيريبي" يقارب مستواه في جامعة "كيب تاون" إلا أن ضعف البنية التحتية وقلة الحوافز المادية تؤثر على البحث العلمي، وهذا ينعكس سلباً على بقية العوامل الأخرى؛ حيث يصبح البحث العلمي ممارسة فردية تخضع لشتى المؤثرات الشخصية والثقافية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- أشارت بعض الدراسات إلى وجود عدد من المشكلات والصعوبات التي تواجه الإنتاج العلمي والبحثي، ومنها: ارتفاع العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وانخفاض الحوافز المعنوية والمادية التي تقدمها الجامعة، وضعف امتلاك المهارات البحثية، وعدم توفر الوقت، وقلة الخبرة، وغيرها من الصعوبات.
- صنفت بعض الدراسات المشكلات والصعوبات إلى عدة مجالات، وهذه المجالات اختلفت في درجة تأثيرها وحدتها؛ حيث أوضحت دراسة (السلامات والزبون، 2012) أن المشكلات المتعلقة بمجال الأجهزة والتسهيلات ومصادر المعلومات جاءت في المرتبة الأولى، تليها المشكلات المتعلقة بظروف العمل، ثم المشكلات المتعلقة بمجال الفرق البحثية. في حين أشارت دراسة (سمبس، 2011) إلى أن الصعوبات المتعلقة باللوائح والتنظيمات الجامعية كانت هي الأعلى بين الصعوبات، أما دراسة (المنيع، 2012) فبيّنت أن المعوقات الإدارية كانت هي الأكثر أهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تناولت دراسة كل من: (شن وآخرون، 2004)، (وشيان وآخرون، 2009)، (عبد المطلب، 2010)، (جو، 2010)، (ميلر وآخرون، 2013) العوامل والدوافع التي تؤثر وتحفز على رفع الإنتاجية العلمية والبحثية، ومن هذه العوامل والدوافع: الترقية، وزيادة الراتب، وإرضاء الفضول العلمي، والتمويل المالي، والتعاون بين الزملاء والمؤسسات البحثية، والإشراف على الطلبة.
- استخدمت معظم الدراسات أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ماعداً دراسة (ميلر وآخرون، 2013) التي قامت بحصر الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس من خلال عدد الأوراق العلمية المنشورة في مجلات (isi)، وكذلك دراسة (جونكر وهيكرز، 2014) التي قامت بجمع البيانات من خلال المواقع الإلكترونية للجامعات، في حين استخدمت دراسة (موسييج، 2014) أداة المقابلة لجمع البيانات.
- حدثت الدراسات السابقة وتنوعت ما بين دراسات محلية وأخرى عربية وأجنبية، وتطبيقها في عدة دول مختلفة بما فيها بلدان تعدّ رائدة في الإنتاج العلمي والبحثي -كالولايات المتحدة مثلاً- يشير إلى أهمية هذا الموضوع ومدى الحاجة إلى التطرق إليه ودراسته.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع البحث، واستخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وسعيها إلى وضع تصور مقترح للتغلب على هذه التحديات.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وإثراء الإطار النظري، بالإضافة إلى بناء أداة الدراسة ومناقشة النتائج وتحليلها.

إجراءات الدراسة

أولاً/ منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة ومجالها وأهدافها، والذي من خلاله تمت دراسة تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة كما هي في الواقع، للوصول إلى استنتاجات تحقق أهداف الدراسة، وبالتالي وضع التصور المقترح.

ثانياً/ مجتمع الدراسة وعينتها: شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في ثلاث جامعات سعودية ناشئة؛ حيث توزعت هذه الجامعات على ثلاث مناطق جغرافية، ففي الشمال: جامعة الحدود الشمالية (404 عضو)، وفي الوسط: جامعة شقراء (686 عضواً)، وفي الجنوب: جامعة بيشة (292 عضواً)، وبذلك أصبح العدد الإجمالي (1382 عضو هيئة تدريس). (وزارة التعليم، إحصاءات التعليم الجامعي 1435/1436هـ، على الرابط:

<http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx>

وقد قام الباحث باختيار عينة تمثل 25% من أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات الثلاث باستخدام العينة العشوائية الطبقية؛ وذلك لضمان تمثيل المجتمعات الفرعية في عينة الدراسة. وجاء حجم العينات الفرعية متناسباً مع حجم المجتمعات الفرعية في المجتمع الأصلي، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة التي تم توزيع الاستبانات عليها (346 عضواً)، أما العائد من الاستبانات الصالحة للتحليل فبلغت (302 استبانة). وجاءت خصائص عينة الدراسة كما في الجداول التالية:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
الحدود الشمالية	91	30.13
شقراء	152	50.33
بيشة	59	19.54
الإجمالي	302	100

يتضح من الجدول (1) أن أفراد عينة الدراسة من جامعة شقراء يمثلون النسبة الأعلى؛ حيث بلغت (50.33 %)، ثم جامعة الحدود الشمالية بنسبة (30.13 %)، بينما كانت نسبة أفراد عينة الدراسة من جامعة بيشة هي الأدنى؛ حيث بلغت (19.54 %).

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	189	62.6
أنثى	113	37.4
الإجمالي	302	100

يتضح من الجدول (2) أن نسبة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور هي الأعلى حيث بلغت (62.9 %) بينما بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس من الإناث (37.4 %).

جدول (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
علمي	95	31.5
إنساني	207	68.5
الإجمالي	302	100

يتضح من الجدول (3) أن هناك (207) من أفراد الدراسة ينتمون للتخصصات الإنسانية بنسبة (68.5 %) وهي النسبة الأعلى، في حين أن هناك (95) عضواً من أفراد الدراسة ينتمون للتخصصات العلمية بنسبة (31.5 %).

ثالثاً/ أداة الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تم بناؤها من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، ثم قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، وتم إجراء التعديلات عليها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم. وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، تناول الجزء الأول البيانات الأولية لأفراد الدراسة (الجامعة، النوع، التخصص). أما الجزء الثاني فقد تكون من 41 عبارة حول التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس في مجال الإنتاج العلمي، وهي مصنفة في 4 محاور، تناول المحور الأول التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس (العبارات من 1-10)، وتناول المحور الثاني التحديات المرتبطة بالجامعة (العبارات من 11-21)، وتناول المحور الثالث التحديات المرتبطة بنشر الانتاج العلمي (العبارات من 22-31)، وتناول المحور الرابع التحديات المرتبطة بالمجتمع (العبارات من 32-41). وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على 12 عضو هيئة تدريس من المتخصصين في مجالي التربية وعلم النفس في بعض كليات التربية لتحكيمها، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات ومقترحات.

كما قام الباحث بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للأداة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون للعبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
المحور الأول	1	**0.587	**0.461	6	**0.608	**0.623
	2	**0.614	**0.537	7	**0.474	**0.494
	3	**0.675	**0.556	8	**0.518	**0.492
	4	**0.583	**0.459	9	**0.429	**0.536
	5	**0.574	**0.518	10	**0.402	**0.491
المحور الثاني	11	**0.627	**0.469	17	**0.448	**0.461
	12	**0.562	**0.385	18	**0.566	**0.469
	13	**0.664	**0.456	19	**0.572	**0.400
	14	**0.578	**0.526	20	**0.602	**0.458
	15	**0.670	**0.388	21	**0.431	**0.420
	16	**0.528	**0.534	-	-	-
المحور الثالث	22	**0.626	**0.459	27	**0.406	**0.563
	23	**0.536	**0.404	28	**0.688	**0.511
	24	**0.702	**0.497	29	**0.795	**0.552
	25	**0.726	**0.534	30	**0.723	**0.510
	26	**0.385	**0.396	31	**0.581	**0.452
	32	**0.554	**0.413	37	**0.767	**0.592
المحور الرابع	33	**0.559	**0.472	38	**0.635	**0.565
	34	**0.623	**0.539	39	**0.654	**0.523
	35	**0.735	**0.657	40	**0.769	**0.617
	36	**0.686	**0.592	41	**0.569	**0.461

** دال عند مستوى دلالة 0.01

من الجدول (4) يتضح أن جميع عبارات الأداة للمحاور الأربعة كانت دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق الأداة بشكل جيد، وبالتالي الوثوق بها في الدراسة الحالية.

كما قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (الفا كرونباخ)، والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات للأداة:

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	معامل الثبات
1	الأول/ التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	0.707
2	الثاني/ التحديات المرتبطة بالجامعة	0.767
3	الثالث/ التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي	0.817
4	الرابع/ التحديات المرتبطة بالمجتمع	0.844
	الثبات الكلي	0.862

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.707 ، 0.844)، وأن قيمة معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (0.862)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

رابعاً/ المعالجة الإحصائية

استخدمت الأداة المقياس الخماسي في استجابات أفراد الدراسة، وتبعاً لذلك جاء طول الخلايا على النحو التالي: (من 1 إلى 1.80) يمثل درجة استجابة (لا يوجد تحدي)، (من 1.81 إلى 2.60) يمثل درجة استجابة (تحدي بدرجة منخفضة)، (من 2.61 إلى 3.40) يمثل درجة استجابة (تحدي بدرجة متوسطة)، (من 3.41 إلى 4.20) يمثل درجة استجابة (تحدي بدرجة مرتفعة)، (من 4.21 إلى 5) يمثل درجة استجابة (تحدي بدرجة مرتفعة جداً).

وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي.

مناقشة نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، ثم ترتيبها تنازلياً؛ حيث تم تصنيف هذه التحديات إلى (4) محاور كما يلي:

أولاً/ التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس

ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس

مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مرتبة الترتيب
10	عدم وضوح آفاق الاستثمار المادي للإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس	3.99	0.79	مرتفعة
8	الحاجة إلى التمكن من استخدام اللغة الإنجليزية	3.96	1.04	مرتفعة
4	غياب ثقافة النشر الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس	3.67	0.93	مرتفعة
7	قلة التواصل العلمي مع المراكز البحثية محلياً أو عالمياً	3.62	0.98	مرتفعة
9	الحاجة إلى التدريب على مهارات التعامل مع الحاسب الآلي	3.43	1.16	مرتفعة

1	قلة الاهتمام بإجراء البحوث العلمية ونشرها	3.36	1.20	متوسطة
6	العزوف عن الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال البحث والنشر العلمي	3.22	1.19	متوسطة
3	الافتقار إلى الخبرة في مجال النشر العلمي	3.21	1.14	متوسطة
5	ضعف اهتمام عضو هيئة التدريس بالمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	3.13	1.12	متوسطة
2	تدني مهارات البحث والإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس	2.96	1.13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.45	0.43	مرتفعة

يظهر من الجدول (6) أن التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس جاءت بدرجة (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.45) وبانحراف معياري (0.43)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (3.99) و(2.96) أي بين درجتين (مرتفعة، ومتوسطة)، وقد حصلت العبارات (4،7،8،9،10) على درجة تحدٍ (مرتفعة) بينما حصلت بقية العبارات على درجة تحدٍ (متوسطة).

وجاءت العبارات الأعلى في الترتيب بحسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (عدم وضوح آفاق الاستثمار المادي للإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.99)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يُعزى ذلك إلى كون ثقافة الاستثمار المادي للإنتاج العلمي غير واضحة لدى عضو هيئة التدريس وبحاجة إلى مزيد من الاهتمام.

- (الحاجة إلى التمكن من استخدام اللغة الإنجليزية) بمتوسط حسابي (3.96)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يُعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس يستشعر أهمية الحاجة إلى التمكن من اللغة الإنجليزية؛ لأن ذلك يساهم في إتاحة الفرصة له للاطلاع على الإنتاج العلمي في مجال تخصصه وبالتالي ينعكس ذلك على جودة إنتاجه العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنيع، 2012) التي بينت أن عدم إلمام الباحث باللغة الإنجليزية يمثل أحد المعوقات الشخصية التي تواجه البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (أحمد وآخرون، 2013) التي أشارت إلى أن عدم إجادة أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية ليس له تأثير على إسهامهم الفكري.

- (غياب ثقافة النشر الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (3.67)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يرجع ذلك إلى أن غياب ثقافة النشر الإلكتروني تحد من انتشار الإنتاج العلمي؛ حيث إن النشر الإلكتروني يساهم في توسيع خيارات النشر لعضو هيئة التدريس.

في حين جاءت العبارتان الأدنى في الترتيب كما يلي:

- (ضعف اهتمام عضو هيئة التدريس بالمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية) بمتوسط حسابي (3.13)، وتمثل تحدياً بدرجة (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنيع، 2012) التي أوضحت أن ضعف التواصل مع حلقات البحث والمؤتمرات يمثل أحد المعوقات الشخصية التي تواجه البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

- (تدني مهارات البحث والإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (2.96)، وتمثل تحدياً بدرجة (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البيان والبلوي، 1422هـ) التي أشارت إلى أن ضعف الإعداد البحثي يعد من العوائق الشخصية التي تعيق الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس بدرجة متوسطة، ودراسة (الحراشة، 2011) التي أظهرت أن ضعف امتلاك المهارات البحثية يمثل أحد المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي بمستوى منخفض.

وقد يرجع حصول هاتين العبارتين على الترتيب الأدنى إلى أن أفراد الدراسة يرون أن هناك اهتماماً من عضو هيئة التدريس بالمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ولكنه بدرجة ضعيفة، كما يرون أنه بحاجة إلى الرفع من مستوى المهارات البحثية المتوفرة لديه.

ثانيا/ التحديات المرتبطة بالجامعة: ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو التحديات المرتبطة بالجامعة مرتبة تنازليا

رقم العبارة	التحديات المرتبطة بالجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
19	قلة الفرص التي تتيحها الجامعة لمشاركة عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية	4.43	0.66	مرتفعة جدا
20	ضعف التجهيزات والإمكانات اللازمة لتنفيذ المشاريع البحثية بالجامعة	4.42	0.65	مرتفعة جدا
18	ضعف التمويل المالي المخصص لدعم الإنتاج العلمي	4.25	0.72	مرتفعة جدا
17	إشغال عضو هيئة التدريس بكثرة الأعباء التدريسية على حساب الإنتاج العلمي	4.31	0.67	مرتفعة جدا
15	قلة الدورات التدريبية المطروحة في مجال البحث والنشر العلمي	4.31	0.69	مرتفعة جدا
16	طول الإجراءات الإدارية المتعلقة بتمويل البحث العلمي	4.29	0.71	مرتفعة جدا
11	نقص الموارد البشرية المؤهلة في الجامعة من مساعدي باحثين ومترجمين ومحررين	4.27	0.86	مرتفعة جدا
21	صعوبة حصول عضو هيئة التدريس على التفرغ العلمي	4.23	0.83	مرتفعة جدا
13	اللوائح والضوابط المتعلقة بالإنتاج العلمي غير واضحة	4.19	0.94	مرتفعة
12	لا توجد مراكز بحثية متخصصة تعنى بالإنتاج العلمي في الجامعة	4.00	0.87	مرتفعة
14	لا يسمح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في تحديد استراتيجيات وأولويات البحث العلمي بالجامعة	3.83	1.01	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.23	0.43	مرتفعة جدا

ينتضح من الجدول (7) أن التحديات المرتبطة بالجامعة جاءت بدرجة (مرتفعة جدا)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.23) وبانحراف معياري (0.43)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (4.43) و(3.83) أي بين درجتني (مرتفعة جدا، ومرتفعة). وقد حصلت عبارات هذا المحور على درجة تحد (مرتفعة جدا) ما عدا العبارات (14،13،12) التي حصلت على درجة تحد (مرتفعة).

وجاءت العبارات الأعلى في الترتيب بحسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (قلة الفرص التي تتيحها الجامعة لمشاركة عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية) بمتوسط حسابي (4.43)، وتمثل تحديا بدرجة (مرتفعة جدا). وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (البيان والبلوي، 1422هـ) و (سمبس، 2011) اللتين أوضحتا بأن قلة الفرص المتاحة لأعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات والندوات العلمية يُعدّ من أبرز الصعوبات التي تعيق الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
- (ضعف التجهيزات والإمكانات اللازمة لتنفيذ المشاريع البحثية بالجامعة) بمتوسط حسابي (4.42)، وتمثل تحديا بدرجة (مرتفعة جدا). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحراشة، 2011) التي أكدت على أن عدم توفر الأدوات والأجهزة المعينة على تنفيذ البحوث العلمية يمثل أحد المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي، وكذلك دراسة موسييج (2014) (Musiiige) التي ذكرت بأن ضعف البنية التحتية تؤثر على الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس.
- (ضعف التمويل المالي المخصص لدعم الإنتاج العلمي) بمتوسط حسابي (4.25)، وتمثل تحديا بدرجة (مرتفعة جدا). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد وآخرون، 2013) التي بينت أن قلة الدعم المادي المقدم من الجامعة يمثل أحد العوامل المؤثرة على الإسهام الفكري لأعضاء هيئة التدريس، وأيضا دراسة أوكيكي (2013) (Okiki) التي أكدت على أن ضعف الموارد المالية يُعدّ من أهم التحديات التي تواجه الإنتاج البحثي لعضو هيئة التدريس.

وقد يُعزى حصول هذه العبارات على الترتيب الأعلى إلى أن أفراد الدراسة يستشعرون أهمية المؤتمرات والندوات العلمية في إثراء خبرات عضو هيئة التدريس واحتكاكه المباشر بالمتخصصين والباحثين في نفس المجال وبالتالي ضرورة المشاركة فيها، كما أنهم يرون أن هناك قصورا واضحا في الإمكانيات اللازمة لتنفيذ المشاريع البحثية بسبب أن هذه الجامعات الناشئة ما تزال تعاني في بنيتها وتجهيزاتها بشكل عام، بالإضافة إلى أن التمويل المالي له دور كبير في دعم الإنتاج العلمي.

أما العبارتان اللتان جاءتا في أدنى الترتيب فهما كما يلي:

- (لا توجد مراكز بحثية متخصصة تعنى بالإنتاج العلمي في الجامعة) بمتوسط حسابي (4)، وتمثل تحديا بدرجة (مرتفعة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحراشة، 2011) التي بينت أن غياب مراكز الأبحاث المتخصصة تمثل أحد مشكلات البحث العلمي.
- (لا يسمح لأعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في تحديد استراتيجيات وأولويات البحث العلمي بالجامعة) بمتوسط حسابي (3.83)، وتمثل تحديا بدرجة (مرتفعة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المنيع، 2012) حيث أشارت إلى أن عدم إتاحة الفرصة للباحثة للمشاركة في وضع استراتيجيات وخطط البحث العلمي هو أحد المعوقات الإدارية التي تواجه البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس. وقد يعود سبب ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون أهمية المراكز البحثية المتخصصة في العناية بالإنتاج العلمي، وهو ما تفقد إليه بعض الجامعات الناشئة، كما أنهم يرون أن هناك ضرورة ملحة لإشراك أعضاء هيئة التدريس في تحديد الاستراتيجيات والأولويات البحثية التي تضعها الجامعة.

ثالثا/ التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي: ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي مرتبة تنازليا

رقم العبارة	التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	صعوبة إجراءات النشر في المجالات العلمية المرموقة	4.18	0.71	مرتفعة
23	الافتقار إلى معايير موحدة للنشر العلمي لدى منافذ النشر	4.01	0.96	مرتفعة
28	ارتفاع التكاليف المادية لنشر الإنتاج العلمي	3.88	0.83	مرتفعة
27	تأخر نشر الأبحاث العلمية في الدوريات العلمية المحكمة	3.85	0.95	مرتفعة
30	تضاؤل أدوار الناشرين في الارتقاء بالإنتاج العلمي	3.68	0.94	مرتفعة
25	اعتماد النشر في بعض الأحيان على العلاقات الشخصية للباحث مع جهات النشر بغض النظر عن جودة الإنتاج العلمي المقدم للنشر	3.68	0.95	مرتفعة
31	قلة دور النشر المتخصصة في نشر وتوزيع الكتب العلمية الأكاديمية	3.67	0.91	مرتفعة
26	ضعف المردود المادي للإنتاج العلمي	3.62	0.95	مرتفعة
24	محدودية أوعية النشر العلمي المتاحة	3.61	0.88	مرتفعة
29	احتكار بعض جهات النشر لحقوق النشر مما يحد من انتشار الإنتاج العلمي	3.29	1.14	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.75	0.57	مرتفعة

يتضح من الجدول (8) أن التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي جاءت بدرجة (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.75) وبانحراف معياري (0.57)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (4.18) و(3.29) وجميعها تمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة)، ماعدا العبارة رقم (29) فهي تمثل درجة تحدياً (متوسطة). وجاءت العبارات الأعلى في الترتيب بحسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (صعوبة إجراءات النشر في المجالات العلمية المرموقة) بمتوسط حسابي (4.18)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يعود ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون بأن الإجراءات التي تخضع لها عملية النشر بحاجة إلى تبسيطها عما هي عليه حالياً. وهذه النتيجة تتفق مع دراستي: (المنيع، 2012)، و(النبان والبلوي، 1422هـ).

- (الافتقار إلى معايير موحدة للنشر العلمي لدى منافذ النشر) بمتوسط حسابي (4.01)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يُعزى ذلك إلى الاختلاف الموجود في المعايير التي تضعها منافذ النشر المختلفة، مما يوجد صعوبة لدى الباحثين والمؤلفين في تلبية هذه المعايير في كل مرة يتواصلون فيها مع منافذ النشر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السلامات والزبون، 2012).

- (ارتفاع التكاليف المادية لنشر الإنتاج العلمي) بمتوسط حسابي (3.88)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون بأن الإنتاج العلمي مكلف مادياً في مقابل المردود المادي الضعيف له. وهذه النتيجة تتفق مع دراستي: (سمبس، 2011)، و(أحمد وآخرون، 2013).

أما العبارة التي تنص على: (احتكار بعض جهات النشر لحقوق النشر مما يحد من انتشار الإنتاج العلمي) فقد حصلت على الترتيب الأدنى بمتوسط حسابي (3.61)، وهي العبارة الوحيدة التي تمثل تحدياً بدرجة (متوسطة). ويمكن عزو ذلك إلى أن أفراد الدراسة يرون بأن الاحتكار لحقوق النشر غالباً ما يختص بتأليف الكتب وأنه قد لا يمثل تحدياً للإنتاج العلمي بشكل كبير في مقابل ضعف العائد المادي لهذا الاحتكار.

رابعاً/ التحديات المرتبطة بالمجتمع: ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو التحديات المرتبطة بالمجتمع مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	التحديات المرتبطة بالمجتمع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
41	قلة إقبال أفراد المجتمع على اقتناء الكتب الأكاديمية العلمية	4.27	0.64	مرتفعة جداً
40	ضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع والجامعة للاستفادة من إنتاجها العلمي	4.25	0.61	مرتفعة جداً
36	ضعف اهتمام سوق العمل بالمشاريع البحثية والتطويرية	4.17	0.67	مرتفعة
37	الافتقار إلى آليات تحدّد احتياجات المجتمع وألوياته من الإنتاج العلمي	4.12	0.77	مرتفعة
33	قلة الطلب الاجتماعي على الإنتاج العلمي	4.08	0.85	مرتفعة
39	عدم وجود معايير دقيقة تقيس مدى رضا المؤسسات المجتمعية عن الإنتاج العلمي	4.07	0.68	مرتفعة
35	محدودية العوائد الاقتصادية للإنتاج العلمي على المجتمع	4.02	0.83	مرتفعة
32	لا يوجد تقدير كافٍ للأبحاث العلمية من قبل المجتمع	3.97	0.88	مرتفعة
34	حساسية بعض المؤسسات المجتمعية من الأبحاث العلمية ذات الطابع النقدي	3.96	0.73	مرتفعة
38	تدني إسهام الإنتاج العلمي في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته	3.82	0.96	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.07	0.50	مرتفعة

يتضح من الجدول (9) أن التحديات المرتبطة بالمجتمع جاءت بدرجة (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.07)، وبانحراف معياري (0.50)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (4.27) و(3.82) مما يعني أنها محصورة بين درجتين (مرتفعة جداً، ومرتفعة). وهناك عبارتان فقط من عبارات هذا المحور حصلتا على درجة تحد (مرتفعة جداً) وهما كما يلي:

- (ضعف إقبال أفراد المجتمع على اقتناء الكتب الأكاديمية العلمية) بمتوسط حسابي (4.27)
- (ضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع والجامعة للاستفادة من إنتاجها العلمي) بمتوسط حسابي (4.25). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحراشة، 2011) التي أكدت على أن ضعف التعاون بين الجامعة والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي يُعدّ أحد مشكلات البحث العلمي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة يرون أن الكتب الأكاديمية موجهة بشكل خاص إلى فئة معينة وتختص بمرحلة تعليمية معينة، مما يعني أنها كتب متخصصة وتقتصر على شريحة محددة من المجتمع، كما أنهم يرون بأن حلقة الوصل بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية الأخرى في مجال الإنتاج العلمي ليست كما ينبغي، والتنسيق ضعيف فيما بينها. أما العبارتان اللتان حصلتا على الترتيب الأدنى فهما كما يلي:

- (حساسية بعض المؤسسات المجتمعية من الأبحاث العلمية ذات الطابع النقدي) بمتوسط حسابي (3.96)، وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يعزى ذلك إلى أن بعض مؤسسات المجتمع لا ترغب بأن يوجه لها النقد أو أن تظهر سلبياتها في العلن، وبالتالي لا يجد الباحثون تعاوناً من هذه المؤسسات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (البنيان والبلوي، 1422هـ).
- (تدني إسهام الإنتاج العلمي في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته) بمتوسط حسابي (3.82) وتمثل تحدياً بدرجة (مرتفعة). وقد يعزى ذلك للسبب المذكور آنفاً، وهو الحساسية الموجودة ضد الأبحاث النقدية؛ مما يجعل بعض الباحثين يحجمون عن مناقشة مشكلات المجتمع، أو قد يعود ذلك إلى ضعف حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع المحلي وبالتالي لا يتجه الإنتاج العلمي نحو تلبية احتياجات المجتمع.

ومن خلال ما سبق عرضه فإن المحاور التي تناولت التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة جاءت كما يلي:

جدول (10) التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في مجال الإنتاج العلمي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	3.45	0.43	4
2	التحديات المرتبطة بالجامعة	4.23	0.43	1
3	التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي	3.75	0.57	3
4	التحديات المرتبطة بالمجتمع	4.07	0.50	2
-	الدرجة الكلية	3.88	0.35	-

يتبين من الجدول (10) أن التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة جاءت بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.88) وبانحراف معياري (0.35)، وقد جاءت التحديات المرتبطة بالجامعة بالمرتبة الأولى، يليها التحديات المرتبطة بالمجتمع في المرتبة الثانية، ثم التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي في المرتبة الثالثة، ثم التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس في المرتبة الرابعة. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية أن تقوم الجامعات الناشئة بدورها في تذليل العقبات التي تواجه الإنتاج العلمي، وأن تضع ذلك من ضمن أولوياتها في خططها الاستراتيجية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (البنيان والبلوي، 1422هـ) التي أظهرت أن العوائق الجامعية جاءت بالدرجة الأولى من بين معوقات الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، كما تتفق مع دراسة (المنيع، 2012) التي بينت أن المعوقات الإدارية جاءت في

المرتبة الأولى، وكذلك دراسة (التل، 2011) التي أوضحت بأن المعوقات التي مصدرها الجامعة جاءت في صدارة معوقات الإنتاج العلمي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة تعزى إلى اختلاف المتغيرات التالية: الجامعة، والنوع، والتخصص؟
أولاً/ الفروق باختلاف متغير الجامعة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) لتحديد الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة باختلاف متغير الجامعة، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف (الجامعة)

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1/ التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	0.107	2	0.053	0.291	0.748
	داخل المجموعات	54.825	299	0.183		
	المجموع	54.932	301			
2/ التحديات المرتبطة بالجامعة	بين المجموعات	0.305	2	0.153	0.811	0.445
	داخل المجموعات	56.298	299	0.188		
	المجموع	56.603	301			
3/ التحديات المرتبطة بنشر الانتاج العلمي	بين المجموعات	0.794	2	0.397	1.223	0.296
	داخل المجموعات	96.996	299	0.324		
	المجموع	97.789	301			
4/ التحديات المرتبطة بالمجتمع	بين المجموعات	0.158	2	0.079	0.318	0.728
	داخل المجموعات	74.304	299	0.249		
	المجموع	74.462	301			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.086	2	0.043	0.345	0.709
	داخل المجموعات	37.263	299	0.125		
	المجموع	37.349	301			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة لمحور التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس بلغت (0.748)، ولمحور التحديات المرتبطة بالجامعة (0.445)، ولمحور التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي (0.296)، ولمحور التحديات المرتبطة بالمجتمع (0.728)، وللدرجة الكلية (0.709)، وهذه القيم جميعها أكبر من (0.05)؛ أي أنها غير دالة إحصائياً، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجامعة. وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف هذه الجامعات من ناحية حداثة النشأة وما تعانيه في بنيتها المادية والبشرية، وأنها ما تزال في طور البناء واستكمال تجهيزاتها.

ثانياً/ الفروق باختلاف متغير النوع

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، لتحديد الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة باختلاف متغير النوع، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (النوع)

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1/ التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	ذكر	189	3.43	0.46	1.398-	0.163
	أنثى	113	3.50	0.37		
2/ التحديات المرتبطة بالجامعة	ذكر	189	4.24	0.47	0.399	0.690
	أنثى	113	4.22	0.36		
3/ التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي	ذكر	189	3.73	0.60	0.445-	0.657
	أنثى	113	3.76	0.51		
4/ التحديات المرتبطة بالمجتمع	ذكر	189	4.10	0.50	1.171	0.243
	أنثى	113	4.03	0.49		
الدرجة الكلية	ذكر	189	3.87	0.38	0.058-	0.954
	أنثى	113	3.88	0.30		

يتضح من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة لمحور التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس بلغت (0.163)، ولمحور التحديات المرتبطة بالجامعة (0.690)، ولمحور التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي (0.657)، ولمحور التحديات المرتبطة بالمجتمع (0.243)، وللدرجة الكلية (0.954)، وهذه القيم جميعها أكبر من (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير النوع، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس ذكورا وإناثا يواجهون هذه التحديات بنفس الدرجة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحراشة، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات الأردنية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح الأساتذة الذكور.

ثالثا/ الفروق باختلاف متغير التخصص

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة باختلاف متغير التخصص، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (13): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (التخصص)

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس	علمي	95	3.42	0.52	0.846-	0.399
	إنساني	207	3.47	0.38		
التحديات المرتبطة بالجامعة	علمي	95	4.25	0.35	0.682	0.496
	إنساني	207	4.22	0.47		
التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي	علمي	95	3.66	0.48	1.710-	0.088
	إنساني	207	3.78	0.60		
التحديات المرتبطة بالمجتمع	علمي	95	4.08	0.39	0.115	0.909
	إنساني	207	4.07	0.54		
الدرجة الكلية	علمي	95	3.85	0.30	0.818-	0.414
	إنساني	207	3.89	0.38		

يتضح من الجدول (13) أن قيمة مستوى الدلالة لمحور التحديات المرتبطة بعضو هيئة التدريس بلغت (0.399)، ولمحور التحديات المرتبطة بالجامعة (0.496)، ولمحور التحديات المرتبطة بنشر الإنتاج العلمي (0.088)، ولمحور التحديات المرتبطة بالمجتمع (0.909)، وللدرجة الكلية (0.414)، وجميعها أكبر من (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير التخصص. وقد يعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة يحملون نفس التخصص وهو التخصص الإنساني مما يجعلهم متجانسين، وبالتالي يوجد اتفاق كبير في آرائهم حول هذه التحديات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحراشة، 2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات وذلك لصالح الأساتذة من ذوي التخصصات الإنسانية، كما تختلف مع دراسة (السلامات والزبون، 2013) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول المشكلات التي تعترض البحث العلمي وذلك لصالح الكليات العلمية.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح للتغلب على التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث ببناء هذا التصور المقترح من خلال خبرته وعمله كعضو هيئة تدريس، بالإضافة إلى احتكاكه واتصاله بأعضاء هيئة التدريس الآخرين سواء في جامعة شقراء أو في بعض الجامعات الناشئة الأخرى، والتعرف على ما يواجهونه في هذا الشأن من تحديات، وكذلك الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإنتاج العلمي ومشكلاته، بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ميدانية.

أولاً/ أسس ومرتكزات التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على عدد من الأسس، وهي كما يلي:

- أن التغيرات والتحولات المتسارعة في هذا العصر تحتم على الجامعات القيام بدورها الحيوي في بناء وقيادة مجتمعات المعرفة لتحقيق التنمية المستدامة.
- أن البحث العلمي هو أحد الوظائف الرئيسة للجامعات، وهو أحد أوجه الإنتاج العلمي، ومن خلال الإنتاج العلمي يبرز دور الجامعة بشكل كبير في النهوض بالمجتمع ومؤسساته وتطويرها.
- يُعدّ الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أحد معايير تميّز هذه الجامعات وارتفاع تصنيفها على المستوى العالمي؛ مما يتطلب الاهتمام به كما ونوعاً.
- أن الجامعات الناشئة معنية بشكل أكبر بتهيئة الظروف المادية والبشرية لمواجهة التحديات التي تعترض الإنتاج العلمي لديها؛ نظراً لكونها لا تزال جامعات حديثة وفي طور النشأة، وبحاجة إلى تأسيس وتجهيز بنيتها على الوجه المطلوب.

ثانياً/ مبررات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور من الحاجة الملحة لتفعيل وإبراز الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة، ودعمه لتخطي التحديات التي يمكن أن تعترضه؛ حيث يشير الواقع الحالي - كما بينت الدراسة الحالية - إلى وجود جملة من التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة، والتي تتمثل فيما يلي:

- 1/ تحديات مرتبطة بعضو هيئة التدريس، ومن أهمها:
 - عدم وضوح آفاق الاستثمار المادي للإنتاج العلمي لدى عضو هيئة التدريس
 - الحاجة إلى التمكن من استخدام اللغة الإنجليزية
 - غياب ثقافة النشر الإلكتروني
 - قلة التواصل العلمي مع المراكز البحثية على المستوى المحلي أو العالمي

2/ تحديات مرتبطة بالجامعة، ومن أهمها:

- قلة الفرص التي تتيحها الجامعة لمشاركة عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية
- ضعف التجهيزات والإمكانات اللازمة لتنفيذ المشاريع البحثية بالجامعة
- ضعف التمويل المالي المخصص لدعم الإنتاج العلمي
- إشغال عضو هيئة التدريس بكثرة الأعباء التدريسية على حساب الإنتاج العلمي

3/ تحديات مرتبطة بنشر الإنتاج العلمي، ومن أهمها:

- صعوبة إجراءات النشر في المجلات العلمية المرموقة
- الافتقار إلى معايير موحدة للنشر العلمي لدى منافذ النشر
- ارتفاع التكاليف المادية لنشر الإنتاج العلمي
- تأخر نشر الأبحاث العلمية في الدوريات العلمية المحكمة

4/ تحديات مرتبطة بالمجتمع، ومن أهمها:

- قلة إقبال أفراد المجتمع على اقتناء الكتب الأكاديمية العلمية
- ضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع والجامعة للاستفادة من إنتاجها العلمي
- ضعف اهتمام سوق العمل بالمشاريع البحثية والتطويرية
- الافتقار إلى آليات واضحة تحدد احتياجات المجتمع وأولوياته من الإنتاج العلمي

ثالثاً/ أهداف التصور المقترح:

انطلاقاً من المبررات التي تم ذكرها فإن التصور المقترح يهدف إلى ما يلي:

- الرفع من مستوى الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة من الناحيتين الكمية والنوعية.
- الحدّ من التحديات التي تواجه الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة، والتقليل من معوقاته وتأثيرها.
- توفير المناخ الأكاديمي الإيجابي داخل الجامعة بحيث يسهم في دعم الإنتاج العلمي وتطويره.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على المساهمة في دفع عجلة الإنتاج العلمي وتجويده.

رابعاً/ إجراءات تنفيذ التصور المقترح:

سعياً لتنفيذ التصور المقترح فإنه يمكن أن تقوم الجامعات الناشئة بالعمل على إنشاء وحدة في الجامعة تتبع لعمادة البحث

العلمي وترتبط بها، وذلك تحت مسمى (وحدة خدمات الإنتاج العلمي)، ويكون من أهداف هذه الوحدة ما يلي:

أ/ إنشاء قاعدة بيانات لجميع ما يتعلق بالإنتاج العلمي، وتصنيفها وترتيبها.

ب/ التنسيق مع الجهات والمؤسسات المجتمعية وتعريفها بالإنتاج العلمي للجامعة ومدى أهميته في تنمية المجتمع.

ج/ إعداد المعايير الملائمة لقياس مدى رضا هذه الجهات عن الإنتاج العلمي، ومدى استفادتها منه.

د/ تهيئة الإمكانات البشرية والتنظيمية والمادية داخل الجامعة لتفعيل الإنتاج العلمي، وذلك على النحو التالي:

1/ الإمكانات البشرية:

- الحصول على دعم وتأييد القيادات العليا في الجامعات الناشئة لرسم استراتيجية واضحة لتفعيل الإنتاج العلمي وتطويره.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع خطة وأولويات البحث العلمي للجامعة.
- إتاحة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات البحث العلمي، وطرق النشر، واللغة الإنجليزية، وحثهم على الالتحاق بها.
- تعريف أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة، وتشجيعهم على حضورها والمشاركة فيها.

- دعم مراكز البحث العلمي بالكوادر الفنية والإدارية المؤهلة والمدرّبة.
- تنظيم لقاءات دورية بين منسوبي الجامعة ومنسوبي مؤسسات المجتمع الأخرى لتنسيق الجهود المتعلقة بأنشطة الإنتاج العلمي.
- 2/ الإمكانات التنظيمية:
 - إعداد لائحة تنظيمية تتضمن خطة وأولويات الجامعة في مجال الإنتاج العلمي، وآلية تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس ذوي الإنتاج العلمي المتميز.
 - توجيه الإنتاج العلمي للجامعات الناشئة وربطه بقضايا وخطط التنمية للبلاد.
 - إعداد إطار تنظيمي للتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي من أجل تحديد احتياجات وأولويات المجتمع من الإنتاج العلمي.
 - عقد الاتفاقيات والشراكات مع الجامعات المتميزة لتكوين فرق بحثية علمية مشتركة في شتى المجالات، والتي تهدف إلى نقل وتبادل الخبرات، وإنشاء الإنتاج العلمي وتجويده.
- 3/ الإمكانات المادية:
 - العمل على زيادة المخصصات المالية لدعم الإنتاج العلمي، مع التركيز على توفير مصادر تمويل إضافية من خارج الجامعة، من خلال الهبات والتبرعات لرجال الأعمال وكراسي البحث العلمية والشركات الراعية وغيرها.
 - الاهتمام بإنشاء وتفعيل مراكز البحث العلمي والكراسي البحثية ومراكز التميز والإبداع وغيرها من المراكز، والحرص على دعمها بالتجهيزات والتقنيات اللازمة.
 - دعم المكتبات الجامعية بما تحتاجه من كتب حديثة ومراجع متخصصة، وتهيئة السبل للاطلاع والاستعارة والدخول لقواعد المعلومات البحثية الإلكترونية المحلية والعالمية.
 - إنشاء مركز متخصص بالجامعة للإنتاج العلمي وما يتصل به من نشر وتأليف وترجمة، وإتاحته لخدمة جميع أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات.
 - إنشاء قاعدة بيانات بالمراكز البحثية المختلفة وأوعية النشر المتميزة ودور النشر المتخصصة، والتنسيق معها من أجل تسهيل نشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

خامسا/ الصعوبات التي قد تواجه التصور المقترح وكيفية التغلب عليها:

- قد يواجه هذا التصور بعض الصعوبات التي تحدّ من فعاليته، ومن ذلك ما يلي:
 - عدم قناعة بعض المؤسسات أو الجهات بجدوى الإنتاج العلمي وأثره على التنمية المحلية.
 - طول وتعقيد بعض الإجراءات والممارسات اللازمة لتفعيل وتطوير الإنتاج العلمي.
 - نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتقديم الدعم اللازم للإنتاج العلمي.
 - قلة المخصصات المالية المتاحة لدعم الإنتاج العلمي.
- ويمكن التغلب على هذه الصعوبات من خلال ما يلي:
 - تنظيم زيارات ولقاءات بين مسؤولي الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي من أجل تعزيز الشراكة المجتمعية، ودعم الجهود الرامية للتعريف بقيمة الإنتاج العلمي وأهميته.
 - إصدار عدد من التشريعات والتنظيمات التي تعمل على تسهيل الإجراءات وتبسيطها من أجل تفعيل الإنتاج العلمي وتطويره.
 - تأهيل الكوادر البشرية وتدريبها، والاهتمام باختيارها بعناية؛ بحيث تستطيع تقديم الدعم الكافي لوحدة خدمات الإنتاج العلمي.
 - زيادة المخصصات المالية للإنتاج العلمي، مع فتح المجال أمام مؤسسات المجتمع لتقديم دعمها المادي والمعنوي.

التوصيات:

- أن تقوم الجامعات الناشئة بتبني هذا التصور المقترح من أجل التغلب على التحديات التي تواجهها في الإنتاج العلمي.
- ضرورة وضع خطة استراتيجية لتطوير الإنتاج العلمي في الجامعات الناشئة، وتحديد أولوياته.
- الاهتمام بتحديث اللوائح والأنظمة الجامعية؛ وذلك من أجل تذليل العقبات وتسهيل الإجراءات المتعلقة بالإنتاج العلمي والنشر.
- ضرورة العمل على تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم في مجال الإنتاج العلمي من خلال التحاقهم بالدورات التدريبية ومشاركتهم في المؤتمرات العلمية، وتقديم الحوافز للمتميزين منهم.

المراجع

- أحمد، أحمد عثمان إبراهيم وآخرون (2013). أثر المتغيرات الشخصية والبيئية على الإسهام الفكري لأعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة الطائف. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)، الولايات المتحدة الأمريكية، مج (4)، ع(9)، 125-142
- إسماعيل، محمد صادق (2016). البحث العلمي بين الواقع والمأمول، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- بارنيت، رونالد (2009). إعادة تشكيل الجامعة، ترجمة: شكري مجاهد. الرياض: مكتبة العبيكان.
- البنيان، احمد بن عبد الله؛ والبلوي، إبراهيم بن يوسف (2002). واقع الانتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ع(36)، 662-717
- تراور، كاثر (1427هـ). سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس الموصفات والتطبيقات، ترجمة: أيمن الأرمنازي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003). نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية، عمان: المطبعة الوطنية.
- التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية (2013). التكامل المفقود بين التعليم والبحث العلمي وسوق العمل والتنمية في الدول العربية، مؤسسة الفكر العربي، بيروت.
- تقرير المعرفة العربي (2014). الشباب وتوطين المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، المكتب الإقليمي للدول العربية، دبي: دار الغرير.
- التل، وائل عبد الرحمن (2011). تحليل واقع الإنتاج العلمي في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز وتحديد معوقاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكلية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، مج (38)، ملحق (3)، 883-900
- الحراحشة، محمد عبود (2011). المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي. مؤتمر (الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، إربد، الأردن، 28-30 مارس، 165-204
- الحربي، حمود (1994). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حفيظي، نور الدين؛ وتبينة، راوية (2015). النشر بين الأهمية العلمية والصعوبات الواقعية. الملتقى العلمي المشترك الأول مع المكتبة الوطنية الجزائرية: (تمتين أدبيات البحث العلمي)، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، 29 ديسمبر، 153-167
- حوالة، سهير محمد (2009). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مقومات الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على جامعة طيبة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، مج(19)، ع(3)، (أ)، 148-266

- الخليفة، عبد العزيز بن علي (2014). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، ع(46)، أيلول، 97-123.
- الخليفة، عمر هارون (2011). تحديات الإنتاج والاستهلاك العلمي في الدول العربية: مؤشرات من السودان. *مجلة التنوير*، مركز التنوير المعرفي، السودان، ع11، 49-84.
- ذنون، فواز موفق (2014). واقع البحث العلمي العربي. المؤتمر الدولي العلمي حول إدارة التغيير في عالم متغير، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية (رماح)، عمان، الأردن، 27-30 أكتوبر، 1-17.
- السكران، عبد الله (2013). التحولات الأكاديمية المطلوبة في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع(128)، 185-219.
- السلامات، محمد خير؛ والزبون، حابس سعد (2012). مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، أسوان، مصر، ع(26)، 94-132.
- سمبس، أميرة زبير رفاعي (2011). واقع النتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديات بجامعة أم القرى: كلية الآداب والعلوم الإدارية. *مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة*، جامعة الأزهر، القاهرة، ع(30)، ج(2)، 441-504.
- الشايع، فهد بن سليمان (2006). واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ومعوقاته في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود. مركز بحوث كلية التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: مطابع الجامعة.
- عبد، إيمان رسمي؛ وأبو عواد، فريال محمد (2012). دراسة تحليلية لواقع البحث العلمي في الوطن العربي وتوجهات التطوير فيه. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عمان، الأردن، ع(60)، 193-215.
- عبد الحي، رمزي أحمد (2011). مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية. عمان: مؤسسة الوراق.
- عبد المطلب، إيمان علي (2010). العوامل المؤثرة في إنتاجية البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط. المؤتمر العلمي الثاني لشباب الباحثين، كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر، يونيو، 115-150.
- العزاوي، سامي فياض (2010). الاغتراب الوظيفي وأثره في الإنتاج العلمي: دراسة حالة في الجامعات الأردنية. المؤتمر العربي الثاني: (تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مسقط، عمان، 21-23 فبراير، 376-432.
- عزب، محمد علي (2011). *التعليم الجامعي وقضايا التنمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عمري، عاشور أحمد (2013). دور التعليم الثانوي في الإعداد لمجتمع المعرفة: دراسة تحليلية كمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة، مصر، ع(145)، 209-243.
- الغامدي، حمدان بن أحمد؛ وعبد الجواد، نور الدين محمد (2010). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الرشد، ط3.
- الفتوخ، عبد القادر بن عبد الله (2012). *التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة*. جامعة الملك سعود: الرياض.
- قمر، عصام توفيق؛ وآخرون (2008). *البحث العلمي في الوطن العربي إشكاليات وآليات للمواجهة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- كعكي، سهام محمد صالح (2011). تحديات تفعيل البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي. المؤتمر العربي الأول: (الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، إربد، الأردن، 28-30 مارس، 99-120.

- المكتبة السعودية الرقمية (2015). المؤتمر السعودي الدولي الثاني للنشر العلمي. جامعة الملك سعود، الرياض، الفترة من 11-13 أكتوبر. تم استرجاعه في 1437/10/25 هـ على الرابط:
<https://sdl.edu.sa/SDLPortal/ar/post.aspx?p=8989>
- المنيع، الجوهرة بنت عبد الرحمن (2012). الإنتاج البحثي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ع(36)، ج(4)، 364-394*
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. خطة التنمية التاسعة 2010-2014. الرياض.
- وزارة التعليم. إحصاءات التعليم الجامعي (1435/1436 هـ)، تم استرجاعه في 1437/12/2 هـ على الرابط:
<http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx>
- وزارة التعليم العالي (2015). *نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه*. مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط4.
- وزارة التعليم العالي (2014). *واقع الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة العربية السعودية للعام المالي 1435/1434 هـ*. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط، الرياض. ط4
- وزارة المعارف (1995). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة، الرياض: مطابع الوزارة، ط4
- Chen, Yining; Gupta, Ashok; Hoshower, Leon (2004). Faculty Perceptions Of Research Rewards. *Journal of College Teaching & Learning*, December. Volume 1, Number 12
- Iqbal, Muhammad & Mahmood, Azhar (2011). Factors Related to Low Research Productivity at Higher Education Level. *Asian social science*, vol.7, No.2, February. Pp188-193.
- Jonker, Linda, & Hicks, Martin (2014). Teaching Loads and Research Outputs of Ontario University Faculty Members: Implications for Productivity and Differentiation. *Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO)*, Toronto, Canada, march11.
- Ju, Ming (2010). The Impact of Institutional and Peer Support on Faculty Research Productivity: A Comparative Analysis of Research Vs. Non-Research Institutions. *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. Paper 1608.
- Miller, J. Corey; Coble, Keith; Lusk, Jayson (2013). Evaluating top faculty researchers and the incentives that motivate them. *Scientometrics*, December, Volume97, Issue3, pp 519-533
- Musiige, Gordon (2014). Faculty perceptions towards the factors that influence research productivity. *Master of philosophy in higher education*. Faculty of educational sciences. University of OSLO. October.
- Okiki, Olatokunbo Christopher (2013). Research productivity of teaching faculty members in Nigerian federal universities: An investigative study. *Chinese Librarianship: An International Electronic Journal*. 36. URL: <http://www.iclc.us/cliej/cl36okiki.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *UNESCO SCIENCE REPORT Towards 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>
- Wichian, Sageemas; Wongwanich, Suwimon & Bowarnkitiwong, Suchada (2009). Factors Affecting Research Productivity of Faculty Members in Government Universities: Lisrel and Neural Network Analyses. *Kasetsart J. (Soc. Sei)*, 30: pp67-78

تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً ودورها في تحسين التحصيل الأكاديمي بمؤسسات التعليم السعودي
(دراسة مقارنة في ضوء تجارب بعض الدول)

أ.م.د. رضا عبد البديع السيد
كلية التربية/ جامعة الملك خالد

أ.م.د. أمير عبد الصمد علي سعود
كلية التربية/ جامعة القصيم

**The Development of Learning Techniques of The Acoustic Handicaps and Their
Role in Developing Their Academic**

Achievement in The Educational Institutions of Saudi Arabia

(A Comparative Study in the Light of The Experience of Some Countries)

**Asst. Prof. Dr. Ridah Abdul Badee'e Al-Sayid/ College of Education/ University of
King Khalid**

**Asst. Prof. Dr. Ameer Abdul Samad Ali Suo'd/ College of Education/ University of
Al-Kaseem**

Abstract

Learning Techniques are very important to people of special needs which treated many problems that block the process of learning. These techniques are designed with consideration to their learning needs.

مقدمة:

تمثل تقنيات التعليم أحد أهم المداخل التعليمية الحديثة لذوي الاحتياجات الخاصة والتي ارتبطت بمعالجة العديد من مشكلاتهم التعليمية، وتتعاظم أهمية اتباع هذا المدخل في تصميم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة لضمان مراعاة خصائصهم وحاجاتهم التعليمية ونوع الإعاقة وطبيعتها.

ويعد ذوي الاحتياجات الخاصة جزء من نسيج المجتمع، وتعليمهم يمثل مطلباً تربوياً ملحا يترتب عليه الانخراط في المجتمع، يعيشون حياتهم، ويمارسون أنشطتهم باحترام وتقدير، خاصة أنه إذا كان لديهم قصور في ناحية معينة، فإن لديهم قوة وطاقات في جوانب أخرى، ربما أكثر من العاديين ومن ثم يجب استثمارها وتوظيفها بالشكل الصحيح (عبد العاطي، 2010، ص 184).

وتتعاظم أهمية تقنيات التعليم بالنسبة للمعاقين سمعياً في الوقت الراهن الذي يشهد نمو متزايد في استخدام تقنيات التعليم والأجهزة التكنولوجية وزاد عدد مستخدمي هذه الأجهزة بشكل كبير جداً وخاصة بعد أن أصبحت تلك الأجهزة رخيصة الثمن سواء فيما يتعلق بخدماتها وأسعار أجهزتها وبدأ استخدام تلك المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية مما غير دور المعلم من ملقن وناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه للمتعلمين (أبو العلا، 2015، ص3)

كما تزايد الاتجاه العام نحو تقنيات التعليم والعمل على الاستفادة من تلك المستحدثات التكنولوجية، وتتضمن التقنيات الحديثة الدراسة باستخدام الكمبيوتر في الفصل أو المعمل أو حتى في المنزل في حالة التعلم الإلكتروني، كما يمكن أن تتم الدراسة في أي مكان يتواجد فيه المتعلم باستخدام الهاتف المحمول مما يتيح فرص جديدة للتعلم، ويمكن الطلاب من التعلم عبر المكان والزمان، وكان الطلاب في هذه الدراسة متحمسين لخيارات التعلم الجديدة التي توفرها التقنيات المحمولة، وأفادوا أنها توفر لهم فرصاً دراسية جديدة كما أنها توفر مرونة الدراسة في أي وقت وفي أي مكان (Hlodan, 2010,1).

ومع تزايد الاهتمام بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في السنوات الماضية نتيجة إلى ما دعت إليه الاتفاقيات الدولية وحقوق الإنسان والمساواة بين أفراد المجتمع، وقد تمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية التي من شأنها تحسين المستوى التعليمي لهؤلاء الأشخاص، وبالتالي زيادة فرص تعليمهم العالي، وفرصهم الوظيفية، وهذا ما ينطبق على بنود اتفاقية

الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تحقيق هدف "التعليم الجامع" لضمان أن الطلاب ذوي الإعاقة لهم حق الوصول الكامل، على قدم المساواة مع غيرهم من الطلاب (بوابة تكنولوجيا التعليم، 2015).

وتسهم التقنيات الحديثة في تطور المستوى التحصيلي للمعاقين سمعياً، حيث يتطلب تدريسهم ممارسات صفية أكثر مرونة، أو نشاطات علاجية تركز على جوانب القوة، واستخدام القدرات المتاحة لدى هذه الفئة، ويستهدف تكييف التدريس لذوي الإعاقة السمعية تمكينهم من التعلم على الرغم من جوانب الضعف لديهم من خلال التقنيات التعليمية (عقل، 2012، ص 16).

لذا فقد اعتمدت معظم المدارس والجامعات العالمية للأشخاص الصم وضعاف السمع، مثل جامعة جالوديت بواشنطن، ومدرسة الصم بكاليفورنيا، ومدرسة لينجستون بنيويورك على العديد من التطبيقات التقنية المختلفة في تعليم الأشخاص الصم وضعاف السمع في المراحل التعليمية المختلفة (محمود، 2015).

وتحاول المملكة العربية السعودية الاستفادة من تقنيات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مؤسسات التعليم بما في ذلك التعليم الجامعي، فقدمت الجامعة الإلكترونية تعليم نوعي للأشخاص ذوي الإعاقة من خلال شراكاتها مع الجمعيات الخيرية من أجل تقديم تعليم متفرد ذي جودة عالية، حيث أن نمط التعليم الذي تتبعه الجامعة بالتعليم المدمج يوفر الجهد ومشقة التنقل للجميع ويقدم للطلاب التعليم الذي يمكنه من اقتحام سوق العمل، لذا فإن التخصصات العلمية في الجامعة جاءت لتكون متوازنة مع متطلبات سوق العمل، وتم قبول 40 طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة بالإحساء للالتحاق بالمقاعد الدراسية بالجامعة (موقع الجامعة الإلكترونية السعودية، 2016).

وفي ظل التقدم المذهل في تقنيات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة فقد تزايد الاهتمام بتحسين التحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعياً من خلال هذه التقنيات والمستحدثات التكنولوجية والعمل على استغلال جميع الامكانيات المادية المتاحة خصوصاً وأن العديد من الدراسات أثبتت وجود علاقة بين استخدام تلك التقنيات والتحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً فعلي سبيل المثال أثبتت دراسة العمر (2009)، أن هناك علاقة ارتباطية بين استخدام التقنيات التعليمية ومستوى التحصيل في مؤسسات التعليم السعودي، وأثبتت دراسة أجار-جاكوبسن (Agar-Jacobsen, 2010) أن الطلاب المعاقين سمعياً يفضلون الطرق البصرية والحسية فيما يتعلق بأنماط التعلم، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم السامعين، ويمكن للطلاب المعاقين سمعياً تحقيق مستويات إنجاز أعلى عند تدريسهم باستخدام المواد اللمسية البصرية والمواد الحركية البصرية نظراً لأن حاسة الإبصار من الحواس التي يعتمدون عليها، أما دراسة (السيد، 2011) فقد توصلت إلى أن استخدام التقنيات له أثر فعال على تنمية التحصيل والقدرة القرائية لدى التلاميذ للمعاقين سمعياً، فيما اشارت دراسات (مصطفى، 2005، 164-165)، (يونس، 2006، 43)، (سويدان، الجزار، 2007، 22)، (الفايز، 2010، 127-131) دراسة (يحيى، 2013) الى أهمية تكنولوجيا التعليم للتلاميذ المعاقين سمعياً في تحسين نوعية التعليم وزيادة كفاءة العملية التعليمية، بجانب تحاشي الوقوع في اللفظية مما يساعد المعاقين سمعياً على الاستيعاب بطريقة سهلة والعمل على اشتراك أكبر عدد من حواس المتعلم في عملية التعلم بما يعوض المعاقين سمعياً عن إعاقاتهم، بالإضافة إلى استثارة اهتمام المعاقين سمعياً واشباع حاجاتهم، واكتساب المهارات العلمية وتعميق الخبرات العلمية لتوفير فرصاً لتنمية مهارات التفكير على مستوى كبير. بجانب تعديل سلوك المتعلمين وتكوين اتجاهات جديدة لديهم وتحقيق التعلم في إطار من المتعة من خلال بيئة تعليمية مليئة بالمشيرات الحسية.

مشكلة البحث:

رغم جهود المملكة العربية السعودية في مجال تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً إلا أن هناك بعض الاشكاليات المرتبطة بتطبيقات تقنيات التعليم في مؤسسات التعليم السعودي، منها ما يتعلق بمعوقات استخدام المعلمين والمعلمات للتقنيات الحديثة واحتياجهم للعديد من التدريب بجانب ضعف الدعم الفني لتجهيز التقنيات داخل الفصول وهذا ما اظهرته دراسة صديق (2000)، الشيحة (2005)،

اخضر (2006)، وكذلك دراسة التويجري (2014) وقد اشارت تلك الدراسات إلى العديد من السبلات في استخدام التقنيات التعليمية لدى المعاقين سمعيا بمؤسسات تعليم المعاقين سمعيا بالمملكة.

وبالتالي تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تحسين التحصيل الاكاديمي للمعاقين سمعيا بمؤسسات التعليم السعودي في ضوء تطور تقنيات التعليم ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما واقع التحصيل الاكاديمي للمعاقين سمعيا بمؤسسات التعليم السعودي؟
- 2- ما مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في ضوء التجارب الدولية ؟
- 3- ما واقع تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية ومدي تأثيرها علي التحصيل الدراسي؟
- 4- ما أهم النتائج وأوجه التشابه والاختلاف التي يمكن استخلاصها من خلال الدراسة التحليلية لواقع تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا ومدي تأثيرها علي التحصيل الدراسي في دول المقارنة ؟
- 5- ما هو التصور المقترح لتحسين التحصيل الدراسي للمعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء التطور العالمي لتقنيات التعليم ؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى تحقيق الجوانب التالية:

- 1- التعرف علي واقع التحصيل الاكاديمي للمعاقين سمعيا بمؤسسات التعليم السعودي.
- 2- الاستفادة من الجوانب الايجابية المرتبطة بتطور تقنيات والتعليم للمعاقين سمعيا وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في ضوء التجارب الدولية.
- 3- التعرف علي واقع تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية ومدي تأثيرها علي التحصيل الدراسي.
- 4- استخلاص أوجه التشابه والاختلاف لواقع تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا ومدي تأثيرها علي التحصيل الدراسي بين المملكة العربية السعودية والدول الأخرى.
- 5- وضع تصور مقترح لتحسين التحصيل الدراسي للمعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء التطور العالمي لتقنيات التعليم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في الجوانب التالية

- 1- تتناول قضية من أهم قضايا التعليم للمعاقين سمعيا.
- 2- تواكب المتغيرات والمتطلبات المجتمعية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة.
- 3- حاجة المكتبة العربية لمثل هذه النوعية من الدراسات العلمية التي تضيف لمجال التربية والتعليم.
- 4- معالجتها لموضوع حيوي علي جانب كبير من الأهمية للباحثين والمعنيين بالتخطيط ورسم السياسات التعليمية.
- 5- تأتي في الوقت الذي تبذل فيه المملكة العربية السعودية جهودا كبيرة للاستفادة بالكوادر البشرية.

منهج البحث:

يستخدم البحث المنهج المقارن وفي ضوء هذا المنهج يسير البحث وفقا للإجراءات التالية

الوصف الشامل للظاهرة (تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا وتأثيرها علي التحصيل الدراسي) والتعرف علي الحقائق والمعلومات والإحصاءات المرتبطة بها وإبراز نقاط القوة والضعف، تحليل الحقائق والمعلومات والبيانات والإحصاءات المتصلة بموضوع البحث في ضوء القوي والعوامل الثقافية، التحليل الثقافي للعناصر موضع البحث المختلفة، ومن ثم وضع تصور مقترح

لتحسين التحصيل الدراسي للمعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية في ضوء التطور العالمي لتقنيات وتكنولوجيا التعليم للمعاقين سمعياً.

حدود الدراسة:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1- الحدود المكانية: من خلال دراسة تطور تقنيات التعليم ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً بالسعودية

2- الحدود الزمنية: تركز هذه الدراسة على دراسة الاتجاهات العالمية المرتبطة بتطور تأثير تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً واثراً على التحصيل الدراسي في الفترة من نهاية القرن العشرين وحتى العقد الثاني من القرن الحادي والعشرون.

مصطلحات الدراسة:

1-تقنيات التعليم:

عرفت منظمة (IDEA,1997) فإن التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة "Assistive Technology" هي أي مادة أو قطعة أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية أو الوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة، كما عرفها (Kemp et al,2000) بأنها التقنيات التعليمية هي الأدوات التي تزودنا بالأسلوب الصحيح الذي يجعل عملية التعلم أكثر فائدة، وعلى حسب تعريف منظمة (IDEA,1997) فإن التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة "، ويعرفها سليمان (2002) بأنها الوسائل والأجهزة والأساليب والبرامج والمنتجات العلمية التي تحمل الرسالة التعليمية وتنقلها إلى المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية محددة، كما تعرف تقنيات التعليم في مجال تعليم الفئات الخاصة بأنها " العلم الذي يعتمد على أسلوب النظم ويتبنى الأساليب المنهجية وطرق التفكير لتوظيف المصادر البشرية والمصادر المادية والإبداع الإنساني وذلك من أجل تقديم منتج يهدف إلى حل مشكلات التعليم أو إثراء المواقف التعليمية والتدريبية في مجال تعليم الفئات الخاصة والتعامل مع مشكلاتهم" (محمد وفوزي، 2009:16).

ويمكن تعريف وسائل التقنيات المساعدة بأنها " الوسائل التي يستخدمها الأفراد الصم لكي تساعدهم على السمع والنطق والتخاطب والتواصل والتعلم وممارسة الحياة اليومية الاعتيادية " (الفايز، 2010:123).

ويمكن تعريف تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً إجرائياً بأنها تلك الأجهزة والوسائل والوسائط التي تساعد على تحسين قدرات المعاق سمعياً من خلال تدعيم حواسه الأخرى وتحسين قدراته الحسية كلما أمكن ذلك بجانب أنها تقربه من التطور التكنولوجي الهائل.

2- المعاقون سمعياً Hearing Impaired

تعددت التعريفات المرتبطة بالمعاقين سمعياً عرفه أبوالنصر (2005: 71) بأنها حالة حرمان الفرد من حاسة السمع أو ضعف القدرة عليه، مما يحول دون استخدامها في التواصل مع الآخرين، والأصم هو الشخص الذي لا يستطيع أن يسمع الآخرين. وعرفه الليثي (2009، ص86) بأنه الطفل الذي فقد حاسة السمع أو من كان سمعهم ناقصاً لدرجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة

كما عرفه المهيري (2008، 24) الإعاقة السمعية بصفة عامة هي حدوث خلل أو اضطرابات في جهاز السمع وهو الأذن بأجزائها الثلاث: الداخلية والوسطى والخارجية، فالمعاق سمعياً هو ذلك الفرد الذي أصيب بجهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي، فمنعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي، وهذا الخلل أو الاضطراب في الجهاز السمعي له درجات تتراوح بين الشدة والضعف. ويمكن تعريفهم إجرائياً بأنهم أولئك الأشخاص الذين يعانون من مشاكل في السمع بدرجات متفاوتة فمنهم شديد الإعاقة السمعية (الأصم) ومنهم ضعيف السمع ومن لديهم بقايا سمعية مما يؤدي ذلك إلى صعوبات في التواصل بشكل يؤثر على التحصيل الدراسي لهم.

3-التحصيل الدراسي

أشارت (Annie Ward, 1996) التحصيل الدراسي هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية، التحصيل الدراسي عادة عن طريق الفحوصات أو التقييم المستمر ولكن لم يتفق الجميع على أفضل طريقة لاختبار ذلك ويتم التحصيل الدراسي بالمعرفة الإجرائية المرتبطة بالمهارات المختلفة.

ويمكن تعريف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه أداء الفرد في الموضوعات التعليمية والتي تقاس بعدة طرق تقيس مستوى المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال مؤسسات التعليم ليتكيف مع المجتمع

أدبيات البحث والإطار النظري

يتناول الباحثان خلال عرضهما لأدبيات البحث الحالي ما يلي:

1- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

- "دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (1980م): استهدفت الدراسة التعرف علي معوقات استخدام التقنيات في دول مجلس التعاون العربي (السعودية -قطر - الامارات - البحرين - عمان - الكويت)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم توفر التقنيات الحديثة، وكذلك عدم مناسبة التقنيات للموضوعات الدراسية ومستوى الطلاب، وقلة المخصصات المالية لتوفير التقنيات التعليمية المناسبة، عدم مناسبة المباني المدرسية، بالإضافة إلى عدم توفر الأماكن المناسبة المخصصة لعرض التقنيات. عدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في أساليب استخدام التقنيات، كذلك عدم تأكيد الكتب الدراسية على استخدام التقنيات التعليمية، بجانب عدم توافر أماكن مخصصة لعرض التقنيات وحفظها.

وتتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها استخدام تقنيات التعليم من منظور مقارن، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها علي التحصيل الدراسي.

- دراسة صديق (2000): استهدفت الدراسة التعرف علي الاداء المعرفي والتحصيل للمعاقين سمعياً مقارنة بأقرانهم العاديين للفئة العمرية من 13-15 عام (المرحلة المتوسطة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق في الاداء المعرفي بين المعاقين سمعياً والعاديين، أهمية تقنيات التعليم كمدخل اساسي لتعليم فاقد السمع وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها المعاقين سمعياً ومستوي أداءهم وتحصيلهم، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في ضوء الخبرات الدولية

- دراسة يوسف (2001): استهدفت الدراسة تهدف إلى التعرف على الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي على عينة من معلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي في مراكز ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، واستخدام المعلمات للتطبيقات التقنية البسيطة، ورصدت الدراسة بعض الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم مثل عدم توفر الدورات التدريبية، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلي في قاعة الدراسة، كما لا يوجد تشجيع وحافز علي استخدام التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، بجانب عدم وجود المختص في مجال التقنيات، وعدم توفر البرمجيات التعليمية، وعدم وجود الوقت الكافي لاستخدام تلك التقنيات وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها استخدام تقنيات التعليم، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها علي التحصيل الدراسي.

- دراسة الموسوي (2002): هدفت الدراسة التعرف عن مدى استخدام تقنية المعلومات والحاسب الآلي في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية" وكذلك التعرف على الصعوبات التي تقف حائلاً أمام تطبيق هذه التقنية في التعليم في دول الخليج العربي. استخدمت الدراسة المنهج المقارن ومن نتائج الدراسة أهمية تقنيات التعليم في رفع وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، وجود اشكالية في

استخدام تقنيات التعليم حيث مازال يسير ببطء على الرغم من أهميته، وأنه لا توجد حتى الآن مادة خاصة بالحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية بالرغم من أهميتها في التعليم الابتدائي في جميع الدول محل الدراسة، عدم تدريب المعلمين على استخدام الحاسب الآلي وتقنيات التعليم وتوظيفهما في العملية التعليمية، وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها استخدام تقنيات التعليم من منظور مقارن، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

- **دراسة حفني (2009):** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التكنولوجيا المساعدة في تفعيل أهداف تعليم الطلاب الصم في معاهد وبرامج الدمج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة التحليلية لعدة نتائج منهت أن التكنولوجيا المساعدة تستطيع تفعيل أهداف التعليم الصم حيث أن لها فوائد عديدة عليهم، منها تقليل أثر الإعاقة أو إزالتها، وإثراء المناهج، إلا أن استخدام المعلمين لتلك التكنولوجيا في تعليم الصم ليس بالدرجة المطلوبة. وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها التكنولوجيا المساعدة للمعاقين سمعياً ودورها في تحقيق الأهداف التعليمية ومنها التحصيل الدراسي وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً في ضوء عدة تجارب دولية والعمل على الاستفادة منها في تحسين التحصيل الدراسي.

- **دراسة ملكاوي، وأبو عليم (2010):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تقني لتدريب النطق بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال، بلغ عدد أفراد العينة (30) طفلاً وطفلة، وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة محاور لتدريب الأطفال الأصوات والحروف العربية ونطق أصوات الأحرف العربية في بداية الكلمة ووسطها، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على أداة المقياس لصالح المجموعة التجريبية، وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً في ضوء عدة تجارب دولية والعمل على الاستفادة منها في تحسين التحصيل الدراسي.

- **دراسة شرا دقة، وزريقات (2012):** استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي باستخدام تقنيات تعليمية للتدريب النطقي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة المعاقين سمعياً بلغت (30) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الدرجة الكلية للقياس البعدي لمستوي اللغة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الاختبار ألبعدي تعزي لمتغير الجنس ووجود فروق في الاختبار ألبعدي تعزي لمتغير العمر في مستوي اللغة التعبيرية لصالح الفئة العمرية، وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من تناول تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً ودورها في تحسين التحصيل الدراسي.

- **دراسة التوجيهي (1436هـ):** استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي المعاقين سمعياً في استخدام التقنيات السمعية في مدينة بريدة، كما أشارت النتائج إلى قلة المخصصات المالية لتقنيات التعليم للمعاقين سمعياً، صعوبة نقل التقنيات داخل القاعات، عدم وجود شبكات الأنترنت داخل القاعات، عدم التدريب الكافي لمعلمي المعاقين سمعياً، وتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من تناول تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تناولت تلك الدراسة مشكلات المعلمين في مدينة بريدة تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً ودورها في تحسين التحصيل الدراسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية: تعددت الدراسات الأجنبية التي تناولت استخدام التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة ومنها:

- **دراسة فليتشر (1972) Fletcher:** استهدفت التعرف على تقويم برنامج ستانفورد الحاسوبي لتعليم القراءة الأولية بمساعدة الحاسب الآلي، ومقارنة طريقة التدريس التقليدية بطريقة التدريس بمساعدة الحاسب الآلي. علي عينة الدراسة المكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة، (٢٥) تلميذ و (٢٥) تلميذة من مستوى الصف الأول الابتدائي في مدارس المعوقين سمعياً، واستخدمت المنهج التجريبي، وطبقت دروس القراءة على مجموعتين التجريبية والضابطة لمدة ستة أشهر وذلك بمعدل (١٠) دقائق يومياً. وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق التلاميذ على التلميذات في المجموعة التجريبية وتفق طريقة التدريس بالحاسب الآلي على الطريقة التقليدية، وتتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول تأثير تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً علي التحصيل الدراسي وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً ودورها في تحسين التحصيل الدراسي.
- **دراسة بروتون (1994) Broughton :** هدفت الدراسة التعرف علي عملية التحصيل الأكاديمي لكل من التلاميذ المعاقين سمعياً، والمعاقين بصرياً، وصعوبات التعلم، من خلال جهاز الحاسب الآلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذ من ذوي الإعاقات الذين هم موضع الدراسة مستخدمة المنهج التجريبي، وبيّنت الدراسة أن المعاقين سمعياً لا يستطيعون فهم الكم الهائل من التعليمات اللفظية الموجهة من قبل المعلمين داخل الفصل مما يعيق مقدرة التلاميذ على اكتساب المعلومات بالطرق العادية واحتياجهم للتقنية لتعويض القصور الحسي، وتتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً من خلال التقنيات التعليمية، وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً.
- **دراسة كوربيت، وميشوكس (1996) Micheaux, & Corbett:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مدارس الصم وضعاف السمع نحو التقنية من خلال (التخطيط للتقنية، والشبكات، والاستراتيجيات التعليمية، والمناهج، والتمويل، والسياسة تجاه التقنية. تألفت عينة الدراسة من (٦) مدارس تجاوب منها (٣) مدارس (أيوا للصم، وأوهايو، وتكساس) بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الصم وضعاف السمع يتعلمون أفضل في بيئة تعلم أساسه التقنية. وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: الحاجة إلى تمكين المعلمين من استعمال أجهزة الحاسب الآلي وبرامجه، حيث إن التقنية تزيد من النتائج التربوية وتحسن من تعليم الصم وضعاف السمع وخاصة في مادة القراءة والكتابة.
- **دراسة لي (2000) Agboola&Lee:** والتي تناولت دخول تقنية الحاسب الآلي للصم في البلدان المتقدمة والبلدان النامية لتحديد مدى الفجوة بينهما، والتعرف على المعوقات الأساسية التي تحد من دخول هذه التقنية، واستخدمت المنهج المقارن، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق واسعة بين البلدان المتطورة والنامية من حيث امتلاك الحاسب الآلي، ومدى تمكن المعاقين سمعياً من القراءة والكتابة، كما يوجد فجوة في استخدام الانترنت، حيث كانت الفجوة واسعة لصالح البلدان المتقدمة، وأن جميع المعاقين سمعياً ما بين مرحلة الحضانة إلى البالغين المتقاعدين لديهم فرصة لأن يتعلموا الحاسب ويستخدموا الانترنت، أما من حيث عوائق استخدام الحاسب في البلدان النامية فكان أهمها هو المشكلات الاقتصادية، ثم قلة التدريب أو التعليم في استخدام الحاسبات الآلية، ثم تدني مستوى الصم في القراءة والكتابة كما أكدت الدراسة على أن أكثرية الصم في البلدان النامية غير مستفيدين من التقنيات التعليمية. وتتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً علي الصعيد الدولي وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب دولية والعمل علي الاستفادة منها في تحسين التحصيل الدراسي.
- **دراسة سوتينين (2007) Sutinen, E and Virnes:** استهدفت الدراسة التعرف علي تأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً بفنلندا وخرجت الدراسة بعدة نتائج منها نجاح المناهج الدراسية وكذلك طرق التدريس المصاحبة لتقنيات التعليم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي المنفصلة، كما طورت مفهوم الدعم الفني الخاص، ساهمت تقنيات التعليم في تعزيز انتقال التلاميذ إلى الحياة العملية بما صاحبها من تغيرات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتتشابه الدراسة مع الدراسة

الحالية من حيث تناول تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها على التحصيل الدراسي وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية علي الصعيد الدولي والاستفادة منها في تحسين التحصيل الدراسي.

- دراسة زمفروف (Zamfirov, M., & Saeva, S(20013): استهدفت الدراسة التعرف علي تأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً مادة اللغة الانجليزية ببيلغاريا تم تطبيق البرنامج لمدة عام في 3مدارس بالعاصمة صوفيا طلاب من سن 16-23 وبعد تحليل نتائج البرنامج خرجت الدراسة بعدة نتائج منها نجاح التقنيات التعليمية في تحسين مستوي التحصيل الدراسي، ساهمت تقنيات التعليم في تحسين مستوي الاداء الكتابي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتتشابه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تناول تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث تتناول الدراسة الحالية مدي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً من منظور مقارن

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العديد من الجوانب ذات الصلة بتأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً سواء علي الصعيد الدولي أو بعض التجارب الاقليمية بجانب بعض التطبيقات والجوانب التجريبية لدراسة تأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً في بعض المناهج والمقررات الدراسية، وتطرق كذلك للعديد من المجالات التطبيقية ذات الطابع التعليمي، ووضح من خلال نتائج تلك الدراسات مدي التفاوت بين تأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً حسب الامكانيات المادية والبشرية وطبيعة تأثير تقنيات التعليم علي تحصيل المعاقين سمعياً م، وهناك العديد من الجوانب التي استفاد منها الباحثان في الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة حيث تم التطرق اليها من خلال تناول أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

2- الاطار النظري:

تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الاكاديمي:

ذكر سلامة (2001) مجموعة من النقاط تبين الآثار الإيجابية الخاصة بوضع التقنيات الجديدة تحت تصرف ذوي الإعاقات

في الحياة اليومية:

- تطوير مهارات تساعدهم في الاعتماد على أنفسهم في مواجهة حياتهم العملية.
- تحسين قدرتهم على الاتصال، والارتقاء بقدرتهم على الحركة والتنقل.
- تطوير مهاراتهم للحفاظ على سلامة صحتهم العقلية.
- تحسين التدابير الطبية المتعلقة بالسيطرة على الأمراض.
- زيادة فرص العمل المتاحة لهم بفضل تدريبهم ومساعدتهم في التكيف مع وظائفهم.

أما بالنسبة لذوي الاعاقة السمعية فان وسائل التواصل اللاسلكي تسمح للأفراد الصم أو الآخرين غير الناطقين بالتواصل عبر الهاتف، وتشبه هذه الوسائل الحاسب الآلي أو الآلة الكاتبة المحمولة، ويقوم الفرد بكتابة رسالة على لوحة المفاتيح وينظر إلى العرض المرئي للحروف الهجائية وقد كان لوسائل التواصل اللاسلكي للصم طابعة أيضاً وكذلك يمكن إجراء تسجيل للمحادثة الهاتفية، ويتطلب القانون الأمريكي لذوي الإعاقة أن تعرض كل الشركات التي تقدم خدمات الهاتف خدمات بث تشجع مستخدمي وسائل التواصل اللاسلكي والسماعين على التواصل ويقوم مشغل البث بدور المترجم، فعندما يتحدث الشخص السامع، يكتب موظف الاستعلامات الرسالة لمستخدم التواصل اللاسلكي للصم، وعندها يقوم مستخدم التواصل اللاسلكي الأصم بكتابة الإجابة، يقرأها المشغل بصوت مرتفع، ويقوم الوسائل المساعدة للأفراد ذوي صعوبة السمع بتكبير صوت محادثات الهاتف من خلال سماعة أذن للهاتف.

- أنواع التقنيات التعليمية المساعدة للمعاقين سمعياً:

هناك العديد من الوسائل والأجهزة التي تستخدم في فصول الصم وضعاف السمع، والتي تهدف إلى محاولة الاستفادة من البقايا السمعية لديهم بقدر الإمكان، ومن تلك الأجهزة مايلي:

الأجهزة الثابتة Fixed System:

وهي تلك الأجهزة السمعية التي تثبت على مناضد التلاميذ، حيث يضعون سماعات على آذانهم، وترتبط تلك السماعات بالميكروفون-الذي يتحدث فيه المعلم -عن طريق أسلاك توضع على الأرض تحت السجادة أو الموكيت حتى لا يتعثر بها أحد.

الأجهزة المتحركة Mobile System:

تقوم هذه الأجهزة على نفس فكرة الأجهزة السابقة، ولكن وحدات التكبير تثبت بداخل جهاز متحرك يسير على عربات صغيرة مما يسمح للمعلمة بتحريكها من مكان إلى آخر، وفي حالة استخدام هذا النوع من الأجهزة ترقم السماعات الرئيسية لكل تلميذ برقم معين، وترقم اللوحة الموجودة أمام المعلمة بنفس الأرقام وذلك وفقاً لدرجات الفقد السمعي لدى كل طفل. ومن مميزات هذه الأجهزة المتحركة أنه يمكن استخدامها في فناء المدرسة أو الأماكن المفتوحة.

أجهزة الدوائر السمعية Audio Loop System:

تقوم فكرة هذا الجهاز على إرسال موجات كهرومغناطيسية عبر سلك يلتف داخل الصف، وتلتقط سماعات الأطفال التي تحتوي على الحرف T (أي تلفون) تلك الموجات ما دام الأطفال يقعون داخل نطاق السلك، ومن مميزات هذا النوع من الأجهزة أنه لا يحتاج إلى أن يكون مرتبطاً بأسلاك تعيق الحركة داخل الصف، كما أنه يبصر للطفل سماع كلام المعلم دون سماع الضوضاء المحيطة بالمكان، ومن مميزاته أيضاً استخدامه داخل الأماكن العامة كالمسجد، والقاعات... وغيرها من الأماكن الأخرى. غير أن من عيوب هذا الجهاز التداخل الذي قد يحدث في البث بين الصفوف المتجاورة عبر الجدران داخل المدارس، ولكن يمكن علاج تلك المشكلة عن طريق إبعاد الفصول التي تستخدم تلك الأجهزة عن بعضها البعض.

أجهزة نظام FM

يتم استخدام تكنولوجيا FM كمقياس مصمم خصيصاً للتخلص من مشكلات الضوضاء والاتجاه والمسافة. ولاستخدام نظام FM (الذي يسمى سابقاً بالمدرّب السمع)، ويقوم معلم الصف بارتداء ميكروفون لاسلكي ويرتدي الطالب مستقبل لاسلكي. وبسبب سهولة استخدام نظام FM تم إدخاله في نظام التعليم العام بشكل ناجح، ومع ذلك وبسبب وجود خطورة واقعية في التكبير المفرط للصوت يجب التحقق من نظم FM ومراقبتها من قبل أخصائي السمع.

وهناك نظام تكبير صوتي آخر مستخدم في الصف وهو تكبير المجال الصوتي. ويتم استخدام تكنولوجيا FM لنقل صوت المعلم من خلال ميكروفون أو متحدّث أو أكثر يتم وضعهم في الصف. لذلك يتم تكبير صوت المعلم بدرجة طفيفة ونقله للحجرة كلها (التي تسمى بالمجال الصوتي) ويسمع الطلاب في مؤخرة الصف صوت المعلم بدرجة مرتفعة كالطلاب في مقدمة الصف، قد يقوم حينئذ بارتداء مستقبل FM أو معيّناته الخاصة بالسمع اعتماداً على توصيات أخصائي السمع. وتشير البحوث والدراسات إلى إمكانية استفادة كل الأعضاء في الحصة من تكبير المجال الصوتي، فقد أوضح الطلاب على سبيل المثال فوائد أكاديمية واضحة وزيادة في سلوك المهمة. ويصرح المعلمون أيضاً بوجود انخفاض ملحوظ في الإعياء الصوتي (Berg, 1987; Sarff, 1981; Zabel, & Tabor, 1993).

اعتبارات بشأن استخدام التقنيات المساعدة في تعليم المعاقين سمعياً:

تتمثل تلك الاعتبارات فيما يلي:

- موضوع الدرس هو المنطلق الرئيس لمعلم الصم كي يستخدم التكنولوجيا داخل الصف الدراسي.
- أن يقرر معلم المعاقين سمعياً ما إذا كان يرغب في استخدام التقنيات الحديثة لتوضيح موضوع درس ما، أو التدريس عنها.

- أن يحدد معلم المعاقين سمعياً ماذا يتعين علي هؤلاء الأطفال عمله أثناء استخدام هذه التقنيات الحديثة.
- أن يعرف معلم الأطفال المعاقين سمعياً ماذا يتعين عليهم عمله بعد الإنتهاء من استخدام هذه التقنيات الحديثة.
- أن يكتب معلم المعاقين سمعياً جميع الوسائل التي يحتاجها عند تنفيذ الأنشطة(البلاوي، وأحمد، 2014، ص296).

الخصائص التعليمية والتحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعياً:

هناك تفاوت بين الأشخاص المعاقين سمعياً في القدرات العقلية ويرجع ذلك إلي مجموعة عوامل منها وقت حدوث الصمم وشدته والنمو اللغوي ومدي وجود عاهات بدنية أخرى ودرجة التعلم، حيث إن المعاقين سمعياً يتمتعون بوجود مدي واسع من القدرات لان عاهتهم تظهر أثارها في الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب البدني(شقيير، 2000، ص 198) إلا أن ذكاء الشخص المعاق سمعياً لا يختلف عن زميله العادي إذا ما توافرت له كل الخبرات البيئية اللازمة أو إذا وجدت فروق بينهم فإنها ترجع إلي عوامل بيئية فذكاء المعاق سمعياً غير لفظي خصوصاً عندما تستخدم مع الصم لغة الإشارة (عبد الواحد، 2001، ص102)

ويؤكد (حنورة، 1982) أن معظم الدراسات التي أجريت علي القدرات العقلية لدي المعاقين سمعياً عن أن هؤلاء الأفراد لا يختلفون اختلافاً جوهرياً عن الأفراد عادي السمع وقد تبين أيضاً أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية قادرون علي الانخراط في السلوك المعرفي ولكن ينبغي إكسابهم خبرات لغوية أكبر وأنهم إذا اكتسبوا هذه الخبرات فإنهم سوف يكشفون عن فاعلية ذهنية كالتي يتصف بها الأفراد عادي السمع (سليمان، والبلاوي، 2005، ص279).

و بالرغم من أن ذكاء الطلاب المعوقين سمعياً ليس منخفضاً إلا أن تحصيلهم العلمي عموماً منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين، فغالباً ما يعاني هؤلاء الطلاب وبخاصة الصم منهم من مستويات مختلفة من التأخر، أو التخلف في التحصيل الأكاديمي عموماً وبوجه خاص في التحصيل القرائي (الخطيب، 1998، ص90).

وبذلك فإن تحصيل المعاقين سمعياً يأتي ضعيفاً، حيث يتناسب ضعف تحصيلهم الأكاديمي طردياً مع ازدياد المتطلبات اللغوية، ومستوى تعقيدها ويزداد حجم المشكلة بازدياد عدم فاعلية أساليب التدريس، حيث أشارت بعض الدراسات بأن (٥٠ %) من أفراد هذه الفئة ممن هم في سن العشرين كان مستوى قراءاتهم يقاس بمستوى قراءة طلاب الصف الرابع الأساسي، وأن (١٥ %) كانوا بمستوى الصف الثامن من التعليم الأساسي (عبدالعزیز، 2005، ص 185).

وهذا يتفق مع ما أكدته ويناند Wynand(1994) من أن المعاقين سمعياً يعانون من مشكلات أهمها صعوبة التواصل، وانخفاض مستوى التحصيل.

وفي ضوء ماسبق يمكن تفعيل دور التقنيات المساعدة للتغلب على مشكلات التحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعياً، ولقد حدد (السيد، 2006) مجموعة من الاعتبارات الواجب توفرها في التقنيات التعليمية المساعدة للصم وما تقدمه من محتوى علمي لتحقيق هدفها وهي:

(أ) بالنسبة للمحتوي العلمي المقدم بواسطة التقنيات التعليمية الحديثة:

- تلبية المادة العلمية لحاجات ومطالب النمو المختلفة لدي الأطفال الصم.
- وظيفية المعلومات ومناسبتها للمستويات المعرفية المختلفة للأطفال الصم.
- حداثة الموضوعات ومساعدتها في تكيف الصم مع سمات العصر الحديث.
- توفير الدافعية الداخلية لدي الأطفال الصم.
- الاتجاهات الإيجابية لدي الأطفال الصم نحو المادة والمعلم.
- أساليب تدريسية تدفع للاستقصاء والاستكشاف.

(ب) بالنسبة لتوظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة في مواقف التعليم والتعلم:

- تعمل علي إشباع وتنمية ميول الأطفال الصم: من خلال وسائط الاتصال التعليمية توفير خبرات حية ومتعددة، لتشبع ميول الأطفال، وتزيد من استمتاعهم بمواقف التعليم والتعلم.
- تساهم في معالجة انخفاض المستوي العلمي والمهني لدي بعض المعلمين لوسائط الاتصال التعليمية دور مهم في علاج مشكلة انخفاض المستوي العلمي والمهني لدي بعض المعلمين والمعلمات، خاصة إذا كانت هذه الوسائط مصنعة بواسطة أخصائيين تربويين في مجال العلوم والتربية، كما أنه يمكن تقديم استراتيجيات حديثة في التدريس من خلال هذه الوسائط وتدريب المعلمين علي ممارستها (كما في برامج التعليم المصغر مثلاً).
- تسهم في استغلال المتعلمة لحواسها المختلفة. وتوجد مجموعة من الاعتبارات العامة لتطوير جودة التقنيات والوسائل والأدوات التعليمية السمعية أو البصرية للأطفال الصم وضعاف السمع هي:
- ينبغي عرض المعلومات في شكل صورة كما ينبغي استخدام النص أو الكتاب ولكن بقدر بسيط.
- ينبغي تطوير التكنولوجيا والوسائل والأدوات التعليمية الخاصة بالأطفال الصم وضعاف السمع بدلا من تعديل تكنولوجيا الأطفال الذين يسمعون.

- ينبغي عمل تكنولوجيا ووسائل وأدوات تعليمية يمكن للمدرسة تطبيقها.

تطور تقنيات التعليم وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في ضوء التجارب الدولية

في هذا الفصل سيتم تناول تطور التقنيات التعليمية للمعاقين سمعيا في ضوء خبرات بعض الدول مع توضيح تأثير هذا التطور علي تحصيل المعاقين سمعيا في المؤسسات التعليمية المختلفة لتلك الدول أملا في إيجاد بعض النقاط التي يمكن الاسترشاد بها في عملية تطور تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية.

أكدت منظمة اليونسكو علي عدة منطلقات لتطوير تقنيات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة، كما أكدت علي أهمية تكاتف النظم التعليمية من أجل حل المشكلات المؤثرة علي تحصيل ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت علي ضرورة مراعاة تنوع التلاميذ وأن تتعامل مع اختلافات الأفراد لإثراء العملية التعليمية والتحصيل الدراسي (UNSECO,2005.P.9).

تكمن أهمية التكنولوجيا المساعدة في تعليم الصم وضعاف السمع علي الصعيد الدولي فيما يلي:

استطاع مجموعة من الباحثين من الولايات المتحدة وبريطانيا ابتكار شخصية متحركة ثلاثية الأبعاد، يمكنها مساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع في تطوير قدراتهم التخاطبية، حيث تقوم تلك الشخصية بتعليم الأطفال الصم كيفية فهم وإنتاج لغة منطوقة، فهي تعمل على نقل طريقة تعلم اللغة لهم، كما يمكنها مساعدة الأطفال في إصلاح عيوب النطق من أجل نطق اللغة بصورة دقيقة وواضحة، وقد أطلق الباحثون على تلك الشخصية اسم "بالدي" Baldi، ويقوم "بالدي" معلم التخاطب والمزود بفم وأسنان ولسان بتحريك ملامح وجهه بشكل دقيق ومتزامن مع صوت الكلام الذي يتم سماعه، والذي يمكن أن يكون إما تسجيلاً لصوت آدمي أو صوت من أصوات الكمبيوتر، ويتميز "بالدي" بإمكانية تعديل البرنامج الخاص به؛ ليناسب مستوى المتلقي ويتطور وهكذا يمكن أن يكون لـ"بالدي" العديد من التطبيقات سواء في تعليم النطق للصم وضعاف السمع أو في تعلم اللغات المختلفة أو في كشف وعلاج عيوب النطق والقراءة لدى الأطفال (Carole Howell, 2004).

وفيما يلي عرض لأهم التجارب والخبرات الدولية المرتبطة بتطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً في عدد من الدول:
تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي أهتمت بإدخال تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وقد بدأ الاهتمام بإدخال الحاسب الآلي منذ بداية السبعينات من القرن الماضي أي ما يزيد عن 40 عاماً، وواكب ذلك وجود تطور مستمر في استخدام التقنيات بتطور أجهزة الحاسب الآلي وتطبيقاته والوسائط المساعدة (الفرماوي، 2009).

وادخلت التقنيات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية بعد عدة دراسات حول تأثير التقنيات التعليمية علي زيادة التحصيل الدراسي من خلال عدة طرق وأساليب تعليم التلاميذ الصم باستخدام الحاسب الآلي الشخصي وقد ركزت علي كيفية استخدام الحاسب الآلي في المنهج الدراسي، وأهتمت بالتأثير التحصيلي للغات، وفقاً لبرمجة معينة لجهاز الحاسب الآلي، حيث تعمل دورات الحاسب الآلي التي قدمت للتلاميذ المعاقين سمعياً علي تقديم برامج متنوعة تستخدم لتدريس بعض المهارات الفكرية وتطويرها ساهمت في تطوير قدرات المعاقين سمعياً على التنبؤ والمقارنة والتحليل والتطبيق والتنظيم، بالإضافة إلى معرفة تطبيقات الحاسب الآلي (Tollefson, J. 2013).

وبدأ استخدام شبكات الحاسب الآلي للتغلب علي للأخطاء التي يقع فيها المعاقين سمعياً عند الكتابة عملاً علي زيادة فاعلية تواصلهم من خلال طريقة الكتابة على شاشات الحاسب الآلي، مما أدى إلى تعميق الفهم لديهم، وأصبحوا قادرين على طرح الأسئلة لبعضهم البعض بالإضافة إلى قدرتهم على مناقشة وجهات النظر المختلفة، مما زاد التفاعل بين المعاقين سمعياً بالإضافة إلى زيادة فاعليتهم وإلى جذب انتباههم لما يتعلمونه، كما تقدم التقنيات برامج تعليمية في شكل صور أو رسوم عملية مساعدة للتعليم (Davidson, K.; Lillo-Martin, D.; Pichler, D. Chen 2014)

ومع تطبيق نظام الدمج للمعاقين سمعياً في مؤسسات التعليم العادية بالولايات المتحدة الأمريكية سواء الدمج الشامل بالمدارس العادية أو الدمج الجزئي خلال فترات في اليوم الدراسي تطورت وسائط التقنيات التعليمية للمعاقين سمعياً لتتناسب الحالات التعليمية المختلفة، وواكب ذلك تغير في طبيعة أداء المدرسة وإدارته فأصبح هناك المتعلم المتجول والمترجمين الفوريين والمساعدين الفنيين لتحسين استخدام التقنيات التعليمية داخل الفصول الدراسية (Nowell, Richard; Innes, Joseph, 2011).

تحاول المؤسسات التعليمية والمدارس زيادة التحصيل الدراسي من خلال أجهزة السمع من خلال التقنيات التعليمية بدلاً من التعليم الشفوي بحيث تتعدد الحواس أثناء عملية التعلم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي، وهناك هيئات مساعدة لدعم تكنولوجيا التعليم عملاً علي وصول الخدمات التقنية لجميع المعاقين سمعياً مع تقديم الحلول التكنولوجية الملائمة لعملية التعليم، كما يوجد شراكة مع الجامعات وبعض الشركات الخاصة في إطار الدعم التقني سواء في عملية التدريب علي استخدام التكنولوجي أو التطوير التكنولوجي بما يساهم في زيادة التحصيل الدراسي. (Hassanzadeh, S. 2012).

تدعم البرامج بعض التطبيقات مثل الرسومات التي تحفز التلاميذ للتعلم، وأن ترتبط الكلمات بالصور الدالة عليها، مع عمل تغذية راجعة معززة مع التوسع في استخدام الوسائل البصرية المرئية ما أمكن ذلك، واستخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية لتطبيقات كثيرة، فالوسائط التقنية المستخدمة زودت بالشرح والتعليق المرئي التي طورت بدورها من اللغة المكتوبة للمعاقين سمعياً ومن لغتهم الشفوية الطبيعية وساهم ذلك في التحسن الملحوظ في التحصيل الدراسي، كما قدم الفيديو التفاعلي برامج مرئية مشروحة مدعمة بالصوت والصورة (Davidson, K.; Lillo-Martin, D.; Pichler, D. Chen, 2014)

ولا تقتصر الخدمات التقنية للمعاقين سمعياً علي مؤسسات التعليم العام بل يوجد في أمريكا جامعة جالوديت بواشنطن تقدم خدماتها للمعاقين سمعياً ومجهزة بأحدث التقنيات التعليمية وتقدم العديد من التخصصات التعليمية للمعاقين سمعياً، ولا تزال مؤسسة التعليم العالي الوحيدة التي تم تصميمها خصيصاً لجميع البرامج والخدمات لاستيعاب الطلاب الصم وضعاف السمع، كما يتم قبولهم في برنامج الدراسات العليا، لكن اضطرابات السمع لا تبقى عائقاً أمامهم في التعلم بسبب استخدام الجامعة القوي للتكنولوجيا، يتم

استخدام التقنيات التفاعلية للطلبة داخل وخارج الفصول الدراسية، وتتعدد تلك التقنيات وتتنوع ومنها استخدام كاميرا الويب على برنامج سكايب، حيث أن أكثر من 90% من تطبيقات جامعة جالوديت تعتمد على استخدام أشكال الاتصال عبر الإنترنت، Wikipedia (2017).

ويتضح مما سبق عمق التجربة الامريكية في استخدام تقنيات التعليم والتي بدأتها من خلال التجريب وإجراء العديد من الدراسات لتحسين التحصيل الاكاديمي للمعاقين سمعياً، ثم انتقلت للدعم المؤسسي لتصبح من أوائل الدول التي أدخلت التقنيات التعليمية للمعاقين سمعياً في مؤسسات التعليم المختلفة، ومن مظاهر نجاح التجربة الامريكية نجاح تطبيق الدمج بدرجة كبيرة تقارب معها المستوي التحصيلي للمعاق سمعياً مع نظيره العادي وبذلك تغلبت على الفجوة التي تحدث بين المعاقين سمعياً ونظرائهم العاديين في التعامل التقني والتحصيل الدراسي، مما ساعد على وجود جامعة للمعاقين سمعياً والتحاقهم بمؤسسات العالي بل والدراسة من خلال التعليم الالكتروني.

تطور تقنيات التعليم المعاقين سمعياً في المملكة المتحدة ودورها في التحصيل الدراسي:

وتدعم الحكومة والبرلمان في المملكة المتحدة الاتجاه التقدمي القائم على تطوير التقنيات في إطار سياسات تعليمية تتلاءم مع تزايد الاهتمام بالخدمات التقنية المقدمة للمعاقين سمعياً، وتقوم السلطة المحلية بتنفيذ ذلك منذ مراحل الطفولة عملاً على توفير قاعدة من الموارد الأساسية والثانوية، كما يوجد شركات بين مؤسسات التعليم والجمعيات الاوربية المهتمة بالمعاقين سمعياً وتعمل من خلال وكالات متعددة مكتب الاطفال والشباب الوطني في انجلترا وكذلك منتدى الاطفال في ويلز ومكتب الاطفال والشباب في اسكتلندا، من أجل تعزيز الممارسات التعليمية المرتبطة بالتقنيات التعليمية في المملكة المتحدة مع ربطها بالقضايا التعليمية الراهنة. كما تعمل على زيادة الوعي باحتياجات الاطفال المعوقين سمعياً وأسرهم، كذلك الاستجابة للمشاورات من حكومة الجمعيات الاجتماعية وتبسيط الضوء على أهم القضايا الاجتماعية التي تحتاج معالجة (Waters & De Klerk, 2014).

كما ان هناك مرونة في البيئة التعليمية في جميع أجزاء المملكة المتحدة (انجلترا واسكتلندا وويلز وايرلندا الشمالية) فعملت الحكومة الاسكتلندية على سبيل المثال على توفير فرص تعليمية أكبر من خلال الوسائط التقنية في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً بالتعاون مع اولياء الامور بما يزيد فرص التعلم منذ مراحل الطفولة وحتى الشباب بما يتناسب مع كل مرحلة عمرية، كما يسهم ذلك في تحسين التعلم في كافة المقررات والمواد الدراسية بالمدارس الاسكتلندية للمعاقين سمعياً، كما يوجد خطة خمسية تتلاءم مع التغيير في وسائط التعلم ومخرجاتها بجانب وجود تغيير في طرق التدريس وفقاً للتطور التقني في تعليم المعاقين سمعياً، لذا هناك العديد من الاستراتيجيات التعليمية المبتكرة خصوصاً في تعليم اللغات (SASLI, 2015).

اعتمدت المدارس البريطانية العديد من المواد التدريبية المقدمة على الانترنت لتقديم خدمات تقنية للمعاقين سمعياً، كما قدمت وسائل تقنية من خلال اساليب التواصل للمعاقين سمعياً بالمدارس العادية في إطار خطة إعداد للمعاقين سمعياً التعليمية والتي تستهدف ايضاً مساعدتهم في التأهيل للعمل والعثور على وظيفة، وللاستخدام، بجانب توفير معدات خاصة لتمكين المعاقين سمعياً من التحصيل الدراسي، كما عملت على توفير الكمبيوتر والفيديو والأجهزة الأخرى بجانب لهواتف المحمولة عملاً على تحسين التواصل الاكاديمي، كما يوجد العديد من المؤسسات الداعمة لتكنولوجيا للمعاقين سمعياً منها معرض مودرن في لندن يوفر للصم وضعاف السمع أجهزة الكمبيوتر المحمولة باليد التي تعرض مقاطع فيديو BSL شرح العديد من البرامج ذات الطابع التعليمي (Biggs, 2004).

ويوجد دعم واسع لتقنيات التعليم للمعاقين سمعياً بالمملكة المتحدة، وتعمل الاستراتيجية التعليمية في عدة اتجاهات حسب درجة الاعاقة والقدرات السمعية، فمعظم المعاقين سمعياً يعانون من الصم في أذن واحدة ومنهم من يزرعون قوقعة الأذن لتطوير عملية التحصيل الاكاديمي وفقاً للبيئة المدرسية المعدلة، بجانب أن هناك إعاقه سمعية معتدلة تتطلب نوعيه معينه من التقنية مع تزايد فرص التحصيل الدراسي بجانب تأهيل المعلمين وفقاً للأدوار المتوقعة في إطار تقنيات التعليم وواكب ذلك تزايد في الدورات التدريبية لدعم دور التقنيات في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً وهناك غرف مصادر في مراحل التعليم الابتدائي وحتى التعليم الثانوي، بالإضافة إلى

التعاون بين المؤسسات التعليمية واسر المعاقين سمعيا (Young, A., (Squires, G., Oram, R., Sutherland, H. & Hartley, R, 2015).

وتعمل التقنيات التعليمية للمعاقين سمعيا في المملكة المتحدة علي زيادة التحصيل الاكاديمي في جوانب تحسين القراءة ومواجهة الصعوبات القرائية وكذلك تعلم اللغات المختلفة، بجانب معالجة الاخطاء المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية بمعنى استغلال التقنيات في تطوير الجوانب الانفعالية والاجتماعية من خلال الالعاب، بجانب التغلب علي بعض السلبات المرتبطة بالإعاقة مثل ضعف الذاكرة العاملة والفهم القرائي بجانب التعامل مع الجوانب العاطفية والسلوكية التي تبرز في الطرق التعليمية التقليدية بالإضافة إلي الصعوبات في فهم وجهات نظر الآخرين من خلال طرق التواصل التقليدية وحقت نتائج جيدة في هذا الصدد (Waters & De Klerk, 2014).

ويتضح مما سبق أن تقنيات التعليم في المملكة المتحدة تعمل في إطار تشريعي ومنهجي في كل اجزاء المملكة المتحدة وان اختلفت التطبيقات من حيث التنفيذ الا انه هناك سياسة واضحة تعمل علي توفير التقنيات الحديثة في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا مع توفير وسائل الدعم الرسمية او من خلال المؤسسات الاهلية والدولية المساندة، كما تعمل علي زيادة التحصيل الدراسي للمعاق سمعيا في كافة المقررات بجانب استغلال التقنيات لتقريبه للحياة العادية والتغلب علي بعض المشكلات المرتبطة بالإعاقة السمعية في المملكة المتحدة.

تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في فنلندا ودورها في التحصيل الدراسي:

تعمل مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في فنلندا في إطار التعليم المدرسي الشامل مع انحصار شديد للمدارس الخاصة المنفصلة في منظومة تطوير التعليم بمرحلة المختلفة الأمر الذي تطلب إعادة صياغة المناهج الدراسية وكذلك طرق التدريس المصاحبة وتوفير الوسائل التعليمية وكذا المواد التعليمية التكنولوجية للمعاقين سمعيا بجانب خدمات التوجيه والمعلومات للتلاميذ، مع إلغاء مناهج التربية الخاصة المنفصلة واستخدام المناهج عن طريق خطط التعليم الفردية في المناهج الدراسية، وتعزيز مفهوم الحاجة للدعم الخاص سوف تستخدم عند الإشارة إلى التعليم الخاص من أجل تعزيز انتقال التلاميذ إلى مزيد من الدراسة والحياة العاملة والمجتمع. (The European Agency for Special Needs, 2016, P.3).

تعاملت مؤسسات التعليم الفنلندية مع تقنيات التعليم المرتبطة بالمعاقين سمعيا من أجل التصميم للمساعدة في التعامل مع المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم ولتوفير التعليم الجيد منطلق الاولويات الوطنية للتعليم وروعي ذلك في العديد من المواد الدراسية مثل الرياضيات ومهارات القراءة والكتابة وكذلك العلوم. (OECD, 2006)

ويمكن تقسيم تكنولوجيا التعليم المساعدة للمعاقين سمعيا إلي اربع فئات التقنيات المساعدة، تكنولوجيا الاتصالات، والبرمجيات التعليمية. أحدث فئة تجسيد آخر والتكنولوجيات، مثل الروبوتات التعليمية كما يوجد مشاريع طلابية مبتكرة للارتقاء بالقدرات الفردية للمعاق سمعيا، بجانب تطوير مهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الشاملة الفنلندية مما تطلب اعداد عام اضافي أو الحصول علي درجة الماجستير في التربية الخاصة لان التعليم الفردي أو في مجموعات صغيرة أصبح من اهم الطرق التدريسية المصاحبة لتقنيات التعليم للمعاقين سمعيا (Sutinen, E and Virnes, 2007).

وتأثر التحصيل الدراسي بتطور التقنيات في فنلندا فعلى سبيل المثال زاد أداء متوسط درجات الطلاب بنسبة 25% من الطلاب الفنلندية المعاقين سمعيا. وزاد تحصيل مادة الرياضيات 21% ومهارات القراءة والكتابة متوسط 19%، كما زادت نسب التحصيل في التعليم الثانوي أيضا الذي عزز الكفاءة المهنية للطلاب (National Board of Education, 2006).

تأتي تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في إطار معايير الجودة بداية من توفير التعليم الأساسي، كما تحدد معايير الجودة على أساس تحليل الأنشطة وبأي طريقة ومن المتوقع أن تتحقق من أجل خدمة أهداف مجموعة من الأنشطة، كما قدم قانون التعليم في عام 2011 خدمات الرعاية للتلميذ بهدف تعزيز الخدمات التقنية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة وتم

اعتماد المناهج المنقحة التي تتلاءم مع طبيعة التقنيات التعليمية (The European Agency for Special Needs, 2016,P.8).

ويتضح مما سبق أن تقنيات التعليم في فنلندا تسير في إطار خطط شاملة تتوازن فيها توفير التقنيات الحديثة مع طبيعة المناهج التعليمية بجانب اعداد المعلم القادر علي التعامل مع تلك التقنيات بما يعمل علي زيادة التحصيل الدراسي للمعاق سمعيا كما بينت نتائج الدراسات في مختلف المواد والمقررات الدراسية وبالتالي تحقيق نجاح العملية التعليمية للمعاقين سمعيا في فنلندا. **تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في بلغاريا ودورها في التحصيل الدراسي:**

تعمل تقنيات التعليم في بلغاريا علي توفير التعليم الفردي وفقا للمناهج التعليمية للمعاقين سمعيا لاستغلال نواحي القوة لدي الطالب المعاق سمعيا، كما يوجد عدة استراتيجيات تعليمية للأطفال المعاقين سمعيا تعتمد علي وسائل الاتصال، كما يوجد مرونة كبيرة في استخدام تلك التقنيات لذا فهناك مرونة كبيرة في عملية تعليم المعاقين سمعيا وتطويع تلك التقنيات لتلبية الحاجات التعليمية للشخص المعاق سمعيا.

تركز التقنيات التعليمية في بلغاريا علي تنمية الحواس الأخرى واستغلال بقايا السمع لدي المعاقين سمعيا أملا في تحسين التحصيل الدراسي، تعتمد بلغاريا علي استخدام العديد من الوسائل التقنية في تعليم المعاقين سمعيا حسب درجة الاعاقة فمنهم من يحتاج لوسائل سمعية وبصرية وآخرون من خلال برامج للحاسب الالي المطورة، كما يتم زرع قوقعة لبعض الحالات، كما تعمل علي استغلال بقايا السمع speech reading من أجل اكتساب المهارات المختلفة. (TIME Foundation in the framework 2009) تبدأ استخدامات التقنيات التعليمية للأطفال المعاقين سمعيا من مرحلة رياض الاطفال، حيث تقدم العديد من الخدمات التقنية الخاصة بهم بناء علي تشخيص الحالات المختلفة وتحديد الصعوبات والتأخير في النطق سواء الفردي أو الجماعي، ويتم إعادة التأهيل والعلاج عن طريق جذب الانتباه من خلال بعض المثيرات البصرية والسمعية لاستغلال بقايا السمع، واحيانا يتم زرع قوقعة حسب التشخيص، وتقدم المدارس خدمات للأطفال في سن الدراسة على النحو التالي (التعرف علي اضطرابات اللغة، ثم إعادة تأهيل النطق والسمع، كما يتم التدريب لمدة سنة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويركز تعليم المعاقين سمعيا من الصف الأول إلى الثاني عشر علي دعم الموارد للتعامل مع فقدان السمع

(Zamfirov, M., & Saeva, S, 2013, PP261-267)

وفي السنوات الاخيرة مع تعميم تجربة دمج المعاقين سمعيا بالمدرسة البلغارية عن طريق استخدام نماذج التكامل المختلفة. التكامل الكلي وهو النموذج الأكثر شيوعا، كما عملت العديد من الجامعات علي تنظم دورات للمعلمين لتمكينهم من استخدام تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا معلمين بداية من معلمي المرحلة الابتدائية، وهناك مراكز للموارد في 28 في مدن بلغاريا حيث يعمل المتخصصون مع التلاميذ المعاقين سمعيا، فهناك خطة فردية لكل تلميذ، وتعمل الدولة من خلال خططها علي ايجاد المنهج الملائم للتعليم الفردي القائم علي استخدام تقنيات التعليم للاستفادة من امكانات التلميذ كاملة، وعملت علي توفير المتخصصين بإعداد المناهج الدراسية الفردية، ومن ثم تم تطوير المنهج الفردي، وهناك تخطيط علي مستوى العام الدراسي وتخطيط اخر لوحدة معينة، كما يوجد عدة استراتيجيات للتدريس بالكمبيوتر التي تم وضعها موضع التنفيذ في السنوات الأخيرة (Zamfirov, Saeva 2008, PP66-80). كما يوجد استراتيجية لتقنيات التعليم من خلال برامج الكمبيوتر التعليمية للمعاقين سمعيا، وقد تم تطوير برامج تقنية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في إطار استراتيجية التدريس باستخدام وسائط متعددة، الأشخاص (للمبتدئين) الذين يعانون من فقدان السمع باستخدام وسائط بصرية بجانب الابجدية الصوتية الدولية، كما يوجد برنامج لتعليم الوسائط المتعددة في مقرر الفيزياء من اجل المعاقين سمعيا، وهي مصممة لدعم تدريس الفيزياء وعلم الفلك للتلاميذ المعاقين سمعيا خصوصا وان المصطلحات المستخدمة في هذه المواضيع هي مجردة للغاية وصعبة جدا للمتعلمين الامر الذي يتطلب وجود مرافق مناسبة وكذا خبرات لغوية لدي المعلمين بجانب معدات تكنولوجيا المعلومات، بجانب دراسة اللغات خصوصا وان اللغة البلغارية BgSL تفتقر الي حروف الجر والتصريف حسب الجنس فمثلا يستخدم

نفس العلامة للشمس والاضاءة والشروق كما تختلف اللغة البلغارية المنطوقة عن المكتوبة (Saeva 2007, PP20-25, Zamfirov).

يتضح مما سبق ان الاستراتيجية البلغارية في تعزيز تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا ركزت علي التعليم الفردي حسب كل حالة بجانب التعليم الجماعي العام ويبدأ استخدام تقنيات التعليم حسب التشخيص لحالات الاعاقة السمعية كما وفرت الدعم الفني وظهرت العديد من النتائج الايجابية سواء علي صعيد تحصيل المواد العلمية كالفيزياء أو اللغات الاجنبية (الانجليزية) وكذلك اللغة المحلية البلغارية.

تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية ومدى تأثيرها علي التحصيل الدراسي.

تسعي المملكة العربية السعودية إلي تطبيق أحدث الأنماط التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وللمعاقين سمعيا بصفة خاصة لذلك حدث تطور كبير في الأساليب التعليمية وما يلزمها من متطلبات مثل التقنيات التعليمية الملائمة للأساليب التعليمية الحديثة، تتسق السياسات والإجراءات التي يجب أن تتبعها الإدارات التعليمية في إدارتها لبرامج تعليم الصم وضعاف السمع والنطق ووبرامج الخدمات المساندة وتقدم المساندة الفنية لها كلما دعت الحاجة لذلك.

أولاً: التطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية.

يهدف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى رعاية جميع فئات المعوقين، والعمل علي تزويدهم بالثقافة الإسلامية والثقافة العامة اللازمة لهم، وتدريبهم على المهارات اللازمة بالوسائل التكنولوجية المناسبة في تعليمهم للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم، تضع الجهات المختصة خطة مدروسة للنهوض بكل فرع من فروع هذا التعليم تحقق أهدافه، كما تضع لائحة تنظم سيره (وزارة التعليم، 1416هـ، ص 24).

بدأت المملكة العربية السعودية التعليم الرسمي للمعاقين سمعيا قبل 54 عام فقط تحديدا في عام 1384هـ جريا من خلال معهدين للصم للبنين والبنات بمدينة الرياض بنظام المدارس الداخلية، وفي عام 1408هـ اي قبل 30 عام من الان ظهرت العديد من مراكز السمع الملحقه وإجراء تدريبات التخاطب الملائمة حتي وصلت في عام 1434هـ لما يقرب من 25 مركزا مساعدا للمعاقين سمعيا، كما شهدت المملكة تطورا كبيرا حيث قامت بتطبيق أحدث الطرق ففي عام 1417 تم ادراج المعلم المتجول ليعخدم المعاقين سمعيا في المدارس العادية (التوجيهي، 1436هـ، ص ص18-19).

تهدف برامج ضعاف السمع والنطق في التعليم العام الأخذ بيد ضعاف السمع ومن يعانون من صعوبات النطق والكلام بشكل يؤثر علي تحصيلهم الدراسي والتكيف الاجتماعي داخل الفصل، بجانب إتاحة الفرصة لضعاف السمع والنطق لمواصلة دراستهم حسب مناهج التعليم العام بطريقة تفي باحتياجاتهم التعليمية والتربوية، والاستفادة من العناية الطبية والتربوية وخدمات التربية السمعية المتوفرة في معاهد الأمل، وخاصة في مجال تدريبات النطق علي أمل تأهيلهم لمسايرة زملائهم في التعليم العام (الموسى، 1999م).

نصت المادة الثانية من لمرسوم الملكي بالرقم (37/م) والتاريخ 1421/9/23هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء بالرقم (224) والتاريخ 1421/9/14هـ تشمل تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات المعوقين واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال، وتشمل تقديم الخدمات التدريبية والتأهيلية بما يتفق ونوع الإعاقة ودرجتها ومتطلبات سوق العمل، بما في ذلك توفير مراكز التأهيل المهني والاجتماعي، وتأمين الوسائل التدريبية الملائمة، تهيئة وسائل المواصلات العامة لتحقيق تنقل المعوقين بأمن وسلامة وبأجور مخفضة للمعوق ومرافقه حسب ظروف الإعاقة، تقديم الرعاية النهارية والعناية المنزلية، توفير أجهزة التقنية المساعدة(مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2017، ص1).

و يتضح من ذلك التطور الكبير والسريع في خدمات التقنية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة سواء من حيث التوسع الكمي والكيفي في تقديم الخدمات التعليمية واتساع دائرة من تشملهم الخدمات التعليمية والتقنية بما يسهم في تحقيق تطور التعليم الخاص بالمملكة والعمل على زيادة التحصيل الدراسي من خلال هذا التطور.

ثانياً: الامكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

يحتل تعليم الصم وضعاف السمع والنطق بدعم من ميزانيات الإدارات التعليمية من خلال الوظائف المحدثة واللوازم والمعدات والآلات ومكافآت الطلاب وإعاشتهم وإسكانهم، وتبع ذلك بعض الإجراءات المناسبة المتعلقة بتعليم الصم وضعاف السمع والخاصة بالموظفين والمواد والمعينات السمعية والأدوات المساعدة واللوازم... الخ. بخصوص جميع الأمور الإدارية الأخرى التي تتعلق بتعليم الصم وضعاف السمع، وفقاً لسياسة الوزارة، وكذلك التي تتعلق بأكثر من إدارة تعليمية واحدة، بالإضافة إلى إحاطة الإدارة بالمعلومات عن برامج تعليم الصم وضعاف السمع، وإدارتها ومشاكلها واحتياجاتها، وغير ذلك من المعلومات الضرورية للتخطيط والتطوير (وزارة التعليم، 2017).

واهتمت مؤسسات رعاية المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية بتوفير العديد من الأجهزة والمعينات السمعية ومنها الأجهزة السمعية الجماعية التي يستخدمها من لديهم بقايا سمع، وكذلك أجهزة تدريب وتصحيح النطق مثل جهاز التدريب على مخارج الحروف، المرآة العاكسة لحركات الشفاه واللسان والنظام المغناطيسي الدائري لتضخيم الصوت داخل الفصل، بجانب الوسائل التعليمية كالفانوس السحري وأجهزة عرض الصور والافلام التعليمية وكذلك الشاشات التلفزيونية، وتعمل الوزارة على اختيار الوسائل الإيضاحية والمختبرات والآلات والمواد واللوازم التعليمية ذات العلاقة، كما تعمل على تقييم وتكييف مناهج التعليم العام لتتناسب مع المعاقين سمعياً، التطوير المستمر لهذه المناهج وإعادة النظر في البرامج كلما احتاج الأمر لذلك، وبالتالي تقوم بتحديد المتطلبات السنوية (الموسى، 2008م، ص 140).

ويعتبر الدعم المادي والبشري المتمثل في توفير وسائل تقنية مساعدة لتعليم المعاقين سمعياً من العوامل الداعمة لزيادة التحصيل الأكاديمي والدراسي للمتعلم المعاق سمعياً خصوصاً وإنها تعمل على تقليل الآثار المترتبة عن الإعاقة وتقوية حواس أخرى للمعاق سمعياً بجانب زيادة التركيز على العمليات العقلية المختلفة والارتقاء بالفهم والادراك والتحصيل للفرد المعاق سمعياً كما تعمل وزارة التعليم على اختيار وتعيين المعلمين والأخصائيين الآخرين المطلوبين للعمل في برامج تعليم الصم وضعاف السمع، كما تساهم في توجيههم للعمل بالإدارات التعليمية المختلفة، وفي التحديد المبني للمهام التي يتولونها، ويتم تقييم توصيات مديري الإدارات التعليمية الخاصة بتجديد أو إلغاء عقود الموظفين المتعاقدين الذين يعملون في معاهد وبرامج العوق السمعي، وتقديم تقريراً سنوياً عن نشاطات الإدارة متضمناً كافة المعلومات المتعلقة بالطلاب والمديرين والبرامج التعليمية والمقترحات والخطط القصيرة وطويلة المدى، لتحسين وتطوير برامج تعليم الصم وضعاف السمع بجانب المشاركة في إعداد الميزانية السنوية للإدارة وفقاً للسياسة والإجراءات المتبعة (وزارة التعليم، 2017).

وتم توفير التجهيزات والوسائل اللازمة الخاصة بذوي الإعاقة، بجانب تأمين احتياج ما يقارب 75% من غرف المصادر الخاصة ببرامج صعوبات التعلم من التجهيزات والمستلزمات التعليمية اللازمة سواء من السبورات الذكية أو الحاسبات أو الطاولات الخاصة وغيرها، بالإضافة إلى توفير المعينات السمعية الفردية لجميع الطلاب الصم وضعاف السمع سواء في التربية الخاصة أو التعليم العام، كما تم توفير وحدة منتقلة لقياس السمع وصب القوالب، والعمل جارٍ على تأمين المزيد من الوحدات، بالإضافة إلى وضع الأدلة اللازمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، وتصميم البرامج الإلكترونية اللازمة لمساعدة المعلم/ المعلمة على أداء عملهم بوضوح مثل (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم/ البرنامج الإلكتروني لصعوبات التعلم) (تقرير مقدم للأمم المتحدة، 2017).

وتساعد التقنيات التعليمية في إتاحة الفرصة لضعاف السمع والنطق لمواصلة دراستهم حسب مناهج التعليم العام بطريقة تفي باحتياجاتهم التعليمية والتربوية، والاستفادة من العناية الطبية والتربوية وخدمات التربية السمعية المتوفرة في مؤسسات رعاية المعاقين

سمعيًا بالمملكة العربية السعودية خاصة في مجال تدريبات النطق علي أمل تأهيلهم لمسايرة زملائهم بالتعليم العام وتقويم ما لديهم من عيوب في النطق والكلام مما يساعدهم علي التكيف في المدرسة والمجتمع من خلال تلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية بشكل يسهم في استثمار الطاقات الموجودة لدي هؤلاء الطلاب المعاقين سمعيًا (الموسي، 1999م).

بالرغم من توافر تلك الامكانيات المادية والدعم الكبير داخل مؤسسات التعليم السعودية للمعاقين، الا أنه يوجد العديد من السلبيات في عملية التحصيل الدراسي، حيث يعاني المعاقين سمعيًا من مشكلات في أساسيات التعلم كالقراءة بشكل يقلل من فاعلية البرامج التعليمية المقدمة اليهم، وقد قامت وزارة التعليم بإعداد مناهج دراسية لفئة المعاقين سمعيًا تتماشى مع مناهج التعليم العام بعد إجراء تعديلات عليها وتكييفها بما يتلاءم مع خصائصهم وإمكاناتهم، حيث تم إدراج لغة الإشارة وبعض الصور التوضيحية في هذه المناهج لتحفي التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى إجراء تعديلات طفيفة بالمحتوى التعليمي مع المحافظة على البنية الرئيسية لهذه المناهج (الصمادي، 2013، ص3).

يوجد بعض السلبيات المرتبطة بالأمر المالية والإدارية والفنية والمتمثلة في قلة الميزانية المخصصة، وصعوبة نقل التقنيات، وعدم وجود شبكة إنترنت، وندره البرامج والمواقع الإلكترونية التي يستفيد منها المعاقين سمعيًا، كما ان تدريب المعلمين علي التقنيات لم يكن بالقدر الكافي إضافة إلي قلة الحوافز المقدمة وضعف تأهيل المعلم في استخدام التقنيات رغم احتياج المعاق سمعيًا لوجود المعلم لصعوبة فهم الوسائط التقنية بدون وجود معلم يقوم بالشرح والتوضيح واستخدام لغة الإشارة وقراءة الشفاة كترجم تلقائي لفهم المواد عبر الوسائط بجانب تباعد التقنيات المقدمة عن احتياج المعاقين سمعيًا (التويجري، 2014، ص5).

وهنا لا يمكن إغفال الجانب المادي والبشري المرتبط بتقنيات التعليم والذي يسهم في الارتقاء بالبرامج التعليمية المقدمة وتبسيطها ويساعد توافرها علي نجاح البرامج والمناهج والخطط التعليمية الموضوعية ومن ثم يعتبر الدعم المادي والبشري من العوامل المساهمة في مسايرة التطور التكنولوجي والتقني لوجود قاعدة أساسية تركز عليها التقنيات والوسائط التكنولوجية المساعدة.

ثالثًا: دور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيًا.

يمثل واقع استخدام التقنيات الحديثة في المعاهد والبرامج الخاصة جزءًا من المشكلات التي تمنع الصم من الاستفادة من هذا الحقل في تطوير قدراتهم، وتعويض النقص الحاصل في استيعابهم للمقررات الدراسية بسبب إعاقاتهم، وجود خلط كبير بين ضعاف السمع والصم في كثير من الأماكن المعدة للتعليم، حيث يقدم لهم نفس المحتوى، ونفس الخدمات، وإن كان هناك أسباب موضوعية لهذا الواقع (التويجري، 2007م)

يسهم القطاع الاهلي في تقديم التقنيات التعليمية للمعاقين سمعيًا، فقد نصت اللوائح الخاصة برعاية وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد صدر قرار مجلس الوزراء رقم (291) وتاريخ 1433/9/4هـ بالموافقة على اللائحة التنظيمية لمراكز تأهيل المعوقين غير الحكومية بهدف تشجيع القطاع الأهلي على المشاركة في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم بما يساهم في تطوير البرامج والخدمات المقدمة لهم من النواحي المهنية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والصحية، والترفيهية، والتأهيلية من خلال مراكز للتأهيل المهني وأخرى للتأهيل الاجتماعي ومراكز الرعاية النهارية. (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، 1437هـ)

يوجد كذلك الجمعية السعودية للإعاقة السمعية، والتي تأسست الجمعية في 2000/10/4م، وتعمل على إيجاد عالم من التواصل الكلي بين الصم وضعاف السمع، وتهدف كذلك إلى تعريف المجتمع وتوعيته بالمعاقين سمعيًا، والعمل على استصدار أنظمة ولوائح لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة من الصم، والمساهمة في إنشاء مراكز تأهيلية وتعليمية لهم، وبناء قاعدة بيانات لخدمة المعاقين سمعيًا، والإسهام في تشجيع البحوث في موضوعات الإعاقة السمعية (البتال، 2008م)

ولا يمكن إغفال ميل المعاقين سمعيًا بالمملكة العربية السعودية كثيرا للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة سواء التعليمية التي تقدم لهم في مؤسسات التعليم الرسمية من خلال مقررات الدراسية وما يقره المنهج أو تلك التكنولوجيا المتوفرة خارج مدارسهم ومعاهدهم، وذلك في جميع الاعمار والمراحل الدراسية (التويجري، 2014 م، ص 4)

عملت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات علي تيسير التكنولوجيا والتقنيات للمعاق سمعياً، وتم تعميم الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على شركات الاتصالات لمراعاة ما جاء فيها من أحكام، وكان من نتائج ذلك الآتي: (تقرير مقدم للأمم المتحدة، 2017، ص ص 36-37)

● إطلاق شركة الاتصالات السعودية باقة مخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة تهدف إلى منح خدمات مجانية تتضمن (دقائق مجانية لمكالمات الاتصال المرئي، وعدد من الرسائل النصية، ورسائل الوسائط، وتخفيض على استخدام الإنترنت والمكالمات الدولية).

● قيام شركة اتحاد الاتصالات (موبايلي) بتخصيص باقة تستهدف ذوي الإعاقة السمعية والنطق، وذلك بمنحهم خدمات مجانية للاتصال المرئي والرسائل النصية شهراً وتخفيض على خدمات أخرى.

كما قامت وكالة الأنباء السعودية (واس) أيضاً باستحداث وسيلة تواصل لفئات ذوي الاجتياحات الخاصة بما يتناسب مع طبيعة إعاقاتهم وفيما يتعلق بالمعاقين سمعياً قدمت قناة خاصة لأصحاب الإعاقة السمعية تشمل (رسائل مرئية) لنقل الإشارة للمعاقين سمعياً (تقرير مقدم للأمم المتحدة، 2017م، ص 37)

كما يوجد برامج تاهيل للمعاقين سمعياً من خلال القطاع الاهلي باستخدام التقنيات التعليمية والعمل علي إعدادهم لدخول سوق العمل من خلال: (تقرير مقدم للأمم المتحدة، 2017، ص ص 31) تعمل علي (إعداد أداة لتقييم القدرة على العمل - التنسيق مع منظمة العمل الدولية في مشروع مراجعة نظام العمل وذلك لعمل التعديلات المناسبة لتوظيف ذوي الإعاقة وتحديد الحقوق والواجبات - برامج التدريب والتوظيف المدعوم لتهيئة ذوي الإعاقة للعمل) استحداث شبكة أصحاب الاعمال والإعاقة "قادرون" بموجب الترخيص من وزارة التجارة والصناعة سجل تجاري رقم (4030264450) بتاريخ 2014/2/4م، وهي شركة ذات مسؤولية محدودة. وذلك لدعم ومساندة قضية توظيف وعمل ذوي الإعاقة في القطاع الخاص والعام.

ويعتبر الدعم التقني من القطاع الأهلي والخاص والتطوعي عاملاً مهماً لإنجاح دور تقنيات التعليم في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً سواء بالدعم لمؤسسات التعليمية الرسمية و الأهلية أو الامداد الشخصي الداعم لقدرات المعاقين سمعياً في التعامل مع التقنيات الحديثة، كما يشعر المعاق سمعياً بقره من الحياة العادية وتطوير قدراته في التعامل التقني لزيادة وتعددية الوسائط التقنية وهذا الامر يتمشى مع التطور الكبير الفاعل لدور القطاع الاهلي والخاص في الدعم التقني والتكنولوجي للمعاقين سمعياً علي الصعيد الدولي.

رابعا: دور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي.

يوجد إمكانية لالتحاق المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي، فقد صدرت التعليمات بقبول جميع الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين في مؤسسات التعليم الجامعي ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة الذين لم يكونوا يقبلوا من قبل مثل: الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، والأشخاص ذوي اضطراب التوحد، والأشخاص ذوي صعوبات التعلم.. الخ، مع ضرورة أن تقوم هذه المؤسسات بإيجاد برامج التهيئة وبرامج المتابعة التي تضمن نجاحهم في تلك المؤسسات، وقد اتخذت وزارة التعليم مجموعة من الإجراءات والتدابير كالتالي:

● اعتماد خطة لتطوير المقررات الجامعية في تخصصات التربية الخاصة ضمن مدة زمنية محددة، وبما يتواءم مع التطورات العالمية.

● أيضاً تم اعتماد برنامج للابتعاث الخارجي في مجالات التربية الخاصة والتأهيل الصحي، وتخصيص ما لا يقل عن (1000) بعثة خلال خمس سنوات، والتوسع في عدد المقاعد المخصصة للأشخاص ذوي الإعاقة المتميزين.

● التوسع في فتح تخصصات علمية على مستوى البكالوريوس والدبلوم العالي، لتخصصات التربية الخاصة (امباي، 2011م).

ساهم التطور التقني والتكنولوجي في تفعيل فكرة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي ففي عام 1429 هـ قامت جامعة الملك سعود بقبول دفعة من الطلبة والطالبات المعاقين سمعياً في عدد من التخصصات وفقاً لشروط خاصة، وهي خطوة تقديرية جريئة ما

كانت تحدث لولا التطور التكنولوجي وتوافر المعينات السمعية والبصرية خصوصا مع ضعف خريجي مؤسسات التعليم المخصصة للمعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية خصوصا في جوانب اللغة واستخداماتها، وسبق تلك الخطوة الرائعة في عام 1425هـ الحاق المعاقين سمعيا بالكليات التقنية ومعاهد الاتصال في بعض التخصصات وانضم لتلك الكليات والمعاهد عدد كبير من المعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية (التوجيهي، 2014م، ص19).

كما أتاحت وزارة التعليم فرصة الابتعاث الداخلي والخارجي للأشخاص ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع الآخرين، من خلال برامج معدة لذلك للمراحل الجامعية وما فوقها. كما تم توفير المخصصات المالية للأشخاص المبتعثين من ذوي الإعاقة، فقد نص قرار مجلس الوزراء رقم (124) وتاريخ 1977/12/28م على معاملة الطلاب ذوي الإعاقة الجسمية والعقلية المبتعثين للدراسة في الخارج ممن هم دون المرحلة الجامعية أسوة بالطلاب المبتعثين للدراسة الجامعية من حيث المخصصات والبدلات وجميع المكافآت الأخرى (تقرير مقدم للأمم المتحدة، 2017، ص ص23-24).

وقد تصطدم تلك الطموحات مع العديد من المشكلات التعليمية للمعاقين سمعيا بمؤسسات الاعاقة السمعية بالمملكة العربية السعودية خصوصا في الصفوف التعليمية الاولى من الصف الاول الابتدائي وحتى الثالث الابتدائي في العديد من العمليات التعليمية مثل (الادراك السمعي، التمييز السمعي، المزج السمعي، الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية، الانتباه الانتقالي، تحليل الكلمات، مهارات الاستيعاب الحرفي)، ويظهر ذلك على مستوي الحروف والكلمات والجمل. (صديق، 2011م)، وهناك أيضا إشكالية في دمج التقنية بتعليم المعوقين سمعيا، كما ان الخطة الدراسية لم تراعى أهمية استخدام التقنيات، بجانب كثافة المادة العلمية، وعدم كفاية حصص الحاسب الالى رغم أهميتها في التأسيس التقني (التوجيهي 2014م، ص5).

كما تعد مشكلة ضعف التحصيل الدراسي من أعمق المشكلات المرتبطة بالمعاقين سمعيا بالمملكة العربية السعودية سواء علي صعيد الاستمرارية ومواصلة التعليم أو الالتحاق بسوق العمل، فبرغم من إن الدولة تكفل الحق في العمل للأشخاص ذوي الإعاقة واستحدثت وزارة العمل برنامج "توظيف وعمل الأشخاص ذوي الإعاقة - توافق" في مطلع عام 2012م، كاستراتيجية لمواجهة سياسات الدولة في مساندة الأشخاص ذوي الإعاقة أسوة بباقي فئات المجتمع ولتشجيع القطاع الخاص على توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة القادرين على العمل ليكونوا ضمن منظومة سوق العمل الا ان المشكلة تكمن في توافق وكفاءة خريجي مؤسسات التعليم من المعاقين سمعيا مع سوق العمل.

نتائج الدراسة

يتناول البحث في هذا الفصل الجوانب المتعلقة بالدراسة التحليلية المقارنة تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا ودورها في تحسين التحصيل الأكاديمي بمؤسسات التعليم السعودي (دراسة مقارنة في ضوء تجارب بعض الدول) من خلال مقابلة المحاور والعناصر الرئيسة للدراسة بغرض الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف المرتبطة تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعيا ودورها في تحسين التحصيل الأكاديمي بجانب تفسير أوجه التشابه والاختلاف في ضوء القوي والعوامل الثقافية من خلال ما تبرزه عناصر المقابلة لكل من محاور الدراسة:

أوجه التشابه والاختلاف المتعلقة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة:

قدم البحث العديد من الجوانب المتعلقة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا

1/1- أوجه التشابه المتعلقة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا وارتباطها بالتحصيل الدراسي في دول المقارنة:

تتشابه كل من دول المقارنة في العديد من الجوانب المتعلقة بالتطور التقني من خلال السياسات التعليمية، فمؤسسات تعليم المعاقين سمعيا تدعم هذا التطور من خلال التشريعات والقوانين واللوائح التنظيمية التي تكفل تحقيق التطور المستمر وتغطية الاحتياجات علي حدا سواء بشكل يجعل هذه المؤسسات داعمة لفكرة تحسين التحصيل الدراسي من خلال تطوير الوسائط التقنية بمدارس ومؤسسات المعاقين سمعيا فالدول المتقدمة مثل إنجلترا والولايات المتحدة وفنلندا عملت علي استغلال الثورة الهائلة التي حدث

في تقنيات الاتصالات والمعلومات في وضع استراتيجيات تعليمية تعتمد على دمج المعاقين سمعياً بمؤسسات التعليم العامة مستغلة التطور الكبير في التطبيقات التقنية ما أفرزته شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) من امكانات تعليمية في تحسين التحصيل الأكاديمي والمستوي العلمي للمعاقين سمعياً، كما استثمرت بلغاريا الأخذ في التقدم هذا التقدم بطريقة موازية في مؤسساتها التعليمية، مما ساعد على الدعم التقني الكبير في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فاستراتيجيات المؤسسات التعليمية المرتبطة بتعليم الصم قامت بالدعم التقني في إطار استراتيجية الدمج التي تبنتها المملكة واقترت العديد من التشريعات واللوائح الملزمة لذلك، كما قدمت رؤية ترتبط بالاستخدامات المختلفة للتقنية في كافة المؤسسات المعنية بذلك سواء مدارس الدمج أو معاهد الصم وضعاف السمع المنتشرة بالمملكة العربية السعودية، وتعزيز أهداف تعليم المعاقين سمعياً من خلال الوسائط التقنية التي تمثل مدخل مهما في تحسين التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً

تفسير أوجه التشابه المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي:

يمكن تفسير أوجه التشابه المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي من خلال القوي والعوامل الثقافية **العامل السياسي** والمتمثل في وضع استراتيجيات تعليمية لمؤسسات تعليم المعاقين سمعياً تتناسب مع الامكانات المادية والبشرية المتاحة والإسهام في التنمية الاجتماعية المستدامة، لهذا فإن تحقيق التطور التقني والتكنولوجي في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً يأتي في إطار خطط التنمية الشاملة والرؤية السياسية لإصلاح النظام التربوي بما يمكن من النهوض بالواقع الاجتماعي بجانب **العامل الاقتصادي** فدول المقارنة تتمتع بقوة اقتصادية ساعدت في تلبية الحاجات التقنية والوسائط التكنولوجية لمؤسسات تعليم المعاقين سمعياً وضع ميزانية خاصة لتحقيق الاكتفاء التقني من وسائط وأجهزة تعمل على تحقيق الاهداف التعليمية ومنها تمكين الشخص المعاق سمعياً من التحصيل الدراسي والاستيعاب الجيد.

2/1- أوجه الاختلاف المتعلقة التطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي في دول المقارنة.

هناك العديد من جوانب الاختلاف المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي، فالمؤسسات التعليمية للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية بكافة أنواعها وأشكالها تعتبر حديثة نسبياً وشرعت في التطبيق التكنولوجي وكذا الاساليب والاستراتيجيات التعليمية ضعاف السمع والنطق من أجل الأخذ بيد ضعاف السمع ومن يعانون من صعوبات النطق والكلام بشكل يؤثر على تحصيلهم الدراسي والتكيف الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، بجانب إتاحة الفرصة لمواصلة دراستهم بطريقة تفي باحتياجاتهم التعليمية والتربوية، والاستفادة من العناية الطبية والتربوية وخدمات التربية السمعية المتوفرة وفقاً لتجارب الدول المتقدمة، في المقابل فالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في الدول المتقدمة ارتبطت غالباً بجوانب تجريبية عن تأثير تلك التقنيات في التحصيل الدراسي وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا، بالإضافة إلى استخدام أفضل الطرق لتوظيف المستحدثات التقنية والوسائط المتعددة والإنترنت لرفع جودة التعليم المقدم للمعاقين سمعياً فانطلقت الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وبلغاريا في إطار تحقيق التقدمية للمعاقين سمعياً كجزء من المجتمع ومشروعات التنمية في ظل بناء مجتمعات المعرفة مما جعل كافة المؤسسات المختلفة تسارع في تطوير التقنيات التعليمية للمعاقين سمعياً لتتوافق مع الحياة العصرية التي أحدثتها التكنولوجيا الحديثة وثورة المعلومات نظراً للتغيرات والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم وخصوصاً الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا التي ابتكرت تكنولوجيا تعليمية للمعاقين سمعياً تتناسب مع طبيعة وثقافة مجتمعاتهم عملت على انتاج وفهم لغات منطوقة لتطوير قدرات المعاقين سمعياً.

تفسير أوجه الاختلاف المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي.

يمكن تفسير أوجه الاختلاف المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي من خلال القوي والعوامل الثقافية المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي منها **العامل التاريخي** والمتمثل في التاريخ الكبير للتقنيات والانتاج التكنولوجي وتطويعها تعليمياً في الدول المتقدمة خلاف المملكة العربية السعودية

حيث أن التعليم بكافة مستوياته حديث نسبياً بجانب ان التطور التقني مرهون بالإنتاج العالمي وكيفية تطويره في التعليم ومن ثم استيراد التكنولوجيا دون تجربتها. بجانب العامل الجغرافي حيث ان المملكة العربية السعودية تقع في منطقة الشرق الاوسط وبالتالي فهي بعيدة نسبياً عن مناطق الانتاج التقني للمعاقين سمعياً، بجانب العامل السياسي والمتمثل في ارتباط العديد من الدول المتقدمة بكيانات كبيرة مثل بريطانيا في دول الكومنولث والاتحاد الاوربي وكذا فنلندا في مجموعة دول الاسكندنافية وكذا دول الاتحاد الاوربي وبلغاريا في دول الاتحاد الاوربي، وبالتالي وجود تعاون مشترك في مجال التطوير التقني تساعد علي وجود وفرة وبدائل عديدة في التقنيات والوسائط التكنولوجية وبالتالي توفير فرصاً عادلة ومعقولة للطلاب للوصول إلى المستويات المطلوبة، كما يعمل هذا التعاون علي تقليل التكلفة المالية وهذا الامر يرتبط أيضاً بالعامل الاقتصادي فالتكلفة التقنية والتكنولوجية للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية باهظة ومكلفة نظرا لارتفاع تكلفة الحصول علي التقنيات والوسائط التكنولوجية خلاف دول المقارنة الأخرى.

2- أوجه التشابه والاختلاف المتعلقة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

1/2- أوجه التشابه المتعلقة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

تشابه كل من دول المقارنة في الجوانب المرتبطة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات من خلال تخصيص ميزانيات كبيرة لهذا الغرض سواء لتوفير الوسائط التقنية الملائمة للمعاقين سمعياً أو الدعم المالي للطلاب وفقاً لاحتياجاتهم، والعمل علي توفير أعضاء التدريس القادرين علي التعامل التقني مع توفير الوسائط ذات العلاقة بالإعاقة السمعية، والعمل علي تكييف المناهج الدراسية للتناسب مع طبيعة الإعاقة السمعية عملاً علي زيادة التحصيل الدراسي وتقوية حواس المعاق سمعياً والارتقاء بمستويات التفكير لديهم في دول المقارنة، بجانب وجود غرف مصادر داعمة والاهتمام بالأجهزة الفردية والجماعية بجانب التقييم المستمر للبرامج واختيار المعلمين والأخصائيين المدربين من خلال خطط طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى في إطار سياسات تعليمية تتلاءم مع تزايد الاهتمام بالخدمات التقنية المقدمة للمعاقين سمعياً في المراحل التعليمية المختلفة.

تفسير أوجه التشابه بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

يمكن تفسير أوجه التشابه المرتبطة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة من خلال القوي والعوامل الثقافية **فالعامل السياسي** المتمثل في رغبة دول المقارنة في توفير كافة الامكانيات المتاحة من أجل تحسين القدرات التحصيلية والعلمية للمعاق سمعياً وبالتالي توضع الاستراتيجيات والسياسات التعليمية وفقاً لهذه الرؤية السياسية بجانب **العامل الاقتصادي** حيث تتمتع دول المقارنة باقتصاد قوي تستطيع من خلاله توفير الامكانيات المادية والبشرية المختلفة نظراً للإمكانيات المادية المتاحة من أجل تحسين الوسائط التقنية وتطويرها بالإضافة إلي **العامل الاجتماعي** والمتمثل في رغبة المجتمع في الاستفادة من قدرات المعاقين سمعياً واندماجهم في المجتمع وتعاملهم مع المتغيرات التقنية وتطبيقاتها بشكل ملائم يتناسب مع التطور العلمي والتقني الرهيب وإزالة الفجوة بين المعاقين سمعياً والمجتمع.

2/2- أوجه الاختلاف المتعلقة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

هناك العديد من جوانب الاختلاف المرتبطة المتعلقة بالإمكانيات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية، حيث قدمت الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية رؤية متكاملة عن الدعم المالي والبشري وفقاً لحالات الإعاقة السمعية، واتبعت فنلندا نفس الاستراتيجية من خلال تقسيم التقنيات والوسائط التكنولوجية إلي عدة فئات مثل التقنيات المساعدة، تكنولوجيا الاتصالات، والبرمجيات التعليمية. أحدثت فئات التكنولوجيات مثل الروبوتات التعليمية يتم من خلالها توزيع الموارد البشرية والمادية لمؤسسات المعاقين سمعياً، فالإمكانيات المادية والبشرية تأتي في إطار التعليم المدرسي الشامل مع انحصار شديد للمدارس الخاصة المنفصلة وبالتالي فالموارد المالية والبشرية تأتي في إطار تلك الفكرة ويتم إعادة صياغة المناهج الدراسية وكذلك طرق التدريس وفقاً لتلك الرؤية وتوفير الوسائط التعليمية وكذا المواد التعليمية التكنولوجية للمعاقين سمعياً بجانب خدمات التوجيه والمعلومات للتلاميذ في إطار مفهوم التعليم الشامل، وبالنسبة للمملكة المتحدة فالحكومة والبرلمان تدعم الاتجاه التقدمي القائم علي تطوير التقنيات في إطار سياسات تعليمية تتلاءم مع

تزايد الاهتمام بالخدمات التقنية المقدمة للمعاقين سمعياً، مع وجود دور كبير للسلطة المحلية لتوفير قاعدة من الموارد الأساسية والثانوية، أما بلغاريا الأقل من حيث الموارد فإنها تلجأ لتوفير بدائل تقنية لتغطية الحاجات التعليمية للمعاقين سمعياً، وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فهناك دعم مادي كبير يتمثل في توفير التجهيزات التقنية والوسائل التعليمية من خلال خطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى سواء لمعاهد الصم وضعاف السمع أو المعاقين سمعياً في إطار الدمج، لتحسين وتطوير برامج تعليم الصم وضعاف السمع بجانب المشاركة في إعداد الميزانية السنوية للإدارة وفقاً للسياسة والإجراءات المتبعة لكن هناك مشكلات ترتبط بالإمكانات البشرية التي تتمثل في ضعف التعامل التقني أو تطوير التكنولوجيا الحديثة من خلال المعلمين والمختصين وعدم توافر بعض المستحدثات التقنية الهامة للمعاقين سمعياً في إطار تحسين قدراتهم التحصيلية.

تفسير أوجه الاختلاف المتعلقة بالإمكانات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف المتعلقة بالإمكانات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة من خلال العديد من الجوانب المرتبطة بالقوي والعوامل الثقافية المرتبطة بالإمكانات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة، منها **العامل الاجتماعي** والمتمثل في اختلاف طبيعة المجتمع وثقافته وبالتالي متطلباته وتقبل المجتمع لوجود استخدامات تقنية مشتركة بين المعاقين سمعياً والعادين في إطار فكرة التعليم الشامل والتي لا تلقي قبولا شديداً في المجتمعات العربية، بجانب **العامل التاريخي** والمتمثل في التطور التقني للدول المتقدمة والتي يسهل من خلالها تحديد الأولويات والاحتياجات المادية والبشرية ومن ثم تقسيم التقنيات والوسائط التكنولوجية وفقاً للاحتياجات التعليمية وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات التعليمية في الاتجاه السليم، بالإضافة إلى **العامل السياسي** والمتمثل في السياسات التعليمية نحو المعاقين سمعياً حيث أن تكاليف التقنيات التعليمية والوسائط التكنولوجية في إطار التعليم الشامل أو مدارس الدمج أقل كثيراً من وجود ثنائية تعليمية بين المعاهد والمدارس الخاصة ومدارس الدمج أو تطبيق النظام العزلي بشكل كامل والذي يتطلب تكاليف مادية وبشرية كبيرة جداً، بجانب **العامل الاقتصادي** بسبب العامل الاقتصادي فيما يختص بالإمكانات المادية والبشرية في عدم ملائمة جودة الخدمات التقنية والمساعدات التكنولوجية المقدمة للمعاقين سمعياً الإلكتروني مع مستوى جودة الخدمة التي تتفق مع الطموحات والتوقعات في ظل الانفاق المادي الكبير.

3- أوجه التشابه والاختلاف المتعلقة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في دول المقارنة.

1/3- أوجه التشابه المتعلقة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في دول المقارنة.

تشابه كل من دول المقارنة في العديد من الجوانب المتعلقة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في دول المقارنة، فيوجد تأثير كبير للقطاع الأهلي والمؤسسات الدولية في الدول الأوروبية المملكة المتحدة وفنلندا وبلغاريا من خلال شراكة بين مؤسسات التعليم والجمعيات الأوروبية المهتمة بالمعاقين سمعياً وتعمل من خلال وكالات متعددة من أجل تعزيز الممارسات التعليمية المرتبطة بالتقنيات التعليمية مع ربطها بالقضايا التعليمية الراهنة للمعاقين سمعياً، بجانب دورها في زيادة الوعي باحتياجات الأطفال المعوقين سمعياً وأسرهم، وكذلك الحال بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية التي يقوم بها القطاع الأهلي بدور كبير في تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً والذي أثمر عن جامعة جولدويت وهي جامعة خاصة أهلية يدرس بها المعاقين سمعياً، وفي المملكة العربية السعودية هناك دور فاعل للقطاع الأهلي في تقديم التقنيات التعليمية للمعاقين سمعياً من خلال الجمعية السعودية للإعاقة السمعية التي تعمل على تحقيق التواصل الكلي للمعاقين سمعياً، بجانب تعريف المجتمع وتوعيته بالمعاقين سمعياً، بجانب اسهامات شركة الاتصالات السعودية واتحاد الاتصالات بخدمات مجانية للمعاقين سمعياً، بالإضافة للإسهامات الاعلام الخاص.

تفسير أوجه التشابه المتعلقة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة.

يمكن تفسير أوجه التشابه المرتبطة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة من خلال بعض القوي والعوامل الثقافية المؤثرة ومنها **العامل السياسي** حيث كرست الولايات المتحدة الامريكية للعديد من الادوار التي تقوم بها المؤسسات غير الربحية والقطاع الاهلي والخاص فيما يتعلق بالشراكة والاسهام في جميع البرامج التربوية والاجتماعية في كافة الولايات، وكذلك الحال بالنسبة لفنلندا التي سمحت للمنظمات والهيئات غير الرسمية بالإسهامات المختلفة والشراكة مع كل قطاعات الدولة، وكذا الحال بالنسبة دول المملكة المتحدة سواء من خلال منظمات الاتحاد الاوربي أو المنظمات المحلية، وهذا الاتجاه تبنته أيضا بلغاريا مؤخرا مما ساهم في إنجاح الامداد التقني وتطوير العملية التعليمية، كما تعمل الدولة في المملكة العربية السعودية علي تشجيع القطاع الأهلي على المشاركة في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم من خلال عدد من اللوائح والقواعد المنظمة بما يساهم في تطوير البرامج والخدمات المقدمة، بجانب **العامل الاجتماعي** والمتمثل في رغبة المجتمع في الاستفادة من القدرات والطاقات الموجودة لدي المعاقين سمعيا من خلال كافة اطياف ومؤسسات المجتمع سواء الرسمية أو الخاصة الاهلية، بجانب أهمية ضرورة توعية المجتمع بقضايا المعاقين سمعيا الذي يعد أمرا هاما في التعامل مع كافة إشكاليات الإعاقة السمعية وخاصة عملية دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا.

2/3- أوجه الاختلاف المتعلقة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة.

هناك العديد من جوانب الاختلاف المرتبطة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة حيث أن أدوار القطاع الاهلي حديثة نسبيا في المملكة العربية السعودية وليس لها تأثير تقني قوي يعمل علي تحسين التحصيل الدراسي أو زيادة الفهم والادراك لدي المعاقين سمعيا خلاف الدول الغربية كالولايات المتحدة الامريكية التي يتعاظم فيها دور القطاع الاهلي، كما يوجد شراكة مع الجامعات وبعض الشركات الخاصة في إطار الدعم التقني سواء في عملية التدريب علي استخدام التكنولوجيا أو التطوير التكنولوجي بما يساهم في زيادة التحصيل الدراسي للمعاقين سمعيا، وكذا دول الاتحاد الاوربي كبريطانيا التي يتواجد بها العديد من المؤسسات الداعمة لتكنولوجيا للمعاقين سمعيا منها معرض مودرن في لندن يوفر للصم وضعاف السمع أجهزة الكمبيوتر المحمولة باليد التي تعرض مقاطع فيديو، وكذا فنلندا وبلغاريا التي يتواجد بهما العديد من الشركات سواء المحلية أو التابعة للاتحاد الاوربي تعمل علي دعم تعليم المعاقين سمعيا من خلال التقنيات التعليمية وهناك مراكز متخصصة تسهم في تحسين الطلاب في بعض المقررات التي يعاني منها المعاقين سمعيا كالفيزياء والرياضيات حيث يقدم دعم من الجهات العلمية والتقنية الخاصة.

تفسير أوجه الاختلاف المرتبطة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة.

يمكن تفسير أوجه الاختلاف المرتبطة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة في ضوء القوي والعوامل الثقافية المرتبطة بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعيا في دول المقارنة، منها **العامل السياسي** والمتمثل في ارتباط دول الاتحاد الاوربي ببرامج علي صعيد القطاع الاهلي والخاص والمنظمات غير الربحية، بالإضافة إلي فاعلية هذا الدور بالولايات المتحدة الامريكية والتمكين للقطاع الخاص والاهلي وفقا للفكر الرأسمالي بالولايات المتحدة الامريكية، بجانب **العامل الاجتماعي** حيث تتقبل المجتمعات الغربية فكرة الشراكة مع القطاع الخاص والتعامل مع القطاع الاهلي والمنظمات غير الربحية بشكل اكبر من المجتمعات العربية التي دائما ما تفضل التعامل مع القطاع الحكومي العام، بالإضافة **للعامل التاريخي** والمتمثل في التاريخ الكبير والدور الفاعل للمؤسسات القطاع

الخاص والاهلي والمنظمات غير الربحية في الولايات المتحدة ودول الاتحاد الاوربي والذي ساهم في زيادة التفاعل مع المجتمع من خلال ثقة أفراد المجتمع في تلك المنظمات والمؤسسات والهيئات.

4- أوجه التشابه والاختلاف المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

1/4- أوجه التشابه المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

تشابه كل من دول المقارنة في العديد من الجوانب المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي تشابه دول المقارنة في وجود إمكانية لالتحاق المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي ويوجد بالفعل طلاب معاقين سمعياً بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية بقبول دفعة من الطلبة والطالبات المعاقين سمعياً بجانب الكليات التقنية ومعاهد الاتصال، كما توفر بلغاريا فرصاً للتعليم الجامعي واتخذت من تجربة دمج المعاقين سمعياً مدخل لذلك من خلال التركيز علي التعليم الفردي والجماعي من خلال تقنيات التعليم ووسائطه التكنولوجية لتحسين المستوى التحصيلي للمعاق سمعياً ليكون مؤهلاً للتعليم الجامعي، ونفس الأمر بالنسبة لفنلندا التي اهتمت بزيادة كفاءة الجانب التحصيلي من خلال التقنيات والوسائط المساعدة مع التركيز علي المقررات الدراسية والمواد التي سيتعامل معها الشخص المعاق مستقبلاً، كما يعتبر أمر إلحاق المعاقين بمؤسسات التعليم العالي متاحاً في كل أجزاء المملكة المتحدة (انجلترا- ويلز - اسكتلندا- أيرلندا الشمالية) في إطار السياسات التعليمية التي تتبنى فكرة الدمج في كافة مقاطعات المملكة المتحدة، أما الولايات المتحدة الأمريكية فتعتبر صاحبة تجربة رائدة في مجال إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم الجامعي وكانت من أوائل دول العالم في هذا الأمر من خلال وجود جامعة جالوديت أول جامعة متخصصة للمعاقين سمعياً وتقدم العديد من برامجها من خلال التقنيات والوسائط التعليمية

تفسير أوجه التشابه المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

يمكن تفسير أوجه التشابه المرتبطة بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي من خلال القوي والعوامل الثقافية **فالعامل السياسي** والمتمثل في حرص المملكة العربية السعودية في مسايرة التقدم علي الصعيد الدولي وإيجاد فرص أفضل لتعليم المعاقين سمعياً تتناسب مع الامكانيات المادية والبشرية المتاحة بجانب حرص كلا من فنلندا وبلغاريا وانجلترا علي الاستفادة بالطاقت الهائلة للمعاقين سمعياً وتحسين المستوى التحصيلي، وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فإن تفعيل دور التقنيات والوسائط التكنولوجية يأتي في إطار خطط التنمية الشاملة والرؤية السياسية الرامية للنهوض بالواقع الاجتماعي. **بجانب العامل الاقتصادي** حيث تتبنى دول المقارنة فكرة تحقيق استثمار بشري من خلال تهيئة المعاقين سمعياً من خلال التقنيات والوسائط التكنولوجية للالتحاق بالتعليم الجامعي وبالتالي تحسين قدراتهم وبالتالي الاستفادة من قدراتهم والتحاقهم بسوق العمل بدلاً من ان يكونوا عالة علي الدولة وبذلك تتسق مع التوجه الحديث نحو الاستثمار في البشر، ولا يمكن أغفال **العامل الديني** بالنسبة للمملكة العربية السعودية التي تنطلق من منطلقات دينية أقرها الاسلام والمتمثلة في تحقيق المساواة والتكافؤ بين جميع أفراد المجتمع بالإضافة إلي **العامل الاجتماعي** والمتمثل في رغبة المجتمع من الاستفادة من قدرات المعاقين وتحقيق المساواة والتكافؤ بين أفراد المجتمع خاصة من المهتمين بحقوق الانسان وتفعيل قيم العدالة والمساواة.

2/4- أوجه الاختلاف المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

هناك العديد من جوانب الاختلاف المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة فقامت لمملكة المتحدة باستغلال التقنيات والوسائط التكنولوجية لتقريب المعاق سمعياً للحياة العادية والتغلب

علي بعض المشكلات المرتبطة بالإعاقة السمعية وبالتالي زيادة فرص التحاقه بالتعليم الجامعي، واتخذت فنلندا من زيادة التحصيل الدراسي من خلال التقنيات والوسائط التكنولوجية مدخلا للإعداد للتعليم الجامعي، وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فاستخدام تقنيات التعليم جاء بعد العديد من الدراسات لتحسين التحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعياً ثم نجاح تطبيق الدمج بدرجة كبيرة تقارب معها المستوى التحصيلي للمعاق سمعياً مع نظريه العادي وبذلك تغلبت علي الفجوة التي تحدث دائماً بين المعاقين سمعياً ونظرائهم العاديين في التعامل التقني والتحصيل الدراسي، مما ساعد علي وجود جامعة للمعاقين سمعياً والتحاقهم بمؤسسات العالي بل والدراسة من خلال التعليم الالكتروني، وبالنسبة لبلغاريا فاعتمدت علي استخدام نماذج التكامل الكلي بجانب التعليم الفردي وفقاً للمناهج التعليمية للمعاقين سمعياً لاستغلال نواحي القوة لدي الطالب المعاق سمعياً مع وجود مرونة كبيرة في عملية تعليم المعاقين سمعياً وتطويع تلك التقنيات لتلبية الحاجات التعليمية ايجاد المنهج الملائم للتعليم الفردي القائم علي استخدام تقنيات التعليم للاستفادة من امكانات التلميذ كما يوجد عدة استراتيجيات للتدريس بالكمبيوتر بغرض تأهيل المعاق سمعياً للتعليم العالي، بالنسبة للمملكة العربية السعودية أعتبر البعض الحاق المعاقين سمعياً خطوة جريئة نتيجة ضعف خريجي المدارس الثانوية من المعاقين سمعياً، لذلك وفرت المملكة فرصاً للابتعاث لتحسين القدرات العلمية للمعاقين سمعياً.

تفسير أوجه الاختلاف المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إحقاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

يمكن تفسير أوجه الاختلاف المتعلقة بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إحقاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة في ضوء العديد من القوي والعوامل الثقافية منها **العامل الاجتماعي** والمتمثل في عدم القبول الكامل للمعاق سمعياً في الجامعات من قبل زملاءه العاديين نتيجة حادثة العهد بالدمج التعليمي والذي يزيأ العديد من الحواجز والمفاهيم الخاطئة عن المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية علي عكس الولايات المتحدة ودول الاتحاد الاوربي فلهم باع طويل في عملية إدماج المعاقين سمعياً بمؤسسات التعليم العادية بجانب **العامل التاريخي** والمتمثل في تاريخ الاستعانة بتقنيات التعليم في المؤسسات التعليمية وبالتالي الوقوف علي السلبيات واليجابيات في عملية التحصيل الدراسي للمعاق سمعياً والتي من خلالها يتم الوقوف علي نواحي القوة والضعف وبالتالي التطوير المستمر في مستوى الطلاب المعاقين سمعياً لإعدادهم للتعليم الجامعي بجانب **العامل الجغرافي** حيث سمح وقوع فنلندا وبلغاريا ودول المملكة المتحدة في إطار الاتحاد الاوربي بالتعاون في المجال التقني وتكنولوجيا المعلومات وصولاً لأفضل التكاليف بجانب وقوعها وسط دول متقدمة تقنياً ومن ثم التعاون علي صعيد القارة الاوربية أو مستوي الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية.

تصور مقترح لتحسين التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية في ضوء التطور العالمي لتقنيات التعليم وفقاً لنتائج الدراسة التحليلية المقارنة.

ابرزت الدراسة التحليلية المقارنة مدي التشابه والاختلاف في بين الدول المتقدمة في مجال تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً في مؤسسات التعليم وتأثيرها علي التحصيل الدراسي وبين المملكة العربية السعودية الأخذ بأسباب التقدم في هذا المجال وفيما يلي تصور مقترح لتحسين التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية في ضوء التطور العالمي لتكنولوجيا في ضوء الدراسة التحليلية المقارنة.

1-: فيما يتعلق بالتطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي.

بينت الدراسة التحليلية المقارنة مدي نجاح عملية التجريب المرتبطة تأثير تلك التقنيات في التحصيل الدراسي وصلاً إلي استخدام أفضل الطرق لتوظيف المستحدثات التقنية والوسائط المتعددة والإنترنت لرفع جودة التعليم المقدم، بالإضافة إلي أهمية وضع استراتيجيات تسهم في ايجاد بيئة مناسبة تساعد علي الارتقاء بالقدرات الفردية للمعاق سمعياً، كما تقسيم تكنولوجيا التعليم المساعدة للمعاقين سمعياً بما يتناسب مع البيئة المحلية للمجتمع السعودي والاستفادة من الخدمات التقنية المرتبطة بالتربية السمعية المتوفرة وفقاً لتجارب الدول المتقدمة، والاستفادة من أحدث ما وصل اليه الإنتاج العالمي من التقنيات التعليمية والعمل علي تطويعها في التعليم بدلاً

من استيراد التكنولوجيا دون تجربتها، بالإضافة إلى تطوير مهام معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، والتعامل مع التطور التقني في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وارتباطها بالتحصيل الدراسي جزء من تنمية المجتمع ومشروعاته التنموية في ظل بناء مجتمعات المعرفة وجذب المؤسسات المختلفة للإسهام في تطوير التقنيات التعليمية للمعاقين سمعياً لتتوافق مع الحياة العصرية، ويمكن عمل شراكة مع الكيانات القوية في مجال تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً لإيجاد تعاون مشترك في مجال التطوير التقني يساعد على توفير بدائل عديدة في التقنيات والوسائط التكنولوجية وبالتالي توفير فرصاً عادلة ومعقولة للطلاب للوصول إلى المستويات المطلوبة، بالإضافة إلى تقليل التكلفة المالية

2- فيما يتعلق بالإمكانات المادية والبشرية الداعمة للتقنيات التعليمية في دول المقارنة:

يمكن التغلب على الهدر التعليمي في المملكة العربية السعودية في مؤسسات تعليم المعاقين سمعياً من خلال التخطيط لرؤية متكاملة يتوازن فيها الدعم المالي والبشري وفقاً لحالات الإعاقة السمعية ومتطلباتها، وقد بينت الدراسة التحليلية المقارنة أهمية وجود الاستراتيجية يتم من خلالها تقسيم التقنيات والوسائط التكنولوجية إلى عدة فئات مثل التقنيات المساعدة، تكنولوجيا الاتصالات، والبرمجيات التعليمية والروبوتات التعليمية يتم من خلالها توزيع الموارد البشرية والمادية لمؤسسات المعاقين سمعياً، العمل على تبني فكرة التعليم المدرسي الشامل وبالتالي تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشرية تأتي في إطار فاعلية الموارد المالية والبشرية يقترح أيضاً إعادة صياغة المناهج الدراسية وكذلك طرق التدريس وفقاً لتلك الرؤية بحيث يتم تحديد التقنيات الهامة والأكثر فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية، زيادة دور المحليات والمناطق لكون السلطة المحلية أكثر الماما بالاحتياجات التقنية للمعاقين سمعياً ومن ثم توفير قاعدة من الموارد الأساسية والثانوية ذات الأهمية في التحصيل الدراسي والأكاديمي، التأكيد على استمرارية الدعم المالي والبشري الكبير في المملكة العربية السعودية واستمرارية الإدارات في المشاركة في إعداد الميزانية السنوية مع توفير بعض المستحدثات التقنية الهامة للمعاقين سمعياً في إطار تحسين قدراتهم التحصيلية.

3- فيما يتعلق بدور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في دول المقارنة.

يمكن زيادة فاعلية دور القطاع الأهلي والمؤسسات الخاصة في دعم التقنيات في مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية من خلال ما أفرزته الدراسة التحليلية المقارنة بحيث يقوم دور القطاع الأهلي بشركات مع مؤسسات التعليم للمعاقين سمعياً وكذا تحقيق الشراكة مع الجامعات في إطار الدعم التقني سواء في عملية التدريب على استخدام التكنولوجيا أو التطوير التكنولوجي بما يساهم في زيادة التحصيل الدراسي للمعاقين سمعياً، وكذا يمكن للقطاع الأهلي والخاص والمنظمات غير الربحية التعاون مع المؤسسات الداعمة لتكنولوجيا المعاقين سمعياً بحيث يتم توفير الوسائط التكنولوجية المؤثرة على تحسين القدرات العلمية والتحصيلية للمعاقين سمعياً للصم كأجهزة الكمبيوتر المحمولة باليد التي تعرض مقاطع فيديو أو دروس علمية أو قصص ترتبط بالمقررات الدراسية أو عمليات حسابية ورياضية من خلال وسائط التقنية بأسلوب مبسط وشيق، مع إمكانية تقديم دعم من الجهات العلمية والتقنية الخاصة إلى مؤسسات التعليم الرسمية خصوصاً في الجوانب العلمية والمعرفية، بجانب المساهمة في إنشاء مراكز متخصصة تساهم في تحسين قدرات الطلاب العلمية والتحصيلية في بعض المقررات التي يعاني منها المعاقين سمعياً كالرياضيات والحساب في المراحل المبكر وكذا اكتساب اللغة وتركيب الجمل.

4- فيما يتعلق بدور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في دول المقارنة:

من خلال الدراسة التحليلية المقارنة يمكن زيادة فاعلية دور التقنيات والوسائط التكنولوجية في دعم تجربة إلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، من خلال العمل على إنجاح تجربة دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية كمدخل هام لإلحاق المعاقين سمعياً بالتعليم العالي المعاقين سمعياً، مع دعم التجارب القائمة كتجربة جامعة الملك سعود في قبول الطلاب والطالبات المعاقين سمعياً بجانب مساندة الكليات التقنية ومعاهد الاتصال في نفس الاتجاه، مع التركيز على التعليم الفردي والجماعي من خلال تقنيات التعليم ووسائطه التكنولوجية لتحسين المستوى التحصيلي للمعاق سمعياً ليكون مؤهلاً للتعليم الجامعي، والتنوعية

بالمقررات الدراسية والمواد التي سيتعامل معها الشخص المعاق مستقبلاً، ويمكن الاستفادة من تجربة جامعة جالوديت كأول جامعة متخصصة للمعاقين سمعياً وتقدم العديد من برامجها من خلال التقنيات والوسائط التعليمية والاسترشاد برؤيتها ورسالتها وأهدافها وبرامجها ما يناسب مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والتأكيد على الجوانب الدينية وما أقرته الشريعة الإسلامية السمحاء في مساواة جميع أفراد المجتمع المسلم حتي يتقبل المجتمع الجامعي وجود أصحاب الإعاقة السمعية، بجانب العمل علي زيادة التحصيل الدراسي من خلال التقنيات والوسائط التكنولوجية كمدخل للإعداد للتعليم الجامعي للتغلب علي الفجوة التي بين المعاقين سمعياً ونظرائهم العاديين في التعامل التقني والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلي أهمية استخدام نماذج التكامل الكلي بجانب التعليم الفردي وفقاً للمناهج التعليمية للمعاقين سمعياً لاستغلال نواحي القوة لدي الطالب المعاق سمعياً مع وجود مرونة كبيرة في عملية تعليم المعاقين سمعياً وتطوير تلك التقنيات لتلبية الحاجات التعليمية ايجاد المنهج الملائم للتعليم الفردي القائم علي استخدام تقنيات التعليم للاستفادة من امكانات التلميذ بالإضافة إلي الاستفادة من استراتيجيات للتدريس بالكمبيوتر بغرض تأهيل المعاق سمعياً للتعليم العالي.

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها للتقنيات والوسائط التكنولوجية للمعاقين سمعياً ولمؤسسات التعليم الخاصة بالمعاق سمعياً وتأثير ذلك علي التحصيل الدراسي والاكاديمي، والتعرف علي معوقات استخدام التقنيات ومدى توفر الأماكن المناسبة المخصصة لعرض التقنيات ومدى مناسبة التقنيات للموضوعات الدراسية لمستوى الطلاب المعاقين سمعياً وإدواءهم المعرفي والتحصيلي في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تقف حائلاً أمام تطبيق هذه التقنية في التعليم في دول الخليج العربي، وهناك دراسات تناولت عملية التحصيل الأكاديمي لكل من التلاميذ المعاقين سمعياً، ودراسات تناولت دخول تقنية الحاسب الآلي للمعاقين سمعياً في كل من البلدان المتقدمة والبلدان النامية لتحديد مدى الفجوة بينهما، والتعرف على المعوقات الأساسية التي تحد من دخول هذه التقنية، هناك بعض الدراسات تناولت المنهج المقارن من خلال دراسات مقارنة بين دول الخليج أو دراسات تناولت دول المقارنة مثل الولايات المتحدة وفنلندا والمملكة المتحدة وبلغاريا، وهناك دراسات استخدمت المنهج المقارن، كما تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في نتائجها المتمثلة في أهمية تقنيات التعليم كمدخل أساسي لتعليم فاقد السمع، وأن التكنولوجيا المساعدة تستطيع تفعيل أهداف التعليم للمعاقين سمعياً حيث أن لها فوائد عديدة مثل منها تقليل أثر الإعاقة أو إزالتها وكذلك احتياج المعلمين لمزيد من التدريب التقني، بالإضافة إلي عدم استطاعت المعاقين سمعياً فهم الكم الهائل من التعليمات اللفظية الموجهة من قبل المعلمين داخل الفصل مما يعيق مقدرة التلاميذ على اكتساب المعلومات بالطرق العادية واحتياجهم للتقنية لتعويض القصور الحسي وكذا تفوق الطلاب المستخدمين للتقنيات التعليمية علي نظرائهم في التعليم التقليدي في المجموعة التجريبية وتفوق طريقة التدريس بالحاسب الآلي على الطريقة التقليدية

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث تناولت بعض الدراسات التحصيل الدراسي لمراحل معينة أو فئات عمرية معينة، أو فاعلية برنامج تقني لتدريب النطق بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة ما ودراسات أخرى ركزت علي التعرف علي الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي على عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ودراسات أخرى حول استخدام تقنيات تعليمية للتدريب النطقي لتنمية اللغة التعبيرية، ودراسات أخرى حاولت التعرف على واقع مدارس الصم وضعاف السمع نحو التقنية ودراسات أخرى حول التخطيط للتقنية، والاستراتيجيات التعليمية، والمناهج، والتمويل والاتجاهات تجاه التقنية ت في عدد من المدارس في نفس الدولة بينما تركز الدراسة الحالية علي تطور تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً وتأثيرها علي التحصيل الدراسي في ضوء الخبرات الدولية، وهناك دراسات حول المشكلات التي تواجه معلمي المعاقين سمعياً في استخدام التقنيات السمعية في مناطق من المملكة العربية السعودية ركزت علي مدى استخدام تقنية المعلومات والحاسب الآلي في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية" استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية" في دول الخليج العربية، وهناك دراسات

دولية مثل تقويم برنامج ستانفورد الحاسوبي، ومقارنة طريقة التدريس التقليدية بطريقة التدريس بمساعدة الحاسب الآلي. ينما قدمت الدراسة الحالية رؤية دولية لدول متقدمة في مجال تقنيات التعليم للمعاقين سمعياً، كما ان هناك دراسات تناولت المنهج التجريبي أو الوصفي كما يوجد اختلاف في النتائج حيث ان هناك بعض الدراسات أظهرت ان هناك فجوة كبيرة جدا بين البلدان المتطورة والنامية من حيث امتلاك الحاسب الآلي، ومدى تمكن المعاقين سمعياً من القراءة والكتابة، وكذا استخدام الانترنت حيث كانت الفجوة واسعة لصالح البلدان المتقدمة، وأظهرت الدراسة وجود تفوق نعم للدول المتقدمة ولكن بهذه الدرجة، كما اشارت لوجود مشكلات اقتصادية معيقة للتقنيات التعليمية وبالتالي التحصيل الدراسي وهذا لا ينطبق علي المملكة العربية السعودية.

المراجع -

أولاً: المراجع العربية

- (1) عيسى، احمد، وعبيدات، يحيى (2010). فاعلية برنامج تأهيلي سمعي لفظي وعلاقته بالتمييز السمعي والذاكرة السمعية التتابعية لدي عينة من الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية. مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز ع (81)، م، ص ص225-264.
- (2) يوسف، أماني (2001). الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- (3) السيد، السيد (2004). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (4) التقرير الأول المقدم من المملكة العربية السعودية للأمم المتحدة المعني بتنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2017)، تقرير الامم المتحدة، Tbinternet.ohchr.org/Treaties
- (5) البيلوي، ايهاب، وأحمد، ياسر (2014). التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض، دار الزهراء.
- (6) بوابة تكنولوجيا التعليم (2016). التعلم الجوال الجيل القادم من التعلم للطلاب ذوي الإعاقة، 2015، <http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13387> بتاريخ 2016/6/23.
- (7) الخطيب، جمال (1998). مقدمة في الإعاقة السمعية الأردن. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- (8) الخطيب، جمال، والحديدي، مني (2003). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. الرياض أكاديمية التربية الخاصة.
- (9) عبد العاطي، حسن (2010). التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة المعرفة الأرشيفية.
- (10) الزين، خوله (2004). تطوير برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدي الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة بالأردن. الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- (11) البتال، زيد (2008). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. الرياض، وزارة التربية والتعليم، وكالة التخطيط والتطوير.
- (12) عبد الحميد، سعيد، ويشاتوه، محمد (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدي الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز القوقعة السمعية الالكترونية بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة الطائف ع (26) ج (2)، ص ص13 - 57.
- (13) الشبيحة، سارة (2005). دراسة تقويمية لاستخدام التقنيات التعليمية في معاهد الامل للصم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- (14) عقل، سمير (2012). التدريس لذوي الإعاقة السمعية. دار المسيرة، عمان.
- (15) سلامة، عبد الحافظ (2000). الوسائل التعليمية والمنهج. دار الفكر، عمان.
- (16) التويجري، عبد الرحمن (2007). دمج الصم عن أي نجاح نتحدث؟، جريدة الجزيرة، صفحة الرأي، العدد ١٢٧١.

- (17) التويجري، عبد الرحمن (2014). المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- (17) سليمان، عبد الرحمن، والبلاوي، إيهاب (2005). المعاقون سمعياً. دار الزهراء، الرياض.
- (18) الموسى، عبدالله (2002). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية" في دول الخليج العربية: دراسة ميدانية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، .
- (19) حفني، علي (2009). التكنولوجيا المساندة ودورها في تفعيل أهداف تعليم الطلاب الصم في معاهد وبرامج الدمج: دراسة تحليلية. القاهرة، مجلة العلوم التربوية، المؤتمر الدولي السابع: "التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة-الإتاحة-التعليم مدى الحياة: 15-16 يوليو 2009م، المجلد الأول.
- (20) الفايز، فايزة (2010). مراكز مصادر التعلم والتقنيات المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. الأردن، عمان: دار الحامد.
- (21) شرادقة، ماهر، والزيقات، إبراهيم (2012). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتنمية اللغة لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية، م (39)، ع (2) كلية العلوم التربوية، الأردن، عمان، ص ص 523-540.
- (22) مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (2017). نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية. الرياض، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- (23) عبد الواحد، محمد (2001). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- (24) امبابي، محمد (2011). بعض خدمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. منتديات تحدي الإعاقة، <http://www.t7di.net/vb/showthread.php?t=52409>
- (25) ملكاوي، محمود، وأبو عليم، إبراهيم (2010). فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطقي بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، م (26) ع (3)، دمشق، 2010م، ص ص 783-817.
- (26) مكتب التربية العربي لدول الخليج (1980). "دراسة مقارنة لمواقع الوسائل التعليمية بدول الخليج". الرياض، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي.
- (27) مصطفى ناصر محمد حسن أبو العلا: أثر اختلاف نمط خرائط المفاهيم في بيئة التعلم الجوال على تنمية مهارات استخدام برنامج معالج النصوص لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. رسالة ماجستير غير منشورة، 2015م، ص 3.
- (28) محمد، ميرفت (2015). تطوير المناهج دليل نظري وتطبيقي. عمان: مركز ديبونو.
- (29) الموسى، ناصر (2008). مسيرة المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي دار القلم.
- (30) الموسى، ناصر (1999). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- (31) سليمان، نايف (2002). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية. ط1، الأردن، عمان: دار الصفاء.
- (32) صديق، لينا (2011). مظاهر المشكلات القرائية لضعافات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 71 الجزء الأول.
- (33) صديق، لينا (2000). الاداء المعرفي لفاقدات السمع والعاديات في الفئة العمرية (13-15)، دراسة مقارنة. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- (34) وزارة التربية والتعليم (1432). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف السعودية. الرياض، الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- (35) وزارة التربية والتعليم (1426). وثيقة سياسة التعليم في المملكة، اللجنة العليا لسياسة التعليم. الرياض، وزارة التربية والتعليم.

- (36) وزارة التعليم ادارة العوق السمعي(2017). وكالة الوزارة للتعليم. <http://departments.moe.gov.sa>.
- (37) وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، 1437، <https://sd.mlsd.gov.sa/ar/services>
- (38) الصمادي، يوسف(2013). مستوى المهارات القرائية لدي الطلبة المعاقين سمعيا في المملكة العربية السعودية. الرياض، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 2، العدد12.

ثانيا: المراجع الاجنبية

- (1) A discussion paper United Nations Children's Fund 3 United Nations Plaza New York, 2016, www.unicef.org/disabilities
- (2) Agboola, Isaac.. Lee, Arthur; "Computer and Information Technology Access for Deaf Individuals in Developed and Developing Countries". Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Vol. No. 3,2000, PP 286-289.
- (3) Alquraini T, Gut D. Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review International Journal of Special. Education.,27(1), 2012 ,PP.42-59
- (4) Berg, E: Facilitating classroom listening ,A handbook/or teachers of normal and hard of hearing students. Austin, TX:PRO_ED, 1987.
- (5) Brief history of deaf education, history_of_deaf_education,2011, From: <http://www.theitinerantconnection.com/.2/11/2011>
- (6) Carol,T, Allan,S:"Living with Hearing loss.The Source Book for Deafness and Hearing Disorder" New York.,2000.
- (7) . Borg J. Assistive technology for children. In: UNICEF, editor. The state of the world's children 2013 Children with disabilities New York: UNICEF; 2013. P.1.
- (8) Biggs, C, A bilingual and bicultural approach to teaching deaf children in China. UNICEF, Genive,2004
- (9) Coner David; Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, United Nations, 2006.
- (10) Borg J, Linström A, Larsson S. Assistive technology in developing countries: national and s responsibilities to implement the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Lancet. 2009,P374.
- (11) CBR guidelines. Health component. Geneva: World Health Organization; 2010.
- (12) Davidson, K.; Lillo-Martin, D.; Pichler, D. Chen , "Spoken English Language Development Among Native Signing Children With Cochlear Implants". Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 19 (2),New York.,2014,PP. 238–250.
- (13) Disabilities: Creating Opportunities for Assistive Technology for Children with Education, Inclusion and Participation,2009.
- Hlodan,Oksana; Mobile learning Anytime, Anywhere, Bioscience, Vol.60,No. 9,2010, <http://www.aibs.org/bioscienc>
- (14) Finnish National Board of Education. Weakest students raise Finland to the top in PISA., (May 15, 2006). <http://www.edu.fi/english/pageLast.asp?path=500,571,42293> ICF Browser. Chapter 1 Products and technology: World Health Organization; [June 9, 2014]. Available from: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser,22/8/2014>.
- (15) Hlodan,Oksana(2010): Mobile learning Anytime, Anywhere, Bioscience, Vol.60,No. 9.
- (16) International classification functioning, disability and health (ICF)Geneva, Switzerland: World Health Organization , 2002.
- (17) Layton N. Problems, Policies and Politics: making the case for better assistive technology provision in Australia. Disability and rehabilitation Assistive technology, 10(3. 2015,P240.
- (18) Liu, Pei-Lin,Chen , Chiu-Jung, Chang, Yu-Ju, Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college,2010.

- (19) Magnusson L, Ramstrand N. Prosthetist/orthotist educational experience & professional development in Pakistan. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 4(6): 2009; P.92.
- (20) Nowell, Richard; Innes, Joseph; "Educating. Education Resources Information Center. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Retrieved, 2011.
- (21) OECD, The Programme for International Student Assessment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org> (August 20, 2006).
- (22) Sarff, L: An innovative use of free field amplification in regular classroom- In R. Roesser & M. Downs(Eds.), *Auditory disorders in school children*, New York, 1981, PP.263-272..
- (23) SASLI , British Deaf Association. Report on NHS BSL/English interpreting provision within health settings in Scotland, NHS Boards: Scotland, 2015.
- (24) SUTINEN,E and VIRNES, Technology in Finnish Special Education – Toward Inclusion and Harmonized School Days, Department of Special Education, University of Joensuu , **Informatics in Education**, 2007, Vol. 6, No. 1, 103–114 Joensuu, P1
- (25) The European Agency for Special Needs , Finland - Special needs education within the education system, European Agency, 2016,P2.
- (26) UNSECO, Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNSECO, France, ,2005, P.9.
- (27) Unicfe; Early childhood development and disability: A discussion paper World Health Organization, Unicfe, Geneva,2012.
- (28) Unicfe; The state of the world's children. Children with disabilities, United Nations Children's Fund, Unicfe, New York, 2013.
- (29))Unicfe ;Education, Inclusion and Participation A discussion paper , United Nations Children's Fund 3 United Nations Plaza New York, 2016, www.unicef.org/disabilities,7/11/2016.
- (30) Wauters, L, de Klerk, A Improving Reading Instruction to Deaf and Hard-of Hearing Students, in M. Marschark, G. Tang , H. Knoors (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, New York: Oxford University Press,2014.
- (31) Wikipedia Gallaudet University, free encyclopedia,2017, https://en.wikipedia.org/wiki/Gallaudet_University,22/3/2017.
- (32) William N Myhill, and Deepti Samant Raja, *Disabilities: Creating Opportunities for Assistive Technology for Children*,2016.
- (33) Young, A., Squires, G., Oram, R., Sutherland, H. & Hartley, R. Further Education as a Post-Secondary Destination for Deaf and Hard of Hearin
- (34) Young P: A Review of the Literature and Analysis of Official Statistics in England, *Deafness and Education International*, 17 (1) ,2015,PP 49 – 59
- (35) Zabel, H., Tabor, M.; Effects of soundfield amplification on spelling performance of elementary school children. *Education Audiology Monograph*,3, 1993,PP.5-9.
- (36) Zamfirov, M., Saeva, S.. Computer Enhanced English Language Tool for Students with Hearing Loss – A Bulgarian study. *Educational Technology ,Society*, 16 (3),2013. 259–273.
- (37) Zamfirov, M., S. Saeva, T. Popov Innovation in teaching deaf students Physics and Astronomy in Bulgaria. *Journal of Physics Education. Phys. Educ.* 42 ,2007, <http://www.iop.org/EJ/toc/0031-9120/42/1>.
- (38) Zamfirov, M., S. Saeva. "Erste Schritte in die Physics– Neuse computer islets Learn program in Bulgarian. Sofia , 2008,

تنمية المواهب النفسية في القرآن الكريم

أ.م.د. محمد طالب مدلول الحسيني
 الباحثة. فاطمة كريم بردان
 جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Developing the Psychological Skills in the Holy Quran

Asst. Prof. Muhammad Talib Madlool Al-Husaini

Researcher Fatima Kareem Berdan

College of Studies of Quran/ University of Babylon

F2017kream@gmail.com

Dr.mohammedtalib@yahoo.com

Abstract

The idea of psychological development is demonstrated through personal development by fighting the temptations of life. The person should know that, there will be many constraints in this path, that must be abstained and there are many solutions for these constraints. For example obsession is anxieties which is caused by unwanted thoughts that dominate the mind, if it is easy it goes away without treatment, but if the fear is deep then it will require treatment, because it will bring many other diseases. Islamic laws has given Human being, development in all of its physical and moral aspects such as worship. One its most important forms is self- purification then piety, prayer, fasting and charity. Also the personality in one of the psychological development's form in the Qur'an. Each person has the ability of self-development ability, he doesn't need wealth or effort but he needs self confidence, determination and willpower.

Key word: (Development, Psychological, talents)

الخلاصة

تتضح فكرة التنمية النفسية من خلال تنمية الشخصية، وذلك بأن يجاهد الإنسان نفسه أمام مغريات الحياة، ويجب أن يعلم أن طريق الجهاد هذا تقف أمامه العديد من المعوقات، التي عليه أن يتجنب الوقوع بها، ولكل من هذه المعوقات حلول فالوسواس هو عبارة عن مخاوف تنتج عن سيطرة أفكار غير مرغوب فيها على الذهن، فإن كان خفيفاً فإنه يزول بدون علاج أما إذا كان غير ذلك فيطلب العلاج لأنه سوف يصاحبه العديد من الامراض، وقد أولت الشريعة الاسلامية أهمية خاصة لتنمية الانسان بجميع ابعاده المادية والمعنوية كالعبادة، ومن أهم صورها تركية النفس ثم التقوى والصلاة والصيام والزكاة. تنمية الشخصية هي صورة من صور التنمية النفسية في القرآن الكريم، فكل شخص القابلية على تنمية ذاته، فهو لا يحتاج إلى مال أو جهد لكنه يحتاج إلى الثقة بالنفس والعزيمة والارادة.

كلمات مفتاحية: (تنمية ، موهبة ، النفس).

المقدمة

يعد موضوع (تنمية المواهب النفسية في القرآن الكريم) غاية في الأهمية، إذ هو من الموضوعات البكر التي لم يسبق أن عرض لها أحد في حدود علمي، وتكمن أهميته في أنه يخدم القرآن الكريم بعدّه يندرج ضمن علم النفس القرآني مما يضيف على البحث القرآني طابع المعاصرة والحداثة والجدة والحيوية.

والقرآن الكريم هو الهبة الإلهية الكبرى من الله بها على الإنسان بتنزيله على رسول الإسلام محمد (ﷺ) وجعله معجزة خالدة ينير القلب، ويشفي الصدور، وموعظة ينبه الإنسان من الغفلة، وهو يدل على خير السبيل. ومن الحقائق التي أشار إليها القرآن الكريم هي المواهب والقابليات التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان، وجعلها ميزة له: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾⁽¹⁾ وأصبح الانسان بهذا القابليات والمواهب مسؤولاً أمام الله عز وجل لهذا قال: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ

وَالْفَوَادُ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا⁽¹⁾، وجعل في هذه المواهب قابلية النمو، والتطور لكن بشرط أن يسعى الانسان لتطويرها، وهذا ما يميز الإنسان عن غيره من الموجودات بشكل عام والحيوانات بشكل خاص التي لا يمكنها عادة تطوير نفسها بنفسها.

إن النفس البشرية، هي محور الحياة وأسّها في خيرها وشرها وعليها تبنى قواعد حياة الفرد، ومنها ينطلق الانسان باتجاه السعادة أو الشقاء، وقد تكفل الاسلام وحده بما بيّن من مبادئ وأنظمة برسم الطرائق، ووضع المناهج القيّمة لها بمصادره الرئيسة سواء في القرآن الكريم أو السنة المطهرة، وروايات الائمة (عليهم السلام) لإصلاح النفوس وتركيتها وليس على المرء إلا أن يتابع هذه المنظومة المعرفية السامية، والأساليب النفسية ويعمل بها ليحقق لنفسه الفوز الأكبر في الدنيا والآخرة. إذ إن الانسان لا يستطيع ان يغير المجتمع ما لم يغير نفسه كما قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ﴾⁽²⁾، وانطلاقاً من وحي أصبح واجباً علينا تغيير انفسنا وتطوير ذاتنا نحو الأحسن بما يضمن رضى الله عز وجل وعمارة الأرض، نسعى لتحسين قدراتنا العقلية مهارات التواصل، والقدرة على السيطرة على نوازغ النفس، والسمو بالذات وجعل النفس أكثر مهارة وقوة لاكتساب السلوك الايجابي كما قال الإمام علي (عليه السلام): "نال الفوز الأكبر، من ظفر معرفه النفس"⁽³⁾.

وقد أنظم البحث على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث تليها خاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع. **التمهيد:** مقارنة اصطلاحية في عنوان البحث **والمبحث الاول:** معاني النفس وأنواعها في القرآن الكريم. **والمبحث الثاني:** تنمية النفس عبادياً في القرآن الكريم. **والمبحث الثالث:** التنمية الشخصية في القرآن الكريم.

وهذا البحث محاولة جادة نرجو منه أن نكون قد قدّمنا رؤية ذات منهج سليم، فإن وفّقنا إلى ذلك فبفضل من الله تعالى وتوفيقه، وإن كانت الأخرى، فلنا من حسن الثبّة ما نعتذر به. وما توفيقي إلا بالله العليّ العظيم، عليه توكلت وإليه أنيب، وهو حسبي ونعم الوكيل.

التمهيد: مقارنة اصطلاحية في عنوان البحث توطئة:

إن تهذيب النفس وتنميتها أمر أوصى الله تعالى به الناس للظفر على جنود إبليس والتخلص من صفات النفس الرذيلة. وبالطبع، فإن أول خطوة في هذا المضمار هي معرفة حقيقة النفس ومدى طاقاتها الكامنة وكل ما يرتبط بها. فهذه المعرفة تضئ طريق الإنسان في مسيرته نحو الكمال والسعادة المنشودة، كما تحفظه من أن يبيع نفسه بأبخس الأثمان وبذرائع واهية، فهي أسمى المعارف وأرقاها. وسوف اعرض لبيان مصطلحات عنوان البحث الرئيس وفق المطالب الآتية.

المطلب الأول: مفهوم التنمية

يعد موضوع التنمية من الموضوعات المهمة التي تشغل الناس أفراداً وجماعات وشعوباً وحكومات والسبب في ذلك أن الناس يسعون جاهدين للتنمية كلاً حسب مجالات عمله، وقد أصبح عنواناً للكثير من السياسات والخطط والأعمال على مختلف الأصعدة، وأنها باتت تشغل حيزاً كبيراً من كتابات المهتمين بأمر التطور والرفق والازدهار والنهضة في المجتمعات الإنسانية.

التنمية لغة:

لها معانٍ عديدة في المعجم العربي وسنجدّها تحت مادة (نما) التي تعني الرفعة والزيادة والرفق. قال الفراهيدي (ت: 175هـ): "نما الشيء ينمو نمواً ينمي نماء أيضاً، وأنماه الله: رفعه... ونميت فلاناً في الحسب، أي: رفعته فانتمى في حسبه"⁽⁴⁾

(1) الاسراء / 36.

(2) الرعد : 11.

(3) غرر الحكم ودرر الحكم: عبد الأمدي ، ص 233.

(4) كتاب العين: تح: د. مهدي المخزومي - د. ابراهيم السامرائي 385_8/384.

ويرى ابن فارس (ت: 395 هـ): " النون والميم والحرف المعتل أصلٌ واحدٌ يدلُّ على ارتفاع وزيادة. ونَمَى المالُ ينمي: زاداً⁽¹⁾. وذكر ابن منظور (ت: 711 هـ): التَّمَاءُ الزيادة نَمَى يَنْمِي تَمْيَاً وَنَمَاءً زاد وكثر وربما قالوا يَنْمُو تُمُوًا، والبعض يسوِّي بين يَنْمَى وَيَنْمُو وهي النَّمُوَة، وأنماه الله إنماءً، نَمَاهُ الله⁽²⁾.

وقد وافق الشيخ الطريحي (ت: 1085 هـ) ما ذهب إليه الفراهيدي، وابن فارس، وابن منظور، وغيرهم، إذ يقول: نَمَى الشيء ينمي من باب رمى نماء بالمد: كثر، وينمي صعداً يرتفع ويزيد صعوداً⁽³⁾.

وعند الإنعام النظر في أقوال اللغويين نرى أنهم متفقون على تحديد النماء بالزيادة والارتفاع والرقى، وأنه قابل للتطور والتغير نحو الأحسن، ومنها التنمية النفسية التي لها مسبب بالنفس الانسانية ولها كذلك خاصية النماء والرقى وهو من المضامين التي يعنى بها هذا البحث.

التنمية اصطلاحاً:

يطلق مصطلح التنمية على الحالة التي تتغير إلى حالة أفضل بصورة مخطط لها وتتحقق بواسطة وسائل وإجراءات معينة تتمثل بخطط وسياسات هدفها زيادة الرفاه الاجتماعي. وهذا الكلام يشمل كل أنواع التنمية سواء أكانت مادية أم معنوية مما يسهم في رقي المجتمع.

وقيل التنمية هي: النمو المدروس على أسس علمية، والذي قيست أبعاده بمقاييس علمية، سواء كانت تنمية شاملة، أم تنمية في أحد الميادين الرئيسة، مثل الميدان الاقتصادي أو الاجتماعي والتربوي والنفسي، أو السياسي، أو الميادين الفرعية كالتنمية الصناعية أو الزراعية⁽⁴⁾. وهذا على نحو ما سبق من تعريف.

وقد عرفت الدكتور التنمية البشرية وفق الرؤية الإسلامية بأنها: "مجموعة الجهود المتنوعة، والمنسقة التي تؤهل المجتمع المسلم للقيام بأمر الله تعالى"⁽⁵⁾.

من خلال تأملنا لهذا التعريف نحرز أهم معيار للمفهوم وهي مجموعة الإجراءات والخطوات التي يجب أن تقتزن بضابطة مجالات الحياة المختلفة التي عبر عنها بـ (المتنوعة)، وضابطة الإدارة والتخطيط التي عبر عنها بـ (المنسقة). ويرى الباحث طلال الكمالي أنه من خلال منطوق تعريفه إلى أن التنمية البشرية مؤثرة في المجتمع ومن الممكن أن تؤثر في الفرد الواحد أو مجموعة أفراد بغض النظر عن كونهم يمثلون مجتمعاً أم لا، ثم أنه قيد تعريفه بالمجتمع المسلم علماً أن التنمية البشرية تحدث أثرها في المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية⁽⁶⁾.

ويمكننا أن نعرف التنمية وفق الفهم الإسلامي بأنها: عملية استثمار وتطوير قدرات الأمة وإمكاناتها المادية والمعنوية للوصول بأوضاع الأمة الإسلامية إلى مستوى التفوق والقدرة على القيادة البشرية⁽⁷⁾، ومن ذلك التنمية النفسية للفرد الذي من الممكن استثمار قدراته النفسية والروحية لرقى المجتمع المنشود.

والملاحظ أن للتنمية تعريفات عديدة تختلف في الصياغة لكنها تتحد بالمضمون لذا نجد أنهم يقصدون شيئاً واحداً هو النمو والتطور، ولكن هناك فرق في تحديد هذا المصطلح لأن بعضهم ينظرون إليه من جهة واحدة أو يركزون على جانب واحد هو الناحية الاقتصادية والآخر ينظر إليه من الناحية الاجتماعية لكن نستطيع القول إن الإنسان بما يضطرم عليه هو أساس التنمية وذلك من خلال الأسس التي يضعها لنفسه على مرتكزات أساسية صحيحة تطابق الدين الإسلامي والمجتمع لكي يصل إلى الرقي والازدهار.

(1) معجم مقاييس اللغة: تج: عبد السلام محمد هارون 484_5/479.

(2) ينظر: لسان العرب: ابن منظور، 15/341.

(3) ينظر: مجمع البحرين: الطريحي: 422-1/421.

(4) ينظر: دراسات في التنمية الاجتماعية مدخل اسلامي: عبد الهادي الجوهري: ص 111.

(5) مدخل الى التنمية المتكاملة: ص 10.

(6) ينظر: التنمية البشرية في القرآن الكريم دراسة موضوعية: ص 4.

(7) التنمية في الإسلام: ص 10.

المطلب الثاني: مفهوم الموهبة:

وهو المصطلح الثاني الذي ورد ضمن العنوان الرئيس لذا سنعرض لتعريفه في اللغة والاصطلاح.

الموهبة لغة: ذكر اللغويون أن لفظة (وَهَبَ) بفتح الواو والهاء والباء لها معان كثيرة لكن بعضها ما هو حقيقي وبعضها يأتي على ضروب من التأويل والمجاز. ومن أهم المعاني التي جاءت بها لفظة (وَهَبَ) في المعاجم اللغوية ووجوه استعمالها على النحو الآتي:

ذكر الفراهيدي (ت: 175 هـ): وهب الله لك الشيء، يهب هبة، وتواهبه الناس بينهم، ويجوز أن يكون ما يوهب لك⁽¹⁾، ويرى الجوهري (ت: 393 هـ): الاسم الموهب والموهبة، بكسر الهمزة فيها. والاتهاب: قبول الهبة. والاستهباب: سؤال الهبة. وتواهب القوم، إذا وهب بعضهم لبعض، والجمع مواهب⁽²⁾. أما ابن فارس (ت: 395 هـ) فيقول: الواو والهاء والباء: كلمات لا ينقاس بعضها على بعض. تقول: وَهَبْتُ الشَّيْءَ أَهْبَهُ هِبَةً وَمَوْهَبًا. وَاتَّهَبْتُ الهِبَةَ: قَبِلْتُهَا، وَيَقَالُ أَوْهَبَ إِلَيَّ مِنَ الْمَالِ كَذَا، أَيْ ارْتَفَعَ. وَأَصْبَحَ فَلَانٌ مُوَهَّبًا لَكَذَا، أَيْ مُعَدًّا لَهُ⁽³⁾.

وذكر الراغب الأصفهاني: وهب الهبة: أن تجعل ملكك لغيرك بغير عوض. يقال: وهبته هبة وموهبة وموهبا. قال تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيُحْصَاةَ الْيَتِيمَ الْأَمْلَأَ﴾ الأنعام: ٨٤، وقوله عز وجل: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ إبراهيم: ٣٩، وقوله سبحانه: ﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا﴾ مريم: ١٩، فنسب الملك إلى نفسه الهبة لما كان سببا في إيصاله إليها⁽⁴⁾.

وقد وافق ابن منظور ما ذهب إليه الفراهيدي وابن فارس والأصفهاني وغيرهم من قبل إذ يقول: "الموهبة: العطية... والجمع مواهب"⁽⁵⁾.

ومن خلال مطالعتنا للمعاني اللغوية نجد أن اللغويين متفقون على هذه المعاني، لكن نستطيع القول: أن بعضهم يزيد معنى واحداً أو أكثر عليها، وهذا الاختلاف يعود في الوضع الذي يحدده زمان، ومكان الواضع، أو في نظرة اللغوي إلى مصداق الكلمة عنده. ويمكن القول أيضاً: أن هناك إجماعاً على أن الهبة هي العطية، والقدرة التي يمتلكها الفرد ويتميز بها عن غيره.

والموهبة اصطلاحاً: للموهبة عدة تعريفات كل يعرفها بحسب مصداق الكلمة لديه، وسوف أعرض لها بحسب اصطلاحات العلماء عليها.

فقد ذكر الجرجاني (ت: 277 هـ): "أن الهبة، تملك العين بلا عوض"⁽⁶⁾. ويرى الشيخ الطوسي: أن الهبة عطية التملك من غير عقد مثامنة يقال: وهب له كذا يهب يهبه هبة⁽⁷⁾. فالموهبة عطية ومنحة ربانية بغير عوض ولا فرق في أن تكون مادية أو معنوية كالمواهب والقدرة النفسية. ومن أسماء الله تعالى الوَهَّاب.

ويرى حسن المصطفوي وهو من المعاصرين: أن الأصل الواحد في المادة: هو عطاء من دون نظر أو توجه إلى ما يقابله من العوض، وذكر أيضاً أنه لا فرق بين أن تكون الهبة في موضوع تكوين أو موضوع خارجي جديد. أو في علم وحكم أو في مقام أو في مال وملك. فالحبة في التكوين: كما في قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ﴾ إبراهيم: ٣٩، وقوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ﴾ الأنعام: ٨٤ وغيرها من الآيات، فالمراد هبة هذه الموضوعات بالتكوين والإيجاد. أما الهبة في الموضوعات الخارجية من حيث هي: كما في ﴿وَأَمْرًا مُؤْمِنَةً إِنْ وَهَبَتْ نَفْسَهَا لِلنَّيِّ﴾ وقوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِنَّا﴾

(1) ينظر: العين: 4/97، مادة (وهب).

(2) ينظر: الصحاح: 1/2375.

(3) ينظر: معجم مقاييس اللغة: 1/804.

(4) ينظر: الصحاح: 1/2375.

(5) لسان العرب: 1/804.

(6) التعريفات: ص 227.

(7) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: 6/287.

ص: ٤٣ والهيبة في الأمور المعنوية: كما في قوله تعالى ﴿فَرَرْتُ مِنْكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ الشعراء: ٢١، وقوله تعالى: ﴿وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ﴾ آل عمران: ٨(١).

الموهبة من الناحية التربوية:

أما من الناحية التربوية فقد اختلف المختصون في التربية وعلم النفس إلى درجة كبيرة في النظرة إلى مفهوم الموهبة والطلبة الموهوبين من جهة، ومفهوم التفوق والطلبة المتفوقين من جهة ثانية، وذلك لعدة أسباب يمثل أهمها في تنوع الخبرات والخلفيات الثقافية والعلمية للعلماء والباحثين والمختصين أولاً، والتطورات المذهلة في ميادين التربية وعلم النفس ثانياً، والتغيرات والاجتماعية والاقتصادية، والسياسية التي تنعكس على حياة المجتمع وأفراده من وقت لآخر ثالثاً(2). وسوف نورد هنا بعض التعريفات التي ذكرها علماء النفس والتربية:

الموهبة: يقصد بها النابغون في المجالات الأكاديمية وغيرها.

وقيل تعني الموهبة: التفوق العقلي والتفوق في التحصيل الدراسي، إلى جانب التفوق غير الأكاديمي(3). ونلاحظ أن التعريفين ينظران إلى الموهبة على أنها قدرات معرفية، وهي جانب من جوانبها المتعددة.

وقيل الموهبة: عبارة عن سمات معقدة تؤهل الفرد لإنجاز المرتفع في بعض المهارات، والوظائف(4).

أما تعريف (تيرمان) عام 1926م وهو من بين أوائل العلماء الذين عملوا على تعريف الموهبة: على أنها تمثل أعلى نسبة 1% من الطلبة في القدرات الذهنية، كما يتم حسابها بمقياس ستافورد للذكاء(5)، أو بأي مقياس آخر معتمد من جانب العلماء أو المؤسسات التي تهتم بالموهبة والموهوبين(6).

ويعرفها (هولنجورت) على أنها عبارة عن الإمكانيات الطبيعية أو الموروثة الموجودة في الفرد منذ الطفولة، والواجب رعايتها والاهتمام بها من أجل تنميتها وتطويرها لمرحلة النضج المهمة في حياة الإنسان(7).

ويرى (ريتزولي) أن الموهبة تتكون الموهبة والتفوق من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهارات (الدافعية) ومستويات من القدرات الإبداعية(8).

أما الموهوب فهو: من يظهر أداءاً مميزاً مستمراً في أي مجال له قيمة. وقيل الموهوب هو: الذي يمتلك استعداداً أو قدرة غير عادية أو أداء متميزاً عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والمهارات والقدرات الخاصة ومنها ما أوردته الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية 1958 من حيث ذكرت أن الطفل الموهوب "هو من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أي مجال له قيمة"(9).

المطلب الثالث: مفهوم النفس

وهو مصطلح مهم ورد ذكره في العنوان الرئيس وله عدة تعريفات في اللغة والاصطلاح.

(1) ينظر: التحقيق في كلمات القرآن: 13 / 210 - 211.

(2) ينظر: أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين: د. جودة أحمد سعادة ص 36_37.

(3) ينظر: مهارات الموهوبين ووسائل تنميه قدراتهم الابداعية: د. ماهر صالح ص 8.

(4) ينظر: المصدر نفسه ص: 15.

(5) وهو من أشهر الاختبارات العقلية في العالم، وضعه بينيه عام 1904م، ثم نقح 1908م، ثم نقله تيرمان إلى أمريكا وقام بتقنية شد دقيقة جداً، وأطلق عليه اسم (ستانفورد) نسبة إلى جامعة ستانفورد التي يعمل فيها تيرمان، ثم امتد هذا الاختبار ليمثل عدد أكبر من دول العالم، وأجريت له عمليات تقنية مناسبة لكل بيئة يجري فيه الاختبار، وهذا الاختبار فردي يتم توجيه أسئلته والإجابة عنها بطريقه شفوية(سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي: أديب محمد الخالدي، ص 77).

(6) ينظر: أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين: ص 37.

(7) ينظر: المصدر نفسه: ص 37.

(8) ينظر: تربية الموهوبين وتنميتهم: محمد حسين قطاني، هشام يعقوب مريزق، ص 30.

(9) ينظر: مهارات الموهوبين ووسائل تنميه قدراتهم الابداعية ص 27.

النفس في اللغة:

ذكر اللغويون أن للفظ (النفس: بفتح النون وتسكين الفاء) معانٍ كثيرة، سأحاول استعراض أهمها مما جاءت به في المعجمات العربية وبعض وجوه استعمالها على النحو الآتي:

ذكر الفراهيدي (ت:175هـ): النفس بمعنى الروح الذي به الحياة تجسد⁽¹⁾. ويرى الأصفهاني (ت:510هـ): النفس بمعنى الذات كقوله تعالى: ﴿وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ﴾⁽²⁾ (نفسه: أي ذاته) وقال أيضاً: " النفس الريح الداخل والخارج في البدن من الفم والمنخر وهو كالغذاء للنفس، وبانقطاعه بطلانها⁽³⁾."

فالراغب هنا يستدل إن النفس هي الهواء الذي يستشفه الإنسان في عملية الشهيق والزفير وله بعد غذائي للجسم بانقطاعه يموت الإنسان.

وقال ابن منظور (النفس): الروح والجمع من كل ذلك أنفس ونفوس، والنفس بمعنى الدم يقال: سالت نفسي. وسمي الدم نفساً لأن النفس تخرج بخروجه⁽⁴⁾.

ومنهم من قال: النفس بمعنى العين إذا تصيب الإنسان يقال: أصابت فلاناً نفسه ونفسه بنفس، إذا أصبته بعين⁽⁵⁾. في ضوء استعراض أقوال اللغويين تتضح أن أكثر اللغويين قديماً وحديثاً متفقون أن معنى لفظه (النفس) لها دلالات كثيرة، لكن نستطيع أن نقول بأنهم متفقون على أنها تعني الروح.

النفس اصطلاحاً:

أما النفس في الاصطلاح فلها معانٍ عديدة نذكر بعضاً منها: ي إذ يعرف الجرجاني النفس بأنها: الجوهر البخاري اللطيف الحامل لقوة الحياة، والحس، والحركة الإدارية⁽⁶⁾.

وقيل أيضاً: جوهر مجرد عن المادة وعوارضها - أي ليست جسماً ولا حالة في الجسم ولها حكم غير حكم التركيبات الجسمية، ولها اتصال بتدبير بالجسم ومن خواصها الإرادة وسائر الصفات الإدراكية وهي حادثه حدوث الجسم وليست سابقة عليه وحاله فيه وبالموت ينقطع الاتصال بينهما⁽⁷⁾. ومنهم من قال: هي مجموعة العواطف الإنسانية الساكنة في الجسد وتنقسم إلى قسمين: كتلة عواطف الخير، وكتلة عواطف الشر⁽⁸⁾.

في ضوء هذا التعريف نستطيع القول: إن الله سبحانه وتعالى جعل في النفس البشرية الصنفين معاً صفه الخير وصفه الشر بالتساوي. وقال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۖ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۗ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۖ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ۚ﴾⁽⁹⁾ أي الإنسان كائن مخلوق مزدوج الطبيعة، مزدوج الاستعداد مزدوج الاتجاه ونعني بكلمه مزدوج على وجه التحديد أنه بطبيعة تكوينية مزدوج باستعدادات متساوية للخير والشر والهدى والضلال... فهو قادر على التمييز بين ما هو خير وما هو شر، كما أنه قادر على توجيه نفسه إلى الخير وإلى الشر سواء. وأن هذه القدرة كامنة في كيانه، يعبر عنها القرآن الكريم بالإلهام تارة: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۖ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۗ﴾⁽¹⁰⁾. ويعبر عنها بالهداية تارة: ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾⁽¹¹⁾. فهي كامنة في تصميمه في صورة الاستعداد وهناك إلى

(1) ينظر: العين: الفراهيدي: 7/270.

(2) آل عمران: 28.

(3) ينظر: المفردات في غريب القرآن: ص 648.

(4) ينظر: لسان العرب: 6/233.

(5) ينظر: الصحاح في اللغة: الجوهري، 2/918.

(6) ينظر: التعريفات: ص 132.

(7) ينظر: الإنسان رؤية قرآنية: عبد الوهاب الحسين: 311-2/310.

(8) ينظر: الموسوعة الكونية الكبرى، آيات الله في خلق الإنسان وبعثه وحسابه: د. ماهر احمد الصوفي، 14/189.

(9) الشمس: 10-7.

(10) الشمس: 8-7.

(11) البلد: 10.

جانب هذه الاستعدادات الفطرية الكامنة قوة واعية مدركة موجهة في ذات الإنسان فمن استخدم هذه القوة هي تركية نفسية وتنمية استعداد الخير فيها وتغلبه على استعداد الشر⁽¹⁾.

قال سقراط: النفس جوهر روحي قائم بذاته، وإنها الجوهر الحقيقي، وأن البدن ليست إلا آلة لها، وأن في الموت فرصها وتحريرها⁽²⁾.

وقال أفلاطون: النفس هي العقل الجوهري في الإنسان ذات مستقلة فلا يدخل البدن في تعريفها ولا يعد جزءاً من ما هيته، فهي لدية المبدأ الذي تفيض منه الحياة على الجسم وهي التي تحركه وتدبره، بأمره⁽³⁾. إذن أفلاطون سار على منهج أستاذه سقراط في فلسفة النفس.

في حين عرف ابن سينا النفس بأنها جوهر قائم بذاته، لا عرض من أعراض الجسم⁽⁴⁾ وقال أيضاً: جوهر وصورة في أن واحد جوهر في حد ذاته، وصورة من حيث صلتها بالجسم⁽⁵⁾.

وقسم ابن سينا القوى النفسانية إلى ثلاثة أقسام⁽⁶⁾: الأول: النفس النباتية: كمال أول لجسم طبيعي آلي من حيث يتولد وينمو ويتغذى. الثاني: النفس الحيوانية: كمال أول لجسم طبيعي آلي من جهة ما، وهو يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة. الثالث: النفس الناطقة: كمال أول لجسم طبيعي آلي من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكري والاستنباط بالرأي، ومن جهة يدرك الأمور الكلية.

المطلب الرابع: بالنفس وعلاقتها الروح:

حاول العلماء بكل ما يملكون من وسائل معرفية أن يميزوا بين المعنى اللغوي للفظ (النفس) و(الروح) التي حيرت علماء النفس والفلسفة عن تمييزها، والآن نستعرض أقوال بعض اللغويين عن مفهوم الروح: قال الفراهيدي الروح: هي النفس التي يحيى بها البدن، يقال خرجت روحي أي نفسه... والروح جبريل (عليه السلام). وهو روح القدس⁽⁷⁾.

وقال ابن فارس في الروح: الراء والواو والحاء أصل كبير مطّرد، يدل على سعة وقُسْحَةٍ واطّراد. وأصل ذلك كله الرّيح. وأصل الياء في الريح الواو، وإثما قلبت ياء لكسرة ما قبلها. فالرُّوح رُوح الإنسان، وإثما هو مشتق من الرّيح... والرُّوح: نسيم الرّيح⁽⁸⁾. ويرى الفيروز آبادي: إن الروح هي ما تقام به حياة الأنفس⁽⁹⁾.

ومن اللغويين من سوى بين النفس والروح، وقالوا: هما شيء واحد، إلا أن النفس مؤنثة والروح مذكرة، وقال الآخر: الروح الذي بيده الحياة والنفس هي التي بها العقل، وسمو الروح روحاً لأن الروح موجود به⁽¹⁰⁾. نلاحظ من التعريفات التي ذكرت سابقاً، أن اللغويين قد خلطوا بين النفس والروح، وإن بدت معاني النفس أشمل، في حين جاءت معاني الروح أخص من النفس، وتكمن خصوصيتها بسرّيتها فهي تحمل القوة والحركة.

أمّا في الاصطلاح: قال ابن القيم: إن الروح لا تطلق على البدن ولا بانفراده ولا مع النفس وسميت الروح روحاً، لأن بها حياة البدن. وقيل أيضاً: الأرواح من أمر الله أخفى حقيقتها وعلمها على الخلق، والأرواح نور من الله وحياة من حياة الله⁽¹¹⁾.

(1) ينظر: النفس البشرية، عبد الحميد مرسى، ص 52.

(2) ينظر: في نفس والعقل لفلسفة الإغريق والإسلام: محمود قاسم، ص 23.

(3) ينظر: المصدر نفسه: ص 23.

(4) ينظر: الشفاء: ابن سينا، كتاب النفس، ص 285.

(5) المصدر نفسه: 279.

(6) ينظر: أحوال النفس: ابن سينا: ص 285.

(7) ينظر: العين: 1/232.

(8) ينظر: معجم مقاييس اللغة: 2/454.

(9) ينظر: القاموس المحيط: الفيروز آبادي، 1/222.

(10) ينظر: العين: 7/270، ولسان العرب: 6/223.

(11) ينظر: الروح: ابن القيم، ص 145_146.

أما الغزالي فذكر: أن الروح هي البخار اللطيف الذي يصعد من منبع القلب، ويتصاعد إلى الدماغ بواسطة العروق أيضاً إلى جميع البدن، فيعمل كل موضوع بحسب مزاجه واستعداده عملاً، وهو مركب الحياة. فهي البخار كالسراج، والحياة التي قامت به كالضوء، وكيفية تأثيره في البدن ككيفية محل تنوير السراج أجزاء البيت. ويطلق ويراد به المبدع والصادر من أمر الله تعالى الذي هو محل العلوم والإلهام والوحي... ويطلق أيضاً ويراد به الروح الذي في مقابلة جميع الملائكة، وهو روح القدس ويراد به القرآن على الجملة⁽¹⁾.

ويرى الباحثان أن الروح شيء استأثر الله بعلمه، ولم يطلع عليه أحداً من خلقه وهذا الشيء خاص برب العالمين ومهما وصل الإنسان إلى درجة الكمال لا يستطيع أن يدرك سر هذه الروح.

والروح سر الحياة واستمرارها، بها يبدأ الإنسان وبها ينتهي وقد وردت كلمة (الروح) ومشتقاتها في القرآن الكريم (24) مرة⁽²⁾. كما بينا أن الروح هي الشطر الغيبي من الإنسان، وهي سر من أسرار الله تعالى أودعها مخلوقاته لكننا لا نعرف عنها سوى القليل. وهذا وقد وردت كلمة (الروح) ومشتقاتها في القرآن الكريم بمعانٍ مختلفة، لعل أبرزها الآتي:

الروح بمعنى الوحي: كقوله تعالى: ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَافِ﴾⁽³⁾.

ومعنى الآية: ينزل الوحي من أمره على من يشاء من عباد⁽⁴⁾. وقوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ رُوحًا مِنْ أَمْرِنَا﴾⁽⁵⁾، أي: وحياً من أمرنا⁽⁶⁾. "إضافة الحياة من الله في آدم تكريماً وتشريفاً له"⁽⁷⁾: كقوله تعالى: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾⁽⁸⁾، ومعنى الآية: يذكر الله سبحانه وتعالى تنويه بذكر آدم في الملائكة قبل خلقه وتشريفه إياه بأمر الملائكة بالسجود له، ويذكر تخلف إبليس عده عن السجود له من بين سائر الملائكة حسداً وكفراً وعناداً واستكباراً ولهذا قال: لم أكن لأسجد لبشر خلقته من صلصال من حمأ مسنون... أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين⁽⁹⁾.

"إضافة الروح في مريم المصطفاة للدلالة على خلق عيسى (عليه السلام)"⁽¹⁰⁾: كقوله تعالى: ﴿وَالَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهَا مِنْ رُوحِنَا وَجَعَلْنَاهَا وَابْنَهَا آيَةً لِلْعَالَمِينَ﴾⁽¹¹⁾، يقول الشيخ الطوسي في تفسير هذه الآية: يخبر الله تعالى النبي محمد (صل الله عليه وآله وسلم) التي □ ﴿أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا﴾ يعني مريم بنت عمران. والإحصان إحراز الشيء من الفساد، فمريم أحصنت فرجها بمنعه من الفساد فأنتى الله عليها، ورزقها ولداً عظيم الشأن، وقوله ﴿فَنَفَخْنَا فِيهَا مِنْ رُوحِنَا﴾ معناه أجرنا فيها روح المسيح⁽¹²⁾. وكقوله تعالى: ﴿وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا وَكُنَّ مِنَ الْقَائِمِينَ﴾⁽¹³⁾ ومعنى الآية: "وخلقنا المسيح في بطنها ونفخنا فيه من الروح حتى صار فالضمير في ﴿فِيهِ﴾ يعود إلى المسيح⁽¹⁴⁾. الروح بمعنى عيسى بن مريم (عليه السلام): كقوله تعالى: ﴿وَكَلَّمَتْهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ﴾⁽¹⁵⁾، ومعنى الآية: إنما كانت كلمة ألقاها إلى مريم وروح منه

(1) ينظر: معارج القدس في معرفة القدس: الغزالي: ص 17.

(2) المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: محمد فؤاد عبد الباقي ص 325.

(3) غافر / 15.

(4) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن: الطبري، 6/321.

(5) الشورى / 52.

(6) الأشباه والنظائر: مقاتل بن سليمان: 162/1.

(7) النفس الإنسانية في القرآن الكريم: د. فاضل النعيمي، ص 47.

(8) الحجر / 29.

(9) ينظر: الجامع لأحكام القرآن: 10/24، وتفسير القرآن العظيم: ابن كثير، 5/ 451.

(10) النفس الإنسانية في القرآن الكريم: ص 48.

(11) الأنبياء / 91.

(12) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: الطوسي، 17/270.

(13) التحريم / 12.

(14) الكشف: الزمخشري، 3/ 133.

(15) النساء / 171.

فهذه نعمة خاصة بعبسى⁽¹⁾. الروح التي تسأل عنها اليهود: كما في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾⁽²⁾.

الروح بمعنى جبريل (عليه السلام): كقوله تعالى: ﴿قُلْ نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ لِيُثَبِّتَ الَّذِينَ آمَنُوا﴾⁽³⁾، ومعنى الآية: قل جاء به جبريل من ربي بالحق⁽⁴⁾. وقوله تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ﴾^(١٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ⁽⁵⁾ "الروح الأمين: يعني جبرائيل (عليه السلام) وهو أمين الله لا يغيره ولا يبدله وسماه روحا لأنه يحيي به الدين، وقيل لأنه يحيي به الأرواح بما ينزل من البركات وقيل: لأنه جسم روحاني ﴿عَلَى قَلْبِكَ﴾ يا محمد وهذا على سبيل التوسع لأن الله تعالى يسمعه جبرائيل (عليه السلام) فيحفظه وينزل به على الرسول ويقرأه عليه فيعيه ويحفظه بقلبه فكأنه نزل به على قلبه وقيل معناه لقنك الله حتى تلقفته وثبته على قلبك وجعل قلبك وعاء له"⁽⁶⁾.

وإذا تدبرنا عن الروح وعلاقتها بالفكر الديني نجد أن هناك اختلافاً واسعاً في الآراء، وهناك تلك العلماء والمفكرون في طرق هذا المبحث للعثرات التي في طريقه وانقطاع السبل لهم... فلا يبقى لديهم عند الخوض في هذه الغمرات غير الحدس والخيال والأوهام فقد عدّها بعض العلماء أنها بخار، وعدّها الآخر حرارة تحرك البدن... أمّا علماء الإسلام فهم أيضاً قد اختلفوا في حقيقة الروح وماهيتها، وقال أحد العلماء بأنها سبب الحياة، وقال الآخر بأن الروح هي الدم الذي يجري في العروق... ومنهم من أنكروا الروح ومن البديهي أن ينكروا وجود خلق آخر مثل (الجن) هذا المخلوق الذي ذكره في القرآن الكريم في أكثر من آية⁽⁷⁾.

ونستطيع القول أنّ مردّد هذا الاختلاف يعود إلى سكوت النص المقدس عن هذه المسألة بالذات، فقد جاء في الذكر الحكيم: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾⁽⁸⁾، فليس لنا سبيل إلى معرفة ماهية الروح بعد سكوت الغيب عن ذلك، وليس هناك مانع من الخوض في هذا المجال بل تكون الإشارة القرآنية نفسها دعوة للإنسان للبحث والتحقيق في هذا المجال.

وهناك روايات كثيرة عن الروح نقلها لنا صاحب(بحار الأنوار) نذكر بعضاً منها:

في رواية أعرض الإمام الباقر (Δ) عن بيان ماهية الروح حينما سأله أحد أصحابه " عن زرارة قال سألت أبا جعفر عن قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾⁽⁹⁾ قال: خلقا من خلق الله، والله يزيد في خلقه ما يشاء"⁽¹⁰⁾. وفي رواية تم التأكيد على أن المراد بالروح في الآية المذكورة هي الروح الإنسانية « عن أبي بصير عن أحدهما قال: سألته عن قوله ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ﴾ ما الروح ؟ قال: التي في الدواب والناس، قلت وما هي ؟ قال: هي الملكوت من القدرة"⁽¹¹⁾، وهناك العديد من الروايات تتحدث عن هذا الموضوع.

في ضوء ما ذكرناه ندرك أن هناك علاقة بين النفس والروح، فالنفس ليست الروح كما اعتقد وكتب كثيرون وإلا فما الذي يصعد إلى البرزخ عند الموت إذا كانت النفس هي الروح ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ﴾⁽¹²⁾.

(1) ينظر: روح البيان: اسماعيل البروسوي، 2/460.

(2) الإسراء / 85.

(3) النحل / 102.

(4) ينظر: تفسير المراغي: المراغي، 14/142.

(5) الشعراء / 193-194.

(6) مجمع البيان: الطبرسي، 7/319.

(7) ينظر: موسوعة أهل البيت الكونية، النفس وأحوالها، محمد طاهر القزويني، ص 123 _ 124

(8) الإسراء / 85.

(9) الاسراء / 85.

(10) بحار الأنوار: المجلسي: 58/42.

(11) المصدر نفسه: 58/42.

(12) آل عمران / 185.

ونعتقد من زاوية إيمانية قرآنية أن الروح مركزها الرئيسي في الصدر والقلب، ومن القلب تتوزع الروح بواسطة النفس أي الدم إلى كل خلية من خلايا البدن. إذن من هذه الزاوية نفهم شيئاً من أسرار الآيات القرآنية الكثيرة التي وردت فيها كلمة القلب والصدر، قال تعالى: ﴿وَلِيَتَنَبَّأَ اللَّهُ مَا فِي صُدُورِكُمْ وَلِيُمَحَّصَ مَا فِي قُلُوبِكُمْ﴾⁽¹⁾، وقوله: ﴿حَتَّمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ﴾⁽²⁾. غيرها من الآيات. ومن هنا لا نستطيع أن ندرك العوارض والانفعالات ومسبباتها وانعكاساتها في الجسد وتأثير الروح سلباً أو إيجاباً في كل هذه المظاهر النفسية إلا إذا سلّمنا أن الروح هي سبب الحياة وهي تتفاعل مع النفس التي مصدر جميع الانفعالات وبقدر ما نسموا بالجواهر ونبتعد عما تهوى النفس تصفوا الروح وترتاح النفس.

المبحث الأول: معاني النفس وأنواعها في القرآن الكريم

المطلب الأول: معاني النفس في القرآن الكريم:

النفس الإنسانية نفس كرمها الله تعالى وفضلها على كثير ممن خلق تفضيلاً، وأراد سبحانه وتعالى لها الخير والصلاح في الدنيا والآخرة، وضمن لها العيشة الهنية في الدنيا والآخرة لكن بشرط إصلاح ما بداخلها وتغيير ما فيها من سوء حيث تكون بادرة التغيير على الإنسان وإما التوفيق والسادد فهو من عند الله فيقول سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾⁽³⁾. لقد تعدد واختلف لفظ النفس في القرآن الكريم من حيث الاستخدام والمعنى وقد ذكرت مئتين وخمسة وتسعين مرة، وفيما يأتي بعض المواضع التي جاء فيها لفظ النفس:

فوجه منها: الأنفس يعني القلوب⁽⁴⁾، فذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ﴾⁽⁵⁾ يعني القلوب، ومعنى الآية: وما تهوى الأنفس هو إرادتها لها، وإنما تجد هوى النفس أبداً في ترك الأفضل لأنها مجبولة بطبعها على جن الملذ، وإنما يردعها ويسوقها إلى حسن العاقبة العقل والشرع⁽⁶⁾ وقال أيضاً: ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي﴾⁽⁷⁾ يعني قلبي. وقوله أيضاً: ﴿وَنَعْلَمُ مَا تُوسِسُ بِهِ نَفْسُهُ﴾⁽⁸⁾ يعني قلبه. **الثاني: الأنفس يعني روح الإنسان**، ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنْفُسَكُمْ﴾⁽⁹⁾، ومعنى الآية: ﴿وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيَهُمْ﴾ أي لقبض أرواحهم⁽¹⁰⁾. **الوجه الثالث: النفس يعني الإنسان**، قال تعالى: ﴿الْأَنْفُسُ بِالنَّفْسِ﴾⁽¹¹⁾ ومعنى الآية: إذا قتلت نفس عمداً أنه يستحق عليها القود إذا كان القاتل عاقلاً مميزاً...⁽¹²⁾. **الوجه الرابع: تقتلون أنفسكم يعني قتل بعضكم بعضاً**، قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ﴾⁽¹³⁾ معنى الآية: أي يقتل بعضكم بعضاً.

المطلب الثاني: أنواع النفس الإنسانية في القرآن الكريم

تعددت النفس، واختلفت بتعدد السلوكيات، والأفعال الناجمة عنها، فهناك نفس يتحكم في سلوكياتها الشهوة، والرغبة بأنواعها المختلفة، وهناك نفس يتحكم فيها العقل، ويسيطر عليها المنطق، وهناك نفس راضية مرضية، قلبها خاشع ومستقر عرفت طريقها، وفيما يأتي أنواع النفس الإنسانية، كما وردت في القرآن الكريم:

(1) السورة نفسها/ 154.

(2) البقرة / 7.

(3) الرعد / 11.

(4) ينظر: موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي: سعد رياض، ص 121.

(5) النجم / 23.

(6) ينظر: الأشباه والنظائر: ص 270 - 271، الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز ومعانيها: الدامغاني، ص 767.

(7) يوسف / 53.

(8) ق / 16.

(9) الأنعام / 93.

(10) ينظر: تفسير المراغي: 7/193.

(11) المائدة / 45.

(12) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: 3/533.

(13) البقرة / 85.

1- النفس الأمانة:

هي النفس التي تأمر الإنسان بالذنوب وتجره إلى كل جانب، ولذا سموها (أمانة) وفي هذه المرحلة لا يكون العقل والإيمان قد بلغا مرحلة من القدرة ليكبها جماعها، بل في كثير من المواقع يستسلمان للنفس الأمانة، وإذا تصارعت النفس الأمانة مع العقل في هذه المرحلة فإنها ستهمزه وتطرجه أرضاً⁽¹⁾.

وتمثل النفس الأمانة الغرائز والميول الفسيولوجية وجميع الرغبات والشهوات التي تساعد الإنسان على الظفر بالذات إن البحث عن اللانهائية لعامل الحياة يجب أن تتحول الرغبة في اللذة لدى الإنسان إلى صوب اللانهائية⁽²⁾.

وقد جاء في القرآن الكريم: ﴿إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَجَعَتْ﴾⁽³⁾، قيل في تفسيرها: أي إن النفس بطبعها تدعو إلى مشتبهاتها من السيئات على كثرتها ووفورها فمن الجهل أن تبرأ من الميل إلى السوء، وإنما تكف عن أمرها بالسوء ودعوتها إلى الشر برحمة من الله سبحانه تصرفها عن السوء وتوقفها لصالح العمل⁽⁴⁾.

2- النفس اللوامة:

تلك التي تلوم صاحبها على الإثم وتدفعه إلى الخير وتجعله يحاسب نفسه... وهذه النفس هي التي تخطط فيها عمل الخير والإثم، وهذه النفس في كثير من الأحيان تصل إلى الهدى أو النفس المطمئنة التي وعد الله بها المؤمنين وهي التي تحت صاحبها دائماً على فعل الخير ولكن صاحبها دائماً إنسان ضعيف يأخذه الهوى مرة فيرتكب إثماً ويندم عليه فيتجه إلى عمل صالح فيغلبه هواه، وهكذا يضل في صراع حتى ينتصر أحدهما على الآخر⁽⁵⁾. قال تعالى: ﴿لَا أَقِيمُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾⁽⁶⁾ وَلَا أَقِيمُ النَّفْسَ لِلْوَامَةِ⁽⁷⁾، أي: أقسم بيوم القيامة ﴿أَقِيمُ النَّفْسَ لِلْوَامَةِ﴾⁽⁸⁾ أي: أقسم بالنفس اللوامة، وهي النفس التي تلوم صاحبها، وتعرف نقصان حالها⁽⁹⁾.

3- النفس السوالة:

ويوجد نوع آخر من النفس البشرية هي النفس التي تسول للشخص فعل الأعمال، فإن سولت له خيراً عمل خيراً، فقال الله تعالى في وصف ذلك: ﴿وَجَاءُوا عَلَى قَيْصِهِ بِدَمْرٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ﴾⁽⁸⁾. وقال تعالى: ﴿قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾⁽⁹⁾، ﴿قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً﴾، أي: زينت، وفيه اختصار معناه: فرجعوا إلى أبيهم وذكروا لأبيهم ما قال كبيرهم، فقال يعقوب: ﴿قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْراً﴾، أي: حمل أخيكم إلى مصر لطلب نفع عاجل. ﴿فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعاً﴾⁽¹⁰⁾. ويقول صاحب الظلال: إن أنفسهم قد حسنت لهم أمراً منكراً، وذلكته، ويسرت لهم ارتكابه أنه سيصبر متحملاً لا يجزع ولا يفزع ولا يشكو، مستعيناً بالله على ما يلفقونه من حيل وأكاذيب⁽¹¹⁾.

إذن النفس السوالة قد تدل صاحبها على طريق يعتقد أنه طريق السعادة فيسير وراءه، فنظلم الكثير أو نستخدم القوة والشدة في غير موضعها نسجن البريء وغيرها من الأمور التي تصدف في الحياة وتسول إنها على الحق.. لكن كل ما دونه باطل وبالتالي سيسير في الباطل ولا يتيح الفرصة للحق أن يصل إلى عقله فيظل هو وغيره ولا يحصل من السعادة شيئاً.

(1) ينظر: الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: الشيرازي، 11/ 327.

(2) ينظر: دراسة في علم النفس الإسلامية، د. أبو قاسم الحسيني، ص 25.

(3) يوسف / 53.

(4) ينظر: الميزان في تفسير القرآن: الطباطبائي، 11/ 106.

(5) ينظر: الله والنفس البشرية: محمد متولي الشعراوي، ص 125.

(6) القيامة / 1-2.

(7) لطائف الإشارات: القشيري، 3/ 654.

(8) يوسف / 18.

(9) السورة نفسها / 83.

(10) ينظر: معالم التنزيل في تفسير القرآن: البغوي، 2/ 508.

(11) ينظر: في ظلال القرآن: سيد قطب، 4/ 1976.

4 - النفس المطمئنة:

وهي النفس المتكاملة المنتهية إلى مرحلة الاطمئنان والطاعة والمنتهية إلى مقام التقوى والإحساس بالمسؤولية وليس من السهل انحرافها⁽¹⁾، وبعبارة أخرى إن النفس المطمئنة هي عين الفطرة التي يمكنها أن تنمو وتزكو لدى الإنسان المؤمن. وقد جاء في القرآن الكريم ﴿أَلَا يَنْصَرُّ إِلَهُهُ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾⁽²⁾ فالمراد بالقلب حقيقة الإنسان وفطرته التي تزكو برعاية جميع أوامر الله ونواهيه بذكر الله فقط⁽³⁾. وهؤلاء خاطبهم الله سبحانه وتعالى خطاباً دقيقاً فيه كامل رحمته وأكرمهم بقربه وجنته. قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمَطْمَئِنَّةُ (٢٧) ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً (٢٨) فَادْخُلِي فِي عِذْرِي (٢٩) وَأَدْخِلِي جَنَّتِي (٣٠)﴾⁽⁴⁾. إنه استقبال حافل بكرم الله سبحانه وتعالى في معنى الآية ﴿يَا أَيُّهَا النَّفْسُ﴾ إكراماً له كما كلم موسى عليه السلام، أو يكون على لسان ملك. ﴿الْمُطْمَئِنَّةُ﴾ الآمنة التي لا يستفزها خوف ولا حزن وهي النفس المؤمنة، أو المطمئنة إلى الحق التي سكّنها تلج اليقين فلا يخالجه شك⁽⁵⁾. فالاطمئنان في النفس أعلى مراتب الإيمان فإذا وصل إليها العبد صفت نفسه من كل شائبة، وأضحى يعيش في الحب، والحب كله لله سبحانه وتعالى، وإذا وصل العبد إلى هذه الدرجة أحب الله لقائه، ومن أحب لقاءه أكرم نزله، وأحسن وفادته، وأعظم أجره، ووصل إلى درجة عظماء الآخرة وأسيادها ودخل الجنة دون حساب مع الرسول (ﷺ) وأعظم صفات هؤلاء الحمد والشكر والتوكل على الله في كل شيء، والصابرين في البأس والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس⁽⁶⁾.

المبحث الثاني: تنمية النفس عبادياً في القرآن الكريم

تظهر تعاليم الدين الإسلامي أن هذه الشريعة الإلهية المقدسة تولي اهتماماً فائقاً لجميع أبعاد الإنسان الجسمية والروحية والمادية والمعنوية والفكرية ولم تهمل أيّاً منها بل منحت رعاية خاصة لتربيتها جميعاً وفق أساس معين⁽⁷⁾. كما إن الإسلام اهتم إلى حد بعيد بتنمية العقل والفكر وكسب الاستقلال الفكري وكافح جميع ما يتنافى مع استقلال العقل من قبيل تقليد الأسلاف الأكبر والانقياد لرأي الأكثرية وما شابه ذلك⁽⁸⁾.

وتمثل تربية الإرادة وترويض النفس والتحريض المعنوي من سلطان الأهواء بنية الكثير من العبادات والأحكام والإسلامية كما ركز الإسلام على تنمية مشاعر طلب الحقيقة وكسب العلم وتهذيب العواطف الأخلاقية وتربية حسن الجمال وحوافز العبودية⁽⁹⁾. ومن هنا نستطيع القول أن هناك أموراً يجب علينا الاهتمام بها وترسيخها في أنفسنا هي مشاعر العبودية فليست العبادة هي الصلاة يؤديها الإنسان فينحي ويعتدل... دون أن يفهم معنى اللذة الروحية وليس العبادة مجرد أن يصوم فم المرء خلال شهر رمضان فقط... إذن يجب علينا قطعاً تربية هذا الشعور في ذاتنا لنحقق فيها أحد أركان التربية الإسلامية. وسوف نعرض لاهم الأمور التي تنمي النفس عبادياً في ضوء المطالب الآتية:

المطلب الأول: الغاية من خلق الإنسان

كما إن الموجودات مخلوقة كلها من قبل الله تعالى المتفرد بذلك: ﴿هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ﴾⁽¹⁰⁾، كذلك الإنسان مخلوق من تراب، أو طين صلصال كالفخار، أو نطفه أو من ماء مهين، أو من ماء دافق من بين الصلب والترائب، وعلة خلق الإنسان تظهر جلياً من خلال قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِعِبَادُونَ﴾⁽¹¹⁾ أي: (ليعرفوني) كما فسره ابن عباس⁽²⁾.

(1) ينظر: الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: 19/206.

(2) الرعد / 28.

(3) ينظر: دراسات في علم النفس الإسلامي: محمدا البستاني ص 27.

(4) الفجر / 27 - 30.

(5) ينظر: مدارك التنزيل وحقائق التأويل: 3/642.

(6) ينظر: آيات الله في خلق الإنسان وبعثه وحسابه: 203.

(7) ينظر: الروح والنور في القرآن الكريم مرتضى مطهري، ص 23.

(8) ينظر: المصدر نفسه: ص 23.

(9) ينظر: الإنسان في القرآن: مرتضى مطهري، ص 284.

(10) لقمان / 11.

كما نعلم أن جميع المخلوقات تكون ذات هدف من قبل الله سبحانه وتعالى، فعندما خلق أنواع الكائنات بما فيها الإنسان، فلا بد من وراء خلقها هدف. لكن نتساءل ما هو الهدف الذي خلقنا الله من أجله ؟ هناك تساؤلات عديدة تدور في خاطر الإنسان، ومن هنا فلا بد من الرجوع إلى القرآن الكريم وإلى رسول الله (9) وأهل بيته الطاهرين لنعرف ذلك قال صاحب تفسير الأمل: فإنه جعل هدف الخلق في بعض الآيات عبودية الله وعبادته، ومن البدهي أن العبادة منهج لتربية الإنسان في الأبعاد المختلفة⁽³⁾. ومنها الجانب النفسي.

الهدف من الخلقة هو إيقاظكم، وتوعيتكم، وتقوية إيمانكم واعتقادكم: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَنْزِلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْمَوْا ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ۚ إِنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا ۚ﴾⁽⁴⁾، ويقول تارة: إِنَّ الهدف من الخلق هو اختبار حسن عملكم⁽⁵⁾ كما قال عز وجل: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ ۚ﴾⁽⁶⁾. قال الرازي: الهدف من تخليق الإنسان هو المعرفة والمحبة⁽⁷⁾، وغايات أخرى أيضاً: هي الثناء على الله كالعلم المطلق، والإرادة المطلقة، ومن الغايات الأخرى هو تسبيح الله وتنزيهه من كل نقص لكونه المصدر الأصلي للخير والنعم⁽⁸⁾. وعندما خلق الله الإنسان وودع فيه من الاستعدادات من النطق والعقل والصورة الحسنة ومن هنا اقتضت الحكمة الإلهية أن يختار نوع من هذه الموجودات وهو الإنسان فيجعله سيد هذا الكون ويجعل سائر مظاهره وموجوداته مسخرة له قائمة بخدمته، وأن يكل إليه عمارته وأمر تنظيمه⁽⁹⁾.

إذن كل ميزة تقابلها مسؤولية وتكليف وعلى قدرة عظم نعم الخالق سبحانه وتعالى على المخلوق تأتي التكاليف بأمر العبودية ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ۚ﴾⁽¹⁰⁾. إن الأمانة هي تكاليف العبودية والاستخلاف في الأرض ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْإِنْسَانَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾⁽¹¹⁾، وكلما حقق الإنسان صفة العبودية في نفسه لله سبحانه وتعالى، كان أقرب إلى الوفاء بأداء مستلزمات الأمانة وإيفاء العهد والقيام بالدور المنوط به، وكلما ابتعد عن صفات العبودية لله كان تقصيره وتقاعسه في أداء دوره الذي خلق من أجله، وطريق التعرف على الأمانة التي كلف الإنسان بها والتعرف على تفاصيل التكاليف المنوطة بالإنسان والتعرف على الأسلوب الأداء لهذه التكاليف على أكمل وجه كل ذلك يتمثل في الصفة المختارة من البشر لحمل الأمانة العظمى وتمثلها في سلوكهم وحياتهم الخاصة.

المطلب الثاني: العبادة:

وهي غاية خلق الانسان وتعد من أهم الجوانب والاسس التي تسهم اسهاماً كبيراً بتهذيب النفس وجعلها قريبة من الله تعالى. العبادة لغةً كما قال الخليل الفراهيدي (ت:175هـ) هي: "عبد يعبد عبادة فلا يقال لمن يعبد الله وتعبد تعبدًا أي: تفرّد بالعبادة"⁽¹²⁾، وقيل العبادة: الطاعة مع التذلل وهو جنس من الخضوع لا يستحقه إلا الله.⁽¹³⁾

أما العبادة اصطلاحاً فهي: "فعل المكلف خلاف هوى نفسه تعظيماً لربه"⁽¹⁾، وقيل أيضاً العبادة: "تعظيم أمر الله والشفقة على الخلق وهذا المعنى هو الذي اتفقت عليه الشرائع وإن اختلفت في الوضعة الهيئة والقلّة والكثرة"⁽²⁾. وقيل أيضاً أن العبادة هي: "ضرب

(1) الذاريات / 56.

(2) كشف الخفاء: إسماعيل بن محمد الجراحي، 2/132.

(3) ينظر: الأمل في تفسير كتاب الله المنزل: 10/140.

(4) الطلاق / 12.

(5) ينظر: الأمل في تفسير كتاب الله المنزل: 10/140.

(4) الملك / 2.

(7) ينظر: مفاتيح الغيب: 13/73.

(8) ينظر: الروح والنور في القرآن الكريم: ص 11.

(9) ينظر: مفهوم الإنسان في القرآن الكريم والحديث الشريف، ص 304-305.

(10) الأحزاب / 72.

(11) الذاريات / 56.

(12) كتاب العين: 1/95.

(13) القاموس الفقهي: سعدي أبو جيب، ص 146.

من الشكر وغاية فيه وكيفية، وهي أقصى غاية الخضوع والتذلل، ولذلك لا تحسن إلا الله سبحانه الذي هو مولى أعظم النعم، فهو حقيق بغاية الشكر⁽³⁾.

المطلب الثالث: صور من اشراقات تنمية النفس عبادياً في الإسلام.

وهنا سوف نذكر اهم الامور التي تنمي النفس وتجعلها اكثر شفافية، وقرباً من الله تعالى.

أولاً: تزكية النفس: أصل الزكاة في اللغة، هي الطهارة والنماء والبركة والمدح، قال اللحياني: زَكِيَ الرجل يَزْكِي وَزَكَ يَزْكُو زُكُوءً وَزَكَاءً وَقَدْ زَكُوتَ وَزَكَيْتَ أَي صُرْتَ زَاكِياً⁽⁴⁾.

وقال الآخر: زكى الرجل يزكو، إذا صلح، وزكيته بالتمثيل نسبة إلى الزكاء وهو الصلاح، والرجل زكي والجمع أزكياء⁽⁵⁾.

أما في الاصطلاح فقيل: تنمية وتطهير وسمو بالنفس إلى بارئها، وأبعادها عن الشر والمحافظة على فطرتها⁽⁶⁾. وقيل أيضاً: تطهير النفس من نزعات الشر والإثم، وتنمية الخير فيها مما يؤدي إلى استقامتها وبلوغها درجة الإحسان⁽⁷⁾.

ومن هنا يتبين قضية الأخلاق في الدين الإسلامي قضية دينية مهمة وهي تحظى بالاهتمام التام ويؤكد القرآن الكريم أن تزكية النفس والتخلق بالأخلاق الحميدة من عوامل النجاة ومن طرق الوصول إلى السعادة، بينما يرى أن فساد الأخلاق هو منشأ التعاسة وسبب الخسران، قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾⁽⁸⁾ بعد أن يقيم الله تعالى في سورة الشمس أحد عشر قصماً متوالياً، يقول: من سعى لتزكية نفسه ويطهر ضميره من الأفكار والأخلاق غير الحميدة ينجح ويكون سعيداً ومن لا يطرد الأفكار الخبيثة والأخلاق القذرة عن صفحة خاطرة ويدفع قلبه إلى طريق الفساد والضلال يكن تعساً خاسراً⁽⁹⁾.

وعن الإمام جعفر بن محمد الصادق (عليه السلام): "إن الله تبارك، وتعالى يعطي للعبد من الثواب على حسن الخلق كما يعطي المجاهد في سبيل الله يغدو عليه وبروح"⁽¹⁰⁾.

وفي خطبة للإمام الحسن بن علي (عليه السلام): "يا ابن آدم عفا عن محارم الله تكن عابداً، ومن ارض بما قسم الله سبحانه تكن غنياً، وأحسن جوار من جاورك تكن مسلماً، وصاحب الناس بمثل ما تحب أن يصاحبوك به ؛ تكن عدلاً، إنه كان بين أيديكم أقوام يجمعون كثيراً، ويبنون مشيداً، ويأملون بعيداً، أصبح جمعهم بواراً، وعملهم غروراً، ومساكنهم قبوراً، يا ابن آدم إنك لم تنزل في هدم عمرك منذ سقطت من بطن امك، فخذ مما في يديك لما بين يديك، فإن المؤمن يتزود، والكافر يتمتع، وكان عليه السلام يتلو بعد هذه الموعظة⁽¹¹⁾: ﴿الْحَيُّ أَشْهُرُ مَعْلُومَتٍ فَمَنْ فُضِّ فِيهِمْ الْحَيُّ فَلَا رَفْتَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَيِّ وَمَا تَفَعَّلُوا مِنْ حَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَتَكْرَدُوا فَإِنَّكُمْ حَيْرَ الزَّادِ الْفَوَى وَأَتَقَوْنَ يَتَأُولِي الْأَلْبَابِ﴾⁽¹²⁾.

وكذلك من أعظم معوقات عملية الإصلاح الكبرى في المجتمع هو عدم تهذيب النفس، ومن الضروري بالنسبة لنا جميعاً هو أن نبدأ بإصلاح أنفسنا وتنميتها عبادياً وأخلاقياً، وعدم الإقناع بالإصلاح الظاهر وحده، بل السعي للبدء بإصلاح قلوبنا وعقولنا والإصرار على أن يكون غدنا خيراً من يومنا.

(1) التعريفات : ص 46.

(2) التحرير والتنوير: 1/37.

(3) تفسير جوامع الجامع: الطبرسي، 1/ 56.

(4) ينظر: لسان العرب: 2/36.

(5) ينظر: المصباح المنير: 1/254.

(6) ينظر: أصول التربية الإسلامية في البيت والمدرسة والمجتمع: ص 155.

(7) ينظر: منهج الإسلام في تربية النفس: 1/12.

(8) الشمس / 9_10.

(9) ينظر: الأخلاق من منظور التعايش والقيم الإنسانية: 10_9 / 1.

(10) الكافي : الكليني: 2/101.

(11) كشف المحجة في معرفة الأئمة: الأردبيلي، ص 195.

(12) البقرة / 197.

في ضوء ذلك لابد من التحلي بالاخلاق الحسنة والتخلي عن الرذائل من أجل تنمية النفس وتركبتها، وإن قيمة الإنسان تكمن في درجة إيمانه وأخلاقه العالية وفي درجة تقواه وعمله الصالح، وليست في درجة نسبه أو حسبه أو سلطانه أو جاهه أو مظهره. **ثانياً: التقوى:** لا شك إن أهم الأشياء بعد الاعتقاد بالمبدأ والمعاد وسائر الأصول الحقة هو تقوى الله عز وجل، وقد أشار إليها سبحانه وتعالى في محكم كتابه في مواضع عديدة حتى بلغت هذه الكلمة متنين ومن الواضح جداً بأنها هي الأساس الوحيد لتهديب النفس من الرذائل وهي في الواقع من المفاهيم الأخلاقية العامة التي بها ينال الإنسان مرتبة القرب إلى الله سبحانه عز وجل وحب الناس ورضاهم، فهي في الحقيقة رمز الإنسانية، وفخر وشرف له وملاك للفضيلة⁽¹⁾.

والتقوى في اللغة كما قال ابن منظور: من: وقاه، صانه، ووقاه حماه منه، قال تعالى: ﴿فَوَقَّهْمُ اللَّهُ سُرْدَكَ الْيَوْمِ﴾⁽²⁾، والوقاية والوقاية كل ما وقيت به شيئاً⁽³⁾. الواو والقاف والياء: كلمة واحدة تدل على دفع شيء عن شيء بغيره. ووقيته أقيه وقياً. والوقاية: ما بقي الشيء. وأتق الله: توقه⁽⁴⁾.

وفي ضوء ما ذكرنا من أقوال اللغويين نجد أنهم متفقون على المعنى وهو حفظ الشيء ودفع الشيء عن غيره. أما في الاصطلاح تعني: "المحافظة على آداب الشريعة"⁽⁵⁾. وقال الراغب الأصفهاني: وصار التقوى في تعارف الشرع حفظ النفس عما يؤثم⁽⁶⁾. ويمكن أن نعرفها بأنها: ملكة نفسانية تصد النفس عن الوقوع في الخطأ والذنوب، وهي غاية العبادة. والله سبحانه وتعالى خلق الإنسان لأجل العبادة قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾⁽⁷⁾، لذا أكد القرآن أن أهم أهداف بعثة الأنبياء والمرسلين، الدعوة إلى عبادة الواحد الأحد قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ﴾⁽⁸⁾.

ولا يمكن أن تكون التقوى وحدها هي الهدف النهائي والغاية القصوى من خلق الإنسان بل إن الهدف النهائي، والغاية الأخيرة من العبادة، والتقوى هو الوصول إلى رضى الله تعالى فإذا استطاع الإنسان أن يصل إلى هذا المنزل فقد انتهى إلى الفلاح الحقيقي حيث جعل الغاية من التقوى الوصول إلى الفلاح.

ومن هنا نقف على السبب الحقيقي وراء جعل التقوى هي الملاك في الكرامة الحقيقية عند الله⁽⁹⁾. قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾⁽¹⁰⁾.

ومن خطبة للإمام علي (عليه السلام) يصف فيها المتقين، روي أن صاحباً لأمر المؤمنين يقال له همام كان رجلاً عابداً فقال له: يا أمير المؤمنين صف لي المتقين، حتى كأني أنظر إليهم، فتناقل عن جوابه، ثم قال عليه السلام: يا همام اتق الله وأحسن ﴿إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوْا وَالَّذِينَ هُمْ مُحْسِنُونَ﴾⁽¹¹⁾. فلم يقنع همام بذلك القول حتى عزم عليه، قال: فحمد الله وأثنى عليه وصلى على النبي صلى الله عليه وآله ثم قال: فإن الله سبحانه خلق الخلق حين خلقهم غنياً عن طاعتهم، آمناً من معصيتهم، لأنه لا تضره معصية من عصاه، ولا تنفعه طاعة من أطاعه، فقسم بينهم معاشهم، ووضعهم من الدنيا مواضعهم فالتقون فيها هم أهل الفضائل: منطقتهم الصواب، وملبسهم الاقتصاد، ومشيمهم التواضع، غصوا أبصارهم عما حرم الله عليهم، ووقفوا أسماعهم على العلم النافع لهم نزلت أنفسهم منهم في

(1) في رحاب التقوى: السيد محسن الخراساني، ص 2.

(2) الإنسان / 11.

(3) ينظر: لسان العرب: 15/401.

(4) ينظر: معجم مقاييس اللغة: 6/131.

(5) التعريفات: ص 21.

(6) ينظر: المفردات في الفاظ القرآن: ص 530.

(7) الذاريات / 56.

(8) النحل / 36.

(9) ينظر: مؤسسة الإمام الجواد للفكر والثقافة، 53-33.

(10) الحجرات / 13.

(11) النحل / 128.

البلاء، كالذي نزلت في الرخاء، لولا الأجل الذي كتب الله عليهم لم تستقر أرواحهم في أجسادهم طرفة عين، شوقاً إلى الثواب، وخوفاً من العقاب. عظم الخالق في أنفسهم فصغر ما دونه في أعينهم... أما الليل فصافون أقدامهم تالين لأجزاء القرآن يرتلون ترتيلاً يحزنون به أنفسهم، ويستثيرون به دواء داءهم... وأما النهار فحلماء علماء، أبرار أتقياء قد براهم الخوف بري القдах⁽¹⁾. قال فصعق همهم صعقة كانت نفسه فيها، فقال الإمام (عليه السلام): أما والله لقد كنت أخافها عليه ثم قال هكذا تصنع المواعظ البالغة بأهلها.

ثالثاً: الصلاة: وهي جزء مهم من جوانب تركية وتنمية النفس الإنسانية، وهي في اللغة: الدعاء⁽²⁾ والصلاة من الله الدعاء تعالى الرحمة، والصلاة واحدة مفروضة، وقيل أيضاً: الصلاة والركوع والسجود⁽³⁾. وشرعاً: عبادة ذات أقوال وأفعال مخصوصة، مفتتحة بالتكبير، مختتمة بالتسليم⁽⁴⁾.

إن للصلاة أثراً مهماً وكبيراً في حياة الإنسان والمجتمع وتكمن أهميتها في الأثر الإيجابي الذي تتركه في النفس الإنسانية، وتعد الصلاة أهم وسيلة للتكفير عن الذنوب وغسلها والتطهر منها مهما بلغ حجمها. كذلك تعمل على تربية الإنسان من النواحي الأخلاقية والمعنوية بالإضافة إلى ذلك فإن لصلاة الجماعة أثراً علاجياً هاماً فتردد الفرد على المسجد لصلاة الجماعة يتيح له التعرف بجيرانه وبالكثير من الأفراد الآخرين ممن يسكن في نفس الحي الذي يسكن فيه، مما يساعد على تفاعله مع الناس الآخرين. إن مثل هذه العلاقات الاجتماعية وعلاقة الصداقة تساعد على نمو شخصية الفرد من الجانب النفسي.

رابعاً: الصيام: في كل عام من السنة نستقبل أفضل الشهور وأجملها هو شهر رمضان المبارك ونشعر بلذة هذه العبادة ونقبل عليها برغبة وحري بنا أن نتعرف على أسرار هذه العبادة وأثرها الإيجابي على نفس المسلم.

وللصيام فوائد نفسية كثيرة، منها على سبيل المثال تربية وتهذيب للنفس وعلاج لكثير من أمراض النفس والجسم فالإمساك عن طعام والشراب من الفجر إلى غروب الشمس إنما هو تدريب للإنسان على مقاومة شهواته والسيطرة عليها⁽⁵⁾ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾⁽⁶⁾ فحكم الصيام حكم عظيم من الأحكام التي شرعها الله تعالى للأمة، وهو من العبادات الرامية إلى تركية النفس ورياضتها، وفي ذلك صلاح حال الأفراد فرداً فرداً إذ منها يتكون المجتمع⁽⁷⁾.

خامساً: فريضة الزكاة: الزكاة فريضة إسلامية يقوم بإخراجها من تحققت في ماله موجباتها في كل عام ويفقه على المستحقين. فالدين الإسلامي لم يشرع أي حكم إلا وفيه منفعة تعود على الشخص نفسه. ولأهمية الزكاة في الإسلام فقد ذكرت في القرآن الكريم كثيراً وهذا كرم من الله تعالى بأن يرزقنا المال من غير حول منا ولا قوة ثم يعطينا الراحة والسعادة في إنفاقه أو الصدقة بالقليل وبرغم من ذلك لا ينقص مال من صدقة ما دامت النية خالصة لله تعالى⁽⁸⁾.

ومن هنا فقد عنى الإسلام في كتابة الكريم، والسنة المطهرة بالمجتمع الإنساني وعلاج مشكلاته.. والإسلام لا يتصور الإنسان فرداً منقطعاً في فلاة ولهذا خاطب الله بالتكاليف الجماعة المؤمنة لا الفرد المؤمن: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا﴾ البقرة: ١٠٤. وهذا كله من عظمة الإسلام وحرصه على تماسك المجتمع⁽⁹⁾.

(1) ينظر: نهج البلاغة: الخطبة 193، ص 303.

(2) ينظر: الصحاح في اللغة: 1/394.

(3) ينظر: لسان العرب: 4/464.

(4) ينظر: الفقه الميسر في ضوء الكتاب والسنة: ص 43.

(5) ينظر: القرآن وعلم النفس: النجاشي، 293.

(6) البقرة: 183.

(7) ينظر: التحرير والتنوير: 2/132.

(8) ينظر: موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي: ص 405.

(9) موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور إسلامي المصدر نفسه: 405.

يمكن القول: أن الزكاة تقرب الصلة بين العبد وربّه وتزيد أيمانه. ولاداء الزكاة اجر عظيم عند الله تعالى: ﴿يَمْحُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرِي الصَّدَقَتِ﴾ البقرة: ٢٧٦. وكذلك تطهر النفس من الأخلاق السيئة غير المحبوبة كالبخل، والشح، قال تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ إِيمَاءَ أَنَّهُمْ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرٌ لَّهُمْ بَلْ هُوَ سَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا يَحْمِلُونَ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (١).

المبحث الثالث: التنمية الشخصية في القرآن الكريم

إن الشخصية الإنسانية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحالة النفسية للفرد فمن كان ذا نفس صحيحة سليمة قوية سيكون ذا شخصية قوية حتماً ونظراً لذلك الترابط المهم سنعرض للشخصية وكيفية تنميتها وفق المطالب الآتية:

المطلب الأول: مفهوم التنمية الشخصية وأهميتها:

كل شخص له قابلية على تنمية ذاته، فهو لا يحتاج إلى مال أو جهد لكنه يحتاج إلى الثقة بالنفس والعزيمة والإرادة. **الشخصية في اللغة:** قال أهل اللغة (الشخص): سواد الإنسان إذا رأيته من بعيد، وكل شيء رأيته جسمانه فقد رأيته شخصه، وجمعه: الشخص (٢). وقيل أيضاً: الشخص جماعة شخص الإنسان وغيره مذكر والجمع أشخاص وشخص وشخص، والشخص سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد، والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص، وقيل شخص إذا كان ذا شخص وخلق عظيم بين (٣).

الشخصية في الاصطلاح: توجد عدة تعريفات لها فقبل هي: مجموعة من أساليب التفكير والتصرف واتخاذ القرارات والمشاعر المتأهلة والفريدة لشخص معين (٤).

وقيل أيضاً: هي كلمة تستخدم للدلالة على الدور الذي يؤديه الفرد أمام الآخرين، أو الجانب الذي يبرزه أمام الناس (٥)، وقيل أيضاً: مجموعة من الصفات التي تميز الشخص عن غيره (٦).

أما التنمية الشخصية فهي: السير نحو الأحسن والإكمال بمختلف أبعاد الإنسان: الروحية والعقلية والنفسية والجسمية على صعيد الفرد الذاتي وعلى صعيد العلاقات الذاتية (٧).

أهمية التنمية الشخصية:

إن أهمية التنمية الشخصية تكمن في أن فكرة (التسخير) التي ابرزها القرآن الكريم في مواضع متعددة (٨) تهدف إلى حث المسلم على شكر الله والاعتراف بفضله، كما سخر الله الأرض وما فيها وما عليها كوسيلة لتحقيق مبدأ الإستخلاف للإنسان، كونها خلقت من أجله مسخرة لتأمين حاجاته المشروعة، كذا نستطيع أن ندعي أن هذه الوظيفة تأتي بمرتبة واحدة كونها إحدى وظائف التربية البشرية حيث تعد الأهداف الثانوية كوسيلة لتحقيق الأهداف والغايات الكبرى، وبما أن هدف التنمية البشرية هو الإنسان، فإننا نجد أنفسنا أمام مضامين فلسفة نظرية الخلافة التي تجعل من أولوياتها الإنسان (٩).

كما أن الرائع في التنمية الشخصية أنها لا تحتاج إلى مال ولا دولة ولا فكر إنما هي هبة الله تعالى للفقراء والمعوزين والمعدومين وأهل العاهات والظروف الصعبة .

(1) آل عمران 180.

(2) ينظر: العين : 4/165.

(3) ينظر: لسان العرب: 4/2211، و ينظر: تاج العروس: 1/4463.

(4) ينظر: التطوير الذاتي للشخص المتكامل: احمد عبد الصادق، ص73.

(5) ينظر: علم النفس العام: ص386.

(6) ينظر: الشخصية الإنسانية في تراث الإسلام: د. نزار العاني، ص 37 .

(7) ينظر: مدخل إلى التنمية المتكاملة ، رؤية إسلامية : عبد الكريم البكار، ص 157 .

(8) منها قوله تعالى: ﴿يٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا هَٰؤُلَاءِ فَسَيَكُونَ أَعْيُنُكُمْ حَقْلًا حَقْلَهُ الْحَبُوءُ﴾ الجاثية: ١٣ .

(9) ينظر: مدخل إلى التنمية المتكاملة رؤية إسلامية: ص157.

المطلب الثاني: شروط أساسية لتنمية الشخصية:

إن التنمية الحقيقية للشخصية هو أن يجاهد الإنسان أمام رغباته وأهوائه وهذا يعني تحكم المرء بنفسه، كما نعلم أن الطفل يولد وهو مزود بالاستعدادات الفكرية ويكون الطفل عند ميلاده غير قادر على التمييز بين نفسه وبين العالم الذي يحيط به ثم يأخذ العبرة من أحداث الحياة وهذا يعني أن شيئاً من أسباب النمو موجودة لدى الناس الأسوياء لكننا لا نقصد النمو العضوي أو المادي وإنما نتحدث عن التنمية المطلوبة لجعل الإنسان جديراً بالخلافة وهذا النوع من الناس لا يمكنه أن يتطور نفسياً وشخصياً دون أن تتحقق فيه جملة من الشروط⁽¹⁾:

أولاً: وجود هدف أعلى: لكي تسمو النفس والشخصية البشرية لا بد من هدف كبير تطمح للوصول اليه. كما قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾⁽²⁾، وهذا يعني أن الله لم يخلق الإنسان، ليرتكب المعاصي والردائل، بل خلقه للعمل النافع، ونهاه عن الإفساد والإضرار، فإن خالف وعصى عوقب بما يستحق⁽³⁾.

إذن الهدف يسمو فوق المصالح المادية والغايات الدنيوية، ولا يواجه المسلم مشكلة في تحديد الهدف الأكبر في وجوده ولكن الأزمة تكمن في الفرق في تفاصيل الحياة وتعقيداتها وبالتالي يصبح إحساسنا وشعورنا للهدف الخلاق الأسمى ضعيفاً رتيباً، مما يجعل توليده للطاقة التغييرية لا تصل إلى المستوى المجدي لتحفيز الذات⁽⁴⁾.

ثانياً: ضرورة التغيير الإيجابي: التغيير هو التحويل من الحالي (الموجود) إلى حال آخر أفضل في مدة زمنية محددة وهذا يد شرطاً على درجة عالية من الأهمية للتنمية الشخصية.

وإذا أردنا تغيير شيء من المجتمع يجب أن نبدأ بأنفسنا وذلك من خلال تغيير عقولنا وأفعالنا ولا ننتظر أن يأتي شخص ليغيرنا، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾⁽⁵⁾. ذكر صاحب الميزان في تفسير الآية المذكورة "أن الله قضى قضاء حتم بنوع من التلازم بين النعم الموهوبة من عنده للإنسان وبين الحالات النفسية الراجعة إلى الإنسان الجارية على استقامة الفطرة فلو جرى قوم على استقامة الفطرة وآمنوا بالله وعملوا صالحاً أعقبهم نعم الدنيا والآخرة"⁽⁶⁾. كما قال في محكم كتابه ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾⁽⁷⁾. والحال الثابتة فيهم دائمة عليه ما داموا على حالهم في أنفسهم فإذا غيروا حالهم في أنفسهم غير الله سبحانه حالهم الخارجية بتغيير النعم نقماً"⁽⁸⁾.

ثالثاً: قبول الذات: يبدو أن قبول الذات مفهوم ليس واضحاً في أذهان الكثير من الناس، ولا شك أن قبول الذات هو الخطوة الأولى التي تساعد على التعرف على النقاط الحسنة والنقاط السيئة وكذلك قبول الذات على مستوى الفرد وعلى مستوى الانتماء لأمتة شرط أساسي لتطوير الذات والحصول على شخصية مترنة.

على الإنسان إن لا يحتقر من نفسه بل يعظمها وأن يشكر الله سبحانه وتعالى خاصة عندما يدرك أنه خلق من أفضل الكائنات الموجودة على الأرض وأودع فيه من أفضل وأعظم المواهب وهي موهبة العقل، وبواسطته يستطيع أن يصل إلى أعلى المراتب الإنسانية ويؤدي دوره كإنسان فعلاً، ووصف الله سبحانه وتعالى الشخص الذي يستفاد من هذه النعمة بالآباء، حيث ذكر قال في محكم كتابه ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾⁽⁹⁾، كما خلقه وجعله في أحسن التقويم، كما قال تعالى ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ

(1) ينظر: علم النفس العام: خليل ميخائيل معوض، ص425، ومدخل إلى تنمية المتكاملة رؤية إسلامية: ص161.

(2) البقرة / 30.

(3) ينظر: تفسير الكاشف: محمد جواد مغنية، 1/80.

(4) ينظر: تهذيب البرجة اللغوية العصبية: ميثم سعد، ص35.

(5) الرعد / 11.

(6) الميزان في تفسير القرآن: 164/11.

(7) الأعراف/ 96.

(8) الميزان في تفسير القرآن: 164/11.

(9) البقرة/ 269.

تقويم (1)، "والتقويم هنا: تسوية الشيء بصورة مناسبة" (2). هذه الآيات التي ذكرناها كلها تدل على منزلة الإنسان، وعليه أن يجنب احتقار الشخص لنفسه، لأن احتقار الشخص لنفسه فهي تخلعه من الأسرة والأسرة من المجتمع والمجتمع من الدولة وبالتالي هذا كله يمنح على هدم التنمية الشخصية.

رابعاً: الشعور بالمسؤولية: قال تعالى: ﴿عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (3) تحدث المفسرون حول هذه الآية من أجل الوصول إلى حقيقة معنى (الأمانة) ومن جملتها أن المراد من الأمانة: هي الولاية الإلهية، وكمال صفة العبودية الذي يحصل عن طريق المعرفة والعمل الصالح (4).

ومن هنا يجب أن يشعر الإنسان بجسامة الأمانة المنوطة به، لتفتح له آفاقاً لا حدود لها، للمبادرة بشيء ما يجب أن يصنع نصب عينيه اللحظة التي سيقف فيها بين يدي الله عز وجل فيسأله عما كان يفعل في دار الممر كما أن ضعف الشعور بالمسؤولية لا يخلف ورائه سوى الشعور بالتفاهة والفراغ.

خامساً: الإرادة الصلبة والعزيمة: أن العزم زخم للروح والفكر والجسد وتوثب كل ما هو قادر على العطاء في الجسم الإنسان بهروموناته وأنزيماته وخلاياه وفكره وعقله لتجسيد قناعة معينة ومحدودة (5) وهناك آيات قرآنية كثيرة تحت الإنسان على العزم والتوكل على الله فقط، حيث ورد قوله ((فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ)) (6)، إذن بعد ذلك العزم والتصميم والارادة يأتي التوكل على الله القدير القادر على تحويل تلك التجربة الجديدة إلى تجربة ناجحة .

ومن لطيف عند تدبرنا في القرآن الكريم نجد أن آيات العزم مقترنه بتقوى والصبر والغفران (7).

لأن كل واحد منهما شرط لكل تغيير، بل لكل ثبات واستقامة فلإنسان يتدرب لاكتساب اللياقة والقوة في عضلاته حتى لا يحدث الترهل وعليه مواصلة التدريب، وهكذا فإن تنمية الشخصية ما هي إلا استمرار في اكتساب عادات جديدة حميدة وتخليه عن صفات مذمومة (8).

سادساً: اتخاذ القرار: قد يبذل الإنسان جهداً واسعاً في توفير مستلزماته لمشروع ما، يخطط وينظم لكنه لا يتوقف والسبب في ذلك لأنه لم يختم خطواته بقرار صائب، ومن اللطف الإلهي بالإنسان أنه ميزة بنعمة الاختيار ومن عدله عز وجل أن زوده بأهم متطلبات إدارة هذا التميز (العقل) حتى يستطيع التعامل مع الاختيار (9).

المطلب الثالث: معوقات التنمية الشخصية:

ثمة معوقات كثيرة تقف في وجه معرفة الانسان لشخصيته، ينبغي هنا معرفتها والوقوف عليها من أجل تجنب وقوع الانسان في دائرة اللاموعي الذي يمنع النمو الحر لفطرة الانسان ويهدده بالضياح والشقاء.

1- اليأس من رحمة الله: هذه الصفة من جملة المهلكات ومن المعاصي الكبيرة بل يفهم من بعض الايات أنها موجبة للكفر، ويكفي في خبثها انها تمنع الانسان من محبة الله، وتبعده عن الطاعات والعبادات (10).

(1) التين/ 4.

(2) الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل : 310/20.

(3) الاحزاب : 72.

(4) ينظر: الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل : 13/367.

(5) ينظر: مجلة النبأ، العدد 45، صفر 1421هـ، أيار 2000م، علاء الدين القبانجي.

(6) آل عمران: 158.

(7) آل عمران: 168، لقمان: 17، شوري : 43.

(8) ينظر: التحفيز الإيماني: ميثم سليمان ، ص 14.

(9) ينظر: مجلة سماعات ، مهارة صنع القرارات ، عمر عياصره، عدد 9، شهر مارس، السنة 2008م.

(10) ينظر: المقامات العلية في موجبات السعادة الابوية : عباس القمي ، ص 35.

والياس: هو انقطاع الأمل والرجاء⁽¹⁾، ويصف القرآن الكريم الانسان اليأس في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا أَعْمَنَّا عَلَى الْإِنْسَانِ آغْرَضْنَا بِخَابِهِ﴾⁽²⁾، وقد ورد في تفسير قوله: أخبر الله تعالى عن جهل الإنسان إذا أنعم عليه بنعمة من الله من مالٍ أو ولد أعرض عن القيام بشكر الله على ذلك حسب ما يلزمه ((وناء بجانبه)) أي بعد بجانبه كبرا وتجبرا عن الاعتراف بنعم الله⁽³⁾. وتعددت تعريفات اليأس ونقيضه وهو (الأمل) فقيل: بأنه حالة وجدانية تبعث الكأبة، وتتسم بتوقع الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل خيبة أمل أو التعاسة⁽⁴⁾.

فاليأس يشنت قوى الانسان ويذهب نفسه حسرات ويجعله عضواً غير نافع في المجتمع الانساني بل أنه عضو ضار ينقل عدوى اليأس والاحباط الى غيره، وينشر القلق والفشل بين الناس، وهو أخطر ما يهدد المجتمعات بصفة عامة ولذلك هناك كانت قاعدة أساسية في بناء المجتمع الاسلامي مكتوب على بابها⁽⁵⁾ قوله تعالى: ﴿وَلَا تَأْتِسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَأْتِسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾⁽⁶⁾ وكذلك اليأس والاحباط وانسداده لآفاق يولد نوعاً من الشعور بكرهية المرء لنفسه مما يجعله لا يقيم أي وزن لكل النصائح التي تسدى اليه وهذا الشعور مبالغ فيه دائماً، إذ أنه مهما ساءت الاحوال وتضاءلت الامكانيات يظل هنالك مجال لتخفيف الضرر وتحسين الوضع⁽⁷⁾.

على الإنسان أن يحسن الظن بالله سبحانه وتعالى ولا يقنط من رحمة الله حيث قال في محكم كتابه ﴿قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ تَأْتِسُوا﴾⁽⁸⁾ وقيل في تفسير الآية الكريمة: "إنها الرحمة الواسعة التي تسع كل معصية ما كانت وإنها الدعوة للأوبة، دعوة العصاة المسرفين الشاردين المبعدين في تيه الضلال. دعوتهم الى الأمل والرجاء والثقة بعفو الله أن الله رحيم بعباده"⁽⁹⁾.

2- الوسواس: الوسواس عبارة عن مخاوف تنتج عن سيطرة أفكار غير مرغوب فيها على الذهن تتكرر بشكل مستمر على الرغم من مقاومتها أو معرفة أنها ليس لها اي اساس من الصحة فكل منا يمر بهذا الشعور بين الحين والآخر⁽¹⁰⁾. ويتجلى الوسواس بصور مختلفة ويمكن ملاحظة الحالات الآتية عند المصاب نحو: الشك في العبادة، الخوف، الدقة المفرطة، الاجبار والالزام، والشعور بالوصول الى طريق مسدود⁽¹¹⁾.

والشخص الوسواس بالحقيقة يكون شخص غير مرغوب فيه في المجتمع لانه سريع التأثير في كل المواقف، ويفضل ان يعيش وحده، يشك في كل الناس الذين يعيشون في محيطه، ويعاني من الضعف في الشخصية مما يسبب متاعب لنفسه ولغيره، وهنا يصبح الشخص غير محبوب في المجتمع إذا تدبرنا في القرآن الكريم نجد أنه صرح عن الوسوسة بكل وضوح وبين إن النفس الأمارة بالسوء توسوس والشيطان يوسوس.

- (1) ينظر: الدراسات النفسية في الذكاء الوجداني: الاكتئاب _ اليأس _ قلق الموت _ السلوك العدواني _ الانتحار ، بشير معمريه ، ص 62.
- (2) الاسراء /83.
- (3) ينظر: التبيان في تفسير القرآن: 133/9.
- (4) ينظر: لذكاء الوجداني: ص 63.
- (5) ينظر: القلق العلاج الاسلامي لمشكلة العصر: الشيخ عبد الحميد كشك ، ص 64.
- (6) يوسف/ من الآية 87
- (7) ينظر: مدخل الى تنمية المتكاملة رؤية الاسلامية: ص 163_164
- (8) الزمر/ 53.
- (9) في ظلال القرآن: سيد قطب، 3058/5.
- (10) ينظر: الصحة النفسية ادارة القلق : روبين داينز، ص 36.
- (11) ينظر: الوسواس والهواجس النفسية : علي القاسمي ، ص 16_18.

ومما يدل على أن النفس وسوسة، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ تَأْتِسُوا﴾⁽¹⁾، حيث ذكر البيضاوي في تفسير قوله: "ما تحدثه به نفسه وهو ما يخطر بالبال، والوسوسة صوت الخفي ومنها الوسواس الحلي"⁽²⁾.

ومما يدل على الشيطان يوسوس قال تعالى: ﴿الَّذِي يُوسْوِسُ فِي صُورِ النَّاسِ تَأْتِسُوا﴾⁽³⁾، وورد في تفسير قوله: "أي بالكلام الخفي الذي يصل مفهومه إلى قلوبهم من غير سماع ثم ذكر أن هذا الشيطان الذي يوسوس في صدور الناس."⁽⁴⁾.
بعدما بين القرآن طرق الوسوسة، بين كذلك الطرق العلاجية لها كان أبرزها: الصلاة، الصوم، تحدثنا عنها سابقاً⁽⁵⁾. وذكر الله سبحانه وتعالى: ذكر الله على كل وفي كل موطن فللذكر تأثير عجيب في انشراح الصدر ونعيم القلب، وللغفلة تأثير عجيب في ضيقه وحبسه وعذابه⁽⁶⁾. حيث ورد في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ تَأْتِسُوا﴾⁽⁷⁾. "هنا يعود الاطمئنان النفس، لاطمئنانها بالوعود الإلهية من جهة، ولاطمئنانها لما اختارت من طريق"⁽⁸⁾. وكذلك تلاوة القرآن: قال تعالى: ﴿وَنَزَّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا تَأْتِسُوا﴾⁽⁹⁾، أنه أنزل القرآن وفيه شفاء فيه من أحدهما: ما فيه من البيان الذي يزيل عمى الجهل وحيرة الشك. والثاني: ما في العبادة بتلاوته من الصلاح الذي يدعو إلى امثاله بالمشاكلة التي بينه وبينه إلى غير ذلك.⁽¹⁰⁾

3- احتقار الذات: احتقار الذات هو نقيض قبول الذات على الإنسان أن لا يحتقر نفسه بل يكرمها، وقد تحدثنا عن هذا الموضوع في قبول الذات⁽¹¹⁾. حتى أن القرآن الكريم يحرم احتقار الشخص لنفسه أو لغيره وذلك من خلال الطعن أو الهمز أو اللمز، قال تعالى: ﴿وَبِئْسَ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ تَأْتِسُوا﴾⁽¹²⁾ جاء في تفسير قوله: "الهمزة الذي يعيبك في الغيب واللمزة الذي يعيبك في الوجه"⁽¹³⁾.

احتقار الشخص ذاته من أسباب نكد العيش وهذا النوع لا يكون واضحاً فهو يتدرج بين الاحتقار والانتقاص وله أسباب منها: عدم قبول التكوين الجسماني، أو دمامة الوجه بحيث لا يتوقع القبول عند الناس، أو ضعيف البنية في مثل هذه الحالات نجد ان الفرد ينطوي على نفسه في كثير من الاحيان فلا ينطلق في مسارات الحياة ويلوم الظروف التي وضعته في هذه الحالة الغير مرضية تجد أنه يشعر بالخل ثم يتدرج هذه الخل الى احتقار للذات وبعض الحياة. وقد يكون هذا الاحتقار بسبب التكوين العقلي عندما يشعر الفرد بأنه لا يملك مهارة ولا دقة التصرف⁽¹⁴⁾.

وهناك مهارة تسمى تأكيد الذات إذا تعرف المصاب عليها، و قد تنقله من الحالة السلبية الى الحالة الايجابية، ويهدف تأكيد الذات الى تعزيز الاحساس بقيمتك الذاتية واحترام الآخرين لك فهي تحيي الثقة بالنفس مؤكدة لذاتك⁽¹⁵⁾.

4- الخل: يعتقد علماء النفس الذين بحثوا في قضايا نفسية تتعلق بالخل وكيفية التغلب عليه ان للخل عوامل وانفعالات تدل على هيجان معين يحدث في فترات متنوعة ومناسبات متعددة تعطي فكرة واضحة عن صفة دائمية من صفات الطبع الانساني التي تميز

(1) ق/ 16.

(2) أنوار التنزيل وأسرار التنزيل: البضاوي، 5/ 140.

(3) الناس/ 5.

(4) مجمع البيان في تفسير القرآن: 44/ 10.

(5) التنمية العبادية في القرآن الكريم: ص 28_29.

(6) ينظر: ضيق و الانشراح الصدر، الدكتور محمد طالب الحسيني، ص 38، مجلة مركز البحوث والدراسات الاسلامية (في جامعة العراقية مبدأ)، 2011م.

(7) الرعد / 28.

(8) الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل : 198/20.

(9) الاسراء / 82.

(10) التبيان في تفسير القرآن: الطوسي، 6/ 506.

(11) ينظر: الشروط الأساسية لتنمية الشخصية، قبول الذات : ص 33.

(12) الهمزة/ 1

(13) تفسير البغوي : البغوي، 5/ 303.

(14) ينظر: صحيفة الشرق، مقال عقدة احتقار الذات، خالد الغنامي.

(15) ينظر: الاستشارات النفسية والاضطرابات النفسية، ص 20.

الفرد عن غيره وتؤثر في حياته وتصرفاته وافكاره السلوكية في المجتمع الانساني ويعد الخجل شكل من اشكال الخوف يتميز بالاضطراب اثناء احتكاك المصاب بالآخرين وهو يستثار بواسطة الناس وليس بالاشياء أو المواقف⁽¹⁾. إن قساوة الأهل والمربين هي التي تولد الخجل والحياء في نفس الطفل إلا أن هنالك صغارا يربون تربية صحيحة ليس فيها أساليب شدة أو قوة أو اذعان ومع ذلك يكونون خجلين ويستحون، فهذا يعود الى فطرة الطفل، وليس الى أساليب التربية⁽²⁾.

المطلب الرابع: طرق العيش بأيجابية في المجتمع:

لأجل العيش بنفسية وشخصية متزنة لابد من توافر شروط وأسس مهمة في التكوين النفسي للإنسان صغيراً أو كبيراً وهذه تسهم في تنمية المواهب النفسية، ومن هذه الاسس ما يأتي:

1- الثقة بالنفس: يستخدم مصطلح (الثقة بالنفس) لوصف نمط معين من السلوك أو الأسلوب الخاص بالتواصل مع الآخرين، والثقة بالنفس تعد طريقة تتعلق بسلوك الفرد يحدث من خلالها توصيل المشاعر والأفكار والاعتقادات بأسلوب واضح وصريح دون التعدي على حقوق الآخرين⁽³⁾. ان الثقة بالنفس يمكن تتميتها وتقويمها في كل يوم واثاء هذه سوف تبرز امامنا تحديات تتمثل في الخوف والقلق والشك وهناك استراتيجيات العملية سوف تعمل على تفعيل الثقة والارتقاء بها إلى مستوى عال، إن الثقة بالنفس هي العامل الأكثر أهمية الذي نحتاجه من أجل حماية انفسنا⁽⁴⁾.

وهناك عوامل عديدة لها دور في بناء الشخصية على أساس الثقة والاطمئنان منها: التربية العائلية السليمة، والثقافة السليمة، وفق منهجية التعامل والتصرف السليم في مختلف الظروف والازمات، وهذا ما تؤكد القيم والمفاهيم الدينية التي تجعل الإنسان على صلة دائمة بالله سبحانه وتعالى هذه الصلة تشيع في النفس الثقة والاطمئنان قال تعالى ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾⁽⁵⁾.

والذكر: هنا يعني تلك المنظومة من القيم والمفاهيم التي يؤمن بها الإنسان المسلم، وينظر من خلالها إلى الحياة والأمور، فيكون موضوعياً في تفكيره، منطقياً في حساباته، دارئاً عن نفسه المخاوف والقلق بالتوكل على الله، والثقة به وبما رزقه الله من القدرات والامكانيات الذاتية العظمية⁽⁶⁾ فيقول سبحانه وتعالى في محكم كتابه ﴿يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ﴾⁽⁷⁾.

وهنا تبرز أهمية الثقة بالنفس، إذ يمكنه بذلك تطوير إحساسه بهويته وتقديره لذاته ولقدراته، كذلك الثقة بالنفس تؤدي الى توفير طاقته الفرد والتقليل من معدل توتره فلا يصبح الشخص قلقاً بشأن تجنب مضايقة الآخرين⁽⁸⁾.

2- التخلص من القلق: القلق هو رد فعل طبيعي لرؤية شيء مخيف أو خطير فهو ما يشعر به الفرد عندما يكون في مأزق أو تحت ضغوط نفسية أو عند مواجهة اي خطر من أي نوع سواء أكان جسمانياً أو وجدانياً أو ذهنياً⁽⁹⁾. ويرتبط القلق والتشاؤم مع بعضها البعض، لأن القلق يعبر عما ينتج من افكارنا ومعتقداتنا السلبية عن أنفسنا وعن ادائنا لذلك⁽¹⁰⁾. وهناك عوامل أخرى تسبب القلق:

(1) مركز النور للدراسات، الخجل الاجتماعي، اسبابها وانواعها تأثيراتها السيكولوجية، فضلية عرفات ، 2009/6/21م .

(2) ينظر: معرفة النفس الانسانية في القران والسنة : سميح عاطف الزين ، ص 189.

(3) ينظر: الصحة النفسية ، تريفور باول ، ص 81.

(4) ينظر: جدولة القناعات وقوة الثقة بالنفس ، أيمن العريمي ، ص 28.

(5) الرعد/ 28

(6) ينظر: بناء الشخصية ومواجهة التحديات :حسن الصفار ، ص 126.

(7) سورة ابراهيم /27

(8) ينظر: الصحة النفسية: ص 82.

(9) ينظر: الصحة النفسية ، ادارة القلق ، روبين داينز ، ص 35 .

(10) ينظر : استراتيجيات ادارة الذات ،الدليل الى مفاتيح النجاح في الحياة والعمل ، السبيعي ، ص55.

ضعف الإنسان في مقابل العوامل الطبيعية، أو مقابل كثرة الاعداء يؤكد في نفسه حالة القلق وأنه كيف يمكن مواجهة هؤلاء القوم، ومن عوامل التي تسبب القلق ايضاً، الهوى وحب الدنيا⁽¹⁾.

وبعدما اعترف الاسلام بفطرية الخوف عند الانسان، وأن كل انسان لامحالة خاف، عالج الخوف بخطوتين مترافقتين⁽²⁾:

1- استحضار واستشعار معية الله سبحانه وتعالى: ويمكن أن نمثل على ذلك بواقعة أمر الله لموسى _ وهارون (عليهما السلام). أن يذهبا إلى فرعون لدعوته، وإجابتهما بأنهما يخافان من بطشة وعدوانه، لكن الله أخبرهما بأن عليهما ألا يخافا لأنه أي الله سبحانه وتعالى **قَالَ لَا تَخَافَا إِنِّي مَعَكُمَا أَسْمَعُ وَأَرَى فَأَيْسُرَا**⁽³⁾، وورد في تفسير قوله "قمع وجود الله القادر معكما في كل مكان، الله الذي يسمع كل شيء ويرى كل شيء، وهو حاميكما وسندكما، فلا معنى للخوف والرعب".⁽⁴⁾

2- توجيه القلب إلى الخوف من نار الله سبحانه وتعالى. بعد أن ذكرنا أهم اسباب القلق والخوف نلاحظ القرآن الكريم بين أقصر الطرق لمعالجته هذا المرض النفسي حيث قال: **﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ تَأْيِسُوا﴾**⁽⁵⁾. تحدثنا عن ذكر الله في موضوعات التي سبقت.

3- **التخلص من الاكتئاب**: الاكتئاب مصطلح يستخدم لوصف المزاج أو الاعراض أو جملة والاضطرابات الوجدانية، وتشمل الحالة المزاجية للاكتئاب في الشعور باليأس والكآبة والحزن وانقباض الصدر⁽⁶⁾. وتعددت تعريفات الاكتئاب، ومنها الذي يشير الى ان السمة الاساسية في الاكتئاب هي اما مزاج كدر، أو فقدان للإهتمام والمتعة في معظم الاحيان أو الشعور بالذنب، وتشمل على فقدان الشهية للطعام، أو الشعور بالذنب سوف يوصف مزاجه معه بأنه مكتئب⁽⁷⁾. وبما أن الكآبة يسبب ضيق الصدر، وقيل في تعريفه الضيق: ضد السعة⁽⁸⁾. لا بد أن هناك علاجاً وقائياً لهذا المرض النفسي سوف نبين أهم أسباب ضيق الصدر وأنشراحه منها⁽⁹⁾:

1- **التوحيد** وعلى حسب كماله وقوته وزيادته يكون انشراح صدر صاحبه قال تعالى: **﴿أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلنَّفَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ تَأْيِسُوا﴾**⁽¹⁰⁾، وقال تعالى: **﴿فَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ وَمَنْ يُرِدْ أَنْ يُضِلَّهُ يَجْعَلْ صَدْرَهُ ضَيِّقًا حَرَجًا كَأَنَّمَا يَصْعَدُ فِي السَّمَاءِ كَذَلِكَ يَجْعَلُ اللَّهُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ. تَأْيِسُوا﴾**⁽¹¹⁾. فالهدى والتوحيد من أعظم أسباب شرح الصدر، والشرك والضلال من أعظم أسباب ضيق الصدر.

2- **العلم**، فإنه يشرح الصدر ويوسعه حتى يكون أوسع من الدنيا والجهل يورثه الضيق والحصر والحبس فكما اتسع علم العبد انشرح صدره واتسع، وليس هذا لكل عالم بل للعلم الموروث عن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وهو العلم النافع فأهله أشرح الناس صدرا وأوسعهم قلوبا وأحسنهم أخلاقا وأطيبهم عيشا.

3- **الإنبابة** الى الله سبحانه وتعالى ومحبه بكل قلب، وكذلك دوام ذكر الله سبحانه وتعالى على كل حال وفي كل موطن فللذكر تأثير عجيب في أنشراح الصدر، وللغفلة تأثير عجيب في ضيقه وحبسه وعذابه.

(1) ينظر: الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل : 7 / 409.

(2) ينظر: كيف عالج الإسلام القلق، الموقع الإلكتروني : <https://saaidnet//minute/2.5.htm>

(3) طه / 45_46

(4) الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل : 7 / 10.

(5) الرعد / 28.

(6) ينظر: دراسات نفسية في الذكاء الوجداني: ص 60_61.

(7) ينظر: الدراسات الوجدانية في الذكاء الوجداني: ص 61.

(8) ينظر: مفردات ألفاظ القرآن: 2 / 18.

(9) ينظر: ضيق الصدر وأنشراحه في القرآن الكريم، الدكتور محمد طالب الحسيني، ص 37_38، مجلة مركز بحوث والدراسات الإسلامية (في جامعة العراقية مبدا)، 2011م.

(10) الزمر / 22.

(11) الأنعام / 125.

4- ومن أعظم اسباب ضيق الصدر: الإعراض عن الله تعالى وتعلق القلب بغيره والغفلة عن ذكره ومحبته سواء، فإن من أحب شيئاً غير الله عذب به وسجن قلبه في محبة ذلك الغير، فما في الأرض أشقى منه ولا أكسف بالاً ولا أنكد عيشاً ولا أتعب قلباً فهما محبتان: محبة جنة الدنيا وسرور النفس ولذة القلب وانجذاب قوى الميل والإرادة والمحبة كلها إليه، ومحبة عذاب الروح وغم النفس وسجن القلب وهي سبب الألم والنكد والعناء.

5- ترك فضول النظر والكلام والاستماع والمخالطة والأكل والنوم فإن هذه الفضول تستحيل آلاماً وغموماً وهموماً في القلب تحصره، وتحبسها وتضيقه ويتعذب بها بل غالب عذاب الدنيا والآخرة منهما. فما أضيّق صدر من ضرب في كل آفة من هذه الآفات بسهم، وما أنكد عيشه وما أسوأ حاله وما أشد حصره وما أنعم عيش من ضرب في كل خصلة من تلك الخصال المحمودة بسهم وكانت همته دائرة عليهما حائمة حولها وبينهما مراتب متفاوتة لا يحصيها إلا الله.

6- الطموح غير محدود: الطموح هو امتلاك الحافز لبلوغ القوة، وهذا الدافع يدفع الإنسان لتحقيق الهدف، وهذا الهدف التي يسعى الإنسان الى امتلاكه له أشكال وأنواع متعددة، والحقيقة أن طموحات الناس تشكل انعكاساً لرؤيتهم للحياة كما تشكل انعكاساً للتربية التي تلقوها، وانعكاساً للإمكانات التي في حوزتهم والظروف التي يعيشون فيها. حين تكون الاوضاع جيدة والاحوال المزدهرة فإن طموحات كل أو معظم الناس ترتفع وتكبر⁽¹⁾.

وأول خطوة من أجل تنمية الطموح هو التطلع نحو الأفضل، والبحث عن الأسمى أي التفكير بالأحسن، وهذا النمط من الادراك هو الذي ينمي في شخصيتنا الطموح⁽²⁾.

كما ان تحقيق الطموح يحتاج إلى الصبر كما جاء في قوله تعالى ﴿وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَنْزِلِكَ قُرْآنًا مَعْرُوفًا وَاجْعَلْ لَنَا لِمَنْ يُؤْتِيهِمْ مِنْكُمْ إِيْمَانًا﴾⁽³⁾، إذ توحى هذه الآية الى فكرة هامة وهي ان تحقيق الطموح وبلوغ الأهداف يحتاج الى كثير من الصبر، فالطموح الاجوف والتطلع الميت لا يجدي نفعاً، والانسان لا يجازى على تطلعه بمقدار ما يجازى على سعيه في تحقيق ذلك التطلع.⁽⁴⁾

7- التفاؤل في الحياة: التفاؤل هو الأمل والفرح لأستشراف المستقبل والنظرة الحسنة لكل الاشياء في الحياة، هو قدرتنا على تحمل مصاعب الحياة اليوم أملاً منا بغد أفضل، والتفاؤل هو النور الذي يضيء لنا طريقنا في الظلماء، ويساعدنا على أن نعيش حياة ملؤها المحبة ويجعلنا نحقق أحلامنا وأماننا، وان ننظر للحياة بعيون عاشقة بما هو أفضل بحياة كريمة هائلة كلها أنوار ورضا بقضاء الله سبحانه وتعالى وقدره، بعيدة كل البعد عن اليأس والتشاؤم⁽⁵⁾.

مسألة التفاؤل والتشاؤم قد تكون منتشرة في مختلف المجتمعات البشرية، فيتفاعلون بأمر وأشياء ويعدون دليل نجاح، ويتشاءمون بأمر وأشياء ويعدون آية الهزيمة والفشل، في حين لا توجد أية علاقة منطقية بين النجاح والاختفاق وبين هذه الامور وخاصة في مجال التشاؤم حيث كان له غالباً جانب خرافي غير معقول، ان هذين الامرين وان لم يكن لهما اثر طبيعي الا انه يمكن ان يكون لهما أثر نفسي لا ينكر، وان التفاؤل غالباً يوجب الأمل والتحرك والتشاؤم يوجب اليأس والوهن والتراجع⁽⁶⁾.

(1) ينظر: قطار التقدم: عبد الكريم البكار، ص 35

(2) ينظر: الشخصية الناجحة، عبدالله يوسف، ص 51.

(3) سورة الفرقان/ 74

(4) ينظر: من هدى القرآن: محمد تقي المدرسي، 6/162.

(5) ينظر: كلام عن التفاؤل، MAWODOO.COM

(6) ينظر: الأمل في تفسير كتاب الله المنزل: 173/5.

الخاتمة

- وبعد هذا الطواف في عالم التنمية النفسية انتهينا بنتائج أسفرت لنا عن هذا البحث، وثقنا في هذه السطور أهمها وهي:
- 1- للتنمية النفسية والشخصية مساحة واسعة في القرآن الكريم بمختلف الإشارات سواء أكانت صريحة أم استنباطية أم تلميحية وقد أحاط البحث بمجملها.
 - 2- ندرة ومحدودية الدراسات القرآنية التي تناولت جانب التنمية النفسية للإنسان، مع أن في القرآن الكريم الكثير من الإشارات الى هذا الجانب ولعل هذه الدراسة تكون فاتحة لدراسات أخرى.
 - 3- للعقيدة الصحيحة، والعبادة أثر كبير في البناء النفسي للمسلم وتنمية ذاته وقدراته، وذلك لارتباطها الوثيق بالقلب والنفوس، حتى وإن كانت بدنية؛ فقد قصد الشارع من فرضها توليد الخشوع والاطمئنان والسكينة النفسية وهذا ما يؤدي بالنتيجة الى صحة نفسية مستبشرة وقد أكدت ذلك النصوص القرآنية الكريمة، وأحاديث السنة المطهرة، والعترة الطاهرة، وعلماء الامة الافذاذ.
 - 4- ان النفس غير الروح. لان لكل واحد منهما خصوصية متميزة وما نعرفه عنهما شيء يسير لا نستطيع سبر غوره لأنهما من الغيب الذي أستأثر الله تعالى بعلمه اليقيني.
 - 5- هناك عوامل لها أثر بالغ في بناء النفس والشخصية وهي تقوم على أساس الثقة والاطمئنان: منها التربية العائلية السليمة، الثقافة السليمة بمختلف معارفها.
 - 6 - إن الاخلاق في الدين الاسلامي قضية دينية مهمة وهي تحظى بالاهتمام التام ويؤكد القرآن الكريم أن تزكية النفس والتخلق بالأخلاق الحميدة من عوامل النجاة وطرق الوصول الى السعادة بينما الفساد والاخلاق المردولة هو منشأ التعاسة وسبب الخسران كما أنها معوقات نفسية تجعل الانسان فرداً غير نافع في المجتمع.

المصادر والمراجع

القران الكريم

1. أحوال النفس، ابن سينا، تحقيق: احمد فؤاد القواني، دار إحياء التراث العربية، القاهرة، 1956م.
2. استراتيجيات إدارة الذات، السبيعي، ط2، 2000م.
3. أصول التربية الإسلامية في البيت والمدرسة والمجتمع، النصرأوي، دار الفكر، دمشق، (د.ت).
4. الأشباه والنظائر في القرآن الكريم، مقاتل بن سليمان البلخي، تحقيق: عبد الله محمود شحاتة، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ / 1975م.
5. الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، مدرسة الأمام علي ابن أبي طالب، ط 1، د.ت.
6. الإنسان رؤية قرآنية، عبد الوهاب الحسين، دار العصمة، 1430هـ / 2009م.
7. الإنسان في القرآن، مرتضى مطهري، ط 1، مطبعة مجلة أهل البيت، 1428 - 2007م.
8. التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية البحث في النفس الإنسانية والمنظور الإسلامي، محمد عزالدين التوفيق، ط1، دار السلام، 1418هـ - 1998م.
9. التبيان في تفسير القرآن، الطوسي، ط1، مكتبة الإعلام الإسلامية، 1409هـ.
10. التحفيز الإيماني، ميثم سليمان، ط2، دار الولاء، بيروت، 1428هـ / 2007م.
11. التحقيق في كلمات القرآن الكريم، المصطفوي، ط 1، مؤسسة الطباعة للنشر، وزارة الثقافة.
12. التطوير الذاتي للشخص المتكامل، احمد عبد الصادق، ط 1، مكتبة النافذة ودار الطيبة، الجيزة.
13. التنمية في الاسلام، تأليف ونشر: لجنة التأليف _مؤسسة البلاغ، ط1، مطبعة الصدر، ايران، 1415هـ / 1995م.

14. التنمية البشرية في القرآن الكريم دراسة موضوعية، طلال فائق الكمالي، ط1، دار الحجة البيضاء، 1335هـ/ 2014م.
15. الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1384هـ/ 1964م.
16. الذكاء الوجداني لطفل الروضة الموهوب من منظور التربوي، عبد الواحد يوسف إبراهيم.
17. الروح، ابن القيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1395هـ/ 1975م.
18. الروح والنور في القرآن الكريم، مرتضى مطهري، ط1، دار الإرشاد، بيروت، 1433هـ/ 2011م.
19. الشخصية الإنسانية في تراث الإسلام، نزار العاني، دار الفرقان، عمان، ط1، 1418هـ/ 1991م.
20. الشخصية الناجحة، عبد الله أحمد اليوسف، ط2، 1414هـ/ 2000م.
21. الشفاء، ابن سينا، كتاب النفس، تحقيق: الأب جورج قواني وآخرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975م.
22. الصحاح في اللغة، الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، (د.ت.).
23. الصحة النفسية، تريفور باول، ط1، دار الفاروق، القاهرة، 2005م.
24. الصحة النفسية، إدارة القلق، روبين داينز، ط1، دار الفاروق، القاهرة، 2006م.
25. العين، خليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط2، مؤسسة دار الهجرة، 1410هـ.
26. القاموس الفقهي لغةً واصطلاحاً، سعدي أبو الجيب، دار الفكر، دمشق، ط2، 1408هـ/ 1988م.
27. القاموس المحيط، الفيروز آبادي، تحقيق: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1426هـ.
28. القرآن وعلم النفس، محمد عثمان النجاتي، دار الشروق، ط7، 1421هـ- 2001م.
29. القلق العلاج الاسلامي لمشكلة العصر، الشيخ عبد الحميد كشك، مكتبة التراث الاسلامي، 2002م.
30. الكافي، الكليني، بيروت، ط1، 2007م.
31. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، الزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.
32. الله والنفس البشرية، محمد متولي الشعراوي، منشورات مكتبة بسام، الموصل، 1409هـ- 1989م.
33. المصباح المنير، الفيومي، دار المسيرة، بيروت، 1987م.
34. المفردات في غريب القرآن، الأصفهاني، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية، دمشق - بيروت.
35. المقامات العلية في الموجبات الأبدية، عباس القمي، دار الهادي للطباعة، ط2 1421هـ- 2008م.
36. الموسوعة الكونية الكبرى، آيات الله في خلق الإنسان وبعثة وحسابه، ماهر أحمد الصوفي، المكتبة العصرية بيروت.
37. الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي، منشورات الأعلمي للمطبوعات، ط1، 1417هـ، بيروت.
38. النفس الإنسانية في القرآنية في القرآن الكريم، فاضل النعيمي، دار الفكر، دمشق ط1، 1421هـ- 2000م.
39. الوجوه والنظائر لألفاظ كتاب الله العزيز ومعانيها، الدامغاني، تحقيق: فاطمة يوسف، مكتبة الفارابي، دمشق، ط1، 1441هـ- 1998م.
40. الوسواس والهواجس النفسية، علي قائمي، دار النبلاء، ط3، 1422هـ- 2001م.
41. بناء الشخصية ومواجهة التحديات، حسن الصفار، دار المحجة، البيضاء، ط1، 1424هـ- 2003م.
42. تربية الموهوبين وتنميتهم، محمد حسين قطناني، هشام يعقوب مريزق، دار المسيرة، ط1، 1430هـ- 2009، ط2، 1433هـ- 2012م.
43. تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار الطيبة، ط2، 1420هـ- 1999م.
44. تفسير الكاشف، محمد جواد مغنية، دار الأنوار، ط4، بيروت، 2003م.
45. تفسير المراغي، المراغي، مطبعة مصطفى البابي، ط1، 1365هـ- 1946م.

46. تفسير مجمع البيان، الطبرسي، دار العلوم، ط2، 1422هـ .
47. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تفسير الطبري، الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، 1422هـ-2001م.
48. جدولة القناعات وقوة الثقة بالنفس، ايمن العريمي، التدقيق اللغوي: سامي الصقر، دار الأسرة، عمان، ط1، 1427هـ-2006م.
49. دراسات في التنمية الاجتماعية مدخل الإسلامي، عبد الهادي الجوهري، ط1، مكتبة النهضة الشرق، القاهرة، 1982م
50. دراسات في علم النفس الإسلامي، محمد البستاني، ط3، دار البلاغة، بيروت، 1421هـ-2000م.
51. دراسات نفسية في الذكاء الوجداني، الاكتتاب - اليأس . قلق الموت - السلوك العدوانى - الانتحار، بشير معمريه، المكتبة العصرية، مصر العربية، ط1، 2009م.
52. دروس في تركية النفس، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 1431هـ-2010م.
53. دروس في تهذيب النفس، مجموعة من المؤلفين، مكتبة مؤمن قريش، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1، 1435هـ-2014م.
54. رحلة إلى أعماق النفس، عبد الحسين القزويني، منشورات الاعلمي، بيروت، 1417هـ- 1996م.
55. روح البيان، إسماعيل البروسوي، دار الفكر، بيروت، د.ت، د.ط.
56. علم النفس العام، خليل ميخائيل معوض، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2، 2010م.
57. غرر الحكم ودرر الحكم، عبد الواحد الآمدي، مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط1، 1422هـ-2002م.
58. في النفس والعقل لفلسفة الإغريق والإسلام، محمود قاسم، مكتبة وهبة، 1949م.
59. في رحاب التقوى، السيد محسن الخرازي، ط1، دار الجواد الأئمة، بيروت، 1428هـ-2007م.
60. في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، بيروت - القاهرة، ط17، 1412هـ.
61. قطار التقدم، عبد الكريم البكار، دار الوجوه، الرياض، 1433- 2012م.
62. كشف الخفاء ، العجلوني، د.م، د.ت، د.ط.
63. كشف المحجة في معرفة الأئمة، الأربيلي، ط1، دار الكتاب الاسلامي، بيروت، 1401هـ-1918م.
64. لطائف الإشارات، القشيري، تحقيق: إبراهيم البسيوني، ط3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د.ت.
65. مجمع البحرين، الطريحي، الناشر، مرتضوي، ط2، 1362ش.
66. مجمع البيان، الطبرسي، دار العلوم للتحقيق، ط1.
67. معارج القدس في معرفة النفس، الغزالي، منشورات دار الآفاق الحديثة، بيروت، ط1، 1927م.
68. معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي، تحقيق: عبدالله نمر وآخرون، دار الطيبة، ط4، 1417هـ-1997م.
69. معجم مقاييس اللغة، عبد السلام بن فارس، عبد السلام محمد هارون -مكتبة الإعلام الإسلامي، 1404م.
70. معرفة النفس الإنسانية في الكتاب والسنة، سميج عاطف الزين، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1428-2008م.
71. مفاتيح الغيب أو تفسير الكبير، الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420م
72. مفهوم الإنسان في القرآن الكريم والحديث الشريف، ابو شطة، مكتبة حسين العصرية، بيروت، ط1، 1439هـ-2009م.
73. من هدى القرآن، محمد تقي المدرسي، دار القاري، ط2، 1429هـ-2008م.
74. منهج الإسلام في تربية النفس، احمد كرزون، دار نور المكتبات بجدة، بيروت، 1417هـ- 1992م
75. مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية، ماهر صالح، دار أسامة، عمان، دار المشرق الثقافي، عمان.
76. موسوعة أهل البيت الكونية، النفس وأحوالها، محمد طاهر القزويني، تحقيق: فاضل الصفار، ط1، بيروت، 1423هـ-2002م.
77. موسوعة علم النفس والعلاج النفسي من منظور الإسلامي، سعد رياض، ط1، القاهرة، دار ابن الجوزي، 2008م.

78. ميزان الحكمة، محمد الري الشهري، مكتب الإعلام الإسلامي، ط4، 1372هـ.

79. نهج البلاغة، الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، تحقيق: صبحي صالح دار.

أهم الدوريات والمجلات:

1_مجلة السمات، مهارات صنع القرار، عمر عياصرة، شهر مارس، 2008م.

2_صحيفة الشرق، عقدة احتقار الذات، خالد الغانمي، العدد14، 2009.

3_ الضيق والانشراح، الدكتور محمد طالب الحسيني، مجله مركز البحوث والدراسات (في الجامعة العراقية مبدأ) 2011م.

أهم المواقع الالكترونية:

1_مركز النور للدراسات، الخجل الاجتماعي، اسبابها وانواعها وتأثيرها السيكلوجية، فضيلة عرفات.

W.W.W AINOR.SEIARTICLE.ASPID

2_كلام عن التفاؤل. MAWODOO.COM

3_ كيف عالج الإسلام القلق: <https://saaidnet./minute/2.5.htm>

البحوث والدراسات:

1- قيسات في الاعجاز القرآني، محمد طالب الحسيني، بحث غير منشور، الدراسات القرآنية جامعة بابل.

جماليات الصورة الكنائية في شعر ابن لَنَكْكَ (ت360هـ)

م.د. حيدر صاحب شاكر م. زينة وليد خالد

جامعة سامراء/ كلية التربية

The Aesthetic Image of the Metonymy in the poetry of Ibn Lankak, (b. 360 A.H.)

Dr. Haider Sahib Shaker

Lec. Zena Walid Khaled Inst

Samarra University\ College of Education Samarra

Dr.hy8888@gmail.com

ABSTRACT

Undoubtedly, many poets have treated unjustly and did not pay attention to them from one of the researchers, probably due to the lack of famous poets, or the lack of resources that deal with their poetry; and one of these poets is (Ibn Lankak Al-Basri), his life is distinguished by varied kinds of culture and literature and poetry, he portrays his period events in an accurate depiction, and wrote down through his poetry marvelous poetic meanings, and he was considered one of the poets of insurgency epoch, and what aroused our attention perhaps is the expressed image of metonymy about the bitter life reality when the poet lived and his rebel viewpoint, and for that the researchers sought to study that and named the research as (The Aesthetic Image of the Metonymy in the poetry of Ibn Lankak, b. 360 A.H.)

And the search is organized by three demands, while the preface is stated for the poet's life, then touched it to the beauty and image statement and metaphor in language and terminology, and no doubt that beauty is an incentive for the same to show emotion and gives them pleasure and a sense of regularity and harmony, exemplified by the metonymy image and the demands of the search of the three, the first was requirement: metonymy for prescribed. The second requirement: its title was the metaphor for the adjective, and the third demand is about the metonymy for all proportion, and comes to the conclusion which records the most important findings of the research.

المخلص

لاريب أن كثيراً من الشعراء قد عُيِنُوا ولم يلتفت إليهم أحد من الباحثين، ولعل ذلك يعود إلى عدم شهرة الشعراء، أو لقلة المصادر التي تُعْنَى بشعرهم؛ ومن هؤلاء ابن لَنَكْكَ البصري، انمازت حياته بضروب متباينة من الثقافة والأدب والشعر فصور أحداث عصره تصويراً دقيقاً، وسطر من خلال شعره أروع المعاني الشعرية، وعُدَّ من شعراء عصر التمرّد، ولعل ما أثار انتباهنا الصورة الكنائية المعبرة عن الواقع المرير الذي عاشه الشاعر ونظرتة المتمردة؛ ولأجل ذلك التمسنا دراستها، فوسمناه بـ(جماليات الصورة الكنائية في شعر ابن لَنَكْكَ/ت360هـ)

وانتظم البحث في تمهيد وثلاثة مطالب، أما التمهيد فبيّنت فيه حياة الشاعر، ثم تطرقت فيه إلى بيان الجمال والصورة والكنائية في اللغة والاصطلاح، ولاشك أن الجمال يُشكّلُ حافزاً للنفس لإظهار العاطفة وبيعث فيها السرور والاحساس بالانتظام والتناغم، جسّدته الصورة الكنائية في مطالب البحث الثلاثة، فكان المطلب الأول: الكناية عن موصوف وأما المطلب الثاني: فكان عنوانه الكناية عن صفة، وتحذّث المطلب الثالث: عن الكناية عن نسبة، وجاءت الخاتمة لتسجّل أهم النتائج التي توصّل إليها البحث.

المقدمة

إن كثيراً من الشعراء قد عُيِنُوا ولم يلتفت إليهم أحد من الباحثين، وربما كانت بعض الدراسات قد أغفلت بعض الأمور المهمة، أو فاتتها شيء غير قليل، وربما يعود هذا إلى عدم شهرة الشعراء، أو لقلة المصادر التي تُعْنَى بشعرهم، مما حفّزني أن أكتب عن جزئية من فنون شعر الشاعر ابن لَنَكْكَ البصري، ولأسباب أخرى أجدها موضوعية، إذ إن الشاعر يمثلُ عصرًا مهمًا من عصور الأدب العربي الزاهر، ذلك هو العصر العباسي الحافل بالفكر، والثقافة، والزاخر بالشعراء الأفاضل؛ ولكي نتعرّف على دقائق هذا العصر العلمية

والثقافية والأدبية، التمسنا دراسة شعر الشاعر، وبيان مميزات عصره، كذلك فإنَّ الشاعر ابن لَنَكَّك البصري يُعدُّ من شعراء عصر التمرّد، وقد انسحب هذا التمرّد على لغته الشعرية، وأفضل ما يميّز هذا التمرّد الصورة، وهذه الصورة لا تتوضح إلاّ بأمور بلاغية، كان من أبرزها الكناية لذا رأيت أن يكون عنوان بحثي: **جماليات الصورة الكنائية في شعر ابن لَنَكَّك (ت360هـ)**

ولقد تضمّن البحث تمهيداً وثلاثة مطالب، أما التمهيد فبيّنت فيه (حياة الشاعر والمحطات المهمة في حياته)، ثم تطرقت فيه إلى بيان مفهوم الجمال والصورة والكناية في اللغة والاصطلاح، ثم الانتقال إلى موضوع البحث الرئيس في مطالبه الثلاثة، فكان المطلب الأول: الكناية عن موصوف وأما المطلب الثاني: فكان عنوانه الكناية عن صفة، وتحدّث المطلب الثالث: عن الكناية عن نسبة، وسجلت الخاتمة أهم النتائج التي توصّل إليها البحث ثم قائمة المصادر، والمراجع.

التمهيد: حياة الشاعر والمحطات المهمة في حياته

أولاً/ اسمه وكنيته ولقبه: هو محمد بن محمد بن جعفر⁽¹⁾ وكنيته أبا الحسن⁽²⁾، ويُلقَّب بابن (لَنَكَّك) ((بفتح اللام وسكون النون وكافين متوالين، وهو لفظ أعجمي، معناه بالعربي (أُعْجِر) تصغير أعرج؛ لأن كلمة (لَنَكَّك) معناها أعرج، وعادة العجم إذا صَغُرُوا اسماً ألحقوا في آخره كافاً))⁽³⁾.

ثانياً/ حياته: انمازت حياة الشاعر بضروب متباينة من الثقافة والأدب والشعر؛ فضلاً عن التفكير في أحوال عصره، وما آل إليها ذلك، وقد سجّل الشاعر أحداث عصره تصويراً دقيقاً، مما جاء من شعره، فسطر لنا أبداع ما جاء به في حياته من أدب ذلك الزمان، وعكس البيئة الثقافية؛ التي كان يعيشها، يتفاعل معها، مما أثر على شاعريته⁽⁴⁾.

ثالثاً/ ثقافته: كانت البصرة تمثل حاضرة أدبية وثقافية في عصر ابن لنكك، وكانت إحدى أهم المصادر الثقافية لديه، عاش الشاعر فيها وتوفي فيها، مما جعله واسع المعرفة، ملماً بثقافة عصره، ومطلعاً على علوم عصره، ويتبيّن هذا من كثرة محاوراته، ومناقشاته، التي كان يعقدها في المساجد مع الآخرين، إذ تتضح من هذه المحاورات والمجادلات طبيعة شخصيته؛ التي اتسمت بالترحم والتعصب للرأي، وقد تناولت هذه المجالس مناقشة موضوعين مهمين؛ هما اللغة والأدب، وهذا يعطي صورة واضحة على سعة اطلاع الشاعر، ومعرفته بعلوم اللغة والأدب وعلوم أخرى⁽⁵⁾، وتميّزه فيها، وعُدّت تلك الموضوعات أهم عناصر الثقافة في عصره، إذ نالت مجالسه اهتمام طلبة العلم والشعراء والأدباء، وظل على هذه الحالة متصدراً لمجلس العلم، لمدة ليست قصيرة، وكان حيالها يجلس مع أقرانه، يحاورهم، ويناقشهم، وكشفت تلك المجالس علمية ابن لنكك، وسعة ثقافته، ونالت إعجاب المتلقين، مما جعل أقرانه يتوددون على مجلسه، وامتدت تلك المناقشات والحوارات لتضمّ اهتمام أدباء عصره ومتفقيه بأدبه وشعره⁽⁶⁾.

وربما ما جاء عن ابن لنكك من أخبار متفرقة هنا وهنا، قد لا يعطي ملامح متكاملة دقيقة ولا تساعد الباحث على رسم صورته، ولكنها تسهم بكشف اللثام عن شاعر وأديب أغفلت المصادر عن ذكر تفصيل دقيق عن حياته، سوى النزر القليل منها⁽⁷⁾.

رابعاً/ رحلاته: وفي نظرة دقيقة في شعر ابن لنكك؛ يجد المتأمل أن له طموحاً يلتبس من ورائه الارتقاء والسمو بين شعراء عصره، وكان بوسعه أن يمتلك أسباب الوصول إلى مبتغاه، إلا أن غياب الهدوء لديه، والترجل في بعض المواقف، دون أن يكون لليقظة والتروي سبيلاً مقنعاً للتنبث لديه في بعض المواقف؛ فضلاً عن ذلك كله كان القلق يراوده بين الحين والآخر، يصحبه غضبٌ وتوتر إزاء أي موقفٍ يصادفه، ويضعه في سجال طويل، يعضُّ أنامله أحياناً، أو يأخذه التفكير بالمستقبل، والمصير المجهول

(1) ينظر: يتيمة الدهر 407/2، وفيات الأعيان وأنباء الزمان 185/7-188-191، وفوات الوفيات، 54/1، والوافي بالوفيات 156/1، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة 165/1، رقم ترجمة ابن لنكك (396)، ونشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة 118/7.

(2) تردّد كنيته أحياناً "أبا الحسين" كما في شعره للخبز أرزي وشعر هذا له في يتيمة الدهر، 428/2، والوافي بالوفيات، 15/1، ومعجم الأدباء، 550/5، والأعلام للزركلي، 3/7.

(3) وفيات الأعيان وأنباء الزمان، 191/7، وينظر: الوافي بالوفيات، 15/1.

(4) ينظر: يتيمة الدهر 407/2.

(5) ينظر: فوات الوفيات 54/1، ودائرة المعارف 67/1.

(6) ينظر: يتيمة الدهر 407/2، ومعجم الأدباء 554/246.

(7) ينظر: يتيمة الدهر 407-409.

أحياناً أخرى، وانسحب طموحه على مجريات حياته واستقراره فدفعه طموحه إلى أن يضع رِجَالَهُ في بغداد، ويذهب الظن أنه حلَّ فيها أيام أبي محمد الحسن بن محمد المهلب⁽¹⁾ وزير مُعَرِّ الدولة البويهية، وكان له مجلسٌ مشهورٌ يقصده الأدباء والشعراء، ولم تذكر لنا الأخبار أنه انتظم في ذلك المجلس، وفي المقابل كانت شهرةُ المتنبي قد بلغت الآفاق⁽²⁾، وسبَّقَتْهُ إلى بغداد، وبالمقابل سلَّط ابن لنكك جُلَّ غضبه على المتنبي فهجاه وهجا أهل زمانه⁽³⁾، فقال [من البسيط]:

قُولَا لِأَهْلِ زَمَانٍ لَا خَلَقَ لَهُمْ ضُلُوعًا
عَنِ الرُّشْدِ مِنْ جَهْلٍ بِهِمْ وَعُمُوعًا
أَعْطَيْتُمُ الْمُتَنَبِّيَ فَوْقَ مَنِيَّتِهِ
فَرَوَّجُوهُ بِرَغَمِ أُمَمَاتِكُمْ
لَكِنْ بَغْدَادَ جَادَ الْغَيْثُ سَاكِنَهَا
نَعَالَهُمْ فِي قَفَا السَّقَاءِ تَزْدَحِمُ⁽⁴⁾

ومن نظرة دقيقة لأبيات ابن لنكك هذه (قولا لأهل زمان... إلى قوله: السقاء تزدحم) يهجو فيها المتنبي، ويعبِّره بمهنة والده، وكانت مهنة والد المتنبي هي السقاء، يبدو أنه كان بعيداً عن بغداد، ويستشف ذلك قوله: "لكن بغداد جاد الغيث" وهو كلام من هو بعيد عن بغداد⁽⁵⁾، وقال ابن لنكك أيضاً في هجاء المتنبي [من الخفيف]:

مُتَنَبِّيُّكُمْ ابْنُ سَقَاءٍ كُوفَا
نَ وَيُوحَى مِنَ الْكَئِيفِ إِلَيْهِ
كَانَ مِنْ فِيهِ يَسْلُخُ الشُّعْرَ
حَتَّى سَلَحَتْ فَفَحَّةُ الزَّمَانِ عَلَيْهِ⁽⁶⁾

وفي حديث قدمه إلى بغداد؛ لم يحدد لنا أحد تاريخ زيارته بغداد، والعودة منها، ولم تظهر أسباب عدم استقراره⁽⁷⁾، ولعل - الظن - أيضاً يذهب إلى أنه هجا المتنبي رغبة في قبول رضا المهلب تمهيداً له لتحقيق الزيارة، ويرجح أن يكون مجيؤه إلى بغداد، بعد زيارة المتنبي لها سنة (352 هـ)⁽⁸⁾.

خامساً/ وفاته: لم أجد تحديداً لوفاة ابن لنكك على ما وقفت عليه في المصادر القديمة⁽⁹⁾، وأما المراجع الحديثة فذكرت أن وفاته كانت في البصرة نحو (360-970م) وهو ما ذهب إليه الزركلي⁽¹⁰⁾.

سادساً/ آراء العلماء والنقاد فيه: تكلم العلماء على ثقافة ابن لنكك وبعض مجالسه الأدبية التي كان يترأسها للحديث والمذاكرة، نذكر بعض ما قيل فيه:

فحدث الثعالبي (ت429هـ) عنه فقال: ((فرد البصرة وصدر أدباؤها، ويدر ظرفائها في زمانه، والمروع إليه في لطائف الأدب وظرائفه طول أيامه، وكانت حرفة الأدب تمسه وتجشمه، ومحنة الفضل تدركه فتخدشه، ونفسه ترفعه، ودهره يضعه))⁽¹¹⁾.

وواصل الثعالبي حديثه عن ابن لنكك وعن شعره فقال: ((ما أشبه شعره في الملاحاة وقلة مجاوزة البيتين أو الثلاثة))⁽¹²⁾، وتابع قوله: ((إذا قال البيت أو البيتين أغرب بما جلب، وأبدع فيما صنع، وأما إذا قصد القصيد فقلماً يفلح وينجح، ويلغني أن الصاحب كتب على ظهر جزء من شعر ابن لنكك:

شِعْرُ الظَّرِيفِ ابْنِ
لَنْكَكَ مُهَذَّبٌ وَمُحَكَّكٌ⁽¹³⁾

(1) تنتظر ترجمته في: يتيمة الدهر، 412/2.

(2) ينظر: معجم الأدباء 415/5.

(3) ينظر: معجم الأدباء 418/5، ومقدمة المحقق لشعر ابن لنكك 8.

(4) شعر ابن لنكك 43-42.

(5) مقدمة المحقق لشعر ابن لنكك 9.

(6) شعر ابن لنكك 48.

(7) ينظر: بغية الوعاة، 396، ترجمة ابن لنكك.

(8) ينظر: مع المتنبي، 3.

(9) ينظر: يتيمة الدهر، 407/2، ومعجم الأدباء 415/5.

(10) ينظر: الأعلام، 243/7.

(11) ينظر: المصدر نفسه، والصفحة نفسها.

(12) ينظر: يتيمة الدهر، 407/2.

(13) المُحَكَّكُ: جاءت في معاجم اللغة العربية بمعنى: المتمرس، والمجرب الحكيم برأيه السديد الذي يكون كالشفاء للمريض، ((قال حُبَابُ بْنُ الْمُنْذِرِ، لَمَّا اخْتَلَفَ الْأَنْصَارُ فِي الْبَيْعَةِ: "أَنَا جُدَيْلُهَا الْمُحَكَّكُ"، وَإِنَّمَا قَالَ ذَلِكَ لِأَنَّهُ يُعَرِّزُ فِي حَائِطٍ فَتَحَتُّكَ بِهِ الْإِبِلُ الْجَرَبِيُّ، يَقُولُ: فَأَنَا يُسْتَشْفَى بِرَأْيِي كَاسْتِشْفَاءِ الْإِبِلِ بِذَلِكَ الْجِدْلِ.)) مقاييس اللغة، مادة (حَكَّ) 438/1.

مُذْهَبٌ وَمُؤَسَّسٌ بِمَثَلِهِ يَتَمَسَّكُ⁽¹⁾.

وتابع الثعالبي حديثه بشأن شعر ابن لنكك فرأى ((أكثر شعره ملح وظرف، خفيفة الأرواح، تأخذ من القلوب بمجامعها. وتقع من النفوس أحسن مواقعها، وجلها في شكوى الزمان وأهله، وهجاء شعراء أهل عصره))⁽²⁾.

وتابع الثعالبي حديثه حياة بشأن ابن لنكك وعلاقته بشعراء عصره المشهورين ومن هؤلاء المتنبي، وأبي ريش⁽³⁾، فقد ((اتفق في أيامه هبوب الريح للمتنبي، وعلو رتبته، وبعد صيته، وارتفاع مقدار أبي ريش اليمامي، وسمو نجمه، ونفاق سوقه، وفوزهما بالمراتب والحوظ دونه وسعادتهما من الأدب بما شقي به، وحصل أبو الحسن⁽⁴⁾ على تلبههما، والتشفي بدمهما، والقعود تحت المثل السائر "أَوْسَعْتُهُمْ دَمًا وَأَوْدَوْا بِالْإِيل"⁽⁵⁾))⁽⁶⁾.

وعلى الرغم من ذلك لا يمكن أن نتلمس أطرافاً أخرى من حياته من بوساطة شعره؛ الذي وصلنا، فقد كان أكثر شعره عن الشكوى من الزمان وأهله، وهجاء الشعراء؛ الذين عاصروه⁽⁷⁾، وهو صاحب البيت المشهور⁽⁸⁾ الذي يقول فيه:

نَعِيبُ زَمَانَنَا وَالْعَيْبُ فِينَا وَلَوْ نَطَقَ الزَّمَانُ إِذْنُ هَجَاتَنَا⁽⁹⁾

وقد عاصر ابن لنكك عدد كثير من الشعراء المرموقين والمعروفين على نطاق الساحة الأدبية في تلك المرحلة، مما جعله يشعر بالغبن والظلم؛ لأنه يرى نفسه وشاعريته توازي شعر هؤلاء الذين تقدّموه مثل المتنبي وغيره؛ لذا اتجه إلى الهجاء، وفي بعض الأحيان بأفدح الألفاظ، محاولاً هدم الهوة بينه وبين هؤلاء⁽¹⁰⁾.

وفي حديث متصلٍ يطالعنا قول ياقوت الحموي (ت626هـ) في شأنه؛ إذ قال: ((كان فرد البصرة وصدر أدبائها في زمانه، أدركته حرفة الأدب فقَصَرَ بِهِ جُهْدُهُ عن بُلُوغِ الغاية؛ التي كانت تسمو إليها نفسه، إذ كان التقدّم في زمنه لأبي الطيب المتنبي وأبي ريش اليمامي⁽¹¹⁾، فكسدت بضاعته بنفاق سوقيهما، وانحطّ نُجْحُهُ عن مطلع سعادتهما، فولع بتلبههما، والتشفي بهجوهما ودمهما، فكان أكثر شعره في شكوى الزمان وأهله وهجاء شعراء عصره، وكان أبلغ شعره ما لم يتجاوز البيتين والثلاثة))⁽¹²⁾.

وذكر الصفدي (ت764هـ) أنه قضى قسطاً وافراً من حياته في البصرة، وذلك مما جاء من أخباره المتفرقة هنا وهناك، وكان بسطة في المعرفة والعلم، وكان يتقدّم مجالس العلم في جامع البصرة، وجرت بينه وبين جلسائه محاورات وجدل⁽¹³⁾.

ويطالعنا خبر نقله لنا السيوطي (ت911هـ) عن فضل "ابن لنكك" وأدبه، ما نصّه أنه قال: ((قال ابن النجار: كان من النحاة الفضلاء، والأدباء النبلاء، وله أشعار حسنة. قدم بغداد، وروى قصيدة دُعِلَ⁽¹⁾ التي أولها: مدارس آيات خلت من تلاوة...))⁽²⁾، وتمثّل وتمثّل السيوطي بنصوص حسنة من جيّد شعر ابن لنكك، قوله [من الكامل]:

(1) ينظر: يتيمة الدهر، 408-407/2.

(2) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(3) تنتظر: أخباره في يتيمة الدهر 412/2، ومعجم الأدباء، 418/5، وأبو ريش من أدباء البصرة ومن رواة أيام وأشعار العرب، كان مقرباً إلى ولّاة البصرة يدعونه إلى مواعدهم، كما كان مع أبي يوسف اليزيدي، وقد ولّاه أبو محمد المافروخي الرسم على المراكب بعبادان، وقد هجاء ابن لنكك في كثير من شعره.

(4) تردّد كنية الشاعر ابن لنكك أحياناً "أبا الحسين" كما في شعره للخيز أرزي وشعر هذا له في يتيمة الدهر، 428/2، والوافي بالوفيات، 15/1، ومعجم الأدباء، 550/5، وفیات الأعيان وأنباء الزمان 188/7، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، رقم ترجمة ابن لنكك (396) 165/1، والأعلام للزركلي، 3/7.

(5) عمد الشاعر ابن لنكك إلى ذمّ شعراء عصره أصحاب النفوذ والجاه والسلطان، ومن هؤلاء المتنبي وأبي ريش وغيرهم، ولم يؤثر ذلك الهجاء فيهم شيئاً، فجاء قولهم: (("أَوْسَعْتُهُمْ سَبًّا وَأَوْدَوْا بِالْإِيل" يضرب مثلاً للرجل يتهدد عدوه ولّيس على عدوه منه ضرر والمثل لكعب بن زهير قاله لأبيه زهير وكان الخارث بن ورقاء الصبيّاوي من بني أسيد أغار على إبل زهير فذهب بها وبراعيها يسار فجعل زهير يهجو ويتهدده)) جمهرة الأمثال 116/1.

(6) يتيمة الدهر، 407/2.

(7) ينظر: المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(8) هذا البيت نسب لغير واحد فنسب للإمام الشافعي، وكذلك لابن لنكك، 46.

(9) شعر ابن لنكك، 46.

(10) يتيمة الدهر 407/2، ومعجم الأدباء 415/5-416.

(11) مرّ ذكره في ص: 2.

(12) معجم الأدباء، 5/415-416.

(13) ينظر: فوات الوفيات، 54/1، ودائرة المعارف، 67/1.

حَرَمَانُ ذِي أَدَبٍ وَحَظْوَةٍ جَاهِلٌ أَمْرَانِ بَيْنَهُمَا الْغُفُولُ تَحِيرُ
كَمْ ذَا التَّفَكُّرِ فِي الزَّمَانِ وَإِنَّمَا يَزْدَادُ فِيهِ عَمَى إِذَا يَتَفَكَّرُ
الْأَرْدُلُونَ بِغَبْطَةٍ وَسَعَادَةٍ وَالْأَفْضَلُونَ قُلُوبُهُمْ تَتَقَطَّرُ⁽³⁾

وأضاف السيوطي أن أبيات شعر ابن لنكك اتسمت بالقصر ولم تكن طويلة على الأغلب وكانت مؤلفة من شطرين أو ثلاثة أشطر⁽⁴⁾، ومن مליح شعره ما أخرج من شعره في الشكوى وذم الزمان وأهله⁽⁵⁾ قوله [من الخفيف]:

نَحْنُ وَاللَّهِ فِي زَمَانٍ عَشُومٌ لَوْ رَأَيْنَاهُ فِي الْمَنَامِ فَرَعْنَا
يَصْنَبُجُ النَّاسُ فِيهِ مِنْ سُوءِ حَالٍ حَقٌّ مَنْ مَاتَ مِنْهُمْ أَنْ يَهِنَا

وقد جاءت شكوى الزمان وما حل فيه من ظلمة وذهاب العدل فيه، متصدرة النص الشعري، وطاغية في جل شعره، وألقت تلك الظلمة بظلالها حتى أصبح شبحاً يهدد النائم واليقظ على حد سواء، ومن مميزات شعر ابن لنكك كذلك ((إنه مرهف الحس حاد المزاج سريع الغضب وهذا ما يبدو من شعره غير صبور ولا متأمل وكان ذلك كله يعكس في شعره... وكان ذا فضل ومنزلة حسنة لكنه كان شديد التواضع))⁽⁶⁾.

الجمال لغة:

تدور المعاني اللغوية للجمال في إتقان الصنعة إذ إن معانيه على الحسن التام والزينة والاعتدال، جاء الجذر اللغوي للفظه الجمال بمعنيين، قال ابن فارس (ت395هـ): ((الجمال: الجيم والميم واللام أصلان: أحدهما تجمع وعظم الخلق، والآخر حُسْنٌ، فالأول قولك أَجْمَلْتُ الشَّيْءَ، الشَّيْءَ، والأصل الآخر الجَمَال، وهو ضد القبح. ورجلٌ جميل وجَمال، قال ابن قتيبة: أصله من الجَمِيل))⁽⁷⁾. أما ابن منظور فقال (ت711هـ): ((والجمال: مَصْدَرُ الْجَمِيل، وَالْفِعْلُ جَمَل. ابْنُ سَيِّدَةٍ: الْجَمَالُ الْحُسْنُ يَكُونُ فِي الْفِعْلِ وَالْخَلْقِ. وَقَدْ جَمَلَ الرَّجُلُ، بِالضَّمِّ، جَمَالًا، فَهُوَ جَمِيلٌ... قَالَ ابْنُ الْأَثِير: وَالْجَمَالُ يَفْعُ عَلَى الصُّورِ وَالْمَعَانِي))⁽⁸⁾.

وجاء في المعجم الوسيط: ((الجمال: (عند الفلاسفة) صفة تلحظ في الأشياء وتبعث في النفس سروراً ورضا و (علم الجمال) باب من أبواب الفلسفة يبحث في الجمال ومقاييسه ونظرياته (مج) ويقال جمالك اصبر وتجل وجمالك ألا تفعل هذا لا تفعله والتزم الأمر الأجل (الجمال) البالغ في الجمال))⁽⁹⁾.

الجمال اصطلاحاً:

ارتبط الجمال في مراحل متقدمة، بالجانب الحسي والنفسي، ولم يلبث أن يكون خزيناً منطقياً، وصناعة لإيجاد توازنًا حيال القوى الإنسانية بمحوريها: الحسي والعقلي، وشكلت العلاقة التفاعلية بين التشكيل الجمالي والإحساس، ولاشك أن العلاقة -الضدية- التفاعلية بين التشكيل الجمالي والإحساس، علاقة أولية لا تبرز إلا بوساطة التأمل وإمعان النظر.

إن اختلاف الاتجاهات الجمالية وتردها بين المثالية والواقعية، لا يعني اختلاف الأنشطة الجمالية لكل منهما؛ لأن جميع الاتجاهات اتخذت من التشكيل الجمالي محوراً لأنشطتها، ولاريب أن اللذة الجمالية لا تختلف عن الإدراك الجمالي، كما أنها لا تتقاطع

(1) الشاعر المعروف هو عدیل بن علی بن رزین، من خزاعة، ويكنى أبا علي، تنظر: ترجمته تحت تسلسل (1594) في الشعر والشعراء 838/2.

(2) تنظر: ترجمة ابن لنكك تحت تسلسل (396) في بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة 165/1.

(3) شعر ابن لنكك، 33.

(4) ينظر: بغية الوعاة، ترجمة: ابن لنكك تحت تسلسل (396).

(5) ينظر: بئيمة الدهر 409/2، ومعجم الادباء، 416/5، والأعلام لخير الدين الزركلي 20/7.

(6) مقدمة المحقق لشعر ابن لنكك، 10.

(7) مقاييس اللغة لابن فارس 481/1.

(8) لسان العرب، مادة (جَمَلَ) 126/11.

(9) المعجم الوسيط 136/1.

مع العبقرية في الجوهر؛ لأن العبقرية ملكة النتاج، والذوق ملكة حكم وتقدير، ومما هو معلوم أن الجمال إبداع وتذوق للأشكال الفنية، وتأمل لعناصرها ذات الجاذبية والتأثير، بغية الوصول إلى قمة اللذة⁽¹⁾.

الصورة لغة:

جاء مدلول الصورة في معاجم اللغة العربية بمعنى الهيئة والشكل، قال ابن منظور: ((ورجل حسن الصورة والشؤرة وإنه لصير شير أي حسن الصورة والشارة وهي الهيئة))⁽²⁾.

وفي بحث للفظ الصورة فيما يتعلق بأصولها واشتقاقها، اتفق أن لفظ الصورة اسم مصدر جاء من فعل رباعي، وقد ورد مصدره قياساً بصيغته الدقيقة: "تصوير" وفعله يفضي إلى التأثير في شيء والشئ يتقبل التأثير، وقد جاء في معاجم اللغة ومنها ما ذهب إليه ابن سيده فقال: ((الصورة في الشكل والجمع صَوْرٌ، وصَوْرٌ وصَوْرٌ وقد صَوَّرَهُ فَتَصَوَّرَ))⁽³⁾، بضم الصاد وكسره وفتحها، وبعبارة أخرى يفضي الشكل في هذا المعنى على ظاهر الشيء، دون أن يعطي عن لبّه وجوهره، وحيال ذلك فإن الصورة في هذا التأويل تعني الجسم الذي فقد الروح، ولعل هذا المعنى اللغوي للفظ الصورة عدّ أساساً سار عليه الباحثون في عدّ مفهوم الصورة مقتصرًا على ما يحمله النص الأدبي من شكل ظاهر فقد دون معنى أو مضمون⁽⁴⁾.

ومما تقدم يفهم أن مادة (صَوْر) وصيغها تُعبر عن هيئة الشيء وأموره وصفاته، ولا يقتصر بها على شكله عنصراً منفصلاً عن مضمونه⁽⁵⁾.

الصورة اصطلاحاً:

يتبادر للباحث ولأول وهلة وهو يبحث عن الصورة بشكل عام أنها تعني شكل الشيء أو شكله ومحتواه، وتعني مادة "الصورة" بضم الصاد، بمعنى: ((الشكل" فصورة الشجرة شكلها، وصورة المعنى لفظه، وصورة الفكرة صياغتها، "والشكل" هو ذلك المحس التي تراه، أو تسمعه الأذن، أو تشمه الأنف أو يتذوقه الفم، أو يشعر به الجسم، فهو الذي ينبه الحاسة، ويدفعها إلى الإعمال، ويمسح بالتسجيل، وعلى ذلك تكون الصورة الأدبية هي الألفاظ والعبارات، التي ترمز إلى المعنى، وتجسم الفكرة فيها، أو هي مدلول اللفظ الحسي، فكل لفظ يرجع في الأصل إلى مصدره الأول في اللغة، وهو الشيء المحسوس، فالأحمر مثلاً يرجع إلى اللون المتميز القائم بجسم معين؛ لأن المعنى المجرد للون الأحمر لا يتحقق في الخارج، إلا قائماً بالشيء، المحسوس وكذلك لفظ الشجرة يرجع إلى ذات الشجرة النامية على وجه الأرض، في جذورها وجذوعها، وفروعها وأوراقها وثمارها وأزهارها))⁽⁶⁾.

ويجد المتمسك في كتب الأدب أن مفهوم الصورة أول ما يطالع القارئ ويختلج في فكره فيذهب إلى ما تناوله الجاحظ (ت255هـ) عن الصورة، ولعلها الشذرات الأولى التي من خلالها انبرى من جاء بعده بحثاً وتعليقاً وتنظيراً بشأنها، فقد تحدث الجاحظ عن اللفظ والمعنى وانسحب كلامه إلى فن القول، ومن ثم دقة التعبير، وخص الشعر بكلامه، فقال: ((والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والبدوي والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخيير اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع، وجودة السبك، فإنما الشعر صناعة، وضرب من النسخ، وجنس من التصوير))⁽⁷⁾، ويفهم من ظاهر قول الجاحظ أنه يفرق بين المعنى واللفظ، ويلتزم ثنائية بناء النص الأدبي، بمضمونه ويفصله عن الشكل، من جهة، وفي الوقت نفسه نجد الجاحظ يذهب إلى أن فن القول وحدة متداخلة، أجزاءه متحدة، عناصره لا تقف عند حدود المعنى واللفظ فحسب، بل المضمون والشكل، ومن ثم جودة الشعر ومقاييسه، التي ينتج عنه فن القول، وحدد لفن القول ستة ضوابط حصرها في تعريفه المتقدم، وحيال فن القول

(1) فلسفة الجمال في البلاغة العربية 26..

(2) لسان العرب، مادة (صير)، 4/ 434.

(3) لسان العرب، مادة (صير)، 4/ 471.

(4) ينظر: بناء الصورة الفنية في البيان العربي، موازنة وتطبيق 19.

(5) ينظر: بناء الصورة الفنية في البيان العربي، موازنة وتطبيق 27-28.

(6) الصورة الأدبية تاريخ ونقد: 3.

(7) الحيوان: 3/ 131-132.

وضوابطه تنتج عنه "الصورة"⁽¹⁾، واقتفى قدامة بن جعفر (ت337هـ)، أثر الجاحظ في مفهوم الصورة وأفاد منه، فقال: ((أن المعاني كلها معرضة للشاعر، وله أن يتكلم منها، فيما أحب وأثر، من غير أن يحظر عليه معنى يروم الكلام فيه، إذ كانت المعاني بمنزلة المادة الموضوعية، والشعر فيها كالصورة، كما يوجد في كل صناعة من أنه لا بد فيها من شيء موضوع يقبل تأثير الصور منها، مثل الخشب للنجارة، والفضة للصياغة))⁽²⁾.

ومن كلام الجاحظ وقدامة في حديثهما عن الألفاظ والمعاني، التي يكون منها الشعر، ومن ثم صورة للمعاني، يسمو في إثرها كل معنى جديد مبتكر، ويضحى تأثيره الفني في نفسية المتلقي، ملموساً ومثيراً، على وفق ما يمنحه ذوقه الحسن المتيقظ، وما يقرره ذهنه الراقى⁽³⁾.

الكناية لغة:

تكلم علماء اللغة المتقدمون على مصطلح (الكناية) بالعرض والتعريف، ويُعدُّ الخليل (ت175هـ) أول من عرفها إذ قال: ((كُنِيَ فلان، يَكْنِي عن كذا، وعن اسم كذا إذا تكلم بغيره مما يستدل به عليه، نحو الجماع والغائط، والرفث))⁽⁴⁾. ودلت الكناية عند ابن فارس (ت395هـ) على التورية فعرفها، فقال: ((الكاف، والنون، والحرف المعتل، يدل على تورية، عن اسم بغيره يقال: كنييت عن كذا، إذا تكلمت بغير ما يستدل به عليه))⁽⁵⁾.

الكناية/ اصطلاحاً:

أفاد علماء البلاغة من تعريفات اللغويين للكناية وتناولوها في مصنفاتهم، ومثلوا لها من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي، ويُعدُّ عبد القاهر الجرجاني أول من عرف الكناية بمفهومها الدقيق بقوله: ((المُرَاد بالكناية هاهنا أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود فيومي به إليه ويجعله دليلاً عليه مثال ذلك قولهم: " هو طويل النجاد " يريدون طويل القامة " وكثير رماد القدر " يَعْنُونَ كثير القرى. وفي المرأة: " نَوْمُ الضحى " والمراد أنها مُترفة مخدومة لها مَنْ يَكفيها أمرها. فقد أرادوا في هذا كله كما ترى معنى ثم لم يذكره بلفظه الخاص به ولكنه توصّلوا إليه بذكر معنى آخر من شأنه أن يردفه في الوجود وأن يكون إذا كان. أفلا ترى أنَّ القامة إذا طالت طَالَ النجاد وإذا كثر القرى كَثُرَ رمادُ القدر وإذا كانت المرأة مُترفةً لها مَنْ يَكفيها أمرها رِدَفَ ذلك أن تنام إلى الضحى))⁽⁶⁾.

وخلص الجرجاني بعد تعريفه هذا، وأمثلته التي ساقها لذلك موضعاً انطباق الأمثلة، على هذا التعريف الذي حدده للكناية، وجاء السكاكي بعده ودقّق النظر في مدلول الكناية فقال: ((هي ترك التصريح بذكر الشيء على ما ذكر ما يلزمه لينتقل من المذكور على المتروك))⁽⁷⁾.

ويرى ابن الأثير (ت637هـ) ((أن الكناية إذا وردت تجاذبها جانباً حقيقة ومجاز، وجاز حملها على الجانبين معاً، ألا ترى أن اللمس في قوله تعالى: {أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ} يجوز حمله على الحقيقة والمجاز، وكل منهما يصح به المعنى، ولا يختل، ولهذا ذهب الشافعي رحمه الله إلى أن اللمس هو مصافحة الجسد الجسد، فأوجب الوضوء على الرجل إذا لمس المرأة، وذلك هو الحقيقة في اللمس، وذهب غيره إلى أن المراد باللمس هو الجماع، وذلك مجاز فيه، وهو الكناية، وكل موضع ترد فيه الكناية فإنه يتجاذبه جانباً حقيقة ومجاز، ويجوز حمله على كليهما معاً))⁽⁸⁾، وإن من سرّ جمال الكناية، أن تذكر الحكم مع شاهده، أبلغ منه مجرداً من الشاهد، فإذا

(1) ينظر: بناء الصورة الفنية في البيان العربي، موازنة وتطبيق 28.

(2) نقد الشعر 4.

(3) ينظر: بناء الصورة الفنية في البيان العربي، موازنة وتطبيق 27-28.

(4) العين، مادة (كني)، 411/5.

(5) مقاييس اللغة مادة (كني)، 139/5.

(6) دلائل الإعجاز 66.

(7) مفتاح العلوم 402.

(8) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ت الحوفي 3/ 51.

ذكرت كثرة رماد القدر فقد ذكرت دليل الكرم، وإذا ذكرت طول الحمائل، فقد ذكرت ما لا يكون إلا مع طول القائمة، ليست الكناية موجزة في هذا الضرب، بل قد تجيء على وجه آخر وهو أن يأتوا بالمراد منسوباً إلى أمر يشتمل عليه من له حقيقة⁽¹⁾.
ويعدُّ تعريف القزويني للكناية أكثر دقة وأقرب فهماً، وأدقُّ صنفاً، قال ((الكناية: لفظ أريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ))⁽²⁾، فالكناية هي الدلالة على الملزوم بلازمه، أو أنها الانتقال من اللازم إلى ملزومه، ومن الكنايات ما تكون علاقة اللازم تحتاج إلى شيء، من النظر والتأمل، فضلاً عن ذلك إن من بينها ما تقل فيه الوسائط أو تكثر⁽³⁾.
أقسام الكناية:

وتأتي الكناية على ثلاثة أقسام: كناية عن موصوف، المطلوب به: الموصوف نفسه، وكناية عن صفة أي: المطلوب بها الصفة نفسها، وكناية تخصيص الصفة بالموصوف⁽⁴⁾، وهو ما عُرفَ عند البلاغيين بـ(الكناية عن نسبة)⁽⁵⁾.

الصورة الكنائية في شعر ابن لنكك

المطلب الأول: الكناية عن موصوف:

لقد شكَّلتُ جمالية التعبير الكنائي في شعر ابن لنكك البصري صوراً جميلة، وعلى الرغم من قلة شعره المجموع فهو عبارة عن نتف قليلة؛ لكن الصورة الكنائية فاقت كل الصور الأخرى حتى احتلت المرتبة الأولى بينها؛ لكثرة أبياتها مقارنة مع الأبيات المجموعة في الديوان، وعلى الرغم من قلة الموضوعات الشعرية التي خاض بها ابن لنكك، فقد برز الهجاء جلياً واضحاً في شعره، أما أبيات الغزل والحكمة فجاءت قياساً، وإن كان هجاءه يحمل في طياته حكماً رائعة، ونجد الشاعر يندب حظه العاثر، وقد رسمت الصورة الكنائية لنا ذلك، وكانت أغلب كناياته تُصوِّرُ الزمن الذي يعيش فيه؛ فهي تعبّر عن الظلم؛ والحرمان؛ اللذين يعاني منهما العلماء، وربما كانت تصور خيبتته أيضاً، وشعوره الدائم بقلة الحظ، فضلاً عن ذلك؛ كانت الصورة الكنائية مجسّدة لحالاته النفسية وارهاساتها، وما يعتمل في داخله من أسى وحزن على نفسه، فجاءت الكناية مجسدة لحالته الشعورية الصادقة؛ التي تعتمل بالحزن، ومن ذلك قوله [من المجتث]:

الغَيْرُ فَوْقَ الثَّرِيَا وَفِي الْوَهَادِ الْأَرِيْبِ⁽⁶⁾

لقد كَتَّى الشاعر بصورة رائعة، مصوراً بها نفسه، ومبيناً عدم امتلاكه الحظ، فقد كَتَّى الشاعر عن الوضاعة ودنو المنزلة بالإنسان الوضيع الذي لا يمتلك أي شيء، ولكنه يمتلك حظوة كبيرة ورفيعة تجعله كالحمار فوق النجوم وقد خصَّ بذلك الشاعر (الحمار) فهو رمز لعدم الفهم والإدراك، فهذه كناية (كناية عن موصوف)، تصوِّرُ من لم يفهم ومن لم يمتلك علماً وأدباً فإن حظه كحظ الحمار فوق الثريا وهي النجم المعروف، وتجلَّتْ هذه الكناية عن التعريض بحالته النفسية، وهي تجسيد لليأس الذي وصل له.

وللأحرار من الرجال نصيب من الصورة الكنائية التي حفل بها شعر ابن لنكك، وجاءت مؤثرة ومثيرة، وبإحساس الشاعر المرهف، الذي يبكي الزمان، ويبكي شبابه الذين غادروه مبكراً، وظل فيه ما دون ذلك، فقال [من الوافر]:

مَضَى الْأَحْرَارُ وَانْقَرَضُوا وَبَادُوا وَخَلَفَنِي الزَّمَانُ عَلَى غُلُوجِ
وَقَالُوا قَدْ لَزِمْتَ الْبَيْتَ جِدًّا فَقُلْتُ لِفَقْدِ فَائِدَةِ الْخُرُوجِ
فَمَنْ أَلْقَى إِذَا أَبْصَرْتُ فِيهِمْ قُرُوداً رَاكِبِينَ عَلَى السُّرُوجِ⁽⁷⁾

(1) ينظر: البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، للزملكاني 105.

(2) الإيضاح في علوم البلاغة، 241.

(3) ينظر: فنون التصوير البياني، 304.

(4) ينظر: مفتاح العلوم، 404.

(5) ينظر: جواهر البلاغة 288، وبغية الإيضاح 549/3، والبلاغة العربية، لعبد الرحمن حسن 136/2.

(6) (وَهْد) الواو والهاء والدال: كلمة واحدة، وهي الوَهْدَة: المكان المظلم، والجمع وهاد، مقابيس اللغة لابن فارس 6/ 147 مادة (وَهْد). شعر ابن لنكك 22.

(7) المصدر نفسه 26.

تجلىّ جمال الصورة الكنائية بما تحمله من معاني دقيقة، تتمّ عن شعور متوقّد وهّاج عند الشاعر، نثرته معانيه في صوت مندفع عال ومستمر فكانت متزلزلة عنيفة، مكتوبة بحرقّة وألم، ومرارة فقد الأحبة من أولئك الرجال أصحاب المقامات، احتضنتها تلك الصورة الكنائية، وعبر عنها بصوت عال يعنّيه الشجن، وصدرها بالفعل الماضي (مضى) الدال على ذهاب الشيء وانعدام عوده، وأردفه بالفعل (انقرضوا) ثم الفعل (بادوا) وبصيغة الجمع والمبالغة في زيادة التأكيد على عدم مجيء من هم بصفات أولئك، وبقاء من لا قيمة له، ولا أثر، فكانت (كناية عن موصوف) خطّت أنامل الشاعر صورة الموصوف، وهو (الذليل) وكئى عنه بـ(العلاج) جمع علوج وهو الحمار، أو حمار الوحش السمين، ما لا نفع فيه، ولا طائل من ورائه، ويعود الشاعر وبمعنى جديد، وتصوير دقيق لرجالات عصره، بعد ذهاب من هو للمعالي اشتهر، ولفعل المكرمات ذكر، (فكئى عن الموصوف) من أدلة ذلك الزمان (بالقرود) وبأسلوب التعبير البياني بطريق الصورة الكنائية الدالة على دقة تصوير المعنى وتقديره، وتترى صور الكناية في شعر ابن لنكك ومنها قوله [الكمال]:

نَكَرْتُ نُحُولِي وَهَوَّ مِنْ فَرَطٍ الْأَسَى لِفِرَاقِ إِخْوَانٍ عَلَيَّ كِرَامٍ
وَتَعَجَّبْتُ لِلشَّيْبِ لَا تَتَّعَجَّبِي هَذَا غِبَارُ وَقَائِعِ الْأَيَّامِ⁽¹⁾

فقد جاءت الصورة الكنائية في هذا النص جليّة ومؤكدة، تتمخض عن جمال في التصوير ودقة في التعبير، وذلك في قوله: (غِبَارُ وَقَائِعِ الْأَيَّامِ) ولاسيما حينما عبّر عن الشيب الذي لحقه، بغبار الايام ووقائعه، فكانت (كناية عن موصوف) رسم الشاعر صورة (الموصوف) المتمثلة بالإنسان، فجاءت الكناية عن نوائب الدهر وأحداثه ومصائبه وقد أخذت منه كلّ مذهب، وضاق ذرعاً، وانسحبت تلك الأحداث حتى غطّت أركان فكره وخياله، فأصبح لا يرى إلا تلك الخطوب وهي تتخطّفه بين الفينة والأخرى، حتى أصبح ذلك شيئاً مقررّاً، كما هو حال الأيام التي تقف حبالها عاجزين مكتوفي الأيدي، ليس لنا سبيل إلا أن نقرّ ما أقرته لنا تلك الأيام، ونسلم لها أنفسنا.

ولابن لنكك شعر مليح وظريف ولاسيما ما جاء عنه في الشراب، تجلّى فيه جمال الصورة الكنائية ودقة التصوير فيها، قال ابن لنكك [من الخفيف]:

قَدْ شَرِبْنَا عَلَى شَفَائِقِ رَوْضٍ شَرِبْتُ عَيْرَةَ السَّحَابِ السُّكُوبِ
صُبِغَتْ مِنْ دَمِ الْقُلُوبِ فَمَا تُبْصِرُ إِلَّا تَعَلَّقْتُ بِالْقُلُوبِ⁽²⁾

وقد عدّ الثعالبي قوله هذا: ((من أحسن ما قيل في الشرب))⁽³⁾.

وتكمن جمال الصورة الكنائية في البيت الأول في قول الشاعر: (السَّحَابِ السُّكُوبِ) حين يصوّر الشاعر تتابع هطول الأمطار وكثرتّه بتتابع شرب الخمر واستمراره، وأتّاه لا يتوقف، فنسب (السُّكُوبِ) إلى (السحاب) وهي لازمة من لوازم الموصوف، فكانت (كناية عن موصوف) برع الشاعر في تجسيد لذة الشراب بالتتابع وما يصحبه من نشوة ونشاط وأريحية، شأنه المطر في تتابعه يجعل الأرض روضة غناء تشيع نظرة وسرور.

ويعود الشاعر مرة أخرى في البيت الثاني، فيأتي بصورة كنائية وظّف فيها جمال الأسلوب وبراعة التصوير، وذلك في قوله: (صُبِغَتْ مِنْ دَمِ الْقُلُوبِ) فقد كانت الخمرة شغله الشاغل، وقلبه النابض بالحياة، فقد التصقت بقلبه، وامتزجت بدمائه، وسرت في عروقه، فكانت صنوه، فكما يرسل القلب لسائر الجسد النشاط والحركة، ترسل الخمرة جذوة النشاط متمثلة بالروح المليئة بالنشاط والحيوية، وبكل دقائقها، وتفصيلها، فكانت (كناية عن موصوف)، كئى عن لون الخمرة التي تشبه دم القلوب، إذ كان اللون الأحمر

(1) المصدر نفسه 44.

(2) شعر ابن لنكك 22.

(3) ينظر: من غاب عنه المطرب، 36.

يمثل له حضوراً طاغياً، وفاعلاً في حياته، فكما أن القلوب تخفق وتهتز أشراً أو طرباً، فكذا الخمرة تفعل به ما تفعله القلوب، فترسم فعاليات نشاطه، وخطوط مساره.

ويطالعنا ابن لنكك بصورة كنائية بديعة أخرى معبرة عن جمال المعنى ورقة الأسلوب وبراعة التصوير وكثافة المعنى إذ قال

من [من المنسرح]:

فِي شَجَرِ السَّرْوِ مِنْهُمْ مَثَلٌ لَهُ رَوَاءٌ وَمَا لَهُ ثَمَرٌ⁽¹⁾

ففي هذا النص الشعري كناية متمثلة في قوله: (لَهُ رَوَاءٌ وَمَا لَهُ ثَمَرٌ) وهي "كناية عن عدم الفائدة بالشيء" منح الشاعر بعداً في جمال التصوير، ودقة التعبير، حينما يعتمد الشاعر لتصوير واقعه بأبهى الصور، فجمع بين حسن الكناية وقبح المنظر، في رؤية ناقمة لأولئك الذين تصدّروا الصفوف، وقيادة المجتمع، وليسوا كذلك، تسمع بهم لا أن تراهم.

فجاءت جمالية الصورة الكنائية مكثفة المعاني، متوالية الصور، متعددة المعنى، تحكي لنا صورة لبعض الرجال الذين يُنظر لهم بالبنان، لأول وهلة، وما أن تتعم النظر تجد ما لا يسرك، ولا يبسطك، فلا تجد منهم نفعاً يُشهر، ولا جوداً يذكر، فقد مسك الشاعر بأداة التشبيه "مثل" كأداة من أدوات صورته الكنائية التي صوّرها لنا، وبأسلوب التعبير البياني من خلال فن التشبيه، مشبّهاً ارتفاع قامات بعض الرجال وسموهم بين أقرانهم، في المنظر، والأبهة التي هم فيها، بشجر السَّرْو في طوله الفارع بين الشجر، له رواء وليس له ثمر، أو نفع منه ينتظر، وبجامع عدم الانتفاع في كليهما، فهي كناية عن عدم الانتفاع بالشيء، فكنى بشجر السَّرْو لقلة الفائدة منه، عن أولئك الرجال الذين يتسمون بطول القامة، ولا فائدة مرجوة منهم ((والفصل بين أن تقول أرى قوماً لهم بهاء ومنظر، وليس هناك مخبر، بل في الأخلاق دقة، وفي الكرم ضَعْفٌ وقلة وتقطع الكلام، وبين أن تُتبعه نحو قول الحكيم أما البيتُ فحسنٌ، وأما السّاكن فريء))⁽²⁾.

ومن روائع الكنايات لديه أنها تأتي متلازمة ومتوالية يكمل بعضها بعضاً، فهي مجسّدة حقيقة واقعه بتفاصيلها، تحكي الواقع بصورة ناطقة مرسلة عن طريق الرمز، تتمثل بمدلول رمزي، صاغه الشاعر بصورة كنائية ذهنية؛ لكن حبّكها كان حسياً بصورة الضحك التي تولد في ذهن المتلقي صورة حسية سمعية تتفعل لها النفس، ونجد الشاعر صاغها بأسلوب رائع انتقل فيه من الحسي إلى الذهني مستولياً على الصورة بإطار نفسي يشد المتلقي له، ومن ذلك قوله [من السريع]:

كَأَنِّي بَيْنَهُمْ جَالِسٌ مِنْ سُوءِ مَا شَاهَدْتُ فِي مَأْتَمٍ⁽³⁾

انفتح هذا النص على صورة كنائية صوّرت حزنه وألمه في قوله: (من سوء ما شاهدت في مأتم)، فكنى بها عن لفظة (مأتم) وقد دلّت على غاية الحزن وقمة اللوعة التي تعتمل في داخله فهذا الحزن ناتج عما يمتلكه من علم وأدب ولم يستطع أن يصل إلى مكانة يستحقها كما وصل هؤلاء الجهلاء إلى مكانة مرموقة وهم لا يستحقوها، فجد تقابلاً بُني على ثنائية ضدية فجمال الصورة الأولى تتمثل بعدم مبالاة هؤلاء الجهال لما حولهم، وصحب ذلك الجهل سروراً قد يفضي إلى حدّ الفرح المفرط، والثانية الحزن الذي شعر به الشاعر نفسه حتى كنى عنه بمأتم، فهذهين الثنائيتين تتماز الأضداد بصورة رائعة تجمع بين الفرح والحزن.

ومن ملاح الكنايات عند ابن لنكك قوله: ((في الكناية "عن القليل الشرب فلان مسعطى"))⁽⁴⁾ أو بعبارة أخرى الكناية في قلة

الشرب وسرعة السكر، قوله [من الوافر]:

فَذِيَّتْكَ لَوْ عَلِمْتَ بِبَعْضِ مَا بِي لَمَّا جَرَعْتَنِي إِلَّا بِمَسْعَطٍ⁽⁵⁾

(1) المصدر نفسه 30، و"السَّرْو" نوع من الشجر ذو رونق ولكنه لا يثمر.

(2) أسرار البلاغة: 16.

(3) شعر ابن لنكك 45.

(4) رسائل الثعالبي، 79.

(5) السَّعْطُ والنَّشْوُ والنَّشْوُغُ في الأنف سَعَطُهُ الدَّوَاءُ يَسْعُطُهُ وَيَسْعُطُهُ سَعَطًا، والسَّعْطُ بالفتح والصَّعْطُ اسم الدواء يُصَبُّ في الأنف والسَّعِيطُ والمِسْعُطُ والمُسْعُطُ الإناء يجعل فيه السَّعْطُ ويصب منه في الأنف المسعط-بفتح العين- والمسعط-بضم العين- وعاء يجعل فيه السعوط، والمسعطى: منسوب له وهو يقال: للقليل الشراب. لسان العرب، مادة (سعط) 314/7.

فَحَسْبُكَ أَنْ كَرَمًا فِي جَوَارِي أَمْرُ بِيَابِهِ فَأَكَادُ أُسْقَطُ⁽¹⁾

فقد جاءت تلك الكنايات متوالية، وتأخذ حيزاً وافراً من حياة الشاعر، وواقعه المرير، فجاء قوله: (لَمَّا جَرَعْتُني إِلَّا بِمَسْعَطِ) (كناية عن موصوف) فتشكّلت الصورة الكنائية له حالة يومية من حالاته التي يعيشها، وتمثل له غصة لا يستطيع استيعابها، فجور العصر والسلطان من جهة، والنحس الذي لازمه، وكساد شعره أمام رواد الشعر ممن عاصروه، وإقبال الدنيا لهم، وإدبارها عنه، جُلُّ ذلك ولّد له نقمة، وصرخة مدوية حيال ذلك، إذ إن العلم والأدب لا يسوّدان المرء، بل كان الدجل والنفاق هما من يوصلانه إلى الرفعة والشهرة، وصحبة السلاطين والأمراء، وعندما لا يجد مصرفاً لما يبتغيه، يدفع بنفسه إلى تناسي بعض الأمور، ويخلد إلى الشراب، هرباً مما كان يعانيه، فقد صاغ الشاعر الصورة الكنائية، بأسلوب بارع، ينتقل فيه من شعور حسي إلى ذهني، ويكاد أسلوبه يطغى فيه الرقة والاستعطاف مستولياً على الصورة بإطار نفسي يشد المتلقي له، ابتدأه بأسلوب التعطف في قوله: (فديتك لو علمت) وهو أسلوب فيه إحساس ورقة لقلب منكسر، يفيض شعور بالأسى والشكوى، والتماس عطف المتلقي، وهي أولى صورته الحسية السمعية، التي يبحث الشاعر من ورائها إثارة المتلقي، والضرب على مكامن أسرارها، وإثارة أحاسيسه، وانفعالاته.

المطلب الثاني: الكناية عن صفة:

من الصور الكنائية الجميلة الأخرى التي تبين قلة حظّه ونجدها تفيض بالأسى واللوعة التي اكتوى بها الشاعر، وجسّد بها معاناته وألمه وحزنه على نفسه، وتبيّن مدى قلة حظّه، وتعرّفه في سائر حياته، قوله [من البسيط]:

عِنْدِي مِنَ الدَّهْرِ مَا لَوْ أَنَّ أَيْسَرَهُ يَلْقَى عَلَى الْفَلَكَ الدَّوَارِ لَمْ يَدْرِ⁽²⁾

فالصورة الكنائية تفصح لنا عن قلة حظّه، فهذه صورة ظاهرة عند المتلقي ولكن تخفي في داخلها حالات شعورية تضطرب في نفس الشاعر المتعبة التي تعاني تخبّط وظلم، وإن لم تكن في الحقيقة ولكنها حالة شعورية تراوده قد تكون مختلفة بسبب الأوضاع؛ التي عاش فيها وغيرها، فقد كنى الشاعر بأن أبسط الأمور لم تحصل له، ولم يحظ باليسير منها، حتى لو إنها ألقيت على الفلك الدوار لم تدر، فهذه كناية رائعة تبين عدم امتلاكه الحظ في أبسط أمور الحياة، وهي (كناية عن صفة)، والكناية ليس حقيقتها الشكل المادي التعبيري، بل تجاوزتها إلى ما ورائها من حقيقة نفسية، فجبّئ الكناية بمثابة البرهان المادي؛ للحقيقة النفسية⁽³⁾.

ومن الكنايات التي يلفّها الرمز، وتأطرها الإشارات الرمزية التي تصوّر الواقع على مرّ الأزمان، حتى تبين مهارة الشاعر في رسم الصورة المؤثرة التي تنقل الحدث وتجعل المتلقي يشعر بالحزن والخيبة، مما تجعله يشعر بأن الوصول إلى القيم التي تربي عليها وتعلمها يحصل فيها شيء من الاضطراب، ونجد ذلك في قوله: [من الكامل]:

حِرْمَانُ ذَا أَدَبٍ وَحَظُّوهُ جَاهِلُ أَمْرَانِ بَيْنَهُمَا الْغَفُولُ تَجِيرُ⁽⁴⁾

إذ تبدو جمالية الصورة الكنائية متمثلة في قوله: (حِرْمَانُ ذَا أَدَبٍ وَحَظُّوهُ جَاهِلُ) مثيرة وتحمل معاني عدّة، فقد كنى الشاعر عن وضع الأمر في غير موضعه، وعدم استحقاق الحق، فقد يمتلك الجاهل خالي العلم والأدب حظاً وافراً يفوق حظ صاحب العلم والأدب نفسه، فهذه الكناية تجسّد لوعة الإنسان الذي يفيض علماً وأدباً ولا يمتلك حظاً في هذه الحياة الدنيا، وكأنّ هذه الصورة تجسّد كلّ الأزمان، فعدم وضع الأمر في غير موضعه متوالية في كلّ زمان ومكان وهي (كناية عن صفة)، والتعبير باللفظ الدالّ عليه على سبيل الحقيقة، حصل كمال العلم به، فلا تحصل اللذة القوية فيه، أما إذا عبّر عنها بلوازمها الخارجية، فتحصل اللذة القوية⁽⁵⁾.

ويمضي ابن لنك في بثّ حزنه وألمه على نفسه، ولكنه يصوّر ذاته ويبين مدى طموحاته على الرغم من قلة حظّه، أو عدم امتلاكه حظاً، إلا أنّه متوقّد بالطموح ومقبل عليه إقبالاً، ويجسّد ذلك في توظيف كلّ إمكانيات اللغة؛ ليركب الصورة كما تعتمل بها

(1) شعر ابن لنك البصري 35.

(2) المصدر نفسه 29.

(3) ينظر: الصورة الأدبية في القرآن الكريم 69.

(4) ينظر: شعر ابن لنك 33.

(5) ينظر: الكناية 64.

حالته الشعورية مصورة ما في داخله فنجد المتلقي يتلمسها، وكأنه يعيش الحالة؛ التي عانى منها الشاعر ونجد ذلك في قوله[من البسيط]:

إِنْ أَصْبَحْتَ هَمَمِي فِي الْأَفْقِ عَالِيَةً فَإِنَّ حَظِّي بِبَطْنِ الْأَرْضِ مُلْتَصِقٌ⁽¹⁾

فقد كَتَّى الشاعر عن طموحه وتطلعه نحو المجد بـ(الأفق العالية)؛ وما لبث الشاعر أن يفصح عن جمال الصورة الكنائية لخيبة أملٍ لحقته والتصقت به، فيفصح عن ذلك بكناية مثيرة في قوله:(حَظِّي بِبَطْنِ الْأَرْضِ مُلْتَصِقٌ)، فجاءت(كناية عن صفة) الوضاعة وقلة الشأن والحظ العاثر، فهذا التصوير يقتل الطموح لديه ويجعله يندب حظه، ويبث أساه وحزنه شاكياً باكياً، مما يجد في زمنه، والتعبير الكنائي هذا يجسّد المعاني والمجردات، ويبرزها في صورة مادية مجسّدة، وإن التجسيد للمعاني أدّى إلى رسوخها في النفس، ومعلوم إن استئناس النفس بالمحسوس ووثوقها به، أكثر من المعنويات المجردة⁽²⁾.

ومن الكنايات المثيرة التي تصوّر حالات نفسية مختلفة، مرتبطة بطبيعة النفس الانسانية فهي تنقل المعنى الذهني عند المتلقي الى صورة حية فيها كثير من المعاني والدلالات فإنها تكون أقرب إلى النفس بجمالها الوديع؛ فضلاً عن أنها تعطي المتلقي عدة تأملات دلالية يتولد بعضها من بعض بدءاً من المعنى؛ الذي بدأه الشاعر؛ وانتهاءً بالصورة التي تتولد في ذهن المتلقي، ومن روائع كناياته التي تُعبّر عن حالة شعورية نجدها لدى كثير من الناس، وهي (الحسد) فقد صورها ابن لنكك بصورة رائعة قال: [من الوافر]:

يُغَافُ الذَّنْبُ بِأَكْلِ لَحْمِ ذَنْبٍ وَيَأْكُلُ بَعْضُنَا بَعْضًا عِيَانًا⁽³⁾

أراد الشاعر أن يمنح هذا النص الشعري جمالية في دقة التصوير الكنائي، فتعرّض لشريحة مهمة في المجتمع أخذت ما لا ينبغي لها أن تأخذه، ولطالما تحدثت عن نعم بعض الناس، ورخاؤهم، وهم يتقلّبون من نعمة إلى أخرى، وبالمقابل هم منها محرومون يائسون، وقد ساءهم ذلك المنظر، وتحدثت قلوبهم قبل ألسنتهم عن ذلك، واستشاطت غيظاً وغضباً حيال ذلك، فكَتَّى الشاعر عن الحسد في قوله:(وَيَأْكُلُ بَعْضُنَا بَعْضًا عِيَانًا)، وهي(كناية عن صفة)، فأراد التشبيه التفضيلي فكَتَّى عن(الأشرار) بأكل لحم الذنب، بعضهم على بعضهم، ثم فضل الذئاب على الأشرار، وقد صوّرت الكناية صورة حسية تعتمل في نفوس كثير من الناس، فالكثير من الناس ممن يروون بعضهم في نعمة ورخاء يحسد بعضهم البعض الآخر ويتمنون زوال تلك النعمة عنه بأي طريقة ولو كانت لديهم القدرة على ازلتها بأيديهم لفعلوا ذلك فقد جسّدت لنا الكناية هذه الصورة عن طريق التعريض، وينطوي التعبير الكنائي على مقدار من التأثير(النفسي) وتعطي مع الحكم دليلاً وبرهاناً عليه، فضلاً عن أنها تعرض المعنوي بصورة حسية مع الإيجاز⁽⁴⁾.

ومن جماليات الصورة الكنائية المثيرة، والتي صبّ جلّ غيظه وغضبه في النيل من شعراء عصره، ولا سيما المتنبي، وجاءت (كناية عن صفة)، قوله[من المجتث]:

مَا أَوْقَحَ الْمُتَنَبِّيَ فِيمَا حَكَى وَادَّعَاهُ
أُبَيحَ مَالاً عَظِيماً حَتَّى أَبَاحَ قَفَاهُ
يَا سَائِلِي عَنْ غِنَاهُ مِنْ ذَاكَ كَانَ غِنَاهُ
إِنْ كَانَ ذَاكَ نَبِيّاً فَالْجَائِلِيُّ إِلَهُ⁽⁵⁾

فجاء قوله: (حتى أباح قفاه) كناية عن الصفع، وهي قمة السخرية وقد جاءت بأسلوب التعريض.

ومن جماليات الصورة الكنائية المثيرة، التي مضى ابن لنكك في إيرادها، وجاءت مكثفة في دقة المعنى، وجمال التصوير، نابعة من إحساس مرهف، وحزن عميق، وقراءة لمستقبل ضبابي مشوّه، أدركه الشاعر بعد طول أمل وترقب، حينما تسند الأعمال لمن

(1) شعر ابن لنكك البصري، 38.

(2) ينظر: التعبير البياني رؤية بلاغية نقدية 131، 133.

(3) شعر ابن لنكك 46، وأثبت نسبة البيت لابن لنكك في معجم الأدباء 417/5، والوافي بالوفيات 156/1، وبغية الوعاة 219/1.

(4) ينظر: مدخل الى البلاغة العربية 223.

(5) شعر ابن لنكك 48.

لا قيمة له تذكر، ولا قدر عظيم له يذكر، ولعل مما زاد نقمة ابن لنكك وشكواه على الزمان وأهله وعلى أبي رياش، أن أبا محمد المافرخي⁽¹⁾ قد ((ولاهُ الرُسمَ على المراكبِ بعبادانَ بحارِ سابعٍ وأحسنَ إليه واختاره، عصبيةً منه للعلم والأدب))⁽²⁾. فأنته الأخبار بخيبة آماله، وضياح أحلامه، وعين أبو رياش الشاعر والأديب (الرسم)، فشرع بهجائه ابن لنكك فقال⁽³⁾ [السريع]:

أَبُو رِيَّاشٍ وَلَيْ الرُّسْمَا وَكَيْفَ لَا يُصْنَعُ أَوْ يَغْمَى
يَا رَبِّ جَدَى دَقَّ فِي خُصْرِهِ ثُمَّ أَنَا بِقَفَا يَدْمَى⁽⁴⁾

أَضَفَتْ جَمَالِيَّةُ الصُّورَةِ الكُنَائِيَّةِ على هذا النص الشعري أثرها المميز، بما جاء فيه من صور كنائية متوالية، خطته ريشة فنان مبدع، اتخذ من الهجاء المقذع لأبي رياش ميداناً يبث من خلاله صوراً كنائية جميلة بمعاني مثيرة، فذكر الصفع، (كناية عن صفة) الضرب على القفا بباطن الكف، وتلك غاية الاستهزاء، وذروة التحقير، وهي أولى مقدمات الإهانة وأردفها بالدعوة عليه بالعمى، والضعف، والمسح؛ مصحوباً بالسخرية، والازدراء، وتتوالى جمالية الصورة الكنائية فيعمد إلى تصوير صفات المهجو في صورة كنائية جديدة في قوله: ((رَبِّ جَدَى دَقَّ فِي خُصْرِهِ)) وتلك كنائية تثير في نفس المتلقي كثيراً المعاني التي يحاول المهجو إخفائها، وأبرزها ما يتعلّق عن نشأته وما كان في البداية وما يحمله من بعض صفات ما لا تتناسب وهو يعيش في المدر، فضلاً عن بلادته وذيابته، وتلك لعمري من أفضع ما يصيب المهجو ويهزمه من الداخل، فيكسر نفسيته، ويسقط شخصه، ويمحي أثره، ولاشك في أن قلبه ينقطر حيال تلك الصورة الكنائية اللاذعة، والأحرى به ألا يتولّى الرسم، أو تسند إليه بعض الأمور.

المطلب الثالث: الكناية عن نسبة:

في هذا المطلب نجد أن التصريح في مواضع يتطلبها المقام مطلباً ملحاً، وحيال ذلك يعتمد الشاعر إلى الفكرة فيلقي بها وضوحاً، ولما كانت الكناية مظهرًا من مظاهر البلاغة، وغاية لا يصل إليها إلا من رَقَّ طبعه، وصفت قريحته، وإنها في أغلب صورها تعطي الحقيقة مصحوبة بدليلها⁽⁵⁾، فنجد أن الكنايات في شعر ابن لنكك تصوّر واقع الحال الذي يعيشه، فهو على الرغم من تصريحه في كثير من الأمور لكنه يخفي بعض التصريحات بإيماء بسيط يوحيه في ذهن المتلقي فهو يعبر عن كل ما يشعر به ويحسه، وكل ما يحيط من حوله، ومن ذلك قوله [من الوافر]:

حُزْرَانٌ وَتَمُوزُ وَأَب ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ فِيهَا الْعَذَابُ⁽⁶⁾

لقد كنى الشاعر عن مدى حرّ هذه الأشهر الثلاثة بلفظة (العذاب) وهي (كناية عن نسبة)؛ لأنّه ذكر الموصوف الأشهر الثلاثة والصفة وهي العذاب، مبيناً مدى شدة الحر فيها، ومدى ارتفاع درجات الحرارة في هذه الأشهر، وليس الكناية هنا فيها من الغرابة، أو إنها غير متقبلة، أو الصورة فيها من الغلو، أو الاغراق في التعبير بالعذاب وأراد به حرّ الصيف، فالشاعر عاش في مدينة البصرة، التي ترتفع فيها درجة الحرارة ارتفاعاً كبيراً، يلائمه هذا الوصف بدقة فالشاعر ابن بيّنة حارة كنى عن جوّ بيئته بما يناسبها، فكانت هذه الكناية نابعة من تجربة شعورية سجلت صدق احساسه ومشاعره الجياشة لقاء ما يناله من واقعه المرير، فكان تصويراً يبعث في النفس حرارة الشعور ومرارة الحزن.

ومن الكنايات المثيرة التي صورها ابن لنكك البصري، والتي تُصوّر حالة سيئة كانت متداولة في ذلك الزمن وهي ظاهرة الرشوة، إذ ((يُكْنَى "عن الرشوة بصب الزيت في القنديل")⁽⁷⁾، وخصّ بها في تصويره رجال الدين إذ يقول [من الوافر]:

(1) ((أبو محمد عبد العزيز بن أحمد المافرخي، فابنه كان يتقلّد عمالة البصرة، وكان من العلم والجلالة على ما تقدم ذكره، وكان مع ذلك متمماً يكرّر الحرف في كلامه، وهو الذي تسميه العامة فأفاء، وكان مستغلقاً جداً))، تنتظر ترجمة (المافروخي) في معجم الأدباء 184-185.

(2) معجم الأدباء 246/1-247.

(3) شعر ابن لنكك، 4.

(4) رب جدي الخ- كناية عن نشأته في البداية.

(5) ينظر: البلاغة العربية، لناصر حلاوي وطالب الزوبعي 105، 104.

(6) شعر ابن لنكك 23.

(7) رسائل الثعالبي، 80.

أَقُولُ لِعُصْبَةٍ بِالْفَقْهِ صَالَتْ وَقَالَتْ مَا خَلَا ذَا الْعِلْمِ بَاطِلٌ
أَجَلٌ لَا عِلْمَ بِوَصْلِكُمْ سَوَاءً إِلَى مَالِ الْيَتَامَى وَالْأَرَامِلِ
أَرَأَيْكُمْ تَقْلُبُونَ الْحُكْمَ قَلْبًا إِذَا مَا صَبَّ الزَّيْتُ فِي الْقَنَادِلِ⁽¹⁾

لقد كنى الشاعر بـ(صبّ الزيت في القناديل)، عن قبول رجال الدين للرشوة، وهي (كناية عن نسبة) إذا ذكر الموصوف، وذكرت الصفة؛ ولكنها نسبت إلى صب الزيت في القناديل، وهذه صورة رائعة تبين لنا كيف يتشدد هؤلاء في الدين، ولكنهم لا يترددون ولا يرتدعون من أخذ المال الحرام على الرغم من أنهم يدعون معرفته، والأخذ بيد الناس إلى الصلاح.

ومن الكنايات التي تفيض بالرفقة والعذوبة، وتبين مدى قناعة النفس بالشيء اليسير قوله[من مجزوء الكامل]:

أَيُّهَا الشَّيْخُ الَّذِي بَرَّرَ قِدَمًا فِي السِّيَادَةِ
وَالَّذِي أَعْطَاهُ أَهْلُ الْأَرْضِ فِي السَّبْقِ الْمَقَادَةِ
وَأَقَرَّ الْكُلَّ مِنْهُمْ أَنَّهُ عَيْنُ الْقِلَادَةِ
أَنَا يَكْفِينِي مِنَ الْمَشْرُوبِ مَا يَكْفِي جَرَادَةً⁽²⁾

لقد كنى الشاعر عن قناعاته واكتفائه بالشيء اليسير الذي يسد رمقه وظمأه، بما يكفي هذه الحشرة الصغيرة، التي يكفيها الشيء اليسير، فهذه (كناية عن نسبة)، إذ ذكر الصفة هو الشيء اليسير وذكر الموصوف وهي(نفسه) ونسبها الى الجراد؛ ليعطي لهذه الكناية بعداً آخر وهو زيادة المعنى مبالغة على المعنى المراد.

ومن الكنايات المثيرة التي صورها ابن لنك، التي تصوّر ما كان في عصره، من حالات مذمومة، وعادات سيئة في ذلك العصر، وهي ظاهرة الشراهة في الطعام، ومعلوم أن هذه العادة السيئة يمحها الخلق الاسلامي، وقد خص بها ابن لنك بعض أدباء ذلك العصر المشهورين، ومنهم أبو رياش، فمن أمثلة ((الكناية عن المقايح والعاهات والمثالب...ومما استظرف قول ابن لنك في أبي رياش))⁽³⁾ في شره الأخير ما هو في غاية الظرف وجمال الصورة الكنائية في التعريض⁽⁴⁾، قال ابن لنك[من الوافر]:

أَصَابِعُهُ مِنَ الْحَلَوَاءِ صَفْرٌ وَلَكِنْ الْأَخَادِعُ مِنْهُ حُمْرٌ⁽⁵⁾

انفتح هذا النص الشعري على جمالية الصورة الكنائية في تصوير بليغ، ومعنى دقيق وبأسلوب التعريض تبين حجم شراهة أبي رياش، حتى أفضى به الحال إلى أن يستخف بنفسه، ولم يقف عنده فحسب، بل انسحب ذلك فشمّل رجالاً عصره، ولاشك أن تلك الوضاعة أفضت به إلى ما وصل إليه من السخرية والإزدراء فكان مضرب المثل، وممن يتندّر بهم، ويكون حديثاً لمسامرات الندماء في ليالي الأأس، وقد رسم ابن لنك صورة كنائية جميلة عبّرت عن دقة تصوير، وبراعة أسلوب وذلك في قوله: (أَصَابِعُهُ مِنَ الْحَلَوَاءِ صَفْرٌ...الْأَخَادِعُ مِنْهُ حُمْرٌ)، وهي (كناية عن نسبة)، إذ ذكر الموصوف، وذكرت الصفة؛ وفي إصفرار أصابعه نسبة إلى الحلواء، وهذه صورة مثيرة جمع الشاعر إلى حسن الكناية حسن التنبية، وجودة التعبير، وتبين لنا كيف كان بعض هؤلاء الرجال في الشراهة والدنائة، ومع ذلك كله لا يترددون ولا يرتدعون من ذلك ولو كلّفهم ذلك هلاكهم ووارى القبر جثمانهم، وعلى الرغم من أنهم يدعون الأدب ومعرفة رجالاته، ولهم صلات بالأمراء وذوي السلطان!!

ومن الصور الكنائية البديعة التي تناولها ابن لنك صورة الإنسان وتتمخض عن ملمحين، الأول تأتي صورة الإنسان فيها حسن الصورة، جميل المنظر، ويأتي الملمح الثاني، نقيص للأول فبيح المنظر، سيء المخبر، مؤكداً تلك الصورة، ومعبراً عنها بصدق،

(1) شعر ابن لنك 41.

(2) المصدر نفسه 28.

(3) رسائل الثعالبي، 76، وينظر خاص الخاص 140.

(4) ينظر: بيتيمة الدهر 412/2، ومعجم الأدباء، 1/244، ومعاهد التنصيص 183/2.

(5) الأخادع: جمع أخدع، ((وَالْأَخْدَعُ: عَرَقٌ فِي سَالِفَةِ الْعُنُقِ، وَهُوَ خَفِيٌّ، وَرَجُلٌ مَخْدُوعٌ: قُطِعَ أَخْدَعُهُ))، مقاييس اللغة، مادة(خَدَع)، 2/161، يقول: إنه منتفخ الأوداج محمر العنق من فرط الطعام والأكل.

وباحساس مرهف، وصوت رخيم الحواشي حزين، ((وانظر إلى المعنى في الحالة الثانية كيف يُورق شجره ويثمر، ويفتر ثغره ويبسم، وكيف تشتت الأزي من مذاقته، كما ترى الحسن في شارته))⁽¹⁾، وأنشد قول ابن لنكك [من البسيط]:

إِذَا أَخُو الْحُسْنِ أَضْحَى فِعْلُهُ سَمِجاً رَأَيْتُ صُورَتَهُ مِنْ أَقْبَحِ الصُّورِ⁽²⁾

((وتبين المعنى وأعرف مقداره، ثم أنشد البيت بعده))⁽³⁾:

وَهَبْكَ كَالشَّمْسِ فِي حُسْنِ أَلَمِ تَرْنَا نَفَرُ مِنْهَا إِذَا مَالَتْ إِلَى الضَّرَرِ⁽⁴⁾

((وانظر كيف يزيد شرفه عندك، وهكذا فتأمل))⁽⁵⁾، ومن نظرة أخرى متأمل فاحصة؛ ولاسيما في قوله: ((إِذَا أَخُو الْحُسْنِ أَضْحَى

فِعْلُهُ سَمِجاً)) تجد أن جمالية النص الشعري تكمن في دقائق معناه، ويخرج مخرج المثل السائر، فنقول: ((أرى قوما لهم منظر، وليس لهم مخبر "وتقطع الكلام))⁽⁶⁾، وحيال جماليات الصورة الكنائية لقول ابن لنكك ((تقف موقف الحائر المتردد، وكيف ينقلب ذو الوسامة الصبيح مشوه الخلق، تنتقز لمراه النفوس -حتى إذا ما جاوزته إلى البيت الثاني آمنت بالأمر إيماناً لا يرقى إليه شك))⁽⁷⁾، فهذه (كناية عن نسبة)، إذ ذكر الصفة وهي القبح والشناعة في الأفعال، وذكر الموصوف وهو (إشراقه وجهه وحسنه).

وتطالعنا صورة كنائية ساخرة، يتخللها الرفض والنقمة من واقع مرير ألقى بظلاله على حياة الشاعر، فجعله لا يُبصر من حياته إلا ما يزيده قلقاً، واضطراباً وربما اهتزازاً، لم يجد إلا شعره ليفيض فيه من لوعته، وحرقة لطالما ألمت به، واعتصرته حتى سقط حياها مغموماً على وجهه، وجعلته منكسراً ومنهزماً، لا يلوي على شيء، ومنه جاء قوله [من المنسرح]:

لَمْ يَبْقَ خُرٌّ إِلَيْهِ يَخْتَلِفُ بَلْ كُلُّ نَذْلٍ عَلَيْهِ مُخْتَلِفٌ⁽⁸⁾

يَا فَلْكَ دَارَ بِالْندَالَةِ وَالْجَهْلُ إِلَى كَمْ تَدَوَّرُ يَا خِرْفُ

فَعَاقِلٌ مَا بِيْلُ أُنْمَلَةٍ وَجَاهِلٌ بِالْيَدَيْنِ يَغْتَرِفُ⁽⁹⁾

ويمضي ابن لنكك في بث شكواه من الزمان وأهله عن طريق الصورة الكنائية من خلال جمعه لعدد من المعاني والصور، فلم تغب الصور الكنائية البديعة لديه، بل أضحت مستقرة في ناظري الشاعر، وكانت صورة الإنسان مصدر إلهامه، وانفتحت على نمطين متناقضين، الأول صورة إنسان عاقل رشيد، ويأتي النمط الثاني، نقيضاً للأول وعلى الضد منه متمثلاً بصورة إنسان جاهل بليد، همّه الكسب وجمع المال ونمائه، وهو مطلبه ومطمحه وهدفه، مؤكداً تلك الصورة بسخرية، وصوت عال، رافضاً ذلك الواقع المرير، ومعبراً عنه بأدق المعاني، وأصدق الأحاسيس، وبصوت حزين يملؤه الشجن، فجمع من صفات الموصوف (العاقل) و (الجاهل)، أما (العاقل) فهو فقير معدم، و (الجاهل) غني مترف يغترف المال اغترافاً، ومن الصفة (الكسب) و (النماء)، فجاءت (كناية عن نسبة) معبرة عن حالة وجدانية صادقة عاشها الشاعر، وهو يتقرب تلك الأحداث، تقرب الساخر والناقم والمتحير الذي لا يعرف ماذا يصنع!!

زَمَانٌ عَرَّ فِيهِ الْجُودَ حَتَّى تَعَالَى الْجُودُ فِي أَعْلَى الْبُرُوجِ

(1) أسرار البلاغة، 117.

(2) شعر ابن لنكك 31.

(3) أسرار البلاغة، 117.

(4) شعر ابن لنكك 31.

(5) أسرار البلاغة، 117.

(6) بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة 3/ 386.

(7) المنهاج الواضح للبلاغة 9/5.

(8) النذل هو: ((نقل الشيء واحتجائه الجوهرية: النذل النقل والاختلاس المحكم، نذل الشيء نذلاً نقله من موضع إلى آخر، والنذل التناؤل... ويقال: انتذلت المال وانتذلتني أي: احتملتني، قال الأزهري: سموا نذلاً، لأنهم ينقلون الطعام إلى من حضر الدعوة ونذلت الدلو إذا أخرجتها من البئر والنذل شبه الوسخ ونذلت يده نذلاً غيرت والمندبل والمندبل نادر والمندبل كله الذي يتمسح به قيل هو من النذل الذي هو الوسخ وقيل إنما اشتقاقه من النذل الذي هو التناول قال الليث النذل كأنه الوسخ من غير استعمال في العربية وقد تنذل به وتمنذل وتنذلت بالمندبل وتمنذلت أي: تمسحت به من أثر الوضوء أو الطهور))، لسان العرب مادة (نذل) 11/ 653.

(9) بيل أنمله: كناية عن الكسب، شعر ابن لنكك 38.

(9) شعر ابن لنكك 26.

جاءت الصورة الكنائية في هذا النص الشعري مكثفة المعاني ومثيرة، وانفتحت على جمال ورؤية دقيقة لواقع مرير عاشه الشاعر، واكتوى بألمه، وبات لا يصحو من نومه إلا على حياة كادت أن تقوَّضه، وتكتم أنفاسه المتهافئة المتقطعة، فافتتح شكواه بمن هدد سكونه، وبدد أحلامه، وبعثر أيامه، فأحالتها غماً بغم، ذلك هو (الزمان)، ثم أردف بالفعل (عز) ليدلل على ندرة ما يأتي منه من خير يرتجى، أو عمل يرتضى، ولم يقف إدبار الزمان عنه عند هذا الحدِّ فحسب، فوقف لربما يأتي بوجه آخر على غير عادته فيبعث فيه شيئاً من السرور، بل إن الزمان نفسه غادره بعيداً وارتقى عالياً في أسمى ما يمكن أن يتصور أو يكون، ولعل ذلك مما جعله يجدد فيه الشجن، ويبثُّ لديه اللوعة والحنن، تلك الأتراح والأحزان أصبحت رفيق دربه، وصنو حياته، فأضحى قوله (تعالى الجود) يفيض لوعة وحرقة، وتعبير فيه وجع مستمر حيال ما يحدث، وهي (كناية عن نسبة)، نسب صفة العلو إلى الجود، والجود لازم من لوازم الأحرار، جمع الشاعر مجموعة صفات، ونسبها إلى ما يلزم الموصوف، وهو الجود.

خاتمة البحث: بعد الفراغ من كتابة هذا البحث بحمد من الله (جلَّ شأنه)، نسجل أهم ما جاء في شعر ابن لنكك البصري من نتائج، من شأنها أن تمنح دلالة بالغة على الجو العام في بيئته وعصره وهي:

1. شكّل التعبير الكنائي في شعر ابن لنكك البصري صوراً مثيرة، برع الشاعر في رسمها، وعلى الرغم من قلة شعره المجموع؛ بيد أن جمال الصورة الكنائية كان طاغياً، أما الصور الأخرى فجاءت قياساً.

2. رسمت الصورة الكنائية زمن الشاعر الذي عاشه، وفيها سطر ألوان الظلم والحرمان الذي لحقه، فضلاً عن صور خيبته، وانسحب ذلك على شعوره وحالته النفسية وارهاساتها، فجاءت تلك الكناية مجسدة لحالة شعورية صادقة بثَّها مشاعر جيَّاشة كواها الألم بضروبٍ من الحرمان والأسى.

3. جاءت جمالية الصورة الكنائية مكثفة المعاني، متوالية الصور، ولاسيما حين استعان الشاعر بأحد أركان الصورة، فمسك بأسلوب التشبيه وأضافه لصورته الكنائية في ثنائية ضدية مثيرة.

4. برع الشاعر في توليف الكنايات لديه، فجاءت متلازمة يكمل بعضها بعضاً، جسدت تفاصيلها حكاية واقعه جاءت بلمسة فنان فكانت صورة ناطقة أرسلها عن طريق الرمز، وصاغها بصورة كنائية ذهنية؛ ولدت في ذهن المتلقي صورة حسية سمعية تتفعل لها النفس، شدت المتلقي له.

5. بيّنت الصورة الكنائية مهارة الشاعر في رسم الصورة المؤثرة التي تنقل الحدث وتجعل المتلقي يشعر بالحنن والخيبة، مما يجعله يشعر بأن الوصول إلى القيم التي تربى عليها وتعلّمها تصحبه وشيء من الاضطراب، فجاءت تلك الكنايات وقد لفّها الرمز، وتأطرها الإشارات الرمزية التي تصور الواقع على مرّ الأزمان.

6. ومن جمال الصورة الكنائية المثيرة التي صوّرت حالات نفسية متباينة، ارتبطت أحداثها بطبيعة النفس الانسانية فنقلت المعنى الذهني عند المتلقي إلى صورة حيّة تمخّض عنها كثير من المعاني والدلالات، وقد منحت للمتلقي عدّة تأملات دلالية يتولد بعضها من بعض بدءاً من المعنى التي بدأ الشاعر به وإنهاءً بالصورة التي تتولد في ذهن المتلقي. وختاماً أقول هذا جهد المقل فإن أصبت فمن الله وحده، وإن كانت الأخرى فمن نفسي، وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم ومن الله التوفيق والسداد.

المصادر والمراجع:

1. أسرار البلاغة، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت471هـ)، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة، د.ت.
2. الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط17، 2007م.

3. الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبدیع، جلال الدين محمد بن الخطيب القزويني (ت739هـ)، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002م.
4. البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، لأبي كمال الدين المكارم عبد الواحد بن عبد الكريم الأنصاري الدمشقي الزملكاني (ت651هـ)، تحقيق: د. خديجة الحديثي ود. أحمد مطلوب، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1974م.
5. بغية الإيضاح لتلخيص المفاتيح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعيدي (ت1391هـ)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط17، 1436هـ-2005م.
6. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1964م.
7. البلاغة العربية، عبد الرحمن حسن بن حبنكة الميداني الدمشقي (ت1425هـ)، دار القلم، دمشق، سوريا، ط1، 1996م.
8. البلاغة العربية البيان والبدیع، د. ناصر حلاوي، ود. طالب محمد الزويبي، مطبعة جامعة بغداد، العراق، ط1، 1991م.
9. بناء الصورة الفنية في البيان العربي موازنة وتطبيق، د. كامل حسن البصير، مطبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1987م.
10. التعبير البياني رؤية بلاغية نقدية، د. شفيع السيد، ط2، مزينة ومنقحة، 1982م.
11. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد بن إبراهيم الهاشمي (ت1362هـ)، ضبط تدقيقه وتوثيقه: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، (د. ت.).
12. جمهرة الأمثال، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد العسكري (ت: 395هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعبد المجيد قطامش، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988.
13. الحيوان، لأبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكنانى بالولاء الليثي الشهير الجاحظ (ت255هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت، ط2، 1424هـ.
14. خاص الخاص، لأبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي (ت429هـ)، المحقق: حسن الأمين، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، د. ت.
15. دائرة المعارف، بطرس البستاني، بيروت، د. ط، 1876م.
16. دراسات في علم النفس الأدبي، حامد عبد القادر، لجنة البيان العربي، القاهرة، 1949م.
17. دلائل الإعجاز في علم المعاني، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت471هـ)، تحقيق: أبي فهر محمود محمد شاکر، مطبعة المدني القاهرة، ط3، 1992م.
18. رسائل الثعالبي، لأبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت: 429هـ)، بيروت، د. ط، د. ت.
19. شعر ابن لنكك البصري (ت360هـ)، حققه وقدم له: زهير غازي زاهد، طبعة حداد، البصرة، ط1، 1973م.
20. الشعر والشعراء، لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ)، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ.
21. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.
22. الصورة الأدبية تاريخ ونقد: علي صبح، دار إحياء الكتب العربية، مصر، د. ط، د. ت.
23. الصورة الأدبية في القرآن الكريم، د. صلاح الدين عبد التواب، لونغمان الشركة العامة للنشر، القاهرة، ط1، 1995م.
24. العين، لأبي أحمد عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت170هـ)، تحقيق: د. مهدي مخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان (د. ط) (د. ت.).
25. فلسفة الجمال في البلاغة العربية، د. عبد الرحيم محمد الهبيل، الدار العربية، ط1، 2008م.

26. فنون التصوير البياني، د.توفيق الفيل، منشورات ذات السلاسل، الكويت، ط1، 1991م.
27. فوات الوفيات، محمد بن شاكر الملقب بصلاح الدين الصفدي(ت764هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، د.ط، د.ت.
28. قرى الضيف، عبدالله بن محمد بن عبيد بن سفيان بن قيس، تحقيق: عبدالله بن حمد المنصور، أضواء السلف – الرياض، ط1، 1977.
29. الكناية وقد ألحق بها بحث نظم النثر وأثر الحديث النبوي الشريف، د.محمد جابر الفيض، دار المنارة – الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998م.
30. لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن منظور الأفرقي المصري(ت711هـ)، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت.
31. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، (ت637هـ)، المحقق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، د. ط، د.ت.
32. مدخل إلى البلاغة العربية، د.يوسف أبو العدوس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م.
33. مع المتنبي، د. طه حسين، دار المعارف، مصر، د. ط، د.ت.
34. معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، لأبي الفتح عبد الرحيم بن عبد الرحمن العباسي (ت:963هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، عالم الكتب، بيروت، د.ط، د.ت.
35. معجم الأدباء، ياقوت الحموي(ت626هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1991م.
36. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، دار الدعوة، القاهرة.
37. مفتاح العلوم، لأبي يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي(ت626هـ)، ضبطه وكتبه هوامشه وعلّق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت، ط3، 1986م.
38. مقاييس اللغة، لأبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا القرويني الرازي (ت 395هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، القاهرة، 1978م.
39. من غاب عنه المطرب، لأبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي(ت429هـ)، تحقيق: د. النبوي عبد الواحد الشعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1984م.
40. المنهاج الواضح للبلاغة، حامد عوني، المكتبة الأزهرية للتراث، د. ط، د.ت.
41. نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، لأبي علي المحسن بن علي بن محمد بن أبي الفهم داود التنوخي البصري(ت: 384هـ)، 1391هـ، د.ط.
42. نقد الشعر، لأبي الفرج قدامة بن جعفر (ت337هـ) مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ط1، 1302هـ.
43. الوافي بالوفيات، صلاح الدين بن أبيك الصفدي(ت764هـ)، 1962م، د.ط.
44. وفيات الأعيان وأنباء الزمان، لأبي العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان(608-681هـ)، تحقيق: د.إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968م.
45. يتيمة الدهر، لأبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي (ت:429هـ)، شرح وتحقيق: د.مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م.

درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء

د. خلود التميمي الباحثة. بركة صالح هلال الدلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ كلية العلوم الإجتماعية

The Extent of Using Performance-Based Evaluation Techniques by Computer Female Teachers at Dawadmi Governorate

Dr.kaloud altammai

Researcher. Baria Saleh Helal AL Delbahy

Imam Mohammed Ben Saud Islamic University\ Social Sciences College

Abstract

The current study aimed to identify the extent of using performance-based evaluation techniques by computer female teachers at Dawadmi governorate. Also, the study aimed to identify the differences between the teachers' use of performance-based evaluation techniques attributable to the variables of the number of training courses, education, and number of experience years.

The researcher used the descriptive analytical approach. The study used the observation card to collect data from the participants. The observation card consisted of (31) items distributed on (3) fields which are the preparation of performance-based evaluation techniques and tools, the application of performance-based evaluation techniques, and evaluation results and feedback.

The research population consisted of all computer female teachers in the public intermediate and secondary schools at Dawadmi governorate which amounted to (100) teachers. The research sample comprised (51) teachers that are randomly selected in the simple manner.

The research findings were as follows:

1. The level of the preparation of performance-based evaluation techniques and tools by computer female teachers at Dawadmi governorate is achieved with an intermediate degree with a mean score (2.71 out of 5).
2. The level of the application of performance-based evaluation techniques by computer female teachers at Dawadmi governorate is achieved with an intermediate degree with a mean score (2.62 out of 5).
3. The level of the evaluation findings and feedback by computer female teachers at Dawadmi governorate is achieved with an intermediate degree with a mean score (2.59 out of 5).
4. There statistically significant differences between the teachers' use of performance-based evaluation techniques attributable to the variables of the number of training courses, education, and no differences attributable to the number of experience years.

Key Words: performance-based evaluation – alternative evaluation – educational evaluation – computer.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء. كما هدفت الدراسة على التعرف على الفروق في درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم البديل باختلاف متغيرات عدد الدورات التدريبية والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. واعتمدت الدراسة الحالية على بطاقة الملاحظة لجمع البيانات من عينة الدراسة. تكونت بطاقة الملاحظة من (31) فقرة موزعة على (3) مجالات هي: إعداد أساليب وأدوات التقويم القائم على الأداء، تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء، ونتائج التقويم والتغذية الراجعة.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية الحكومية بمحافظة الدوامي. ويبلغ عددهم (100) معلمة. تمثلت عينة الدراسة في عينة مكونة من (51) معلمة تم إختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة. وتمثلت أبرز نتائج الدراسة في الآتي:

1. أن مستوى إعداد أساليب وأدوات التقويم القائم على الأداء من جانب معلمات الحاسب الآلي بمحافظة الدوامي تحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت درجته (2.71 من 5).
 2. أن مستوى تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء من جانب معلمات الحاسب الآلي بمحافظة الدوامي تحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت درجته (2.62 من 5).
 3. أن مستوى نتائج التقويم والتغذية الراجعة من جانب معلمات الحاسب الآلي بمحافظة الدوامي تحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت درجته (2.59 من 5).
 4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء حسب متغير عدد الدورات التدريبية ومتغير المؤهل العلمي وعدم وجود فروق حسب متغير عدد سنوات الخبرة.
- الكلمات المفتاحية:** التقويم القائم على الأداء – التقويم البديل – التقويم التربوي – الحاسب الآلي.

الفصل الأول

التعريف بماهية مشكلة الدراسة

1-1. تمهيد

يشهد العالم اليوم تطوراً تقنياً في شتى مجالات الحياة عموماً وفي المجال التربوي على وجه الخصوص وبعد العصر الحالي بمثابة عصر العلم والتكنولوجيا، كما أن التقدم التكنولوجي والعلمي بات معياراً تقاس به قوة الأمم وحضارة الشعوب، ويعد الحاسب الآلي لغة العصر والتكنولوجيا في الوقت الحاضر حتى أن هذا القرن يسمى بعصر التقنية والمعلومات. وتولى الدول اليوم أهمية بالغة للعناية بالحاسب وتطبيقاته في كافة المجالات، ويأتي مجال التعليم في مقدمة هذه المجالات.

ويشير (سعادة والسرطاوي، 2003) إلى أن الحاسب الآلي يؤدي دوراً رئيساً كتقنية تعليمية مهمة ترفع من مستوى العملية التعليمية، وأن هذه التقنية في تطور مستمر وهائل، وتطبيقاتها المتنوعة تخدم العملية التعليمية كتطبيقات المدرسة الإلكترونية على الإنترنت، كما أن الحاسب الآلي يوفر وسائل تعليمية تجذب انتباه المتعلم نحو ما يعرضه الحاسب الآلي، إضافة لإمكاناته المتنوعة في المؤثرات الحركية والصوتية واللونية المثيرة للمتعلم مما يساعد على إنتاج مواد دراسية متكاملة باستخدام الحاسب الآلي.

وتستمد مادة الحاسب الآلي أهميتها من أهمية الحاسب الذي تدور حوله فهو لغة العصر ووسيلة العلم الأولى في العصر الحديث، مما دفع الدول لتقوم على تدريب شعوبها على الحاسب الآلي، وكان من آخر هذه الاهتمامات أن جعلت منظمة اليونسكو مهارة اتقان الحاسب أسوة بمهارة القراءة والكتابة والرياضيات وأصبحت المعارف التي يجب تعلمها هو أربعة بدلاً من ثلاثة (زيتون، 2004).

ويتولى معلم الحاسب مسؤولية تحقيق أهداف منهج الحاسب الآلي بشكل كبير، حيث يُعتبر المعلم ركيزة أساسية من ركائز التعليم وتمثل العمود الفقري للعملية التعليمية وبالتالي يقع عليه الجزء الأكبر في ممارسة الجودة في مهنة التدريس لجعل عملية التعليم ناجحة ولتحقيق اهدافها المنشودة. فإذا كان المعلم جيد في مهنة التدريس كانت المتعلمون أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يزيد ذلك من تحصيلهم الدراسي، أما إذا كان المعلم عكس ذلك فإن هذا يزيد من احتمال أن يقل مستوى المتعلمين مع قلة تفاعلهم مع بعضهم وزيادة سلبيتهم (التويجري، 2010).

إلا أن الكثير من الدراسات أكدت على تدنى مهارات معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية لأسباب منها عدم وضوح مفهوم تقنيات التعليم لدى نسبة من المسؤولين على التربية، وعدم القدرة على إنتاج المواد والبرامج التعليمية، ووجود المعلمين غير المجهزين للتجهيز اللازم لاستخدام التقنيات التعليمية) كما في دراسة (الزهراني، 2008)، كما أن كثير من المعلمين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية يعزفون عن استخدام الحاسب الآلي لأسباب أهمها قلة معرفة المعلمين بقواعد ومبادئ استخدام تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها، وهذا ما أكدته دراسات (القديري، 1428) و(سعادة والسرطاوي، 2003) وزيتون (2004). وعليه فقد أولت الأنظمة التعليمية والاتجاهات التربوية معلم الحاسب الآلي عناية كبيرة لتطوير مهاراته بما يساعد في تحقيق أهداف المقرر، وخاصة فيما يتعلق منها بالجوانب التطبيقية والتي تركز على أعمال عقول المتعلمين في التعليم بشكل كبير (التوجيهي، 2010).

ومن المهارات الرئيسة للمعلم مهارات التقويم ويقصد بها المهارات التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تتضمنها المناهج العامة، وكذلك نقاط القوة والضعف بها، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (المقيد، 2006: 214).

وعملية التقويم مهمة جداً للطالبات في مادة الحاسب الآلي كغيرها من المواد ومن خلالها تستطيع معلمة الحاسب الآلي الوقوف على مستوى كل طالبة. وتتعدد أنماط التقويم ومنها التقويم التربوي البديل الذي يعد توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة. ويعرف التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة، ومن فروع التقويم القائم على الأداء (علام، 2004).

والتقويم القائم على الأداء Performance-Based Assessment هو فرع من فروع التقويم البديل وهو توجه يهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية وقيام المتعلم بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تظهر كفاءته وقدرته وتوظف هذه الكفاءة في حل ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرصة لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستوى قدراته وإمكانياته (غنيم، 2003).

ولقد أكدت بعض الدراسات على فاعلية التقويم القائم على الأداء في تنمية مهارات المتعلمين سواء في التفكير أو التحصيل. حيث توصلت دراسة البلاونة (2010) إلى فاعلية استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. كما أكدت دراسة الطراونة (2004) على أهمية استخدام أسلوب التقويم القائم على الإنجاز في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وأشار أبوعلام (2001) على أهمية التقويم القائمة على الأداء في تعظيم النواتج التعليمية والتركيز على المستويات العليا من التفكير.

وعلى الرغم من أهمية دور معلمة الحاسب الآلي وأهمية تطور مهاراتها التدريسية ومنها مهارات التقويم، لا حظت الباحثة بخبرتها قلة اللجوء إلى أساليب التقويم القائم على الأداء لدى المعلمات وبخاصة معلمات الحاسب الآلي، إضافة إلى ذلك، لاحظت الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية التي أجرتها على عينة من معلمات الحاسب في محافظة الدوامي أن هناك قصوراً في الوعي بالإتجاهات الحديثة في التقويم، حيث أفادت المعلمات أنهن يقتصرن في تقييم الطالبات على الإختبارات النظرية والعملية بشكل تقليدي. ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء.

1-2. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

توصلت بعض الدراسات إلى وجود مشكلات في عملية التقويم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، منها دراسة (محمود، 1997) التي أشارت إلى أن المشرفين التربويين يرون أن العبء التدريسي وإمكانات المدرسة لا تسمح للمعلمين باستخدام

وسائل التقويم الحديثة، كما أظهرت أن المشرفين التربويين يركزون على ممارسة بعض الأساليب التقويمية وإهمال أخرى لعدم قناعتهم بها، إضافة لعدم التوازن في ممارسة الكفايات التعليمية، وكذلك دراسة (المدلل، 2003) التي أكدت على أن التقويم التربوي يواجه جملة من المعوقات ذات الأبعاد المختلفة التي تؤثر على فعالية التقويم التربوي وتطوره، كما أكدت دراسة المقيد (2006) على ضرورة زيادة اهتمام المشرفين التربويين باستخدام أساليب التقويم المساندة حسب حاجات المعلمين المهنية.

وللوقوف بشكل عملي على هذه المشكلة تسعى الباحثة للتعرف على مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء من خلال دراستها العملية. وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:
ما مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء؟
ويتفرع من التساؤل الرئيسي السابق التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء؟
 2. هل تختلف درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم البديل باختلاف عدد الدورات التدريبية؟
 3. هل تختلف درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم البديل باختلاف عدد سنوات الخبرة والمؤهل؟
- 3-1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء.
2. معرفة إذا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.
3. معرفة إذا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمؤهل؟

4-1. فرضيات الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لاستخدام أساليب التقويم البديل تُعزى لمتغيرات المؤهل.

5-1. أهمية الدراسة

أ - الأهمية النظرية للدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول أساليب التقويم الحديثة متمثلة في التقويم القائم على الأداء، واستجابة لتوصيات عدد من الدراسات بضرورة استخدام أساليب التقويم غير التقليدية وفقاً للتغيرات المعاصرة والتي تسهم في تحويل دور المتعلم من متلقٍ إلى مشاركٍ نشطٍ وتعزز روح المشاركة والتعاون، واستجابة لما يراه علم النفس من ضرورة العمل على مراعاة ميول واحتياجات المتعلمين

والتغيرات الحياتية، بأسلوب يمكن المتعلم من التعلم الذاتي ويحثه على البحث والتدبر والتفكير، بما يتناسب مع ما حققه من نضج للعمليات العقلية المعرفية، لكل ما سبق تبرز ضرورة القيام بهذا البحث بغرض معرفة مدى استخدام معلمات الحاسب لأساليب التقويم القائم على الأداء.

كما ستساهم الدراسة الحالية في تنظير تطوير مقرر الحاسب الآلي وتقديم ما تم التوصل إليه فيما يتعلق بمعايير الجودة في المناهج وكذلك التعريف بأساليب التقويم المتبعة ودور منهج الحاسب الآلي في تمثيل هذه الأساليب.

ب - الأهمية التطبيقية للدراسة

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث في النقاط التالية:

1. تتبع أهمية الدراسة معرفة مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي لأساليب التقويم القائم على الأداء لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه وبالتالي تقديم الحلول والتوصيات التي من شأنها جعل عملية التقويم التربوي متوافقة مع معايير الجودة.
2. قد تضع الدراسة المسؤولين عن المناهج السعودية على طريق إثراء أساليب التقويم التربوية بمقررات الحاسب الآلي.
3. توفر هذه الدراسة أداة موضوعية لمعايير التقويم التربوي الجيد، بحيث يمكن استخدامها من قبل الباحثين ومراكز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم السعودية.
4. توقف هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم السعودية على أهم المشكلات التي تواجهها معلمات الحاسب الآلي في تنفيذ أساليب التقويم الحديثة مما يتيح لهم فرصة علاج هذه المشكلات في الطبقات التالية.

1-6. مصطلحات الدراسة

• الحاسب الآلي Computer

الحاسب الآلي هو عبارة عن "ماكينات لمعالجة المعلومات مهما اختلف الحجم ومهما اختلفت الإمكانيات" (السيد، 2013: ص5).

وتعرف الباحثة الحاسب الآلي إجرائياً بأنه جهاز إلكتروني يمكن برمجته لكي يقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها بدقة وسرعة فائقة.

• التقويم Assessment

التقويم هو "الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها ومن خلالها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها" (كوافحة، 2003: ص9).

وتعرف الباحثة التقويم إجرائياً بأنه العملية التي تستخدم فيها معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصلون عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلمة.

• التقويم القائم على الأداء Performance – Based Assessment

يعرف علام (2004) التقويم القائم على الأداء بأنه "قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها" (ص6).

وتعرف الباحثة التقويم القائم على الأداء إجرائياً بأنه الأسلوب الذي تستخدمه معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي في تقويم ما تقوم به المعلمات من نشاط ما، ومراقبة المتعلمات وهم منهمكون في خبرة تعليمية لحل مشكل وذلك في مقرر الحاسب الآلي وكذلك تقييم معلمات الحاسب الآلي لقيام الطالبات بتوضيح ما تعلموه وتوظيف مهارتهم في مواقف مختلفة.

1-7. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في التالي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على دراسة مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء.
- **الحدود المكانية:** محافظة الدوامي بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية والمتوسطة الحكومية بمحافظة الدوامي بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي 1436 - 1437 هـ / 2015 - 2016 م.

الفصل الثاني

النتائج ومناقشتها وتفسيره

يتناول الفصل الحالي عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال استخدام بطاقة الملاحظة وجميع الإستجابات من عينة الدراسة. كما يتضمن الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها.

4-5. مناقشة نتائج الدراسة

بينت النتيجة السابقة أن استخدام عينة الدراسة لأساليب التقويم البديل جاء بصورة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإستخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوامي لأساليب التقويم القائم على الأداء فيما يتعلق بمجال إعداد أساليب وأدوات التقويم القائم على الأداء (2.71)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء (2.62)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال نتائج التقويم والتغذية الراجعة (2.59).

يتضح من النتيجة السابقة أن تركيز معلمات الحاسب الآلي على استخدام أساليب التقويم القائم على الأداء لم يكن مكتفياً وخاصة في مجال تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء، والذي يتضح من ضعف إهتمام المعلمات بالإنتاج الفكري للطالبات وتكليف الطالبات بالأداء العملي لإظهار المعارف والمهارات وكذلك إجراء المناظرات بين الطالبات وبعضهم البعض. كما أتضح ضعف إهتمام المعلمات بمطالبة الطالبات بتصميم برامج محوسبة وعمل خرائط أو مجسمات عبر الحاسب وتلخيص بعض الأفكار عن موضوع معين وكذلك مشاركة زملائهن في كتابة تقرير عن موضوع ما. ولكن بالرغم من ذلك كان هناك إهتمام من المعلمات بتكليف الطالبات بتقديم عروض منظمة ومطالبة الطالبة بشرح موضوع معين باستخدام التقنية وكذلك إنشاء جدول أو تصميم عبر الحاسوب ومحاكاة أحد المواقف.

كما يتضح من النتيجة السابقة إهتمام المعلمات بتوضيح نتائج التعلم الخاصة والعامة التي يجب أن تظهرها المتعلمة وشرح إجراءات استخدام أسلوب التقويم القائم على الأداء، ولكن كان هناك إهتمام ليس بالكبير من جانب المعلمات بتحديد معايير ومؤشرات تقويم أداء المتعلمات والتنوع في تقويم أداء المتعلمات وتوفير مواد مطبوعة وأدوات وتجهيزات لتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء. ومن ناحية أخرى، بينت النتيجة إهتمام المعلمات بإخبار الطالبات بنتائج التقويم وتزويد المتعلمات بتغذية راجعة وتقديم إقتراحات لتطوير أداء الطالبات، بينما ظهر قلة إهتمام من المعلمات بتحليل البيانات الوصفية وتحويلها إلى علامات كمية وتوفير فرصة للتقويم الذاتي للمتعلّقات وكذلك توفير فرصة لتقويم الأقران.

وبصورة عامة، يبين من النتيجة السابقة أن معلمات الحاسب الآلي بمحافظة الدوامي كان لديهم إهتمام متوسط بإعداد أساليب التقويم القائم على الأداء ولكن كان هناك إهتمام أقل بتطبيق وسائل التقويم القائم على الأداء وتقديم تغذية راجعة للمتعلّقات. وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة كلاً من البلاونة (2010) ودراسة السويهي (2013) في أن أساليب التقويم البديلة لا

يتم استخدامها بصورة كبيرة داخل الفصول الدراسية نظراً لعدم قدرة الكثير من المعلمين على تطبيقها ونظراً لعدم تدريب وتعليم المعلمين على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العليان (2014) التي أكدت على أن الكثير من المعلمين لديهم معرفة بأساليب التقويم القائم على الأداء ولكنهم ليس لديهم القدرة على تطبيق وتنويع أساليب التقويم القائمة على الأداء نتيجة سيادة أساليب التقويم التقليدية والنظرة القديمة للمنهج والتي تربي عليها الكثير من المعلمين والمعلمات.

بينما تختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المرحبي (2007) التي أشارت إلى قيام المتعلمين بتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء بصورة جيدة وإن كان يؤخذ عليهم عدم الإستمرارية في تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء.

وتؤكد النتيجة السابقة أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية من حيث تصحيح المفاهيم والمعلومات الخاطئة لدى المتعلمين وبناء معارف جديدة على أسس علمية سليمة، حيث أن المتعلم الذي يخطئ ثم يقوم المعلم بتصحيح خطأه، فإن الإجابة الصحيحة تظل في ذهن المتعلم لفترة طويلة، وهذا ما أكد عليه علام (2004) والكبيسي (2007).

ولقد عدت الكثير من الدراسات السابقة قلة إهتمام المعلمين باستخدام وتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء. فلقد أشار الدوسري (2003) والزهراني (2009) إلى أن ضعف استخدام أساليب التقويم القائم على الأداء يعود على المعلمين أنفسهم ونظرتهم التقليدية للتعليم واستخدام الإختبارات الصفية المكتوبة كخيار وحيد لتقويم أداء الطلاب نظراً للسهولة في إعدادها وفي تصحيحها. كما أشارت دراسة الضفيري والعيديان (2010) إلى أن الكثير من المدارس تفتقر إلى الأدوات والتجهيزات والفصول اللازمة للقيام بتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء.

ومن ناحية أخرى، يرى مراد (2001) والمذلل (2003) أن الأعباء التدريسية وضغط الفصول الدراسية وكثافة موضوعات المنهج تعد العائق الحقيقي أمام المعلمين لتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء. كما أن كثير من المعلمين يحملون إتجاهات سلبية نحو وسائل التقويم الحديثة وبرونها مضيعة للوقت وأنها لا تقيس المستوى الحقيقي للطلاب ولا يدركون حقيقة أن ما تتضمنه حركة التقويم البديل هو الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً ناشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفع هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً لا نشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية .

وترى الباحثة، أن المنهج هو عنصر أساسي في أساليب التقويم القائم على الأداء. فالمنهج يجب أن يصمم على أساس تضمين أنشطة التقويم القائم على الأداء ليتيح الفرصة للمعلم والمتعلم بأن تكون أساليب التقويم القائم على الأداء جزء أصيل من المنهج وليس شئاً تكميلياً. وتتفق النتيجة السابقة مع النتائج التي توصل إليها كلاً العلوانة (2010) التي أكدت على أن المنهج يجب أن يعمل على تنمية قدرة المتعلم على التفكير وبراى إهتمامات وميول الطلاب، بينما تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة العليان (2014) التي توصلت أن المنهج لا يراعى الأنشطة البحثية للمتعلمين ولا ينمي قدرتهم على حل المشكلات، فالتعليم الأمثل يجب أن يتيح الفرصة للمتعلم أن يجد حقيقة ذاته، ويتقن حاجاته، ويتعلم كيفية إشباعها بالطرق السوية، ويحصل على الفرصة لتحقيق ذاته، والتعبير عنها بحرية وصدق، وأن يمتلك القدرة على أن يسمع صوته الداخلي ويفهمه، كما أن بناء الشخصية التي ستكون قادرة على تحمل المسؤولية يوماً ما بات أمراً شديداً التعقيد في العصر الحالي الذي تكثر فيه المؤثرات المحيطة بالمتعلمين.

وتعزو الباحثة عدم التركيز على استخدام وتطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء للأسباب التالية:

1. زيادة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على كاهل معلمات الحاسب الآلى، وتداخل المهام الإدارية والفنية للمعلمة، مما يزيد من صعوبة قيام المعلمة بالتحضير والتجهيز لأدوات التقويم القائم على الأداء، إضافة لعدم وضوح بعض الممارسات المتعلقة بهذه المعايير. كما تعزو الباحثة ذلك إلى غياب تبادل الخبرات بين المعلمات، من منطلق تعزيز التعلم المهني والروح

التشاركية وتغليب الإيثار على الأثرة، ولعل غياب التخطيط المشترك بين المعلمات أحد الأسباب التي تقلل من ممارستهم لأسلوب العمل الفريقي، كما أن ضعف العلاقة التواصلية بين المعلمات أنفسهم يؤثر سلباً على تبني هذا الأسلوب وممارسته .

2. اعتماد المعلمة على أساليب تقويم محددة مثل الإختبارات الكتابية الورقية، مع عدم الميل لممارسة أساليب تقويمية جديدة أخرى لها أثر كبير في تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلمات مثل أساليب التقويم القائم على الأداء، ولعل من أسباب عزوف المعلمة عن هذه الأساليب العدد الكبير من الحصص الدراسية المقررة لكل معلمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف تشجيع المسؤولين في دائرة التربية والتعليم لممارسة هذا الأسلوب وإسناده للتقدم به نحو الأفضل، أو ضعف الإمكانيات المتاحة لتنفيذ مثل هذه الأساليب.

وترى الباحثة أنه لكي تتمكن معلمة الحاسب الآلي من تطبيق أساليب التقويم القائم على الأداء، ينبغي عليها أن تمتلك العديد من المهارات الأدائية والتمكن منها، ومن هذه المهارات:

- التمكن من المفاهيم الأساسية للتقويم القائم على الأداء وأنواعه وإتقان مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بها وإعداد خبرات تعلم ذات معنى للمتعلمين.
- توفير فرص تعليمية تتلاءم وأنماط تعلم المتعلمين المختلفة ويتطلب ذلك معرفة جيدة بالمتعلمين وخصائصهم وأنماط تعلمهم .
- توفير بيئة صفية حافزة على المشاركة والتفاعل الإيجابي والاندماج في التعلم واستثارة الدافعية نحوه.
- امتلاك مدى متنوع وواسع من طرائق التقويم وأساليبه وتشجيع المتعلمين على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات.

الفصل الثالث

توصيات الدراسة ومقترحاتها

يتناول هذا الفصل التوصيات والمقترحات الخاصة بالدراسة

توصيات الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. ضرورة عقد دورات تدريب لمعلمات الحاسب الآلي لتدريبهن علي كيفية استخدام أساليب التقويم على الأداء.
2. إثراء محتوى مناهج الحاسب الآلي بأساليب التقويم البديل، لفاعليتها في تحقيق العديد من الأهداف التربوية العلمية.
3. تضمين أساليب التقويم القائم على الأداء في مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية لحداتها.
4. مراعاة إدارة المدرسة للعبء التدريسي على المعلمات مما يتيح لهم فرصة إعداد وتجهيز الدروس باستخدام أساليب التقويم القائم على الأداء.
5. قيام المشرفات التربويات بتقييم المعلمات على أساس استخدامهن لأساليب التقويم القائم على الأداء في حصص الحاسب الآلي.

مقترحات الدراسة

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وفي ضوء التوصيات فإن الباحثة تقترح إجراء بعض الدراسات الأخرى مثل:

1. دراسة معوقات استخدام معلمات الحاسب الآلي لأساليب التقويم القائم على الأداء.
2. تطبيق الدراسة على معلمات مادة علمية أخرى للوصول إلى نظرة أشمل حول واقع استخدام أساليب التقويم القائم على الأداء في العملية التعليمية
3. دراسة دور أساليب التقويم البديل في تنمية متغيرات مثل زيادة الدافعية أو تحسين التحصيل في مادة الحاسب الآلي.
4. تطبيق الدراسة على مرحلة تعليمية أخرى بخلاف المرحلة المتوسطة والثانوية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر المراجع العربية

القرآن الكريم

- أبوعلام، رجاء (2001). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الإمتحانات. المؤتمر العربي الأول للأمتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي. القاهرة 22- 23 ديسمبر.
- البلاونة، فهمي (2010). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24 (8).
- التوجيهي، أحمد بن محمد (2010). فاعلية برمجية وسائط متعددة مقترحة لتدريس بعض موضوعات فقه العبادات لتلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم التعليمية وأثرها علي التحصيل العلمي والممارسة العلمية لديهم. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الجلاّد، ماجد زكي (2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، 4، (3)، 171 – 204.
- الخطيب، محمد شحات (2003 م). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. دار الخريجي، الرياض.
- الخطيب، أحمد محمود (١٩٨٨). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام. المجلة العربية للتربية من أجل تربية عربية موحدة الاتجاه والهدف. مجلد ٨ عدد ١. ص ١١٤.
- الدوسري، راشد حماد (2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفّي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، (2)، 114 – 136.
- الزهراني، محمد بن راشد عبدالكريم (2009). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.
- الزهراني، عماد بن جمعان (2008). تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزهري، رياض مصباح (1987). أسس الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، الطبعة الثالثة، مؤسسة دار القلم، رام الله.
- زيتون، حسن حسين (1996). أصول التقويم والقياس التربوي – المفاهيم والتطبيقات. الرياض، الدار الصوتية.
- زيتون، عايش (1995). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوي وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد 10، العدد 1، ص 73.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة.
- السر، خالد خميس (1994). تقويم كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في منطقة تربية عمان الكبرى الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- سعادة، جودت أحمد والسرطاوي، عادل فايز (2003). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، عمان.
- سلامة، حسن علي (1995). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. دار الفجر.
- السويهي، عبد الرحمن بن عبد الله بن مبارك (2013). تقويم اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- لطراونة، محمد عبد الكريم (2004). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، 21.
- علام، صلاح الدين (2004). التقويم التربوي البديل. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- علام، صلاح الدين محمود (2003). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العالونه، معزوز (2014). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 28، ع 11، ص 2588 – 2612.
- العليان، فهد بن عبد الرحمن (2014). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، ع 45، ص 53 – 76.
- غنيم، محمد (2003). مشكلات التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي. اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس والصحة النفسية. القاهرة.
- القديري، محمد بن سعد (1428 هـ). فعالية استخدام البرمجية الحاسوبية في حفظ القرآن الكريم والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- كاظم، علي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. دار الكندي.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007). القياس والتقويم تجديديات ومناقشات. دار جرير، عمان.
- كوافحة، تيسير مفلح (2003). القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار المسيرة، عمان.
- محمود، محمود صالح (1997). واقع التقويم التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية - غزة.
- المدلل، نعيمة خليل (2003). تصور مقترح لمواجهة معوقات التقويم التربوي في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة.
- مراد، خلود على (2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. مجلة العلوم التربوية، 2، (4)، 1992 – 222.
- المرعبي، أحمد بن علي إبراهيم (2013). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2000). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة، عمان.
- المقيد، عاهد مطر حسين (2006). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن (دراسة تقييمية)

أ.مشارك.د. سعاد عبد الكريم الوائلي

الجامعة الهاشمية

The Degree of Sensing Job Burnout and its Relation with the Teaching Performance of Arabic Language Teachers at the Secondary Level in Jordan (Assessment Study)

Dr. Suad Abd Al-Karim Al-Wa'eli

Associate Professor/ Hashemite University

Abstract

The study aimed to identify the degree of sensing job burnout and its relation with the teaching performance of Arabic language teachers at the secondary level in Jordan. The study sample consisted of (140) male and female teachers of Zarqa First Directorate of Education. To apply the study, the researcher prepared the study tools represented in a questionnaire of the job burnout of teachers and a questionnaire of their teaching performance. The study results indicates that the degree of sensing the job burnout of Arabic language teachers at the secondary level in Jordan was medium, there are differences in the degree of sensing job burnout in favor of females, there are no differences among teachers according to the variable of the scientific qualification, there are differences in the teaching experience in favor of (10 years and more), and there is an inverse statistically significant relationship between the degree of sensing the job burnout of Arabic language teachers and their teaching performance. In light of the results, the study reached to several recommendations and suggestions.

Keywords: the degree of sensing, Job Burnout, teaching performance.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية الزرقاء الأولى، ولتطبيق الدراسة أعدت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة باستبانة في الاحتراق الوظيفي للمعلمين. واستبانة في الأداء التدريسي لديهم، وقد كشفت نتائج الدراسة: أن درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن جاءت متوسطة، ووجود فروق في درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لصالح الإناث. وعدم وجود فروق بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ووجود فروق في الخبرة التدريسية لصالح (10 سنوات فأكثر)، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية ما بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم. وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: درجة الإحساس، الاحتراق الوظيفي، الأداء التدريسي.

مقدمة

يُعد الاحتراق الوظيفي من الظواهر النفسية التي نالت اهتمام الباحثين، إذ تركزت اهتماماتهم بكثرة على مهنة التدريس؛ وذلك لأهمية الدور الذي يمثله المعلم في المدرسة وفي المجتمع بأكمله، ويمكن القول: إن لظاهرة الاحتراق الوظيفي تأثيراتها المتعددة على أفراد المجتمع المدرسي بصفة عامة والمعلم - بصفة خاصة، وبالتالي؛ فإن دراسة هذه الظاهرة قد يساهم في تحسين الأوضاع النفسية للمعلم، وزيادة توافقه مع المحيطين به خاصة، وأنه يمثل عضواً فعالاً ومؤثراً في العملية التعليمية، وبالتالي، فإن تحسين الأوضاع بالمجتمع المدرسي ينعكس بدوره على المجتمع بأكمله.

من هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق الوظيفي الذي يعد إحدى نتائج الأزمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم بشكل عام، والتي تؤثر سلباً في الجانب الاجتماعي، والصحي، والنفسي للأفراد الذين يعانون منها والذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية (الجمالي، 2003)

يأتي الاحتراق الوظيفي استجابة للمتطلبات التي تقع على المعلم والتي تمثل عوامل تؤثر بالمعلم مثل عبء العمل وهي بدورها تزيد من التزاماته ومسؤولياته الشخصية، وبسبب المسؤوليات التي تحدثها هذه المتطلبات، فإن المعلم يبدأ بالشعور بالإرهاك النفسي عند التعرض المتكرر لهذه المتطلبات فيلجأ لاستخدام العنصر الإنساني أو الشخصي خصوصاً عندما يعمل في بيئة لا توفر إلا قدراً محدوداً من التغذية الراجعة والمكافآت لانجاز العمل (الكلابي ورشيد، 2001).

والاحتراق الوظيفي ظاهرة تؤدي إلى استنزاف بدني وإرهاق عاطفي، واضطرابات نفسية بالإضافة إلى انه يؤثر سلباً على اتجاهات المعلم نحو مهنته، وعلى مردوده في التعليم، لذا فإن دراسته تعود بنتائج ايجابية على المعلم وعلى العملية التربوية عن طريق تقادي الآثار السلبية ومساعدة المعلم على إشباع حاجاته ورغباته وتحقيق الرضا الوظيفي، والعمل على إزالة العقبات والمشكلات التي تؤدي بهم إلى الشعور بفقدان الراحة النفسية اللازمة لتخطي ضغط العمل وبالتالي التخفيف من الإصابة بحتمية الاحتراق الوظيفي (الرافعي، 2010؛ مختار ومصطفى، 2014).

ويرى السرطاوي (1997) إن الإدارة المدرسية لها دور في خفض مستوى الاحتراق لدى المعلمين؛ وذلك من خلال تشجيع المعلمين وتحفيزهم على وضع أهداف واقعية، وتحديد المسؤوليات بوضوح لكل معلم، وأحداث التغييرات بصورة تدريجية في المدرسة، وفق خطوات محددة، إضافة إلى خفض الضغوط النفسية للمعلمين للمساعدة في العلاج. وإشراك المعلمين في وضع أهداف المدرسة وحل مشكلاتها وتشجيعهم وحملهم على الشعور بالانتماء.

ويعتبر الإجهاد النفسي وعدم الإنسانية وتقليل الانجازات الشخصية من أبعاد الاحتراق الوظيفي، فالبعد الأول يشير إلى فقدان الطاقة والشعور بأن المصادر النفسية والعاطفية للمعلم قد استهلكت واستنفذت، والثاني يظهر فيه المعلم قسوة في التعامل وعدم مراعاة شعور الآخرين، واستخدام بعض الكلمات غير المناسبة، والثالث يميل فيه المعلم إلى التقييم السلبي لذاته والشعور بتدني كفاءته وفعالية أدائه الشخصي أو لتعامله مع الآخرين (النفيعي، 2000).

ويعرف جولد وروث (Gold & Roth, 1992) الاحتراق الوظيفي بأنه "حالة تتسبب عن شعور الفرد بان احتياجاته لم تلب وتوقعاته لم تتحقق ويتصف بتطور خيبة الأمل يرافقها أعراض نفسية وجسدية التي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات ويتطور الاحتراق النفسي تدريجياً مع مرور الوقت. وعرفه الخرابشة وعربيات (2005) بأنه حالة نفسية تصيب الأفراد بالإرهاق والتعب الناجمة عن أعباء إضافية، يشعر معها الفرد بأنه غير قادر على تحملها وينعكس ذلك على الموظفين والمتعاملين معهم، وعلى مستوى الخدمات المقدمة لهم.

وتذكر أيوب والفرا (2007) إن القطاع التعليمي من أكثر المهن عرضة للاحتراق الوظيفي في ظل الأعباء الملقة على عاتق المعلمين أثناء ممارستهم لهذه المهنة، فقطاع التعليم يُعد دعامة أساسية من دعائم المجتمع، إن صلح واستقر صلح سائر المجتمع. لذا فالحل من ظاهرة الاحتراق الوظيفي يُعد مطلباً أساسياً للمعلمين لتحقيق الجودة في التعليم، وبدونه يصبح تحقيق الإتقان في العمل أمراً صعباً، ولن يتحقق الأداء التدريسي المرغوب فيه لدى المعلم.

ويعتبر معلم اللغة العربية احد العناصر الأساسية في عملية التدريس؛ فهو المشرف، والمنسق، والفاعل، والمدير، والخبير داخل غرفة الصف؛ إذ لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، فهو يسعى إلى ترقية ذاته، منفتح يستجيب لكل فكرة جديدة، يعمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التربوية، والمعلم الناجح هو الذي تبرز شخصيته على طلابه؛ وذلك بكفاءته وأدائه التدريسي الفاعل (بسيسو وأبو بكر، 2006).

وتأتي التربية العملية أو الميدانية ضمن برامج إعداد المعلمين والتي تعد بمثابة معمل يتم به صقل قدرات وإمكانات الفرد، نحو كسب الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة للتدريس الفعال وبالتالي: تنمية ثقته واعتزازه بنفسه؛ كي ينطلق على أساس صحيح من خلال وقوفه على أرض الحلبة. فالتربية العملية جزء هام من البرامج الدراسي لمهنة التربية والتعليم وهي الجزء الأكثر رسوخاً وثباتاً دون تغير، والأكثر ترابطاً مع الممارسات المدرسية المباشرة ويعتبر الطلاب الجزء الأكثر فائدة (دويكات، 2006).

ويعرف الفراء (2004) الأداء التدريسي بأنه "وسيلة التعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً". وعرفه نصر (2005) بأنه "انجاز وممارسة المعلم في ظل الظروف والإمكانات المتاحة بصرف النظر عما يستغرقه الأداء من الوقت والجهد". ويرى اللولو (2001) ضرورة إشراك المعلمين علي نحو أوثق في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالتعليم، كما يتعين أن يتم إعداد المناهج الدراسية والمواد التعليمية بمشاركة المعلمين العاملين ما دام تقييم التحصيل لا يمكن فصله عن أساليب التدريس، ومن المؤكد أن نظام الإدارة المدرسية والتوجيه وتقييم أداء المعلمين سوف يجني فائدة كبرى من إشراك المعلمين في عمليات اتخاذ القرارات.

وترى الباحثة إن إحساس المعلمين بالاحتراق الوظيفي ناتج عن طبيعة العمل والظروف المحيطة به، والتي تتجسد بكون حجم المنهاج مقارنة بالفترة الزمنية لأنهاءه، وعدم مناسبة قدرات واستعدادات الطلبة، وتدني رواتب المعلمين، وارتفاع نصاب المعلم التدريسي، وعدم تعاون أولياء الأمور وغيرها، الأمر الذي يستدعي فيه القائمين على العملية التعليمية، وخصوصاً المدراء والمشرفين التخفيف ما أمكن من هذه العوامل المساعدة على ارتفاع الاحتراق لدى المعلمين.

ولدى مراجعة الدراسات السابقة وجدت الباحثة عدداً من الدراسات التي تناولت الاحتراق الوظيفي والأداء التدريسي كدراسة النوري (2011) التي هدفت إلى قياس أبعاد الاحتراق النفسي وعلاقته بالتغيرات الديمغرافية عند أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات ومعاهد بغداد. وبينت النتائج: أن الذكور أكثر احتراقاً من الإناث، وإن هناك تأثيراً لمتغير العمر على الاحتراق الوظيفي، حيث أن الأكثر عمراً أكثر احتراقاً للوظيفة. ودراسة أبي مسعود (2010) وهدفت إلى معرفة ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بغزة -أسبابها وكيفية علاجها. وأظهرت النتائج: أن الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بغزة يعانون بشكل عام من مستوى متوسط من الاحتراق الوظيفي على بعديه (الإجهاد الانفعالي وعدم الإنسانية)، فيما كان مستوى الاحتراق منخفضاً على بعد (الانجاز الشخصي). ودراسة جانكومي وريتاتكو (Jankame & Ritacco, 2013) وهدفت إلى معرفة اثر الضغط والاحتراق الوظيفي على الأداء الوظيفي في شركة مرافق الكهرباء البستوانية. وبينت النتائج: أن الضغوط في العمل أدت إلى الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين وأصبحوا غير قادرين على تحقيق نتائج على النحو الأمثل. ودراسة وود هيد وآخرون (Woodhead, 2014) وهدفت إلى معرفة اثر ضغط العمل والدعم الاجتماعي والاحتراق الوظيفي لدى طاقم تمرريض الرعاية على المدى الطويل. وأظهرت النتائج: أن هناك علاقة ارتباط بين ضغط العمل مع الإنهاك العاطفي، وعدم الإنسانية، وتدني مستوى الانجاز، وإن الدعم الاجتماعي يخفف من الاحتراق الوظيفي. ودراسة الطلاع (2015) وهدفت إلى معرفة واقع الاحتراق الوظيفي وأسبابه لدى العاملين في شركة توزيع كهرباء محافظات غزة. وبينت النتائج: توافر درجة متوسطة من الاحتراق الوظيفي لدى موظفي الشركة، وجود توافر مرتفع لمجال الإنهاك العاطفي ومتوسط لمجال عدم الإنسانية، بينما كانت درجة مجال تدني مستوى الانجاز منخفضة. وهناك دراسات تناولت الأداء التدريسي للمعلمين كدراسة العاجز والبناء (2003) هدفت إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء. وتوصلت الدراسة: أن النسبة المئوية لعدد المتدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلها نسبة وقت التدريب والمتدرب ومكان التدريب والإمكانات. دراسة المصري (2005) وهدفت إلى معرفة إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. ومن أهم النتائج: أن الإستراتيجية المقترحة أثرت تأثيراً إيجابياً على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وعلى المستوى المعرفي في مجال التدريس. ودراسة أيوب والفراء (2007) وهدفت إلى معرفة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بقطاع غزة

وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني. وقد بينت النتائج: عدم وجود علاقة دالة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى الأداء التدريسي، ووجود علاقة دالة سالبة بين مستوى الاحتراق ومستوى التوافق المهني.

وبعد استعراض الدراسات السابقة التي تيسر الرجوع إليها، لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، وعليه ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الوحيدة في الأردن بحدود علم الباحثة وإطلاعها.

مشكلة الدراسة

تعتبر رسالة التعليم رسالة سامية نظراً لأهمية الدور الذي تلعبه في التنشئة الاجتماعية وفي التطور الحضاري. ولا يمكن إبراز مكانها دون الاهتمام بشخصية القائم بها ومدى استعداداته وتأهيله لهذه المهمة العظيمة.

وبما إن المؤسسات التعليمية والمدرسة يعدون من أهم المرافق التعليمية نظراً للدور الكبير الذي تؤديه في استثمار الطاقات البشرية، ويعد معلم اللغة العربية أهم ركائز هذه المؤسسة ولأسباب شتى تبرز معوقات تحول دون قيام المعلم بدوره كاملاً الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بواجبه بالمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون وإذا حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط بين المعلم وتلميذه تأخذ بعداً سلبياً له آثار مدمرة في العملية التربوية كلها ويؤدي هذا الإحساس بالعجز مع استفاد الجهد إلى حالة من الإنهاك والاحتراق الوظيفي (البطينة والجوارنة، 2004).

وعلى الرغم من اختلاف البيئات إلا أن معاناة المعلم من الاحتراق الوظيفي تكاد تكون متقاربة بسبب أهمية وثقل الرسالة التي يحملها والمهام والأدوار التي يقوم بها. فطبيعة المعلم تجعله مهيناً للإصابة بالإحباط والتوتر نتيجة ضغط العمل الغير مناسبة مثل كثافة المنهج الدراسي، وامتطاء الصفوف، وعدم القدرة على ضبط سلوك بعض الطلبة، وعم النفاهم بين الإدارة والمعلم، إضافة إلى انخفاض العائد المادي. لذا من واجب المعلمين ومن باب الحرص العمل على إزالة العقبات والمشكلات التي تؤدي بهم إلى الشعور بفقدان الراحة النفسية لتخطي ضغط العمل والتخفيف من الإصابة بالاحتراق الوظيفي ومواجهة أثاره ونتائج السلبية. وفي ضوء الحاجة للبحث ظهرت الحاجة إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن. إذ تحاول الباحثة من خلالها الإجابة عن الأسئلة التالية.

- 1- ما درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) في درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟
- 3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم؟

أهمية الدراسة

- 1- الأهمية النظرية: وتتمثل في تسليط الضوء على هذا الموضوع في إطار المؤسسات التربوية والتي لها علاقة بالمعلمين لتساهم بتوفير فهم أعمق لطبيعة الاحتراق الوظيفي وعوامله التي تثيره وكيفية التعامل معه.
- 2- الأهمية العملية: وتتمثل في تطبيق أداتي الدراسة والنتائج المستفادة التي تسهم في وضع برنامج وقائي يعمل على تشخيص ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين وإيجاد الآليات المناسبة للتخفيف منها.

التعريفات الإجرائية

الاحتراق الوظيفي: هي حالة من الاستنزاف البدني والإرهاق العاطفي وتكوين اتجاهات سلبية نحو الآخرين يشعر بها المعلم نتيجة تعرضه لضغوط شديدة ومستمرة في العمل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على وفق الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الأداء التدريسي: كل ما يمارسه المعلم قولاً أو فعلاً لتحقيق أهدافه التربوية أثناء الحصة أو الفصل الدراسي، وذلك ضمن ظروف طبيعية للموقف التعليمي. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على وفق الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

معلمي اللغة العربية: هم الأشخاص المكلفون بتدريس مادة اللغة العربية (ذكوراً وإناثاً) في المرحلة الثانوية والتابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

المرحلة الثانوية العليا: هي مرحلة تعليمية إلزامية مدتها سنتان تشمل الصف (الأول والثاني ثانوي)، تتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة ما بين (17 و18 سنة).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت حدود الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية التابعين لمديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن للعام الدراسي 2015-2016، وتتحدد نتائج الدراسة بصدق الأداتين وثباتهما.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء الدراسة، لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، ولكونها تهتم في معرفة درجة الاحساس الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، حيث يعد هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات من وجهة نظر كثير من الباحثين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يُدرسون الصف الأول الثانوي ضمن مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي 2015-2016، الذين بلغ عددهم (140) معلماً ومعلمة، منهم (80) معلمة (60) معلماً. حيث قامت الباحثة بإتباع الطريقة العشوائية عن طريق توزيع (150) استبانة على مجتمع الدراسة واستردت منها (140) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=140)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	60	42.9
	أنثى	80	57.1
	المجموع	140	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	103	73.6
	دراسات عليا	37	26.4
	المجموع	140	100.0
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	27	19.3
	5-10 سنوات	49	35.0
	أكثر من 10 سنوات	64	45.7
	المجموع	140	100.0

يظهر من الجدول رقم (1) ما يلي:

- 1- بلغ عدد الذكور في العينة (60) بنسبة مئوية (42.9%)، بينما بلغ عدد الإناث (80) بنسبة مئوية (57.1%).
- 2- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (73.6%) للمؤهل العلمي (بكالوريوس)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (26.4%) للمؤهل العلمي (دراسات عليا).

3- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية (45.7%) للفترة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (12.6%) لفترة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

أداتا الدراسة:

أ- **مقياس الاحتراق الوظيفي:** اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بهدف الدراسة، ولإعدادها قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية وأبرزها دراسة (الحمز، 2006) وتوصلت الباحثة عن طريق تلك الدراسات إلى بناء مقياس للاحتراق الوظيفي وفق سلم ليكرت الخماسي تكون بصيغته النهائية من (30) فقرة.

ب- **مقياس الأداء التدريسي:** من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية وأبرزها دراسة (الناقعة، 2009) قامت الباحثة بإعداد مقياس للأداء التدريسي لديهم تكون بصورته النهائية من (30) فقرة

صدق الأداتين وثباتهما

تم عرض المقياسان على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات ليخرج مقياس الاحتراق الوظيفي للمعلمين، ومقياس الأداء التدريسي لديهم بصيغته النهائية الملحق (1)، (2) وللتأكد من ثبات أداتي الدراسة تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) معلماً ومعلمة، بفارق زمني مدته أسبوعان، واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجاتهم في المرتين، بهدف استخراج معامل الثبات للاختبار، جرى تطبيق معادلة (كرونباخ الفا)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) / معامل ثبات التطبيق بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل الثبات الأداة بطريقة (كرونباخ الفا)

المجال	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ الفا)	معامل تطبيق بطريقة بيرسون
الاحتراق الوظيفي	0.88	0.77
الأداء التدريسي	0.83	0.78
الأداة ككل	0.93	0.76

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يظهر من الجدول (2) أن معامل ثبات بطريقة (Chronbach Alpha) للأداة الدراسة بلغ (0.93) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) (الشريفين والكيلاني، 2007)، كما بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون لأداة الدراسة (0.76) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الخطوات والإجراءات التالية:

- 1- تم صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أهميتها وإطارها النظري.
- 2- تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- 3- تم إعداد أداتي الدراسة، والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- 4- تم تطبيق أداتي الدراسة على أفرادها لقياس درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن.
- 5- تم إدخال البيانات من خلال برنامج (spss) وتم إجراء التحليلات الإحصائية لاستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية

- 1- معامل ثبات التطبيق بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل الثبات الأداة بطريقة (كرونباخ الفا).
- 2- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات مجال الاحتراق الوظيفي والمجال ككل مرتبة تنازلياً تبعاً لوسط الحسابي.
- 3- نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) تبعاً للمتغيرات الشخصية.
- 4- نتائج تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية.
- 5- معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية وعلاقته بالأداء التدريسي، وسيتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات مجال الإحساس بالاحتراق الوظيفي والمجال ككل، الجدول رقم (3) يوضح ذلك

الجدول (3) / الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات مجال الاحتراق الوظيفي والمجال ككل مرتبة تنازلياً تبعاً لوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	العبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	30	شعر بأنه من الصعب أن اهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس	4.71	0.58	متوسطة
2	15	لو وجدت عمل آخر لتركته عملي	3.79	0.96	متوسطة
3	28	أشعر بأنني مثبط العزيمة بسبب وظيفتي	3.65	0.85	متوسطة
4	10	أفقد صبري عندما لا يستجيب طلبتي لما اطلبه منهم من مها	3.59	0.81	متوسطة
5	14	أتعامل بهدوء مع المشكلات الانفعالية لطلبتني أثناء ممارستي لهذه المهنة	3.58	0.79	متوسطة
6	26	أحس بالقلق لان هذه المهنة تزيد من تبدل وقسوة عواطف	3.58	0.82	متوسطة
6	5	أتعمد الذهاب إلى العمل متأخراً	3.56	0.84	متوسطة
7	16	اشعر بالراحة عندما أغيب عن العمل	3.56	0.74	متوسطة
8	9	أشعر بان علاقتي سلبية مع طلبتي أثناء قيامي بأعمال التدريس	3.55	0.76	متوسطة
9	6	أشعر بالإرهاق المستمر عندما استيقظ من نومي واعرف أن علي مواجهة يوم جديد	3.54	0.78	متوسطة
10	8	اشعر بأنني استنزفت عاطفياً	3.51	0.84	متوسطة
11	17	استطيع بكل سهوله أن أخلق جواً نفسياً مريحاً مع طلبتي	3.51	0.74	متوسطة
12	4	أشعر بان الطلبة يلقون علي مسؤولية بعض المشكلات التي تواجههم	3.50	0.84	متوسطة
13	19	أشعر بأن تصرفات طلبتي تزيد في ضغوط العمل علي	3.49	0.80	متوسطة
14	3	أتعامل بفاعلية عالية مع مشكلات طلبتي	3.48	0.74	متوسطة
15	13	اشعر بالضغط النفسي بسبب ممارستي لهذه المهنة	3.48	0.76	متوسطة

16	25	أنجزت الكثير من الأشياء النافعة في عملي الحالي	3.44	0.73	متوسطة
17	27	أشعر أنني أصبحت أكثر قسوة مع الناس بعد التحاقني بمهنة التدريس	3.43	0.81	متوسطة
18	12	أشعر بتدني دافعتي إلى العمل في مهنة التدريس	3.38	0.70	متوسطة
19	23	تمنحني الإدارة ما استحق من تقدير	3.34	0.71	متوسطة
20	1`	اعتقد إن الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من أمراض جسمية	2.99	0.84	منخفضة
22	22	أشعر بأنني أتعامل مع بعض الطلبة وكأنهم أشياء لا بشر	2.63	0.66	منخفضة
23	2	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي نتيجة ممارستي لمهنة التدريس	2.62	0.71	منخفضة
24	24	أشعر بان لي تأثيراً إيجابياً على الآخرين	2.61	0.70	منخفضة
25	18	أشعر بالإحباط بسبب ممارستي لمهنة التدريس	2.54	0.67	منخفضة
26	20	أشعر بأنني منهك بسبب ممارستي لهذه المهنة	2.54	0.77	منخفضة
27	21	أشعر أنني أؤثر إيجابياً في حياة كثير من الناس من خلال ممارستي لهذه المهنة	2.52	0.74	منخفضة
28	7	أشعر بالضيق عندما يناقشني طلبتي بموضوع ما	2.51	0.73	منخفضة
29	11	أشعر بالسعادة والراحة بعد العمل مع طلبتي	2.45	0.75	منخفضة
30	29	أشعر بان باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملي كمدرس إذا لم تكن المشكلات التي تواجهني كثيرة	2.42	0.81	منخفضة
مجال الاحتراق الوظيفي ككل			3.25	0.25	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (3) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الإحساس بالاحتراق الوظيفي تراوحت بين (2.42-4.71)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (30) شعر بأنه من الصعب أن اهدأ وأحس بالاسترخاء بعد يوم أقوم فيه بالتدريس "بوسط حسابي (4.71) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (29) "أشعر بان باستطاعتي أن أقدم ما هو أفضل في عملي كمدرس إذا لم تكن المشكلات التي تواجهني كثيرة "بوسط حسابي (2.42) وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.25) بدرجة تقييم متوسطة، وهذا يدل على أن درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن جاءت متوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هناك عدة مصادر مهنية تجعل المعلم معرضاً للاحتراق الوظيفي، منها نقص المساندة الاجتماعية؛ إذ يعاني العاملين في القطاعات الحكومية بشكل عام وقطاع التدريس على وجه الخصوص من ضعف في المساندة الاجتماعية من قبل (الأُسرة - المشرفين - الزملاء) الأمر الذي يساهم في شعور المعلم بعدم الأمن النفسي خلال قيامه بأداء مهنته، وخاصة عندما يواجه صعوبات أو أخطار تهدده، ويدرك أنه لم يعد قادراً على مجابته، وأنه بحاجة إلى عون الزملاء ومؤازرة الآخرين.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال شعور المعلمين بغموض الدور خصوص في ظل التغييرات التي شهدتها الحركة التعليمية في الأردن فضلاً عن تغيير المكانية الاجتماعية للمعلم والتي ساهمت في توليد حالة من الشك لدى المعلم كنتيجة لعدم قدرته على تحقيق أهدافه في ظل الوسائل المتاحة له، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي مسعود (2010) أن أظهرت نتائجها أن الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بغزة يعانون بشكل عام من مستوى متوسط من الاحتراق الوظيفي، ودراسة الطلاع (2015) التي أسفرت عن توافر درجة متوسطة من الاحتراق الوظيفي لدى موظفي الشركة.

وتفسر الباحثة عدم معاناة أفراد العينة من احتراق نفسي عالي بأن هناك مؤشرات لوجود ضغط نفسي طفيف فقط لدى المعلمين أفراد العينة، كما وإن وجدت ضغوط فإنها ليست ضارة في جميع أحوالها، والتي يطلق عليها مسمى الضغوط الإيجابية في أحيان كثيرة تسهم في زيادة قدرة الفرد على التحمل وتوجيه الانتباه نحو الحاجة، وإلى إعادة تقدير المواقف بما لا يتعارض مع الآخرين، بل إن ضغوط مثل هذا النوع يمكن أن تضيف متعة للحياة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الاحتراق الوظيفي ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على مجال الاحتراق الوظيفي ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية، الجداول (4-5) توضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال

الاحتراق الوظيفي ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=140)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.14	0.17
	أنثى	3.29	0.27
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.30	0.26
	دراسات عليا	3.21	0.24
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.18	0.20
	5-10 سنوات	3.13	0.20
	10 سنوات فأكثر	3.40	0.27

يظهر من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية آراء أفراد العينة حول درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 way MNOVA) على مجال الاحتراق الوظيفي ككل تبعاً للمتغيرات الشخصية، الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) تبعاً للمتغيرات الشخصية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.28	1	0.28	5.64	0.02
المؤهل العلمي	0.001	1	0.001	0.03	0.87
الخبرة التعليمية	1.48	2	0.74	14.81	0.00
الخطأ	6.74	135	0.05		
المجموع	1487.42	140			
المجموع مصحح	8.88	139			

يظهر من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في آراء أفراد العينة حول درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ككل يعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيم (F) (5.64) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعند مراجعة الأوساط الحسابية المبينة في الجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.29) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى زيادة الأعباء والضغوط التي تواجهها المعلمات والتي تعد مظهراً سلبياً من مظاهر الحياة مما يساهم في

زيادة الضغوط المهنية التي تتعرض لها المعلمات، حيث يشعرون بأنهم مثقلات بالأعباء المهنية والمنزلية خاصة عندما تكون هذه الأعباء موقوتة، ويمكن تبرير هذه النتيجة أيضاً بأن الاحتراق الوظيفي ينتج عن الزيادة في الأعباء الكمية والكيفية، مما يجعل المعلمات أكثر عرضاً للاحتراق الوظيفي من المعلمين كنتيجة لزيادة الأعباء التي تواجهها المعلمة على مستوى الشخصي من خلال الأعباء المنزلية ومتابعة أطفالها بالإضافة إلى أعباء العمل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة النوري (2011) التي أظهرت نتائجها أن الذكور أكثر احتراقاً من الإناث.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء أفراد العينة حول درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ككل يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيم (F) (0.03) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف درجاتهم العملية يواجهون ضغوطات وظروف متشابهة، مما يقلل من الاختلافات في مستويات الاحتراق الوظيفي لديهم.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء أفراد العينة حول درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ككل يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، حيث بلغت قيم (F) (14.81) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة (Scheffe) لمقارنات البعدية، الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) // نتائج تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الخبرة التعليمية

الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	10 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.18		0.05	-0.22*
5-10 سنوات	3.13			270.-*
أكثر من 10 سنوات	3.40			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (6) أن مصادر الفروق كانت بين الخبرة التعليمية (أقل من 5 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الخبرة التعليمية (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.40)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للخبرة التعليمية (أقل من 5 سنوات) (3.18)، وأظهرت الفروق بين الخبرة التعليمية (5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين أصحاب سنوات الخدمة الطويلة أكثر ميلاً إلى الاستسلام، حيث يقرر المعلم صاحب الخبرة الطويلة أن يظل كما هو أو ينتظر الإحالة المبكرة للمعاش، مما يساهم في زيادة مستوى الاحتراق الوظيفي لديه مقارنة بغيره، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة النوري (2011) التي أظهرت أن هناك تأثيراً لمتغير العمر على الاحتراق الوظيفي، حيث أن الأكثر عمراً أكثر احتراقاً للوظيفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم، الجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7) // معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم

المجال	معامل الارتباط	الأداء التدريسي
الاحتراق الوظيفي	معامل الارتباط	0.19-
	الدالة الإحصائية	0.03

يظهر من الجدول رقم (7) أن قيمة معامل الارتباط بين الاحتراق الوظيفي والأداء التدريسي بلغت (-0.19) وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) مما يدل على وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية مابين درجة الإحساس بالاحتراق الوظيفي لمعلمي اللغة العربية والأداء التدريسي لديهم، وتشير هذه النتيجة إلى أن انخفاض الأداء التدريسي للمعلم كنتيجة لارتفاع مستوى الاحتراق الوظيفي لديه، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن الاحتراق الوظيفي يتميز بأنه دائماً ذو تأثير سلبي على الأفراد، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال تأثير فاعلية الأداء التدريسي في ممارسة المعلم لسلوكيات الدور الإضافي، أو ما يسمى سلوكيات المواطنة التنظيمية، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن درجة الاحتراق النفسي تؤثر على مستوى الأداء التدريسي بشكل كبير، فكلما زاد تكرار وشدة الاحتراق النفسي كلما انخفض مستوى الأداء التدريسي، وذلك لأن العلاقة بينهما سالبة، وكذلك الأمر فإنه كلما انخفضت درجة تكرار وشدة الاحتراق النفسي، كلما زاد مستوى الأداء التدريسي. فالمعلم الذي يكون يومه الدراسي دائماً ملئاً بالعمل، والضغوطات، والمتطلبات، والمشكلات، ويتعامل معها جميعاً بنفسه، فإنه يتعرض لتكرار وشدة في الاحتراق النفسي مما يؤثر مستقبلاً على أدائه التدريسي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جانكومي وريتاتكو (Jankame & Ritacco, 2013) التي أظهرت أن الضغوط في العمل أدت إلى الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين وأصبحوا غير قادرين على تحقيق نتائج على النحو الأمثل.

التوصيات والمقترحات

- 1- العمل على تدريب كوادر مهنية متخصصة تكون قادرة على تقديم الاستشارات اللازمة للتصدي لضغوط العمل والاحتراق النفسي.
- 2- تخفيف أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية، حتى لا يصل المعلم إلى مستوى الاحتراق الوظيفي.
- 3- إجراء دراسة أخرى تتناول الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

المراجع

- المصري، وائل سلامة (2005). إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى وعين شمس، البرنامج المشترك، مصر.
- العاجز، فؤاد والبنا، محمد (2003). تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، مجلة الجامعة الإسلامية، 11 (1).
- دويكات، بدر رفعت (2006). دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس نابلس من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (8)، فلسطين، رام الله، أكتوبر.
- اللولو، فتحية (2001). أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، البرنامج المشترك جامعة عين شمس وجامعة الأقصى.
- الفرا، إسماعيل صالح (2004). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من 2004/7/3.
- أيوب، ياسرة محمد (2007). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني. مؤتمر الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين.
- السرطاوي، زيدان (1997). الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومصادره، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، العدد (13)، السنة الخامسة، جامعة عين شمس، مصر.
- نصر، محمد (2005). أساليب مقترحة لتفعيل مناهج كليات ومعاهد تكوين المعلم في تنمية بعض أنماط التفكير لدى الطلاب، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية للمناهج والتدريس، 13-45، القاهرة.

- بسيسو، نادرة وأبو بكر، محمد(2006).تصور مقترح لتنمية أداء المعلم التدريسي بالمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية- التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج- الواقع والتطلعات، جامعة الأقصى، غزة، المجلد(2)، -360-336
- الكلابي، سعد، ورشيد، مازن(2001).الاحتراق الوظيفي-دراسة استكشافية لمقياس ماسلاك على الموظفين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، المجلد(13)، (1)، ص ص 113-150.
- النفيعي، ضيف الله (2000).الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، المجلد (14)، (1)، 88-55.
- النوري، مرتضى(2011). قياس أبعاد الاحتراق النفسي وعلاقته بالتغيرات الديمغرافية عند أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات ومعاهد بغداد. مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد(86)، ص ص 85-99.
- الطلاع، سليمان احمد (2015). واقع الاحتراق الوظيفي وأسبابه لدى العاملين في شركة توزيع كهرباء محافظات غزة. مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد(17)، العدد(2)، 214-181.
- أبو مسعود، سماهر(2010).ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة- أسبابها وكيفية علاجها. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مختار، بوقرة مصطفى، منصور(2014). علاقة الاحتراق النفسي بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(17) ص ص 81-92.
- البطاينة، أسامة والجوارنة، المعتصم بالله (2004). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة اريد وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد(2)، العدد(2)، ص ص 48-76.
- الجمالي، فوزية عبد الباقي(2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسات عربية في علم نفس، المجلد(2)، العدد(1)، ص ص 151-211.
- الخرابشة، عمر، وعريبات، احمد(2005). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد(17)، العدد(2)، ص ص 292-331.
- Jankome•Pule K & Ritacco•M.Mangoriand (2013).The Impact of stress and Burnout on Employees, performance at Botswana Power Corporation,in terdisciplinary journal of contemporary research in business.VOL5,NO6,October,pages795-824.
- Woodhead, Erin L. & Northrop, Lynn & Edelstein, Barry (2014) *Stres Social Support, and Burnout Among Long-Term Care Nursing Staff Journal of Applied Gerontology*, 0733464814542465, August 6.
- Gold,Y., Roth, R.A., Wriqth, C.R., Michael, W.B., &Chen, C.Y. (1992).The factorial validity of a teacher burnout measure (Educators Survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. **Educational and Psychological Measurement**, 51,761-768.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر

طلبة الدراسات العليا

د. همام سمير حمادنة

جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية

The Degree of the Faculty in the Official Jordanian Universities, Members of the Educational Skills of Communication from the Point of View of Graduate Students

Dr. Hammam Samir Hamadneh

King Saud University /Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: This Study Aims to Identify the Degree of Practicing the Skills of Educational Communication by the Faculty Members in the Official Jordanian Universities, from the Perspectives of Graduates, and the Disclosure of the Impact of each Sex, The College and the University in Determining this Degree. The Study Sample is Selected by Randomly Stratified Method from the Original Study Population with (5%) of which Number is (968) Students. A Questionnaires used Consisting of (51) Items, Spread Over Five Areas. The Findings showed that the Degree of Practicing the Skills by the Faculty Members in the Official Jordanian Universities (Reading, Listening, Speaking, and Writing) is Large, while they Practice the Skill of guidance and mentoring moderately. The findings also showed a Statistically Significant Differences Related to Sex in Favor of the (Female), as well as due to the Variable of the University for the Benefit of the (University of Jordan), and the findings also showed no statistically Significant Differences due to the Variable of The College.

Keywords: The Degree of Exercise, Faculty Members, Educational Communication Skills, The Official Jordanian Universities, Graduates.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، والكشف عن أثر كل من الجنس، والكلية، والجامعة في تحديد هذه الدرجة. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (5%) والبالغ عددها (968) طالباً وطالبة. وتم استخدام استبانة مكونة من (51) فقرة، موزعة على خمسة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات (القراءة، والاستماع، والتحدث، والكتابة) كانت كبيرة، في حين أنهم يمارسون مهارة الإرشاد والتوجيه بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث)، وكذلك تعزى لمتغير الجامعة لصالح (الجامعة الأردنية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، أعضاء هيئة التدريس، مهارات الاتصال التربوي، الجامعات الأردنية الرسمية، طلبة الدراسات العليا.

المقدمة

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فهو يميل إلى العيش في جماعات، ومنذ خلق الله البشر وهم في اتصال مستمر. حيث أنه عملية اجتماعية تربط بين البشر وتمهد الطريق لما يقومون به من أفعال وسلوكيات، ويمثل الاتصال (75%) من حياتهم اليومية. والاتصال عملية نفسية تؤدي إلى النشاط النفسي والسلوكي للإنسان، والتي تتعلق بظواهر الاستيعاب والإدراك والتفكير والتذكر، وتغير المواقف والاتجاهات والسلوك.

مما سبق يتبين لنا أن الاتصال ظاهرة وسلوك إنساني، لا يمكن أن يعيش بدونها الإنسان والمجتمع. فلا يستطيع أي إنسان مهما كان أن يعيش في معزل عن الناس، ومن الصعوبة أن نصف مجتمع ما بالعزلة عن غيره من المجتمعات دون استخدام وسائل الاتصال، وبخاصة ونحن نعيش في عصر التكنولوجيا والاتصالات، التي حولت العالم إلى قرية صغيرة. ويعتمد الاتصال في أبسط

حالاته وأكثرها انتشارا على اللقاء المباشر بين الطرفين (المرسل، والمستقبل)، ويتم الاتصال بينهما عن طريق استخدام اللغة والرموز والإشارات، والتي تعتبر جميعها وسيلة اتصال.

وإذا انتقلنا إلى المؤسسات التعليمية والتربوية خاصة الجامعات، فإننا نجد بأن الاتصال من المواضيع التي فرضت نفسها على العملية الإدارية فيها، من حيث الاهتمام به وكيفية تطبيقه، وذلك لأن الإدارة بما فيها من تنسيق للجهود وتنظيم للمعلومات واتخاذ للقرارات ورقابة على الإنتاج لا تحقق أهدافها ما لم يكن هناك نظام اتصال فعال يساعد على تحقيق ما تصبو إليه من أهداف (حجازي، 1990).

ويمثل الاتصال العنصر الأساسي في التفاهم والتفاعل القائم بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية سواء أكانوا أفراداً أو جماعات، وهو عملية لازمة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة والمتوقعة من المؤسسة التربوية.

ومن هذا المنطلق، فإن عملية التربية تعد عملية اتصال بين الفرد وبين العديد من أطراف العملية التعليمية والتربوية، وتتضمن إكساب الفرد مجموعة من المعارف والخبرات والاتجاهات التي تساعد على التكيف مع البيئة المحيطة، وتستطيع المؤسسات التعليمية والتربوية تفعيل عملية التخطيط والتنظيم وصنع واتخاذ القرار، وحل المشكلات وتحسين العملية التعليمية، فمن خلالها يمكن لقائد المؤسسة معرفة شؤون التعليم بها، وكذلك أوجه النشاط ومتابعتها بما يوفر الفرصة لتهيئة مناخ سليم وفعال للأداء، فالأصل الفاعل يوفر جو اجتماعي مليء بالتعاطف والتآلف بين العاملين في المؤسسة وأطراف العملية التعليمية والتربوية (سيد والجمل، 2014).

تعتبر المقدرة على الاتصال في المؤسسات التعليمية والتربوية من كفايات عضو هيئة التدريس في كل المستويات والمواقع، وبخاصة الاتصال التربوي أو الأكاديمي داخل الجامعة التي يعمل فيها، أو اتصاله بالآخرين خارج الجامعة. وذلك لأثره الإيجابي والواضح غالباً على درجة فاعليته مع الطلبة والجامعة، ولأثره الإيجابي الفاعل كذلك على الممارسات القيادية في الجامعة (نصر الله، 2001).

ولكي يتم تحقيق وضمان فعالية الاتصال بين عضو وهيئة التدريس والطلبة، فلا بد من امتلاكه لمهارات الاتصال اللغوي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ورسالة رموزها واضحة وألفاظها مفهومة ومناسبة لقدرات الطلبة، ومستقبل واع يفهم رموز الرسالة، ويجتهد في الاستجابة (عطا الله، 2005، ص 73).

وكذلك لا بد من توفير جو أو مناخ تعليمي مبني على أساس متين من العلاقات الإنسانية والاهتمام والمشاركة والتفاعل والتأثير المتبادل، كان ذلك حافزاً قوياً للطلبة نحو الإبداع والإنجاز والتميز في مجالات دراساتهم المختلفة، وبالتالي ينعكس على العملية التعليمية وعلى النظام التربوي القائم، وعلى مخرجاته التي ترفد المجتمع الخارجي بكامل مؤسساته وقطاعاته (جرادات، 2012، ص 3).

والجامعة منظومة اجتماعية ومؤسسة تعليمية وتربوية تقود المجتمعات إلى النهضة الشاملة بهدف التطوير وتطبيق مكتسباته في الحياة العملية. ولتطوير هذا الهدف اتجهت العديد من الجامعات الأردنية نحو تحديث تعليمها وتطويره في ظل مفهوم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، حتى تستهدف تكوين عضو هيئة التدريس قائم على العطاء بفاعلية من خلال تنمية مهارات الاتصال في مجال عمله ومهامه الأساسية (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي) وفي كافة مستويات البرامج الأكاديمية التي يدرسها خصوصاً برامج الدراسات العليا.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة لتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا أحد ينكر أهمية الاتصال في المؤسسات التعليمية والتربوية خاصة الجامعات، فمن خلاله يمكن لعضو هيئة التدريس تقديم وتوصيل المعلومات والأفكار إلى الطلبة، وعادة ما يتم ربط كفاءة عضو هيئة التدريس بالمقدرة على الاتصال الفعال، وتتوقف فعالية هذه المؤسسات والجامعات على مدى توفر شبكة اتصالات فعالة وناجحة بين العاملين فيها.

وهذا يعني ضرورة توفر مهارات الاتصال الفعال لدى عضو هيئة التدريس للقيام بمهامه ووظائفه، ولاستمرار عملية التبادل والتفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلبة، فإن هذه المهارات تحتاج إلى تدريب وتنمية وإرادة وجهد للتخلص من معوقات الاتصال غير المرغوب فيها. وبما أن الاتصال ضرورة من الناحية الإدارية والأكاديمية والاجتماعية على اعتبار أنه جانب من السلوك الإداري الملازم لجميع العمليات الإدارية ولدوره الفعال في التأثير على السلوك الوظيفي لعضو هيئة التدريس، فبالإتصال يحقق عضو هيئة التدريس أهداف الجامعة وبرامجها الأكاديمية وتقديم المشورة والنصح ومساعدتهم في حل المشكلات التي تواجهها، وكذلك هو أسلوب لتعامل عضو هيئة التدريس مع الطلبة وبصفة مستمرة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، لذا يتطلب ذلك جهداً مشتركاً من طرفي عملية الاتصال؛ المرسل (متحدثاً كان أم كاتباً) والمستقبل (مستمعاً كان أم قارئاً)، وذلك ليستوعب كل منهما قصد الآخر بوضوح ودقة.

وتأتي هذه الدراسة في محاولتها التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الرسمية لمهارات الاتصال التربوي في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والجامعة)؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي.
2. التعرف إلى الفروق الدالة إحصائياً في وجهات نظر طلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي، وذلك وفقاً لمتغيرات (الجنس، والكلية، والجامعة).
2. الكشف عن أبرز مهارات الاتصال التربوي الفعال التي تساعد عضو هيئة التدريس على تحسين العملية التعليمية والتربوية وجودة مخرجاتها.

3. الخروج بتوصيات قد تسهم في زيادة فاعلية مهارات الاتصال التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية.

أهمية الدراسة

تتبلور أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. تكتسب الدراسة أهميتها من مكانة عضو هيئة التدريس، حيث يمثل أهم عناصر العملية التعليمية والتربوية، ويؤدي دوراً بارزاً في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة، وزيادة دافعية الطالب للتعلم وتبسيط المادة العلمية، وتيسير سبل تحقيق أهدافها.
2. بدأت العديد من الجامعات الأردنية منها الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وغيرها في تسليط الضوء على مهارات الاتصال التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس وعقد الدورات لهم؛ للمساهمة في إكسابهم هذه المهارات. مما يدل ذلك على أهميتها وأثارها الإيجابية على مجمل العملية التعليمية في الجامعات.

3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تعريف المسؤولين بالجامعات الأردنية الرسمية بدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال التربوي.

حدود الدراسة

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي التالية: (مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة، ومهارات الإرشاد والتوجيه).
2. **الحدود المكانية:** وتتمثل بالجامعات الأردنية الرسمية التي تقدم برامج دراسات عليا في أقسام كلياتها المختلفة، وهي: (جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة آل البيت، والجامعة الهاشمية).
3. **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2016م.
4. **الحدود البشرية:** وتتمثل بجميع الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية المذكورة سابقا في الحدود المكانية.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

- **درجة ممارسة:** هي الدرجة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بممارسة مهارات الاتصال التربوي، ونقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس من خلال إجابات طلبة الدراسات العليا عن كل فقرة من فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.
- **أعضاء هيئة التدريس:** هم جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ويشرفون على طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية المحددة في هذه الدراسة، ومنهم هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد.
- **مهارات الاتصال التربوي:** يعرف الاتصال التربوي بأنه عملية التفاعل التي تجري بين عضو هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا ونقل المعارف والخبرات التربوية بواسطة وسيلة اتصال تعليمية لفظية أو غير لفظية، بهدف الوصول إلى فهم مشترك بينهما. ويقصد في هذه الدراسة بمهارات الاتصال التربوي (مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة، ومهارات الإرشاد والتوجيه).
- **طلبة الدراسات العليا:** هم جميع الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعات الأردنية الرسمية في الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2016م.
- **الجامعات الأردنية الرسمية:** هي الجامعات الأردنية التي تمنح درجة الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات الإنسانية والعلمية وهي (الأردنية، واليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وآل البيت، والهاشمية).

الدراسات السابقة

تم مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف التعرف إلى أهم النتائج والمؤشرات العامة التي أسفرت عنها تلك الدراسات، وفيما يلي استعراض لأهم تلك الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى يونس والعمرى (1994) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء الهيئة التدريسية بأبعاد الاتصال الأكاديمي (العدالة، والاحترام، والثقة، والاهتمام). تكونت عينة الدراسة على (275) طالبا من طلبة الدراسات العليا في مستوى الدبلوم والماجستير. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (47) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح (الكليات العلمية)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أجرت النظامي (2002) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توفر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الكلية. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (1100) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على أربعة مجالات (مهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تتوافر بدرجة متوسطة وفي جميع المجالات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث).

وأجرى النفيعي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (العدالة، والاحترام والثقة، والاهتمام) على عينة مكونة من (141) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك تعزى لمتغير الكلية لصالح (العلوم الإنسانية).

وقامت أوراتا (Uratta, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية في الولايات المتحدة الأمريكية لمهارات الاتصال الفعال. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة مكونة (235) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال الفعال كانت كبيرة.

كما قام هوانج وتشين وتشين (Huang, Chen, and Chen, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى قنوات الاتصال الأكثر شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الأقسام الأدبية في جامعة تكساس الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (102) فرداً، منهم (80) طالبا وطالبة، و(22) عضو هيئة تدريس). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر قنوات الاتصال شيوعاً هو الاتصال اليومي المباشر مع عضو هيئة التدريس داخل المحاضرات أو خارجها وجميعها للأغراض الأكاديمية.

أما بالنسبة للدراسة التي أجراها الجلابنة (2011) فقد هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (735) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات الاتصال الفعال كانت كبيرة، حيث أنهم يمارسون المهارات التالية: (التحدث، والقراءة، والكتابة) بدرجة كبيرة، في حين أنهم يمارسون مهارتي (الاستماع، والإرشاد والتوجيه) بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح (جامعة عمان الأهلية).

وهدف الدراسة التي أجراها حتاملة وحسين وداود وأبو طنبجة (2012) إلى التعرف إلى درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث)، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة.

في حين هدفت الدراسة التي أجرتها جرادات (2012) إلى التعرف إلى درجة فاعلية الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. وقد تكونت عينة الدراسة من (583) فرداً، منهم (407) طالبا وطالبة، و(176) عضو هيئة تدريس). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة موزعة على خمسة مجالات (الشفافية في عملية الاتصال، وأهداف الاتصال، والاهتمام

والمشاركة، والعلاقات الإنسانية، ووسيلة الاتصال المستخدمة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس لصالح (الإناث)، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية. أجرى عبد الجواد وقنديل (2012) دراسة هدفت إلى التعرف مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي في كلية التربية في جامعة الأقصى. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (297) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة موزعة على ثلاثة مجالات (الاتصال الشفوي، التواصل الكتابي، التواصل الإيمائي الحركي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي كان مرتفعا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص.

وأجرى ماماك (Mamak, 2013) دراسة هدفت إلى تحليل مستويات مهارات الاتصال من وجهة نظر الطلبة المسجلين في كلية التربية والرياضة في جامعة نيغدة التركية (Nigde University). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة مكونة (293) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات مهارات الاتصال من وجهة نظر الطلبة متحققة بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض الدراسات السابقة التي تدرج ضمن موضوع الدراسة الحالية، أنها متنوعة في أهدافها، فبعضها ركز على التعرف إلى مدى توفر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس كدراسة النظامي (2002)، وركزت بعضها على التعرف إلى درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال الفعال كدراسة أورتا (Uratta, 2006)، كما ركزت بعض الدراسات السابقة على التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال الفعال كدراسة الجلابنة (2011)، وركزت بعض الدراسات السابقة على التعرف إلى درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كدراسة حاتملة وحسين وداود وأبو طنبجة (2012)، وركزت على التعرف إلى مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي كدراسة عبد الجواد وقنديل (2012). وركزت دراسات أخرى على التعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس كدراسة يونس والعمرى (1994)، ودراسة النفيعي (2004)، كما ركزت بعض الدراسات الأخرى على التعرف إلى درجة فاعلية الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس كدراسة جرادات (2012). وكذلك ركزت دراسات أخرى على التعرف إلى قنوات الاتصال الأكثر شيوعاً بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا كدراسة هوانج وتشين وتشين (Huang, Chen, and Chen, 2009). أما بالنسبة لعينة الدراسة، فقد تكونت في بعض الدراسات السابقة من طلبة مرحلة البكالوريوس كدراسة النظامي (2002)، ودراسة الجلابنة (2011)، ودراسة حاتملة وحسين وداود وأبو طنبجة (2012)، ودراسة عبد الجواد وقنديل (2012)، ودراسة ماماك (Mamak, 2013). وتكونت عينة الدراسة في بعض الدراسات الأخرى من طلبة الدراسات العليا كدراسة يونس والعمرى (1994)، ودراسة النفيعي (2004)، في حين تكونت العينة في بعض الدراسات الأخرى من طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس كدراسة الغافري (2002)، ودراسة هوانج وتشين وتشين (Huang, Chen, and Chen, 2009)، ودراسة جرادات (2012). أما بالنسبة لأداة الدراسة فقد تكونت من استبانة في جميع الدراسات السابقة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة يونس والعمرى (1994)، ودراسة النفيعي (2002) في اقتصار عينتها على طلبة الدراسات العليا. كما تتفق الدراسة الحالية عموماً مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتتفق خصوصاً مع دراسة النظامي (2002)، ودراسة الجلابنة (2011)، في مجالات الاستبانة (مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الإرشاد والتوجيه). وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في تناولها درجة ممارسة أعضاء هيئة

التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. هذا وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد عناصر الدراسة، وفي مناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية التالية: (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة آل البيت، والجامعة الهاشمية) في الفصل الأول من العام الدراسي 2015/ 2016. إذ بلغ عددهم (19373) حسب التقرير الإحصائي السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2014/ 2015. وقد بلغت عينة الدراسة ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية. والجدول (1) يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	643	66%
	أنثى	325	34%
الكلية	علوم إنسانية واجتماعية	673	70%
	علوم فيزيائية وطبيعية	295	30%
الجامعة	الأردنية	391	40%
	اليرموك	344	36%
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	107	11%
	آل البيت	58	6%
	الهاشمية	68	7%
	المجموع	968	100

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بعد العودة إلى الدراسات السابقة لمهارات الاتصال التربوي (النظامي، 2002؛ والجلابنة؛ 2011؛ وحاملة وحسين وداود وأبو طنبجة 2012؛ ودراسة عبد الجواد وقنديل 2012). حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (51) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي: (مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة، ومهارات الإرشاد والتوجيه).

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها في صورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (الأردنية، واليرموك، والهاشمية)، من أجل الاسترشاد بأرائهم حول مجالات الاستبانة وفقراتها، وسلامة صياغتها اللغوية. وقد أبدى هؤلاء المحكمون مجموعة من الملاحظات على هذه الأداة، وتم تعديل الاستبانة في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، فقد تم توزيع الاستبانة وبفارق أسبوعين من التوزيع الأول على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية وعددها (50) طالبا وطالبة، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمته للأداة (0.85)، كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته للأداة (0.94). واعتبرت هذه القيم أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق، وبالتالي تصلح لتحقيق أغراض الدراسة. والجدول (2) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل.

الجدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
1	مهارة الاستماع	0.91	0.90
2	مهارة التحدث	0.89	0.84
3	مهارة القراءة	0.88	0.90
4	مهارة الكتابة	0.89	0.88
5	مهارة الإرشاد والتوجيه	0.84	0.80
	الأداة ككل	0.85	0.94

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار (T – Test) واختبار (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والجامعة).

مقياس الحكم على نتائج الدراسة

تم اعتماد المقياس الإحصائي في الجدول (3) للحكم على نتائج الدراسة.

جدول (3) المقياس الإحصائي المستخدم للحكم على نتائج الدراسة.

م	المقياس	الدرجة/ الفئة
1	1.00 – 1.80	قليلة جدا.
2	1.81 – 2.60	قليلة.
3	2.61 – 3.40	متوسطة.
4	3.41 – 4.20	كبيرة.
5	4.21 – 5.00	كبيرة جدا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية

لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	3	مهارة القراءة	4.02	0.21	كبيرة
2	4	مهارة الكتابة	3.89	0.17	كبيرة
3	2	مهارة التحدث	3.76	0.18	كبيرة
4	1	مهارة الاستماع	3.75	0.15	كبيرة
5	5	مهارة الإرشاد والتوجيه	3.39	0.24	متوسطة
الدرجة الكلية			3.77	0.09	كبيرة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا تراوحت تنازلياً ما بين (4.02 – 3.39)، حيث جاء مجال مهارة القراءة في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.02) وانحراف معياري بلغ (0.21)، ثم جاء مجال مهارة الكتابة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.17)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مهارة التحدث وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري بلغ (0.18)، وتلاه في المرتبة الرابعة مجال مهارة الاستماع وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري بلغ (0.15)، ثم تلاه في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال الإرشاد والتوجيه وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري بلغ (0.34). وقد جاءت الدرجة الكلية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (3.77) وانحراف معياري بلغ (0.09). وقد يعزى ذلك إلى التنمية المهنية التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة في الجامعات، والتي تعزز لديهم مهارات الاتصال التربوي الفعال. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أوراتا (Uratta, 2006) التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال الفعال كانت كبيرة، ودراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال الفعال كانت كبيرة، ودراسة عبد الجواد وقنديل (2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى ممارسة مشرفي التربية العملية لمهارات الاتصال والتواصل التربوي كان مرتفعاً، ودراسة ماماك (Mamak, 2013) التي أظهرت نتائجها أن مستويات مهارات الاتصال متحققة بدرجة كبيرة.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة يونس العمري (1994) التي أظهرت نتائج بأن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ودراسة النفيعي (2004) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ودراسة حتاملة وحسين وداود وأبو طبنجة (2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية وأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ودراسة جرادات (2012) التي أظهرت نتائجها أن درجة فاعلية الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة. والجدول (5، 6، 7، 8، 9) تبين ذلك.

المجال الأول: مهارة الاستماع

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الاستماع مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	إشعار الطلبة بأهمية ما يقولونه أثناء حديثهم به.	3.98	0.31	كبيرة
2	9	الإصغاء لمشكلات الطلبة الخاصة بدراساتهم.	3.94	0.44	كبيرة
3	3	تقبل وجهات النظر المختلفة للطلبة أثناء مناقشتهم.	3.93	0.29	كبيرة
4	1	الإصغاء لحديث الطلبة بشكل جيد.	3.93	0.50	كبيرة
5	8	تدوين بعض الملاحظات أثناء استماعه لمناقشات الطلبة.	3.89	0.49	كبيرة
6	2	مقاطعة الطلبة المتحدثين دون إعطائهم الفرصة الكاملة لإكمال حديثهم.	3.85	0.65	كبيرة
7	7	الاهتمام بمشاعر الطلبة عندما يعبرون عن آرائهم.	3.64	0.59	كبيرة
8	5	إصدار الأحكام المسبقة على الطلبة المبنية على التعميمات والادراكات الخاطئة.	3.45	0.60	كبيرة
9	6	استخدام بعض الإيماءات وتعبيرات الوجه المختلفة عند الاستماع لحديث الطلبة.	3.17	0.53	متوسطة
المتوسط الكلي للمجال			3.75	0.15	كبيرة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (مهارة الاستماع)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (3.98 - 3.17)، حيث جاءت فقرة رقم (4) والتي تنص على "إشعار الطلبة بأهمية ما يقولونه أثناء حديثهم به" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري بلغ (0.31)، في حين جاءت فقرة رقم (6) والتي تنص على "استخدام بعض الإيماءات وتعبيرات الوجه المختلفة عند الاستماع لحديث الطلبة" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.17) وانحراف معياري بلغ (0.53). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.75) ويقابل ذلك درجة ممارسة (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى إشعار عضو هيئة التدريس الطلبة بأهمية ما يقولونه أثناء حديثهم به، والإصغاء لمشكلات الطلبة الخاصة بدراساتهم، والإصغاء لحديث الطلبة بشكل جيد، وتقبل وجهات النظر المختلفة للطلبة أثناء مناقشتهم، وتدوين بعض الملاحظات أثناء استماعه لمناقشة الطلبة.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة النظامي (2002) التي أظهرت نتائجها أن مهارة الاستماع لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تتوافر بدرجة متوسطة، ودراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت نتائجها أن مهارة الاستماع جاءت بدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الثاني: مهارة التحدث

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التحدث مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	11	التحدث بصوت مسموع لدى جميع الطلبة.	4.14	0.38	كبيرة
2	10	التحدث بلغة واضحة وسليمة.	4.09	0.44	كبيرة
3	13	عرض الأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية والتشتت.	4.03	0.44	كبيرة
4	23	ذكر أسماء الطلبة أثناء الحديث معهم.	4.00	0.30	كبيرة
5	14	استخدام مترادفات مناسبة لبعض المفردات غير الواضحة.	4.00	0.50	كبيرة
6	24	استخدام الحركات والإشارات الجسمية التي تعزز طريقته في الحديث.	3.98	0.43	كبيرة
7	25	عرض الأفكار الرئيسية بشكل موجز	3.97	0.38	كبيرة
8	16	مناقشة الموضوعات بعيداً عن التعصب الفكري.	3.95	0.40	كبيرة
9	17	يوفر فرص الحوار والمناقشة للطلبة.	3.90	0.45	كبيرة
10	18	يمتلك أسلوباً للإقناع.	3.89	0.44	كبيرة
11	21	توزيع نظراته على جميع الطلبة أثناء حديثه.	3.85	0.44	كبيرة
12	19	إضفاء جو مريح خالٍ من التوترات النفسية أثناء مناقشة الطلبة.	3.84	0.56	كبيرة
13	12	التحدث بأسلوب متهم ومتعالي.	3.26	0.67	متوسطة
14	22	استخدام كلمات متميزة بشكل متكرر أثناء الحديث.	3.15	0.41	متوسطة
15	15	التحدث بأسلوب يدعو إلى الملل والضجر.	3.09	0.54	متوسطة
16	20	الإكثار من الحديث عن نفسه واهتماماته الشخصية.	3.06	0.41	متوسطة
		المتوسط الكلي للمجال	3.76	0.28	كبيرة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (مهارة التحدث)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.14 - 3.06)، حيث جاءت فقرة رقم (11) والتي تنص على "التحدث بصوت مسموع لدى جميع الطلبة" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.14) وبانحراف معياري بلغ (0.38)، في حين جاءت فقرة رقم (20) والتي تنص على "الإكثار من الحديث عن نفسه واهتماماته الشخصية" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.06) وبانحراف معياري بلغ (0.41). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.76) ويقابل ذلك درجة ممارسة (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى تحدث أعضاء هيئة التدريس بصوت مسموع لدى جميع الطلبة، والتحدث بلغة واضحة وسليمة، وعرضهم للأفكار المطروحة بتسلسل منطقي بعيداً عن العشوائية وبشكل موجز، وكذلك استخدامهم الحركات والإشارات الجسمية التي تعزز طريقة الحديث مع الطلبة، فضلاً عن توزيع نظراتهم على جميع الطلبة وذكر أسمائهم أثناء التحدث معهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت أن مهارة التحدث جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة النظامي (2002) التي أظهرت نتائجها أن مهارة التحدث لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تتوافر بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: مهارة القراءة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة القراءة مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	قراءة ما هو مكتوب بلغة سليمة صحيحة النطق.	4.08	0.29	كبيرة
2	28	القراءة بصوت واضح ومسموع لدى جميع الطلبة.	4.07	0.33	كبيرة
3	33	قراءة مقترحات الطلبة الكتابية بتركيز وتفهم.	4.06	0.44	كبيرة
4	29	قراءة جميع إجابات الطلبة الكتابية بموضوعية وتركيز.	4.03	0.35	كبيرة
5	27	القراءة بسرعة ملائمة وفقاً لطبيعة المادة المقروءة.	4.02	0.26	كبيرة
6	32	التركيز على الفهم الأساسي عند القراءة.	4.02	0.43	كبيرة
7	35	الانتقاء الجيد للموضوعات والمستجدات التربوية التي تهتم الطلبة في مجال تخصصهم.	4.01	0.41	كبيرة
8	34	نقد وتمحيص المادة المقروءة بشكل جيد.	4.00	0.45	كبيرة
9	31	مراعاة انتباه الطلبة لما يقرؤه أمامهم.	4.00	0.52	كبيرة
10	30	تنظيم المادة المقروءة بأسلوب مختصر يسهل الفهم.	3.99	0.49	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.02	0.21	كبيرة

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (مهارة القراءة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.08 - 3.99)، حيث جاءت فقرة رقم (26) والتي تنص على "قراءة ما هو مكتوب بلغة سليمة صحيحة النطق" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري بلغ (0.29)، في حين جاءت فقرة رقم (30) والتي تنص على "تنظيم المادة المقروءة بأسلوب مختصر يسهل الفهم" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.99) وانحراف معياري بلغ (0.49). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (4.02) ويقابل ذلك درجة ممارسة (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى مقدرة أعضاء هيئة التدريس على قراءة ما هو مكتوب بلغة سليمة وصحيحة، وبصوت واضح ومسموع لدى جميع الطلبة، وقراءة مقترحات الطلبة الكتابية وإجاباتهم بموضوعية وتركيز، إضافة إلى الانتقاء الجيد للموضوعات والمستجدات التربوية التي تهتم الطلبة في مجال تخصصاتهم وإيصالها لهم ونقدتها وتمحيصها. وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية يعتمدون على المحاضرة بوصفها أكثر الطرق شيوعاً في التدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجلابة (2011) التي أظهرت نتائجها أن مهارة القراءة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة النظامي (2002) التي أظهرت نتائجها أن مهارة القراءة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تتوافر بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: مهارة الكتابة

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الكتابة مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	36	الكتابة بخط واضح ومفهوم.	4.06	0.38	كبيرة
2	32	التمتع بخط وأسلوب كتابي مشوق.	4.02	0.26	كبيرة
3	37	كتابة الإعلانات الخاصة بالطلبة بصياغة واضحة ومفهومة.	4.01	0.32	كبيرة
4	38	صياغة أسئلة الامتحانات بلغة واضحة محددة الإجابة.	4.01	0.41	كبيرة
5	39	مراعاة قواعد اللغة العربية بالشكل الصحيح أثناء كتابته لبعض الملخصات	3.97	0.49	كبيرة

			الخاصة بالمادة الدراسية.		
كبيرة	0.54	3.66	استخدام بعض الرسوم أو الأشكال التوضيحية إن اقتضت الحاجة.	41	6
كبيرة	0.54	3.55	كتابة ملحوظات هامة على أعمال الطلبة الكتابية بشكل مختصر.	40	7
كبيرة	0.17	3.89	المتوسط الحسابي الكلي للمجال		

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (مهارة الكتابة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.06 – 3.55)، حيث جاءت فقرة رقم (36) والتي تنص على "الكتابة بخط واضح ومفهوم" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري بلغ (0.38)، في حين جاءت فقرة رقم (40) والتي تنص على "كتابة ملحوظات هامة على أعمال الطلبة الكتابية بشكل مختصر" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري بلغ (0.54). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.89) ويقابل ذلك درجة ممارسة (كبيرة). وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بخط كتابي واضح ومفهوم، فضلاً عن مراعاتهم لقواعد اللغة العربية أثناء الكتابة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت أن مهارة الكتابة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، ودراسة سمارة والعساف (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر مهارة القراءة كانت مرتفعة.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة النظامي (2002) التي أظهرت نتائجها أن مهارة الكتابة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك تتوافر بدرجة متوسطة، ودراسة الخزاعلة (2011) التي أظهرت نتائجها أن دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارة الكتابة كان متوسطاً.

المجال الخامس: مهارة الإرشاد والتوجيه

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الإرشاد والتوجيه مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	46	تشجيع الطلبة وإرشادهم نحو إجراء التعديلات والتغييرات المرغوب بها في سلوكياتهم واتجاهاتهم في ضوء المنظومة القيمية السائدة في المجتمع.	3.93	0.54	كبيرة
2	45	تشجيع الطلبة على اتخاذ القرارات بطريقة موضوعية.	3.82	0.51	كبيرة
3	47	يساعد الطلبة على اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع مقدراتهم وميولهم ورغباتهم.	3.80	0.56	كبيرة
4	51	إعطاء المعلومات التي تعمل على تحقيق التوافق النفسي.	3.27	0.65	متوسطة
5	48	توجيه الطلبة وإعدادهم لسوق العمل.	3.21	0.50	متوسطة
6	50	توجيه الطلبة نحو الاهتمام بالصحة النفسية والتوازن الاجتماعي مع الذات.	3.21	0.57	متوسطة
7	49	إرشاد وتوجيه الطلبة نحو اختيار الوظائف والمهن التي تتوافق مع مقدراتهم وميولهم ورغباتهم.	3.20	0.45	متوسطة
8	43	الإصغاء إلى مشكلات الطلبة وقضاياهم (الشخصية، والاجتماعية، وغيرها) وتوجيههم نحو الحل السليم.	3.07	0.45	متوسطة
9	44	توعية الطلبة وإرشادهم نحو بناء الشخصية الأكاديمية المتكاملة والمستقلة.	3.00	0.43	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.39	0.34	متوسطة

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (مهارة الإرشاد والتوجيه)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (3.93 – 3.00)، حيث جاءت فقرة رقم (46) والتي تنص على "تشجيع الطلبة وإرشادهم نحو إجراء التعديلات والتغييرات المرغوب بها في سلوكياتهم واتجاهاتهم في ضوء المنظومة القيمية السائدة في المجتمع" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.54)، في حين جاءت فقرة رقم (44) والتي تنص على "توعية الطلبة وإرشادهم نحو بناء الشخصية الأكاديمية المتكاملة والمستقلة" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري

بلغ (0.43). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.39) ويقابل ذلك درجة ممارسة (متوسطة). وقد يعزى ذلك إلى ضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، الأمر الذي أدى إلى التقليل من إمكانية توجيههم نحو التخصصات والمهن التي يتطلبها المجتمع وسوق العمل، إضافة إلى عدم تركيز أعضاء هيئة التدريس واهتمامهم بقضايا الطلبة التي تعنى بتنمية شخصيتهم الأكاديمية والعلمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت نتائجها أن مهارة الإرشاد والتوجيه جاءت بدرجة ممارسة متوسطة. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، ومناقشتها : "هل هناك فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي تعزى لمتغير (الجنس، والكلية، والجامعة)؟".

أ- متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T – Test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الجنس. والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار (T – Test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	ذكر	3.64	0.16	-2.57	0.01
	أنثى	3.66	0.14		
مهارة التحدث	ذكر	3.75	0.17	-2.58	0.01
	أنثى	3.78	0.18		
مهارة القراءة	ذكر	4.41	0.12	-2.99	0.00
	أنثى	4.45	0.27		
مهارة الكتابة	ذكر	3.84	0.15	-7.47	0.00
	أنثى	3.92	0.18		
مهارة الإرشاد والتوجيه	ذكر	3.10	0.25	-7.14	0.00
	أنثى	3.26	0.41		
الأداة ككل	ذكر	3.73	0.07	-6.39	0.00
	أنثى	3.77	0.10		

يبين الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الجنس ولصالح (الإناث)، حيث بلغ متوسطهن الحسابي (3.77)، أما المتوسط الحسابي للذكور فقد بلغ (3.73). وقد يعزى ذلك إلى أن اتصال الطالبات بأعضاء هيئة التدريس أكثر قياساً باتصال الطلبة الذكور، مما يدل ذلك على إعطاء أعضاء هيئة التدريس طالبات الدراسات العليا الوقت الكافي للتعبير عن قضاياهن ومشكلاتهن الأكاديمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النظامي (2002)، ودراسة النفيعي (2004)، ودراسة حتاملة وحسين وداود وأبو طبنجة (2012)، ودراسة جرادات (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة يونس والعمرى (1994) دراسة الجلابنة (2011)، ودراسة عبد الجواد وقنديل (2012)، ودراسة ماماك (Mamak, 2013) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ب- متغير الكلية

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T – Test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الكلية. والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11): نتائج اختبار (T – Test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الكلية.

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	علوم إنسانية واجتماعية	3.66	0.15	1.31	0.19
	علوم فيزيائية وطبيعية	3.63	0.15		
مهارة التحدث	علوم إنسانية واجتماعية	3.76	0.18	-0.34	0.07
	علوم فيزيائية وطبيعية	3.77	0.17		
مهارة القراءة	علوم إنسانية واجتماعية	4.43	0.17	1.88	0.07
	علوم فيزيائية وطبيعية	4.41	0.21		
مهارة الكتابة	علوم إنسانية واجتماعية	3.87	0.18	-1.89	0.09
	علوم فيزيائية وطبيعية	3.90	0.18		
مهارة الإرشاد والتوجيه	علوم إنسانية واجتماعية	3.17	0.33	-1.20	0.23
	علوم فيزيائية وطبيعية	3.20	0.36		
الأداة ككل	علوم إنسانية واجتماعية	3.75	0.09	1.26	0.25
	علوم فيزيائية وطبيعية	3.74	0.07		

(T) الجدولية (1.96)

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة ولأداة ككل تعزى لمتغير الكلية، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة للأداة ككل (1.26)، وهي قيمة أصغر من (T) الجدولية (1.96). وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، وكذلك التخصصات الفيزيائية والطبيعية يخضعون غالباً لنفس الظروف والمسؤوليات المهنية والأسرية والاجتماعية التي قد تؤثر على عملية اتصالهم بأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي أدى ذلك إلى أن تكون استجاباتهم متقاربة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جرادات (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، ودراسة عبد الجواد وقنديل (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة يونس والعمرى (1994) دراسة النفيعي (2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ج- متغير الجامعة

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير الجامعة. والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): نتائج اختبار (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير الجامعة.

المجال	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
مهارة الاستماع	الأردنية	3.69	0.08	7.75	0.00
	اليرموك	3.70	0.12		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.73	0.05		
	آل البيت	3.66	0.15		
	الهاشمية	3.59	0.14		
مهارة التحدث	الأردنية	4.40	0.03	88.38	0.00
	اليرموك	4.10	0.34		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.27	0.11		
	آل البيت	3.77	0.16		
	الهاشمية	3.82	0.17		
مهارة القراءة	الأردنية	4.80	0.31	7.24	0.00
	اليرموك	4.40	0.05		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	4.40	0.02		
	آل البيت	4.42	0.14		
	الهاشمية	4.44	0.32		
مهارة الكتابة	الأردنية	4.40	0.09	19.91	0.00
	اليرموك	4.15	0.28		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.86	0.03		
	آل البيت	3.88	0.19		
	الهاشمية	3.87	0.07		
مهارة الإرشاد والتوجيه	الأردنية	3.00	0.04	9.79	0.00
	اليرموك	3.45	0.16		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.38	0.40		
	آل البيت	3.15	0.33		
	الهاشمية	3.30	0.38		
الأداة ككل	الأردنية	3.98	0.02	11.78	0.00
	اليرموك	3.53	0.03		
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.83	0.06		
	آل البيت	3.75	0.09		
	الهاشمية	3.77	0.09		

يبين الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير الجامعة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شففيه للمقارنات البعدية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل. والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير الجامعة.

المجال	الجامعة	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	آل البيت	الهاشمية
مهارة الاستماع	الأردنية	3.73	-	0.03	0.04	0.07	*0.14
	اليرموك	3.70	-	-	0.01	0.04	0.11
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.69	-	-	-	0.03	0.10
	آل البيت	3.66	-	-	-	-	0.07
	الهاشمية	3.59	-	-	-	-	-
مهارة التحدث	الأردنية	4.40	-	0.30	*1.13	0.63	0.58
	اليرموك	4.10	-	-	0.83	0.33	0.28
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.27	-	-	-	- 0.50	- 0.55
	آل البيت	3.77	-	-	-	-	- 0.05
	الهاشمية	3.82	-	-	-	-	-
مهارة القراءة	الأردنية	4.80	-	*0.40	*0.40	*0.38	*0.36
	اليرموك	4.40	-	-	0.00	- 0.02	- 0.04
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	4.40	-	-	-	- 0.02	- 0.04
	آل البيت	4.42	-	-	-	-	- 0.02
	الهاشمية	4.44	-	-	-	-	-
مهارة الكتابة	الأردنية	4.40	-	0.25	*0.54	*0.52	*0.53
	اليرموك	4.15	-	-	0.29	0.27	0.28
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.86	-	-	-	- 0.02	- 0.01
	آل البيت	3.88	-	-	-	-	0.01
	الهاشمية	3.87	-	-	-	-	-
مهارة الإرشاد والتوجيه	الأردنية	3.45	-	*0.45	0.07	0.30	0.15
	اليرموك	3.00	-	-	- 0.38	- 0.15	- 0.30
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.38	-	-	-	0.23	0.08
	آل البيت	3.15	-	-	-	-	- 0.15
	الهاشمية	3.30	-	-	-	-	-
الأداة ككل	الأردنية	3.98	-	*0.45	0.15	0.23	0.21
	اليرموك	3.53	-	-	0.30	- 0.02	- 0.24
	العلوم والتكنولوجيا الأردنية	3.63	-	-	-	0.08	- 0.06
	آل البيت	3.75	-	-	-	-	- 0.02
	الهاشمية	3.77	-	-	-	-	-

يبين الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية في مهارة الاستماع بين متوسط الجامعة الأردنية (3.73) ومتوسط الجامعة الهاشمية (3.59)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية.

- وجود فروق دالة إحصائية في مهارة التحدث بين متوسط الجامعة الأردنية (4.40) ومتوسط جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (3.27)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية.

- وجود فروق دالة إحصائية في مهارة القراءة بين متوسط الجامعة الأردنية (4.80) ومتوسط جامعة اليرموك (4.40)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الجامعة الأردنية (4.80) ومتوسط جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (4.40)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الجامعة الأردنية (4.80) ومتوسط جامعة آل البيت (4.42)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الجامعة الأردنية (4.80) ومتوسط الجامعة الهاشمية (4.44)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية.
- وجود فروق دالة إحصائية في مهارة الكتابة بين متوسط الجامعة الأردنية (4.40) ومتوسط جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (3.86)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الجامعة الأردنية (4.40) ومتوسط جامعة آل البيت (3.88)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية. كما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط الجامعة الأردنية (4.40) ومتوسط الجامعة الهاشمية (3.87)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية.
- وجود فروق دالة إحصائية في مهارة الإرشاد والتوجيه بين متوسط الجامعة الأردنية (3.45) ومتوسط جامعة اليرموك (3.00)، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية.
- وجود فروق دالة إحصائية على أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير الجامعة، وجاءت الفروق لصالح الجامعة الأردنية وبمتوسط حسابي بلغ (3.98).

في ضوء عرض الجدول السابق، فإنه يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير الجامعة، وجاءت الفروق لصالح (الجامعة الأردنية). وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الذي توليه الجامعة الأردنية لبرامج الدراسات العليا منذ نشأتها عام 1968/ 1969م؛ كونها مرحلة هامة وأساسية في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة، ورفد المجتمع بها. فضلاً عن سعي الجامعة الأردنية إلى تحقيق معايير الجودة والتميز في برامج الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ويشرفون في هذه البرامج. كما قد يعزى ذلك إلى البرامج والدورات التدريبية وورش العمل والمؤتمرات المحلية والإقليمية التي يعقدها مركز تنمية القوى البشرية في الجامعة الأردنية لتنمية مهارات الاتصال التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجلابنة (2011) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة. في حين اختلفت هذه النتيجة عن دراسة حتاملة وحسين وداود وأبو طبنجة (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإنه يوصى بما يلي:

- 1- ضرورة تركيز أعضاء هيئة التدريس على الاتصال اللفظي؛ باعتباره أكثر أشكال التواصل الإنساني فعالية وتأثيراً.
- 2- ضرورة اهتمام وإصغاء أعضاء هيئة التدريس إلى مشكلات الطلبة وقضاياهم.

المراجع العربية

1. جرادات، صفاء. (2012). درجة فاعلية الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
2. الجلابنة، مصطفى. (2011). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر الطلبة . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 27، (2 ب)، 1581 - 1604.

3. حتاملة، محمود عايد وحسين، أحمد شحاتة وداود، راتب محمد وأبو طبنجة، عبد المنعم .(2012). درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13، (1)، 370 – 494.
4. حجازي، مصطفى .(1990). *الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة*. بيروت: دار الطليعة.
5. سيد، أسامة محمد والجمال، عباس حلمي .(2014). *الاتصال التربوي : رؤية معاصرة*. دسوق: دار العلم والإيمان.
6. عطا الله، عبد الحميد .(2005). برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عُمان غير المتخصصين في اللغة العربية في ضوء متطلباتهم المهنية. *مجلة العلوم التربوية*، العدد الرابع.
7. نصر الله، عمر عبد الرحيم .(2001). *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني* . عمان: دار وائل للنشر.
8. النظامي، نانسي عبد الحميد .(2002). *مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
9. النفيعي، ضيف الله .(2004). *الاتصال الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
10. يونس، عبد الرزاق والعمرى، بسام .(1994). *اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس*. *مجلة دراسات*، 21 (1)، 359 – 387.

المراجع الأجنبية

11. Huang, G., Chen, C., and Chen, H. (2009). A Case Study of Communication Channels in A Graduate Program . *Directions for Teaching and Hearing*, 7,(1), 111 – 117.
12. Gray, E., F .(2010). Specific Oral Communication Skills Desired in New Accountancy Graduates . *Business Communication Quarterly*, 73, (1), 40 – 67.
13. Mamak, H .(2013). Analysis of Communication Skills Levels of University Students who Play and Do not Play Sport .*International Journal of Academic Research*, 5 ,(5), 369 – 372.
14. Uratta, V. (2006). Communication Skills of technical American Faculty .*Journal of Communication in Education*, 5 ,(40), 256 – 312.
15. Cornelius, C., and Boss, M. (2003).

دلالة المنصوبات في تفسير البحر المحيط ودورها في فهم آيات الكتاب الحكيم

أ. عدي جاسم آل كريم

د. عزت ملابراهيمي

الإسلامية في لبنان

جامعة طهران الجامعة

The Function of the Accusatives in Tafseer Al-Bahr Al-Muheet and their Role in Understanding the Verses of the Holly Quran**DR. Izzat Mulla Ibrahim****Prof. Uday Jassim Al-Kareem****The Islamic Collective University of Tahrn/ Lebanon**

ut.ac.irebrahim@m

udayja@yahoo.com

Abstract

Arabic language is a vast sea with a rich repository, that no one can reach to it, unless with fruitful and continuous efforts. Those who approached to this sea, turned into a reliable scientific source and trained the researchers whom with remarkable ambition, crossed the path of growth and development of Arabic language. The result of their works was the strength of this language and the extension of the exact meanings. One of the most influential intellectuals and thinkers was Abu Hayan Al andalousy. His boundless knowledge motivated the writer of this article to analyze his syntactic ideas in his book “El Bahar El Mouheet”, and investigate the influence of former syntactic theories on Abu Hayan’s works. Due to the extent of Abu Hayan’s syntactic theories and ideas, the authors of the article have mentioned just some of his viewpoints and opinions. First, in the present article there is an overview of Abu Hayan’s life and his eminent scientific position, and then the authors analyzed the Sets up ,which concludes object and semi objects--proclamation, exceptions, requesting—and their meaning realm in the book “El Bahar El Mouheet”. in the end of the article the authors explained, the role of “Sets up” in the comprehension of the verses of Qur'an.

Key words: Arabic language, implying meanings, Holy Book, El Bahar El Mouheet, Sets up.

المخلص

اللغة العربية بحر عميق غوره كثير دره واسع مداره لا يبحر فيه إلا من تسلح بعقل راجح وصبر جامح وممن نالوا ذلك المنال وصاروا منبعاً عذباً للمعلم والارتجال علماء ازدهرت العربية بهم وارتبطت أسماؤهم بحبكة اللغة العربية ورصانة قواعدها ودقة معانيها ومن هؤلاء الأعلام المفسر والأديب والنحوي الجليل أبوحيان الأندلسي الذي لقب بشيخ النحاة لعلمه الغزير في فن النحو والذي دعانا لدراسة موازنة في دلالة آراءه النحوية في كتابه «البحر المحيط» ومن سبقه من العلماء لبيان موافقته لمن سبقه من العلماء في الرأي أو تفرد في هذه الآراء دراسة وصفية تحليلية ونتيجة لكثرة هذه الآراء قمنا باختيار نماذج منها للبحث والدراسة. وقد بحث الكاتبان في هذه المقالة عن أبي حيان وحياته العلمية والثقافية، وبيناً مفهوم الدلالة لغة واصطلاحاً، وكتبنا عن المفاعيل، ودلالاتها في تفسير «البحر المحيط» ودور هذه الأساليب في فهم آيات الكتاب الحكيم.

الكلمات المفتاحية: البحر المحيط، القرآن الكريم، اللغة العربية، المنصوبات، المعاني الدلالية.

المقدمة:

التعريف بأبي حيان الأندلسي (654. 745هـ): أسمه أثير الدين محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الغرناطي الجياني النفزي بفتح وسكون وهي مدينة بالمغرب الأندلسي، ونفزة بكسر وسكون هي قبيلة من البربر⁽¹⁾ ولد أبوحيان في غرناطة في أواخر شهر شوال من سنة 654هـ وقيل انه ولد في مطخشارش ويبدو أنها ليست مدينة مستقلة بذاتها، وإنما هي حي من أحياء غرناطة أو ضاحية من ضواحيها⁽²⁾. أمّا كنيته بأبي حيان فترجع إلى ولده الكبير حيان والظاهر ان الأسرة قد عرفت واشتهرت وذاع صيتها بعميدها أبي حيان الذي خلف خلفاً تمكن أن يتبحر في العلوم و يتصدر مجالس العلم و العلماء، فهو عالم وأديب له ديوان شعري مطبوع سار فيه سير العلماء في أشعارهم حيث غلبت عليه الصنعة والتقليد.

نشأته: مما لا شك فيه أن للوراثة والبيئة أثرهما البين في حياة الإنسان وتكوين شخصيته، وهذان العاملان متوفران فيه فأبوه علم من أعلام التفسير كما يروي هو عنه في تفسير سورة الكهف لكن المراجع لم تطلعنا عن أبيه شيئاً ويبدو أنها اكتفت بشهرة ابنه ذي البيان. والعامل الثاني وهي البيئة العلمية ساعدته كثيراً على نضوج فكره وشموخ عقله. وكانت غرناطة حافلة بمدارس العلم المختلفة وأساتذة الحديث والفقه واللغة والأدب شأنها شأن كل المدن الأندلسية الأخرى⁽³⁾. فرأه يحدثنا عن نفسه فيقول: «من لدن ميزت أتلّمذ للعلماء وانحاز للفقهاء وارغب في مجالستهم وأنافس في نفائسهم، واسلك طريقهم واتبع فريقهم فلا انتقل إلا من إمام إلى إمام. فجعلت العلم سحيري وبالليل سميري يقطع نفائس الأوقات وخسائس الشهوات من مطعم شهوي ومشرب روي وملبس بهي وموكب خطي ومفرش وطبي ومنصب سني. وأنا أتوسد أبواب العلماء واقتصد أمانث الفقهاء واسهر في حنادس الظلام واصبر على شطف الأيام وآثره على الأهل والمال والولد وارتحل من بلد إلى بلد طلباً لإياه»⁽⁴⁾.

شيوخه: إنه قد أخذ علمه عن عالم من علماء الأمصار المختلفة بعد أن أخذ التجوال بين البلاد الأندلسية والحجاز وأفريقيا وأخيراً حطّ رحاله في مصر. ومن هؤلاء العلماء الدهان والقطب القسطلاني وابن الانماطي وابن النحاس وغيرهم الكثير. وقد تأثر بشيخه أبي جعفر بن الزبير الثقفي المتوفي (708هـ) صاحب كتاب «البرهان في ترتيب سور القرآن» وقد أخذ عنه علم النحو والبلاغة وأخذ عن شيخه ابن النقيب علم التفسير، وعن أبي الحسن فضل بن إبراهيم علم الأصول والفقه⁽⁵⁾. تذكر لنا المصادر أنه كان واسع الثقافة فقد كان لغوي ومفسر ومحدث ومقرئ ومؤرخ وأديب له معرفة باللغات الأجنبية ومنها التركية والفارسية والحبشية، وكان قد قرأ عن كتب الصوفية ومعتقداتها وكتب الأديان الأخرى كالنوراة والإنجيل، كما أنه حاول الابتعاد عن العلوم الفلسفية والمنطق وعلم الكلام والتنجيم كما ابتعد غيره عنها لما وصف المشتغل بهذه العلوم بالزندقة واتهم بالكفر والفسوق وكان يوش العامل بها إلى الحكام فيرمى في غياهب السجون⁽⁶⁾.

كان يرى أن أهم العلوم والمعارف علم كتاب الله فيقول: «فإن المعارف جمة وهي كلها مهمة وأهمها ما به الحياة الأبدية والسعادة السرمدية وذلك علم كتاب الله هو المقصود بالذات وغيره من العلوم له كالأدوات، هو العروة الوثقى والوزر الأقوى والحبل المتين والصراط المبين»⁽⁷⁾. وقال صاحب «نفح الطيب» مشيراً إلى ثقافته «ولم أر في أشياخي أكثر اشتغالا منه، لأنني لم أره قط إلا يسمع أو يشتغل أو يكتب، ولم أره على غير ذلك»⁽⁸⁾.

عقيدته: فقد ذكر لنا السيوطي عنه بقوله: «كان ثبثاً صدوقاً الحجة سالم العقيدة من البدع والاعتزال والتجسيم، وميال إلى أهل الظاهر وإلى محبة علي بن أبي طالب (عليه السلام) كثير الخشوع والبكاء عند تلاوة القرآن»⁽⁹⁾.

مصنفاته: له من المصنفات الكثيرة والمتعددة الأغراض منها في التفسير والقراءات واللغة والنحو وغيرها، ويعد كتابه البحر المحيط من أهم مصنفاته كما أنه ألف كتاب اسماء النهر الماد وهو مختصر للبحر المحيط وله في القراءات كتاب بعنوان عقد اللالي. فاما كتب اللغة والنحو فهي كثيرة تصل إلى نيف وعشرين كتاباً منها الارتضاء في الفرق بين الضاد والطاء، والأفعال في لسان الأتراك، والتذكرة، والشذوذ (شرحه ابن هشام)، وفضل النحو، وإعراب القرآن، والهداية في النحو

وفاته: توفي في الثامن والعشرين من شهر صفر من سنة 745هـ في مصر من عمر يناهز 91 عاماً قضاه في خدمة دينه ولغته وعلمه وقد جاب البلدان بحثاً عنها، وبرحيله رزية العربية وطلابها بفاجعة كبيرة فرثاه أحد طلبته بقصيدة، وهو الصفي⁽¹⁰⁾.

التعريف بتفسير البحر المحيط

لقد اختار عالمنا الجليل اسماً لتفسيره هو البحر المحيط، فكان لفظاً ومعنى ومضموناً، فالبحر معروف المعنى، ويدل أيضاً على الرجل الكريم الجواد، والجواد الواسع الجري، وبحر الأرض أي شقها فكأنما غاص إلى أعماق المعاني في تفسيره، وأما المحيط فهو البحر المحقق، فقد أحاط بالعلوم التي تمكنه من الغوص في بحار حكم كلام الله سبحانه وتعالى وهو القرآن الكريم ومن ثم ليحيط بكتاب العزيز العليم فهو العروة الوثقى والحبل المتين. وتفسير البحر المحيط من أعظم كتب أبي حيان تصنيفاً، وكان يسميه الكتاب

الكبير ألفه بعد أن عين مدرسا لعلم التفسير في قبة السلطان الملك المنصور وكان في أواخر سنة عشر وسبعمئة، وكان عمره آنذاك سبعا وخمسين سنة.

مصادر الكتاب: تعددت مصادر أبي حيان في تفسيره، فضم نقولات كثيرة وإحالات على كتب لا يزال بعضها مخطوطا أو مفقودا، فهناك كتب في التفسير والمسائل الفقهية، والحديث والقراءات، والنحو، واللغة. فمن بين أهم الكتب التي اعتمد عليها تفسير الكشف للزمخشري، والمحرم الوجيز لابن عطية، والتحوير والتتوير لابن عاشور، ونقل عن تفسير أبي جعفر الطوسي، وأبي البقاء، ومكي، والرازي، والنيسابوري.

منهجه في التفسير: لقد قام أبو حيان في تفسيره على أساس من اللغة والنحو لذلك جاء تفسيره قويا في بابه محكما في بنيانه، محددا لنا منهجيته في التفسير حيث قال: «اني ابتداءً أولا بالكلام عن مفردات الآية التي أفسرها لفظة لفظه فيما يحتاج فيه إلى اللغة والأحكام النحوية لتلك اللفظة قبل التركيب. فإذا كان للكلمة معنيان أو أكثر ذكر ذلك في أول موضع من تلك الكلمة، لينظر ما يناسب لها من تلك المعاني في كل موضع تقع فيه فتحمل عليه»⁽¹¹⁾، ويحيل ما يذكره من القواعد النحوية على كتب النحو. ثم يشرح في تفسير الآية ذاكرا سبب نزولها إذا كان لها سبب، ونسخها ومناسباتها وارتباطها بما قبلها. ولا يخل عليها بما فيها من قراءات فيحشد منها شاذها ومستعملها، ويذكر أقاويل السلف والخلف في فهم معانيها. وهو العالم في العربية وخبير الإعراب، فيشرح بيان ما فيها من غوامض الإعراب، ودقائق الآداب من بديع وبيان، محيلا في أكثر الأحيان على الموضع الذي تكلم فيه عن تلك اللفظة أو الجملة أو الآية مبتعدا في الإعراب عن الوجوه التي تنزه القرآن عنها، مبينا أنه ينبغي أن تحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب، فكلما الله تعالى أفصح الكلام. وينقل أقاويل الفقهاء الأربعة وغيرهم في الأحكام الشرعية بما فيه تعلقه باللفظ القرآني، محيلا كل ذلك على الدلائل في كتب الفقه.

ومن الجدير بالذكر ان هذا التفسير قد جمع بين التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي ونعني بالتفسير بالمأثور وهو تفسير القرآن للقرآن أو تفسير الرسول الأكرم (ص) أو تفسير الصحابة والتابعين إلى الآيات المباركة، ولعل أهم كتب التفسير بالرأي كتاب مفتاح الغيب أو التفسير الكبير للرازي، وتفسير لباب التأويل للخازن... وغيرهما فنجد في تفسير البحر المحيط للمأثور انه يذكر الآثار الثابتة عن رسول الله (ص) والصحابة والتابعين ونراه أحيانا لا يلتزم بتخريج الحديث ونسبته إلى مصادره كما يفعل غيره من مفسري المأثور، وتارة لا يذكر راوي الحديث بل يكتفي بشهرة الحديث بين المفسرين والعلماء.

فمثال تفسير القرآن للقرآن قوله تعالى: «وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ» (البقرة/ 187)، فكلية «مِنَ الْفَجْرِ» جاءت بيان وشرح للمراد من كلمة «الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ» التي قبلها. وكذلك قوله تعالى: «حَرُمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخَنزِيرِ» فانها بيان لقوله تعالى «مَا يُنَلَّى عَلَيْكُمْ» في قوله «أَحَلَّتْ لَكُمْ بَهِيمَةُ الْأَنْعَامِ إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ» (المائدة/ 1). ومثال تفسير الرسول الكريم (ص) للقرآن حيث فسر الظلم بالشرك في قوله تعالى: «الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ» (الأنعام/ 82)، ومن ثم أيده بقوله تعالى «إِنَّ الشَّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ».

اما تفسيره بالرأي فانه يقوم بالتوضيح الجلي للواضح والخفي من الآيات المباركة كذلك نراه في تفسيره بالرأي تارة يوافق غيره من المفسرين فيقف موقف الناقل عن سبقه من المفسرين وأخرى ينفرد بنفسه عن غيره من المفسرين.

بلاغته: أما بلاغته فنراه يذكر لنا عند انتهاء الكلام عن الآية المباركة ومواطن البلاغية من بيان ومعاني وبديع. ويعدد الأوجه البلاغية للآية وهذا النهج زاد من جمالية هذا التفسير وروعته وكساه ثوبا جميلا لفت بها نظار الباحثين والمفسرين.

لغة: ان الناظر في هذا الكتاب يدرك عمق وغزارة علم هذا الرجل ومكانته السامية ومدى اطلاعه على المذاهب النحوية وآراء كل فريق، فنراه يعرض القضية النحوية ومواطن الخلاف ليس نقلا فقط بل مع علمه بدلائل القضية فيرجح ما رآه موافقا للحق الذي طالما ابتغاه وليس تابعا الى مذهب نحوي معين حتى قال قولته الشهيرة: «ولسنا متعبدون بقول نحاة البصرة ولا غيرهم ممن خالفهم، فكم من حكم ثابت ينقله الكوفيون من كلام العرب لم ينقله البصريون، والعكس كذلك فكم من حكم ثابت ينقله البصريون لم ينقله الكوفيون، وانما

يعرف ذلك من له استبحار في علم العربية، لا أصحاب الكنانيس المشتغلون بضروب من العلوم الآخذون عن الصحف دون الشيوخ»⁽¹²⁾. فيرجح تارة رأي أهل البصرة وأخرى رأي أهل الكوفة، وأحياناً يذكر الخلاف دون أن يرجح، فينقل عن سيبويه والمبرد والكسائي والفراء وثعلب وغيرهم من النحاة.

فمثال الترجيح في أنه رجح رأي الكوفيين في مجيء الفاعل مرفوعاً بعد المصدر المنون. ومثال عدم الترجيح، عندما تكلم على ضمير الفصل فقال: «لا موضع له من الإعراب عند البصريين، وله موقع عند الكوفيين، وعند الفراء حسب الاسم الذي قبله، وعند الكسائي حسب الاسم الذي بعده»، أما هو فإنه اكتفى بنقل الآراء ولم يرجح شيئاً. ومثال استقلاليته في الرأي فهي كثيرة لا يمكن حصرها ننقل منها نموذجاً على سبيل المثال لا الحصر:

1. الخلاف المعروف عند النحاة حول الإعراب هل هو أصل في الأسماء فرع في الأفعال أم لا؟ يقول: «هذا خلاف ليس فيه منفعة كبيرة».
2. حركت الناء المتحركة المضمومة للمتكلم والمفتوحة للمخاطب والمكسورة للمخاطبة يقول: «هذه تعاليل لا يحتاج إليها لأنها تعاليل وضعيات والوضعيات لا تعلل».
3. تسكين الفعل الماضي إذا اسند إلى ضمير المتكلم يقول: «الأولى الإضراب عن هذه التعاليل».
4. يخالف ابن مالك في الاعتماد على الحديث في الاستشهاد لأنه مروي بالمعنى.
5. يقول الفعل الماضي يجوز أن يقع حالا دون الحاجة إلى لفظة (قد) لفظاً أو تقديرًا ويستشهد بقوله تعالى: «أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ».
6. يخالف الفراء في قوله تعالى: «كَأَلَّا سَيَكْفُرُونَ بِعِبَادَتِهِمْ» حيث قرأ الفراء لفظة (كَلَّا) بقراءتين وهما (كَلَّا وَكَلَّا)، على أنها حرف جواب للزجر، أما هو فقد قراها (كَلَّا) يجعلها منونة على أنها مصدر مأخوذ من الفعل كَلَّ أي تعب وإعياء⁽¹³⁾.

مفهوم الدلالة:

الدلالة لغة: إن أي لفظة في اللغة العربية تمثل المرجعية الأولى لهذه اللفظة هو القاموس الخطابي، فلفظة دلّ كما يراها الرازي الدليل ما يستدل به والدليل الدال، والدال قريب المعنى من الهدي ويذكر ابن منظور أن دلّ ودلّه على الشيء يدلّه دلّاً ودلالةً فاندلّ أي سدّه إليه ودلّته فاندلّ. ويتابع ابن منظور قائلًا: «سمعت إعرابياً يقول أما تتدل على الطريق؟ والدليل ما يستدل به والدليل الدال وقد دلّه على الطريق يدلّه دلالة ودلالة لذلك نخلص إلى أن معنى دلّ يشير إلى الهدي والتسديد والإرشاد»⁽¹⁴⁾.

الدلالة اصطلاحاً: فيعني كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول الدال والثاني هو المدلول⁽¹⁵⁾. وهذا ما اصطلاح عليه أهل الميزان والأصول والعربية والمناظرة واستقر عندهم تعريفاً للدلالة⁽¹⁶⁾، ومن خلال المعنى اللغوي والاصطلاحي نقف على أن الدلالة تمثل السبيل للوصول إلى الغاية، وبما أن المعنى هو غاية الكلام، فالدلالة تمثل السبيل إلى فهم المعنى من خلال علاقته باللفظ، من هنا صار لفظ المعنى والدلالة مترادفين، والمعنى هو العلاقة المتبادلة بين اللفظ والمدلول، علاقة تمكن كل واحد منهما من استدعاء الآخر ونستنتج كذلك من هذا أن الدلالة اللغوية هي كون الألفاظ متألّفة في تركيب يلزم من العلم بمعاني ألفاظه وكيفية التركيب الوارد به، العلم بالمعنى المراد به ولا بد من الإشارة إلى خصوصية الدلالة اللغوية على المعنى من عمومية الدلالة، إذ ليست دلالة الكلمة على شيء كدلالة الدخان على النار أو السحاب على المطر، فهذه دلالة خارجية ينفصل فيها الدال عن المدلول، أما دلالة الكلمة على الشيء فكامنة في مبناها على تصور الإنسان للأشياء⁽¹⁷⁾.

دلالة المفاعيل في تفسير آي القرآن

أولاً: المفعول به: أن مصطلح المفعول به عند النحويين ذكره صاحب كتاب طبقات النحويين واللغويين إلى أن المفعول به كان أحد أبواب النحو التي وضعها أبو الأسود الدؤلي ونصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز، وقد أصلوا له أصولاً فذكروا عوامل الرفع والنصب والخفض والجزم فوضعوا أبواباً للفاعل والمفعول. وكان لأبي الأسود في ذلك فضل سبق وشي التقدم⁽¹⁸⁾، فلا بد أنه قد مر

بمرحل من النمو والتطور شأنه شأن المصطلحات الأخرى حتى استوى اصطلاحاً ناضجاً، إذ عرف الشريف الجرجاني المفعول به بقوله: «ما وقع عليه فعل الفاعل بغير واسطة حرف الجر أو بها أي بواسطة حرف الجر»⁽¹⁹⁾. وقال ابو البركات الانباري في أسرار العربية المفعول به: «كل اسم تعدى إليه فعل»⁽²⁰⁾. وحده الفاكهي بقوله: «ما وقع عليه فعل الفاعل ومنه المنصوب على الاشتغال أو على التنازع أو الاختصاص، أو الإغراء، أو التحذير، أو النداء»⁽²¹⁾.

وبين المبرد علة نصب المفعول به بقوله: «وإما كان الفاعل رفعا والمفعول به نصبا ليعرف الفاعل من المفعول»⁽²²⁾، وذكر أيضا ابن السراج علة نصب المفعول به بقوله: «فهو منصوب، لأن الكلام قد تم قبل مجيئه وفيه دليل عليه، وهذه العلة التي ذكرناها هاهنا هي العلة الأول، وها هنا ثلثان أقرب منها يصحبها كل نوع من هذه الجمل»⁽²³⁾.

ثم بين ابن السراج علة تسمية المفعول به قائلاً: «واعلم ان هذا انما قيل له مفعول به لأنه لما قال لقائل: ضرب وقتل، قيل له: وهذا الفعل بمن وقع؟ فقال بزيد او بعمره فهذا يكون في المتعدي نحو ما ذكرناه، ولا يقال فيما لا يتعداه نحو: قام وقعد لا يقال هذا القيام بمن وقع؟ ولا هذا القعود بمن حل؟ انما يقال: متى كان هذا القيام؟ وفي أي وقت وأين كان؟»⁽²⁴⁾.

المسائل:

ورد المفعول به المحذوف في تفسير أبي حيان لقوله تعالى: «إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا» (الأحزاب/ 35)، حيث قال أبو حيان حذف من الحافظات والذاكرات المفعول لدلالة ما تقدم والتقدير: «وحافظاتها وذاكراته»⁽²⁵⁾. ولم يكن أبو حيان متفرداً بهذا الرأي فنجد الزجاج في معاني القرآن قد تكلم عن لمحذوف فقال: «استغنى عن ذكر الهاء بما تقدم ودل على المحذوف ومثله ونخلع ونترك من يفجرك، المعنى ونخلع من يفجرك ونتركه»⁽²⁶⁾.

وقد تبعه في الرأي الزمخشري في الكشف فقال: «وحافظاتها وذاكراته، فحذف لأن لظاهر يدل عليه»⁽²⁷⁾. وأيضاً جاء بعده ابن عطية في تفسيره وقد تبعه في الرأي فقال: «الحافظات حذف ضمير يدل عليه المتقدم، تقديره وحافظاتها، وفي الذاکرات أيضاً مثله»⁽²⁸⁾ وكذلك القرطبي في تفسيره⁽²⁹⁾.

ونستنتج مما سبق ان أبا حيان في هذه الآية كان ناقلًا للآراء التي سبقه من العلماء بدليل ما تقدم من ذكره لآراء العلماء في الحقب التي قبله.

أما خلافه عن سبقه في التفسير فانه يرى ان المفعول المحذوف في قوله تعالى: «لَيْسَ لِلْكَافِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ» (الأحزاب/ 8). يقول الزمخشري في تفسيره الآية المباركة: «ليسأل الله يوم القيامة عند وقوف الشهداء المؤمنين الذين صدقوا عهدهم ووفوا به، من جملة من أشهدهم على أنفسهم ألسنت بربكم قالوا بلى عن صدقهم وعهدهم وشهادتهم، فيشهد لهم الأنبياء بأنهم صدقوا عهدهم وشهادتهم وكانوا مؤمنين. أو ليسأل المصدقين للأنبياء عن تصديقهم، لأن من قال للصادق: صدقت، كان صادقاً في قوله. أو ليسأل الأنبياء ما الذي أجابتهم به أمهم»⁽³⁰⁾. أما أبو حيان فانه يرى أن الهاء في قوله تعالى «صَدِّقَهُمْ»، عائدة عليهم أي الأنبياء في بدء الآية المباركة، ومفعول صدقهم محذوف تقديره: عن صدقهم وعهده. أو يكون «صَدِّقَهُمْ» في معنى تصديقهم ومفعوله محذوف أي عن تصديقهم الأنبياء، لأن من قال للصادق صدقت، كان صادقاً في قوله، والتقدير تصديقهم الأنبياء اما ليسال الأنبياء ماذا أجابتهم أمهم؟ أو ليسال عن الوفاء بالميثاق الذي أخذه عليهم، أو ليسال الأنبياء عن تبليغهم الرسالة، أو ليسال الصادقين المؤيدين عن الرسل⁽³¹⁾.

ولعل أبا حيان قد انفرد بمسألة عودة الضمير في لفظة «صَدِّقَهُمْ» والذي يراه انه يعود إلى الأنبياء في بدء الآية الشريفة بدليل عدم وجود هذا الرأي عند العلماء السابقين وتأيد اللاحقين له. وهذا الرأي صحيح بدليل ما جاء به العلماء الذين جاءوا بعد أبي حيان نجدهم قد تبعوه في الرأي فهذا السمين الحلبي يقول: «ومفعول، في «صَدِّقَهُمْ» محذوف أي؛ صدقهم وعهدهم. ويجوز أن يكون

«صَدَّقَهُمْ» في معنى تصديقهم، ومفعوله محذوف أيضا أي عن تصديقهم الأنبياء»⁽³²⁾. وكذلك تبعهم بالرأي أبو حفص الدمشقي في تفسيره للباب في علوم الكتاب⁽³³⁾.

ثانيا: المفعول المطلق: ذكر سيبويه: «أن الفعل الذي لا يتعدى الفاعل يتعدى إلى اسم الحدثان الذي أخذ منه لأنه إنما يذكر ليدل على الحدث، ألا ترى أن قولك: قد ذهب بمنزلة قد كان منه ذهاب، وإن قلت ضرب عبد الله لم يستثن أن المفعول زيد أو عمرو، ولا يدل على صنف، كما أن ذهب قد دل على صنف وهو الذهاب، وذلك قولك؛ ذهب عبد الله الذهاب الشديد، وقعد قعدة سوء وقعد قعدتين لما عمل في الحدث عمل في المرة منه والمرتين، وما يكون ضربا منه، فمن ذلك: قعد القرفصاء»⁽³⁴⁾.

ولم يطلق سيبويه عليه لفظ المفعول المطلق، وإنما اكتفى بالإشارة إليه بهذه الطريقة الوصفية، كما هي عادته في تبين الظاهرة النحوية، إلا أنه ذكر اسم الحدثان وهو بعينه المفعول المطلق الذي نحن بصدد؛ وإنما وصفه بالحدثان لأنه يمثل الحدث الذي هو روح الفعل، فعند قولك ضربت زيدا، فكأنما برفع يدك وإبقاعها على زيد قد أوجدت الحدث وهو الضرب بعد أن لم يكن، فصار الضرب هو فعلك وفعلك هو الضرب، بذلك يسميه سيبويه في موضع آخر بالفعل؛ لأن الفعل يقوم بالفاعل، والحدث يقوم أيضا بالفاعل، فكان هذا التقارب بينهما غير أن الفعل يشتمل على الزمن فضلا عن الحدث.

وقد بين ابن السراج في كتابه الأصول في النحو إلى أن المصدر هو المفعول المطلق، فقال: «هو المفعول في الحقيقة لسائر المخلوقين، فمعنى قولك قام زيد وفعل زيد قياماً سواء، وإذا قلت ضربت فإنما معناه أحدثت ضرباً وفعلت ضرباً فهو المفعول الصحيح ألا ترى أن القائل يقول: من فعل هذا القيام؟ فنقول أنا. ومن ضرب هذا الضرب الشديد؟ فنقول أنا فعلته، تريد: أنا ضربت هذا الضرب وقولك ضربت هذا الضرب»⁽³⁵⁾.

وحدد الفاكهي المصدر بقوله: اسم لحادث يوجد فيه الفعل⁽³⁶⁾ وفي شرح ابن عقيل المصدر هو المنتصب توكيدا لعامله أو بيانا لنوعه أو عدده، نحو ضربت ضربا وسرت سيرا، وضربت ضربتين، وسمي مفعولا مطلقا لصدق المفعول عليه غير مقيد بحرف جر ونحوه، بخلاف غيره من المفعولات، فإنه لا يقع عليه اسم المفعول إلا مقيدا، كالمفعول به، والمفعول فيه والمفعول معه، والمفعول له⁽³⁷⁾ وحدد الرضي في شرح الكافية المصدر بأنه: اسم الحدث الجاري على الفعل⁽³⁸⁾.

وسبب تسميته بالمفعول المطلق هو أن حمل المفعول عليه لا يوجب إلى صلة؛ لأنه مفعول الفاعل حقيقة بخلاف سائر المفعولات فإنها ليست بمفعول الفاعل، وتسمية كل منها مفعولا إنما هو باعتبار إصاق الفعل به أو وقوعه لأجله أو فيه أو معه، فلذلك احتاجت في حمل المفعول عليها إلى التقييد بحرف الجر بخلافه، وبهذا استحق أن يقدم عليها في الوضع⁽³⁹⁾.

المسائل:

ورد المفعول المطلق في تفسير أبي حيان لقوله تعالى: «مَا كَانَ عَلَى النَّبِيِّ مِنْ حَرَجٍ فِيمَا فَرَضَ اللَّهُ لَهُ سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَقْدُورًا» (الأحزاب/ 38). فقال: «وانتصبت «سُنَّةَ اللَّهِ» على أنه اسم موضوع موضع المصدر، قال الزمخشري أو على المصدر أو على إضمار فعل تقديره ألزم أو نحوه، أو على الإغراء، كأنه قال: فعلية سنة الله»⁽⁴⁰⁾.

وقال النحاس في إعراب القرآن: «سُنَّةَ اللَّهِ مصدر لأن قبله ما هو بمعنى سن ذلك»⁽⁴¹⁾. وتبعه في الرأي ابن أبي الزمنين ت(399هـ) في تفسيره؛ ومكي بن أبي طالب القيرواني في الهداية إلى بلوغ النهاية ثم جاء الزمخشري في الكشف فقال: «سُنَّةَ اللَّهِ اسم موضوع موضع المصدر كقولهم تريا وجدلا، كأنه قيل سن الله ذلك سنة في الأنبياء الماضين»⁽⁴²⁾. وبعده جاء ابن عطية في المحرر الوجيز فقال: «وسُنَّةَ نصب على المصدر أو على إضمار فعل تقديره ألزم أو نحوه أو على الإغراء كأنه قال فعلية سنة الله»⁽⁴³⁾. وجاء ابن الجوزي (ت597هـ) فنصبها على المصدر تبعه القرطبي. والأصح أن نضع (سُنَّةَ) موضع المصدر بدليل إجماع أغلب العلماء الذين جاءوا قبله، فكان أبو حيان قد اكتفى بجمع آراء من تقدم من العلماء.

كذلك جاء المفعول المطلق في تفسير أبي حيان لقوله تعالى: «سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا» (الأحزاب/ 26). فقال: «سُنَّةَ اللَّهِ مصدر مؤكد، أي سن الله في الذين يناقون الأنبياء أن يقتلوا حيثما ظفر بهم»⁽⁴⁴⁾. وجدنا أن أبا حيان لم يكن السباق في هذا

الرأي وإنما هنالك علماء قد سبقوه في الرأي منهم الزجاج في معاني القرآن، كذلك ابن أبي الزنمين في تفسيره وأيضاً مكي بن أبي طالب القبرواني في الهداية إلى بلوغ النهاية والزمخشري صاحب الكشف حيث عدّوا «سُنَّةَ اللَّهِ» في موضع مصدر مؤكد، أي سن الله في الذين ينافقون الأنبياء ان يقتلوا حيثما ثقفوا وتبعهم الطبرسي وابن عطية والقرطبي. وبذلك يكون أبو حيان ناقلاً من آراء من سبقه من علماء التفسير في هذه الآية المباركة.

أشباه المفاعيل

أولاً: الحال

الحال في اللغة: قال ابن منظور: «والحال كنية الإنسان وهو ما كان عليه من خير أو شر، يذكر ويؤنث، والجمع أحوال وأحوله، الأخير عن اللحياني قال ابن سيده: «وهي شاذة لأن وزن حال فعل، وفعل لا يكسر على أفعله. يقال حال فلان حسنة وحسن، والواحدة حالة، يقال: هو بحالة سوء، فمن ذكر الحال جمعه أحوالاً»⁽⁴⁵⁾. وقال الجرجاني: «الحال في اللغة نهاية الماضي وبداية المستقبل»⁽⁴⁶⁾.

وأما الحال في الاصطلاح فقد دار تعريف النحاة للحال حول كونه وصف فضلة منتصب مبين هيئة ما قبله من فاعل أو مفعول. قال الجرجاني في التعريفات: «ما يبين هيئة الفاعل أو المفعول به، لفظاً نحو: ضربت زيدا قائماً، أو معنى نحو زيد في الدار قائماً»⁽⁴⁷⁾. جاء في شرح التسهيل هو ما دل على هيئة صاحبها، متضمناً ما فيه معنى (في)، غير تابع ولا عمدة⁽⁴⁸⁾، وقال ابن مالك في ألفيته واصفاً الحال:

الحال وصف فضلة منتصب مفهم في حال ك فرداً أذهب

أما صفة الحال، فهي نكرة بعد معرفة قد تم الكلام عليها، وتلك النكرة هي المعرفة في المعنى نحو قولك: جاء زيد راكباً، كلمة راكب جاءت بعد معرفة وهي زيد وقد تم الكلام عليه بدون كلمة (راكب)، فلو قلت: جاء زيد، لكان كلاماً تاماً. وأما صاحب الحال فقد عرفنا أنه الفاعل أو المفعول أو هما معاً، وهما إما أن يكونا معرفتين أو نكرتين مغنيتين غناء المعدة.

أقسام الحال:

1- حال مفرد، ما ليست جملة ولا شبه جملة نحو: اشرب الماء صافياً. 2- حال شبه جملة، وهو الظرف والجار والمجرور نحو كنت في الطائرة فأبصرت البيوت الكبيرة فوق الأرض صغيرة ولا بد في شبه الجملة أن يكون تاماً، أي مفيداً، وإفادته قد تكون بالإضافة أو بالنعته، أو بالعدد، أو بغير ذلك مما يكون مناسباً له. 3- حال الجملة، قال الجرجاني: «الجملة عبارة عن مركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى سواء أفادت، نحو زيد قائم، أو لم تفد، نحو إن تكرمني، فإنه جملة لا تفيد إلا بعد مجيء جوابه، فتكون الجملة اعم من الكلام مطلقاً»⁽⁴⁹⁾.

وتقع الجمل موقعا إعرابياً، كأن تقع خبراً أو مفعولاً، أو حالاً، أو مضافاً إليها، أو جواباً للشرط جازم بعد الفاء أو إذا، أو تابعة لمفرد أو لجملة لها محل من الإعراب⁽⁵⁰⁾.

المسائل:

وقد ورد الحال شبه جملة عند أبي حيان في شرحه لقوله تعالى: «وَرَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِغَيْظِهِمْ لَمْ يَنَالُوا خَيْرًا وَكَفَى اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ الْقِتَالَ وَكَانَ اللَّهُ قَوِيًّا عَزِيزًا» (الأحزاب/ 25). فقال: «بِغَيْظِهِمْ» فهو حال والباء للمصاحبة و«لَمْ يَنَالُوا»؛ حال ثانية، أو من الضمير في «بِغَيْظِهِمْ»، فيكون حالاً متداخلاً. وقال الزمخشري ويجوز أن تكون الثانية بياناً للأولى، أو استئنافاً. ولا يظهر كونها بياناً للأولى، ولا لاستئناف، لأنها تبقى كالمفصلة مما قبلها⁽⁵¹⁾. ذكر الزمخشري في تفسير الكشف لقوله تعالى: «بِغَيْظِهِمْ لَمْ يَنَالُوا»، فقال: بغیظهم مغیظین، كقوله: تَبَيَّنَ بالدهن لم ينالوا خيراً غير ظافرين، وهما حالان بتداخل أو تعاقب ويجوز أن تكون الثانية بياناً للأولى أو استئنافاً⁽⁵²⁾. وإلى هذا الرأي ذهب الطبري والعكبري وبذلك يكون أبو حيان ناقلاً لآراء من سبقه من العلماء كما تقدم. أما من جاء بعد أبي حيان كأمثال أبي

مسعود والكاشاني ومحمد رضا القمي وغيرهم فيرون أنهما حالان، أما الآلوسي فيرى أنهما بمعنى غير ظافرين وهما حالان، بتداخل أو تعاقب⁽⁵³⁾.

وورد الحال مفردا في شرح أبي حيان عند شرحه لقوله تعالى: «يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا» (الأحزاب/ 45)، فقال: «وانتصب شاهدا على انه حال مقدرة اذا كان قولك عند الله وقت الإرسال يكن شاهدا عليهم»⁽⁵⁴⁾. وقال الزجاج في معاني القرآن: «شاهدا على أمتك بالإبلاغ، أي إبلاغ الرسالة، ومبشرا بالجنة ومنذرا من النار، وهذا كله منصوب على الحال، أي أرسلناك في حال الشهادة والبشارة والإنذار»⁽⁵⁵⁾. وقال الشيخ الطوسي «شاهدا» نصب على حال مقدر على القول الأول، وعلى حال غير مقدرة على القول الثاني⁽⁵⁶⁾. وتبعهم الزمخشري في الرأي فقال: «وإنما يكون شاهدا عند تحمل الشهادة أو عند أدائها قلت: هي حال مقدرة كمسئلة الكتاب مررت برجل معه صفر صائدا به غدا، أي مقدرًا به الصيد غدا»⁽⁵⁷⁾، ووافقهم بذلك القرطبي والثعالبي وابن مسعود والآلوسي وابن عاشور وغيرهم الكثير وبذلك يكون أبو حيان في تفسيره لهذه الآية مجرد ناقلًا لأراء من تقدم ولم يضيف إليه شيئا.

وقد ورد الحال مفردا عند أبي حيان أيضا في شرحه لقوله تعالى: «وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ» (سورة البقرة/ 135). قال أبو حيان: «ذكروا أن حنيفاً منصوب على الحال من إبراهيم أي في حال حنيفيته قاله المهدي وابن عطية والزمخشري، قال الزمخشري كقولك: رأيت وجه هند قائمة، وأنه منصوب بإضمار فعل حكاه ابن عطية وقال: لأن الحال تعلق من المضاف إليه انتهى، وتقدير الفعل: تتبع حنيفا، وأنه منصوب على القطع حكاه السجواندي وهو تخريج كوفي، لأن النصب على القطع إنما هو مذهب الكوفيين، وقد تقدم لنا الكلام فيه واختلاف الفراء والكسائي فكان التقدير: بل ملة إبراهيم الحنيف، فلما نكره لم يمكن اتباعه إياه فنصبه على القطع، أما الحال من المضاف إليه إذا كان المضاف غير عامل في المضاف إليه قبل الإضافة فنحن لا نجيزه سواء أكان جزءا مما أضيف إليه أو كالجزم أو غير ذلك. وأما النصب على القطع فقد ردّ هذا الأصل البصريون، وأما إضمار الفعل فهو قريب ويمكن أن يكون منصوبا على الحال من المضاف»⁽⁵⁸⁾.

فعلى هذا القول انتصب قوله تعالى حنيفاً الواردة في الآية السابقة على الحال من المضاف وهو اختيار أبي حيان، وأجاز ابن عطية أن تكون منصوبة بإضمار فعل أي نصبت على المفعولية، أما الكوفيون فقد اختاروا النصب على القطع وقد ردّ هذا القول البصريون، ويعد أن عرض أبو حيان هذه الآراء رجح قول البصريين، أي النصب على الحال. وهذا الذي ذكره أبو حيان جاء متفقا مع قول العكبري الذي قال: «حنيفاً حال من إبراهيم، والحال من المضاف إليه ضعيف في القياس قليل في الاستعمال، وسبب ذلك أن الحال لا بد لها من عامل فيها، والعامل فيها هو العامل في صاحبها، ولا يصح أن يعمل المضاف في مثل هذا في الحال»⁽⁵⁹⁾.

ووجه قول من نصبه على الحال أنه قدّر العامل معنى اللام أو معنى الإضافة، وهو المصاحبة والملاصقة وقيل حسن جعل حنيفا حالا، لأن المعنى نتبع إبراهيم حنيفا وهذا جيد، لأن الملة هي الدين والمتبع إبراهيم. وقيل هو منصوب بإضمار أعني.

وقد ورد الحال جملة أيضا وجاءت هذه المسألة في تفسير أبي حيان لقوله تعالى (البقرة/ 165): «وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ». قال أبو حيان: «والجملة من يحبونهم حال من الضمير المستكن في يتخذ أو صفة للأنداد ويجوز أن تكون صفة من، إذا جعلتها نكرة موصوفة، وجاز ذلك لأن في يحبونهم ضمير أندادا وضمير من وأعاد الضمير على المعنى إذ تقدم الحمل على اللفظ في يتخذ إلى افراد الضمير وقد وقع الفصل بين الجملتين وهو شرط على مذهب الكوفيين»⁽⁶⁰⁾.

قال أبو حيان في هذه الآية أن جملة يحبونهم منصوبة إما صفة لأنداد الواقعة مفعول به أو حال من الضمير في يتخذ. وقد فصل هذه الآراء العكبري حيث قال فيها: «يحبونهم في موضع نصب، صفة للأنداد ويجوز أن يكون في موضع رفع صفة لمن إذا جعلتها نكرة»⁽⁶¹⁾. وجاز الوجهان لأن في الجملة ضميرين أحدهما لمن، والآخر للأنداد وكني عن الأنداد ب"هم" كما يكنى بها عن يعقل، لأنهم نزلوها منزلة من يعقل. والأرجح أن تكون صفة لأنداد.

ثانياً: الاستثناء

الاستثناء لغة: جاء في معجم العين لخليل بن أحمد الفراهيدي انه مصدر استثنى يستثنى من الشيء والسين والتاء زائدتان لا تفيدان معنى الطلب هنا⁽⁶²⁾، وكذلك قال ابن منظور في لسان العرب: «وثنى الشيء رد بعضه على بعض، فثنى واثنى واثنوني انعطف وثنى الحبة بالكسر انشاؤها أو ما تعوج منها إذا تثنت، ومن الوادي منعطفة، واستثنيت الشيء من الشيء، حاشيته، ومنها العطف تقول ثبتت الحبل إذا عطف بعضه على بعض»⁽⁶³⁾.

الاستثناء اصطلاحاً: هو إخراج الشيء مما دخل فيه هو وغيره بلفظ شامل لهما وإدخاله في ما خرج عنه هو وغيره بلفظ شامل لهما؛ وحدده الفاكهي بقوله: «الاستثناء هو المخرج تحقيقاً أو تقديرًا بإلا أو إحدى أخواتها من مذكور، أو متروك بشرط الفائدة»⁽⁶⁴⁾. وقال ابن يعيش في الاستثناء: «وحقيقته تخصيص صفة عامة فكل استثناء تخصيص وليس كل تخصيص استثناء، فإذا قلت قام القوم إلا زيدا، تبين بقولك إلا زيدا، أنه لم يكن داخلاً تحت الصدر، إنما ذكرت الكل وأنت تريد بعض مدلوله مجازاً، وهذا معنى قول النحويين أن الاستثناء إخراج بعض من كل أي إخرجه من أن يتناول الصدر فإن كان الاستثناء خص المستثنى، أي من جنسه فمتصل وإن لم يكن بعضاً من المستثنى منه فمنقطع لانقطاعه إذا كان من غير نوعه»⁽⁶⁵⁾.

وذكر ابن السراج علة نصب المستثنى تشبيهاً له بالمفعول إذا أتى بعد استثناء الفعل بالفاعل وبعد تمام الكلام، فإذا قلت جاءني القوم إلا زيدا فجملة جاءني القوم كلام تام، فلو جاز أن تذكر زيدا، بعد هذا الكلام بغير حرف الاستثناء ما كان إلا نصبا، ولكن لا معنى لذلك إلا بتوسط شيء آخر، فلما توسطت (إلا) حدث معنى الاستثناء ووصل الفعل إلى ما بعد إلا، فالمستثنى بعض من المستثنى منه، والعلة على مشابهة⁽⁶⁶⁾.

المسائل:

جاء الاستثناء عند أبي حيان في شرحه لقوله تعالى: «يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ» (البقرة/ 9). قال أبو حيان: «ومن قرأ وما يخادعون أو يخدعون مبنياً للمفعول. فانتصاب ما بعد إلا على ما انتصب عليه زيد غبن رأيه: إما على التمييز على مذهب الكوفيين، وإما على التشبيه بالمفعول به، على ما زعم بعضهم، وإما على إسقاط حرف الجر أي في أنفسهم أو عن أنفسهم أو ضمن الفعل معنى ينتقصون ويستلبون»⁽⁶⁷⁾.

ركز أبو حيان في هذه الآية على المنصوب بعد إلا، أي انتصاب «أنفسهم» فهو لا يخرج عن خيارات ثلاثة إما على التمييز وهو رأي أسنده إلى الكوفيين أو ينصب تشبيهاً بالمفعول أو ينصب على نزع الخافض كما فصل ذلك أبو حيان.

وفي إعراب هذه الآية فصل العكبري القول حيث ذكر في قوله تعالى: «يُخَادِعُونَ اللَّهَ» في الجملة وجهان: أحدهما: لا موضع لها. والثاني: موضعها نصب على الحال. وفي صاحب الحال والعامل فيها وجهان أحدهما، هي من الضمير في يقول، فيكون العامل فيها يقول، والتقدير: يقول آمنا مخادعين. والثاني: هي حال من الضمير في قوله: بمؤمنين، والعامل فيها اسم الفاعل والتقدير: وما هم بمؤمنين في حال خداعهم. أما قوله: «إِلَّا أَنْفُسَهُمْ» أي عن أنفسهم، وأنفسهم منصوب بأنه فاعل»⁽⁶⁸⁾.

ورد الاستثناء أيضاً في شرح أبي حيان لقوله تعالى: «لَا يَحِلُّ لَكَ النِّسَاءُ مِنْ بَعْدُ وَلَا أَنْ تَبَدَّلَ بِهِنَّ مِنْ أَزْوَاجٍ وَلَوْ أَعْجَبَكَ حُسْنُهُنَّ إِلَّا مَا مَلَكَتْ يَمِينُكَ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ رَقِيباً» (الأحزاب/ 52)، فقال: «وأما إن كانت موصولة واقعة على الجنس، فهو استثناء من الجنس، يختار فيه الرفع على البدل من النساء. ويجوز النصب على الاستثناء، وإن كانت مصدرية، ففي موضع نصب، لأنه استثناء من غير جنس الأول، قاله ابن عطية، وليس بجيد، لأنه قال: والتقدير: إلا ملك اليمين، وملك بمعنى: مملوك»⁽⁶⁹⁾.

وقد سبقه إلى هذا الرأي الشيخ الطبري في تفسيره فقال: إلا ما ملكت يمينك استثناء من النساء ومعنى ذلك لا يحل لك النساء من بعد اللواتي أحللتهم لك، إلا ما ملكت يمينك من الإماء، فإن لك أن تملك من أي أجناس الناس شئت من الإماء⁽⁷⁰⁾ وتبعه الشيخ الطوسي. وأما ابن عطية فنجدته أكثر تفصيلاً لهذا الرأي فقال: «كلمة ما في «إِلَّا مَا مَلَكَتْ يَمِينُكَ»، في موضع رفع بدل من النساء. ويجوز أن تكون في موضع نصب على الاستثناء وفي النصب ضعف. ويجوز أن تكون ما مصدرية والتقدير إلا ملك يمينك وملك

بمعنى مملوك وهو في موضع نصب لأنه استثناء من غير الجنس الأول، والرقيب فعيل بمعنى فاعل أي راقب»⁽⁷¹⁾. نستنتج مما تقدم ان أبا حيان كان جامعاً لأراء من سبقه من العلماء والمفسرين لهذه الآية المباركة.

ذكر أبو حيان رأي الكوفيين في معنى الاستثناء عند قول تعالى: «وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ» (البقرة/ 34). قال أبو حيان: «فلما استثنى إبليس كان محكوماً عليه بأنه ترك السجود أو بأنه مسكوت عنه غير محكوم عليه والمقصود الإخبار عنه بأنه خالف حاله حال الملائكة فناسب أن يبدأ أولاً بتأكيد ما حكم به عليه في الاستثناء أو بإنشاء الإخبار عنه بالمخالفة، والذي يؤدي هذا المعنى هو الإباء من السجود إذا قلت قام القوم إلا زيدا فمذهب الكسائي أن التخريج من الاسم وأن زيدا غير محكوم عليه بقيام ولا غيره فيحتمل أن يكون قد قام وأن يكون غير قائم، ومذهب الفراء أن الاستثناء من الفعل. والصحيح مذهبنا وهو أن الاسم مستثنى من الفعل. ودلائل هذه المذاهب مذكورة في كتب النحو»⁽⁷²⁾.

في قوله تعالى (إِلَّا إِبْلِيسَ) استثناء، والذي ذهب إليه أبو حيان أن الاستثناء أو التخريج يكون من الفعل وهو في هذه الآية سجد وقد اختار هذا الرأي الفراء، وأما الكسائي فقد ذكر أن التخريج يكون من الاسم، وقد رجح أبو حيان رأي المدرسة البصرية، وذلك بتصريحه بذلك حيث قال: «والصحيح مذهبنا».

وللمفسرين والمعربين آراء حول هذه الآية فقد ذكر الأخفش في معاني القرآن أن إبليس انتصب لأنك شغلت الفعل بهم عنه فأخرجته من الفعل من بينهم كما تقول جاء القوم إلا زيدا لأنك لما جعلت لهم الفعل وشغلته بهم وجاء بعدهم غيرهم شبهته بالمفعول به بعد الفاعل وقد شغلت به الفعل⁽⁷³⁾. ان الأخفش قد وافق الفراء ومن تبعه وما ذهب إليه أصحاب المدرسة البصرية وهو أنسب الأقوال لموافقة المعنى. أما العكبري يعتقد «هو استثناء منقطع لأنه لم يكن من الملائكة وقيل هو متصل لأنه كان في الابتداء ملكاً»⁽⁷⁴⁾.

خاتمة البحث

لا بد لنا أن نعرض بعض أهم النتائج التي توصلنا إليها خلال مسيرتنا مع هذا البحث ومنها:

1. كان أبو حيان الأندلسي واسع العلم كثير التأليف في مختلف المجالات لم ينكب على علم محدد بل أقبل على كل علوم عصره ينهل منها ساعدته هذه العلوم على نضوج فكره وشموخ عقله ورصانة الرأي. وهو مفسر بارع ونحوي محقق ألم بقضايا النحو جميعها، فنراه يعرض القضية النحوية ومواطن الخلاف ليس نقلاً فقط بل مع علمه بدلائل القضية فيرجح ما رآه موافقاً للحق الذي طالما ابتغاه وليس تابعاً إلى مذهب نحوي معين.
2. يعد كتابه البحر المحيط بعد الإطلاع عليه، كتاباً جامعاً، لفنون العربية، نحواً وصرفاً ولغة وأدباً وبلاغة، يستطيع الباحث أن يستخلص كل علم من هذه العلوم على حده، ويجعل من هذا الكتاب مرجعاً أصيلاً. جمع أبو حيان في هذا الكتاب، آراء متعددة للعديد من النحويين والمفسرين لكتاب الله ولهذا يجد المتصفح لهذا الكتاب، آراء متباينة حيناً ومتوافقة حيناً آخر.
3. أغلب الآراء النحوية التي ذكرها أبو حيان في تفسيره فيما يخمن المنصوبات مسبوق إليها ذاكراً لنا آراء المفسرين الذين سبقوه بكل دقة وأمانة.
4. كان أبو حيان كثير الاستشهاد بآراء من سبقه من العلماء أمثال الشيخ الطوسي وابن عاشور والرازي، وغيرهم من علماء النحو والتفسير. وعلى الرغم من أخذه من جميع المذاهب إلا أنه أكثر الأخذ عن الزمخشري وابن عطية، رداً وتقنياداً. وغيرته الشديدة على كتاب الله تعالى والتصدي للرد عليه، فهو يهاجم كل من يخطئ قراءة بعينها، فهو يدافع عن كل القراءات دفاعاً مستميتاً.
5. يميل في أحيان كثيرة إلى آراء المدرسة البصرية مع أخذه من كل المدارس ولعل ذلك يرجع إلى تنقله في البلاد العربية غرباً وشرقاً ومقابلته للعديد من العلماء على اختلاف مناهجهم ومذاهبهم.
6. لقد لمست من اطلاعنا على جزء يسير من آراء أبي حيان رصانة وعمق التفكير لما حملته من معاني كانت خلاصة لما سبقه من علماء أجلاء اختصوا وأبدعوا في علم النحو والتفسير فهو دليل على معرفته التامة لعلوم البلاغة ودلائل الألفاظ.

هوامش البحث:

1. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله، معجم البلدان، ج2، ص226
2. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ص280
3. المقري التلمساني، أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، ج3، ص194
4. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص29
5. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ص450
6. انظر: المقري التلمساني، أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، ج2، ص565؛ والسيوطي، جلال الدين عبدالرحمن، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ص280-282
7. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص99
8. المقري التلمساني، أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، ج2، ص520
9. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ص282
10. ينظر: أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص46
11. نفس المصدر، ج1، ص6
12. نفس المصدر، ج3، ص500
13. لمن يرغب في المزيد فليُنظر: تفسير البحر المحيط ج1، ص62 وما بعدها.
14. ينظر: الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ص98؛ وابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، مادة «دل»، ج11، ص248؛ والفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، نفس المادة، ج3، ص377
15. الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود، ص139
16. التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج2، ص284
17. عبد البديع، لطفي، التركيب اللغوي للأدب، ص47
18. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، ص12
19. الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود، ص200
20. أبو البركات الأنباري، عبدالرحمن بن محمد، أسرار العربية، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ص37
21. الفاكهي، عبد الله بن أحمد، شرح الحدود النحوية، دراسة وتحقيق الدكتور صالح بن حسين العائد، ص97
22. المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، ج1، ص8
23. ابن السراج، محمد بن السري، الأصول في النحو، تحقيق عبدالحسين الفتلي، ج1، ص54
24. نفس المصدر، ج1، ص171
25. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص480
26. الزجاج، إبراهيم بن السري، معاني القرآن وأعرابه، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، ج4، ص227
27. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج3، ص539
28. ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبدالحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ج4، ص385
29. القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق احمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ج14، ص186
30. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج3، ص524
31. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص456
32. السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق علي محمد معوض وآخرون، ج9، ص96
33. ابوحفص الدمشقي، عمر بن علي، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ج15، ص68
34. سيبويه، عمر بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، ص34-35
35. ابن السراج، محمد بن السري، الأصول في النحو، تحقيق عبدالحسين الفتلي، ج1، ص159
36. الفاكهي، عبد الله بن أحمد، شرح الحدود النحوية، دراسة وتحقيق الدكتور صالح بن حسين العائد، ص39
37. ابن عقيل، عبدالله بن عبدالرحمن، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، ج1، ص557
38. ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح الكافية الشافية، تحقيق عبدالمنعم أحمد هريدي، ج2، ص178

39. الصبان، محمد بن علي، حاشية الصبان على شرح الاشموني، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج2، ص110
40. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص484
41. أبو جعفر النحاس، أحمد بن محمد، معاني القرآن الكريم، تحقيق الشيخ محمد علي الصابوني، ج3، ص217
42. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج3، ص542
43. ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبدالحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ج4، ص388
44. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص506
45. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، ج11، ص190
46. الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود، ص81
47. الجرجاني، نفس الصفحة
48. ابن مالك، محمد بن عبد الله، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، ج2، ص94
49. الجرجاني، علي بن محمد، معجم التعريفات، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود، ص78
50. ابن هشام، عبدالله بن يوسف، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ص536
51. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص469
52. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج3، ص533
53. الألوسي، شهاب الدين، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبدالباري عطية، ج21، ص174
54. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص487
55. الزجاج، إبراهيم بن السري، معاني القرآن وأعرابه، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، ج4، ص231
56. الطوسي، أبي جعفر محمد بن الحسن، التبيان في تفسير القرآن، تحقيق وتصحيح احمد حبيب قصير العاملي، ج9، ص318
57. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج3، ص546
58. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص577
59. العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، ج1، ص120
60. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص643
61. العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، ج1، ص134
62. خليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، ذيل مادة "ثي"، ج8، ص242
63. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، ذيل مادة "ثي"، ج14، ص115
64. الفاكهي، عبد الله بن احمد، شرح الحدود النحوية، دراسة وتحقيق صالح بن حسين العائد، ص116
65. ابن يعيش، يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، ج2، ص75-80
66. ابن السراج، محمد بن السري، الأصول في النحو، تحقيق عبدالحسين الفتلي، ج1، ص281
67. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص187
68. العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، ج1، ص25
69. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج8، ص497
70. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق الدكتور عبد الله عبد المحسن التركي، ج22، ص41
71. ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبدالحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ج4، ص394
72. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، تحقيق عادل احمد عبد الموجود وآخرون، ج1، ص304
73. الأخفش، معاني القرآن، تحقيق عبد الامير محمد أمين، ج1، ص57
74. العكبري، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، ج1، ص51

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1. الألوسي، شهاب الدين. تحقيق: عطية، علي عبدالباري. 2005م. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت.
2. ابن السراج، محمد بن السري. تحقيق: الفتلي، عبدالحسين. 1999م. الأصول في النحو. الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت.
3. ابن عادل الدمشقي، عمر بن علي. تحقيق: عبد الموجود، عادل أحمد وعلي محمد معوض. 1998م. اللباب في علوم الكتاب. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.
4. ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبدالحق. تحقيق: محمد، عبد السلام عبد الشافي. 2001م. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.
5. ابن عقيل، عبدالله بن عبدالرحمن. تحقيق: عبد الحميد، محيي الدين. 1980م. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. الطبعة الأولى، دار التراث، القاهرة.
6. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق: هارون، عبدالسلام محمد. 1979م. مقاييس اللغة. الطبعة الأولى، دار الفكرة، القاهرة.
7. ابن مالك، محمد بن عبد الله. تحقيق: هريدي، عبدالمنعم أحمد. 1982م. شرح الكافية الشافية. الطبعة الأولى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية المتحدة.
8. ابن مالك، محمد بن عبد الله. تحقيق: السيد، عبد الرحمن ومحمد بدوي المختون. 1990م. شرح التسهيل. الطبعة الأولى، دار هجر للطباعة والنشر، القاهرة.
9. ابن منظور، جمال الدين. تحقيق: علي الكبير، عبد الله وآخرون. 1971م. لسان العرب. الطبعة الأولى، دار المعارف، القاهرة.
10. ابن هشام، عبدالله بن يوسف. تحقيق: عبد الحميد، محمد محيي الدين. 1966م. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. الطبعة السادسة، دار الكتب العلمية، بيروت.
11. ابن هشام، عبدالله بن يوسف. تحقيق: المبارك، مازن ومحمد علي حمد الله. 1985م. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. الطبعة الرابعة، دار الفكر، دمشق.
12. ابن يعيش، يعيش بن علي. 1999م. شرح المفصل للزمخشري. جامعة الكويت، الكويت.
13. أبو البركات الأنباري، عبدالرحمن بن محمد. تحقيق: شمس الدين، محمد حسين. 1997م. أسرار العربية. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.
14. أبو جعفر النحاس، أحمد بن محمد. تحقيق: الصابوني، محمد علي. 1409هـ.ق. معاني القرآن الكريم، الطبعة الثانية، دار إحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة.
15. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. تحقيق: عبد الموجود، عادل أحمد وآخرون. 1993م. البحر المحيط. الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت.
16. الأخفش، سعيد بن مسعدة. تحقيق: أمين، عبد الامير محمد. 1985م. معاني القرآن. الطبعة الأولى، عالم الكتب، بيروت.
17. التهانوي، محمد علي. 1996م. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. الطبعة الأولى، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
18. الجرجاني، علي بن محمد. وضع حواشيه وفهارسه: عيون السود، محمد باسل. 1983م. معجم التعريفات. الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت.

19. خليل بن أحمد الفراهيدي. تحقيق: المخزومي، مهدي وإبراهيم السامرائي. 1980م. كتاب العين. الطبعة الثانية، دار الرشيد، بغداد.
20. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. 1983م. مختار الصحاح. الطبعة الأولى، دار الرسالة، الكويت.
21. الزجاج، إبراهيم بن السري. تحقيق: شلبي، عبد الجليل عبده. 1988م. معاني القرآن وأعرابه. الطبعة الأولى، عالم الكتب، بيروت.
22. الزمخشري، محمود بن عمر. 2002م. الكشف عن حقائق غوامض التنزيل. الطبعة الثانية، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
23. السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. تحقيق: معوض، علي محمد وآخرون. 2013م. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.
24. سيبويه، عمر بن عثمان. تحقيق: هارون، عبد السلام. 1988م. الكتاب. الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي، القاهرة.
25. السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. تحقيق: إبراهيم، محمد أبو الفضل. 1964م. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة. الطبعة الأولى، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
26. الصبان، محمد بن علي. تحقيق: هنداي، عبد الحميد. 1425هـ.ق. حاشية الصبان على شرح الاشموني. الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت.
27. الطبرسي، أبي علي الفضل بن الحسن. قدم له: العاملي، السيد محسن الأمين. 1995م. مجمع البيان في تفسير القرآن. الطبعة الثالثة، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
28. الطبري، محمد بن جرير. تحقيق: التركي، عبد الله عبد المحسن. 2001م. جامع البيان عن تأويل آي القرآن. الطبعة الثانية، دار هجر، القاهرة، دمشق.
29. الطوسي، أبي جعفر محمد بن الحسن. تحقيق وتصحيح: العاملي، أحمد حبيب قصير. 1409هـ.ق. التبيان في تفسير القرآن. الطبعة الثالثة، دار التراث العربي، بيروت.
30. الفاكهي، عبد الله بن أحمد. دراسة وتحقيق: العائد، صالح بن حسين. 1990م. شرح الحدود النحوية، الطبعة الأولى، جامعة محمد بن سعود، الرياض.
31. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. 1412هـ.ق. القاموس المحيط. الطبعة الثانية، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
32. القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد. تحقيق: البردوني، أحمد وإبراهيم أطفيش. 1964م. الجامع لأحكام القرآن. الطبعة الثانية، دار الكتب المصرية، القاهرة.
33. عبد البديع، لطفي. 1997م. التركيب اللغوي للأدب. الطبعة الأولى، دار المريخ، الرياض.
34. العكبري، عبدالله بن الحسين. تحقيق: البجاوي، علي محمد. 1976م. التبيان في إعراب القرآن. الطبعة الأولى، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
35. المبرد، محمد بن يزيد. 1994م. المقتضب. الطبعة الأولى، وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للشئون الإسلامية لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة.
36. المقري التلمساني، أحمد بن محمد. تحقيق: عباس، إحسان. 1968م. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب. الطبعة الثانية، دار صادر، بيروت.
37. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله. 1990م. معجم البلدان. الطبعة السابعة، دار الكتب العلمية، بيروت.

دلالة الموت في شعر أمل دنقل

أ.م.د. رمضان رضائي

أكاديمية العلوم الانسانية والدراسات الثقافية/ إيران

Death in Contemporary Poems (Amal Donqol)

Dr. Ramazan Rezaei

Institute for Humanities and Cultural studies\ Iran

drr_rezaei@yahoo.com

Abstract

The problem of death is a phenomenon that we see it in Arabic poems clearly. Poets have paid attention to this phenomenon as an important field and considered it as a means for escaping from sorrow and grief. They also have imagined it as a tool for identifying the death that surrounded the society. The intellectual man is confronted hopelessness pain in contemporary period because he has divulged the secret of Arabic civilization mirage. Also all of the poets are the mirror of nation and they are the first people who struggle with troubles. Amal Donqol relied on the problem of Arabs destiny and according to his opinion, death is a serious experience and doesn't have painful dramatic dimension which has taken root on his painful illness. This approaches in poet's life have surrounded the painful memories which shook poet's entity such as the death of soldiers and citizens and human massacre of compatriots. From the viewpoint of poet death has manifested in three dimensions. Body death, nature and value. This article explains the influence of death problem in Amal poem and the writer has used descriptive – analytical method.

Key Words: death, nature, value, body, contemporary Arab poem, denotation, Amal Donqol.

الملخص

قضية الموت ظاهرة بارزة نجدها بالوضوح في الشعر العربي الحديث. وقد أكد الشعراء على هذه القضية باعتبارها مرتعا خصبا لهم، يعبرون عنها للتخلص من الهموم الواقع، متخذين ذلك وسيلة صالحة لتشخيص ظواهر بعينها تسيطر على المجتمع. ويواجه الانسان العربي المتقف مأساة الخيبة في عصرنا هذا، بعد أن كشفت آمال هذا الجيل في بعث الحضارة العربية عن سراب. وبما أن الشعراء هم ضمير الامة، فانهم أول من يعيش المأساة. والتزم أمل دنقل بقضايا المصير العربي وتتسم تجربة الموت عنده بالجدة وتتميز وتتخذ بعداً درامياً أساسياً ينبع من أعماق الذات الموقنة باقتراب النهاية لرحلة مريرة مع المرض. تتحدد الموجهات في معاشية الشاعر لمجموعة من الاحداث المؤلمة التي هزت كيانه من خلال الموت الجماعي الذي طال أعداداً كبيرة من الجنود والمدنيين على حد سواء، كالأعمال القمع والاغتيال التي مورست على بعض الوطنيين والشهداء. وقد تولد عن ذلك تجذر لدلالات الموت في ذاكرته ووعيه. والموت عند الشاعر يتجلى في الوحدات الثلاثة التي تتعلق أحياناً بالجسد والطبيعة والقيم. تهدف هذه المقالة تبين انعكاس قضية الموت في شعر أمل دنقل اعتماداً على منهج التحليلي. التوصيفي.

الكلمات الرئيسية: الموت، الطبيعة، القيم، الجسد، الشعر العربي المعاصر، الدلالة، أمل دنقل.

المقدمة

الحب والكره عاطفتان أساسيتان متقابلتان لدى الانسان، لهما مكان بارز في نفسه ومكانه، فهناك في الحياة التي نعيشها جوانب نحبا ونكلف بها: موضوعات وأشياء وأزمنة وأمكنة وأفكار وأناس. ومن ناحية أخرى هناك نواح مزعجة نكرها ويشد مقتنا لها: الفشل والإخفاق، التعاسة والشقاء، الحاجة والعوز، الجهل والمرض، وغير ذلك كثير. ونلاحظ بوجه عام أن كره معظم الناس لهذه الجوانب مجتمعة، لا يعدله كرههم للموت ونفورهم منه ومقتهم له، فليس أكثر من الموت لديهم موطناً للكره.

القلق والسكينة حالتان أساسيتان متقابلتان لدى الانسان في كل زمان ومكان، تعرضان له وتتأويان معظم سنى حياته. فهناك أحوال تتميز بالقلق والانقباض والضيق، وغير ذلك من الانفعالات الانسانية السلبية، كما أن هناك حالات تنسم بالسكينة والهدوء

والرضا وراحة البال والطمأنينة والاسترخاء. ولهاتين الحالتين: القلق والسكينة، مثيرات مختلفة وعديدة منها: الصحة والعمل والمال والمستقبل والابناء، ولهذه المثيرات خواص فريدة، فقد ينتج عن كل منها دون استثناء أن يندرج "الموت" في طائفة المثيرات التي تنجم عنها حالة السكينة، بل إن الأكثر توقعا أن ينتمى إلى فئة المثيرات التي تترتب عليها حالة القلق، فليس كالموت سبب للقلق. ولعل أحد أهم الأسباب التي تدعو إلى كره الموت ومقت التحدث عنه والخوف منه والقلق من جرائه، بالمقارنة بغيره من الموضوعات المثيرة للكراهية كالقتل والعوز والمرض وغيرها والمسببة للقلق كالعمل والمستقبل والابناء والخ. أن الانسان قد يكون لديه أمل في التوصل إلى حل لهذه المشكلات يوما ما أو بطريقة معينة، أما الموت فليس كمثلته شيء، إنه مرض الامراض الذي لا شفاء منه أبداً، ولا علاج ناجح له مطلقاً (محمد عبدالخالق، 1987م: 12).

الموت نهاية لحياة دنيا لا يمكن أن يستعيدها الانسان كما كانت أو شبيها بما كانت. ولقد مضى على الانسان حين من الدهر كان فيه مفكراً وباحثاً عما أسماه دكسير الحياة ولكن محاولاته جميعاً باءت بالفشل وذهبت أدراج الرياح، فمنذ أن فكر الانسان في ذلك وحتى اليوم، وما زال كل انسان فانياً إلى أن يرث الله الارض ومن فيها.

لقد نبهت الشجون المرتبطة بالموت سيلاً من المشاعر الجياشة التي صبها العرب في قالب شعري مثير. فاذا كان الشعر موسيقياً حزيناً، فليس كالموت ما هو أقرب إلى هذا النغم الحزين، والحزن المنغم. الموت ظاهرة أليمة بالنسبة للشعراء الذين ممثلون بالعواطف الجياشة. ونجد هذه الظاهرة البارزة بوضوح في الشعر العربي الحديث. وقد أكد الشعراء على هذه القضية باعتبارها مرتعاً خصباً لهم، يعبرون عنها للتخلص من الهموم الواقع، متخذين ذلك وسيلة صالحة لتشخيص ظواهر بعينها تسيطر على المجتمع.

وحين ننظر الى قضية الموت قديماً فاننا نجد شعر الرثاء يقوم بالتعبير عنها، ثم أخذ مفهوم هذا الشعر في التطور، حيث نجد أن الموت له وجهه القدرى الفلسفى، فاذا كان ذلك، فإن له أيضاً وجهه الاجتماعى والسياسى الذى لا يمكن تجاهله، واذا كانت تسمية الرثاء قادرة على الوفاء بمضمون القصيدة قديماً، فأغلب الظن أنها لم تعد قادرة على احتواء هذا المضمون المتشعب، بل لا تحسب أنها كانت قادرة على احتوائه فى قصيدة مثل تلك التى قالها أبو العلاء فى رثاء فقيه، والتى مطلعها:

غير مجد فى ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شادي

حيث كشف عن نوازعه الفلسفية ورؤاه الكونية بما يتجاوز أحزان القدماء وتحسراتهم على الخيل التى فقدت فارسها. والنادى الذى خسر أكرم معتب لفنائها.

والامر تمتاز قضية الموت الوطنية والقومية لهذا لا بد أن نتجاوز مصطلح الرثاء المحدد ببعده التاريخي الى مصطلح جديد أكثر حرية ومرونة وإيحاء، يستطيع أن يفي بأعراض التجربة الحديثة، هذا المصطلح هو الموت.

وقضية الموت أساساً حين نضعها فى إطارها الحديث لا تدل على قضية الفقد والزوال فحسب، وإنما تتخطى ذلك الى آفاق بعيدة. ذلك لان اللحظة التى يصبح فيها الموت مشكلة بالنسبة لانسان ما، هى اللحظة التى تؤذن بأن هذا الانسان قد بلغ درجة قوية من الشعور بالشخصية، وبالتالي قد بدأ يتحضر، ولهذا نجد أن التفكير فى الموت يقترب به دائماً ميلاد حضارة جديدة، فان ما يصدق على روح الافراد يصدق على روح الحضارات (بدوى، 2013م: 8) لان روح الحضارة تستقيظ فى اللحظة التى تتجه فيها بنظرها الى الموت اتجاهاً يكشف لها عن سر الوجود (المصدر نفسه، 38)

وما نريد أن نوكد هنا أن قضية الموت فى شعر أمل دنقل ليست كما كانت فى القديم موت بطل، وإنما القضية موت طموح ورغبة فى تجاوز الموت الى الحياة وهى هنا ليست هزيمة للانسان وإنما هى محاولة لليقظة ولفهم الامور بعمق، وللخروج من الموت الى عالم جديد. أما السؤال الاساسى هنا ماهى تجليات الموت عند أمل دنقل؟ للإجابة على هذا السؤال درسنا الأعمال الكاملة لأمل دنقل وفى تحليل ما حصل عن هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج التحليلي . التوصيفي.

خلفية البحث

أمل دنقل رغم قلة مدة حياته شاعر مشهور في العالم العربي لهذا نحن أمام دراسات مهمة عالجت شعره عن محاور متعددة منها: «البنيات الدالة في شعر أمل دنقل لعبد السلام المساوي» و«قصيدة القناع عند الشاعر المصري أمل دنقل» و«التناص في شعر الشاعر المصري أمل دنقل» و«شگردهای فراخوانی شخصیت های سنتی و بیان دلالت های آن در شعر أمل دنقل» لعلی نجفی ایوکی، «ناسازواری های هنری در شعر أمل دنقل» لسید رضا موسوی ورضا تواضعی، «جلوه های نمادین شکوه واقتدار گذشته جهان عرب در شعر أمل دنقل» لصداق فتحی دهکردی وژیلا قوامی، «شورش در شعر أمل دنقل ونصرت رحمانی» لفرهاد رجبی، «گذشته های روشن و آینده های تاریک، پژوهش تطبیقی دو شعر از أمل دنقل ومنوچهر آتشی» لعلی اکبر احمدی، «نمادهای پایداری در شعر معاصر عرب، مطالعه مورد پژوهانه: أمل دنقل» لعلی سلیمی واکرم چقازردی، و«التناص القرآنی فی شعر محمود درویش وأمل دنقل» لعلی سلیمی ورضا کیانی. غیر أن النظرة اليسيرة الى هذه الدراسات خلیقة بأن تقنعنا بأن الذين درسوا شعر هذا الشاعر الكبير، علی كثرتهم لم یفردوا دراسة لقضية الموت فی شعره.

نبذة عن حياة أمل دنقل

لم یعثر للشاعر أمل دنقل علی تاریخ میلاد محدد، ربما لأن الاهل آنذاك فی صعيد لم یهتموا كثيراً بتاریخ میلاد أبائهم، وربما أمل دنقل ذاته لا یعرف تاریخ میلاده علی الدقة. یکتب الشاعر بدر توفیق عام 1969م فی مجلة الآداب بمناسبة صدور دیوانه البكاء بین یدی زرقاء الیمامة: «محمد أمل محارب دنقل الذی یتبلغ طوله 184سم، و65 کغم والذی ولد فی 1940/6/23م فی قرية فقط، التی تبعد 20 کم من محافظة» (الدوسری، 2004م: 14)

ولم توجد کتابات تؤرخ لتلك السنوات العشرة عدا ما کتبه الشاعر بدر توفیق فی هذه المجلة ولا یذكر الشاعر أمل دنقل شیئاً عن تلك الفترة، فترة الطفولة ولا عن علاقته بوالده، غیر أنه یمتلك مكتبة ضخمة مليئة بالدواوين الشعرية وكتب الأدب. «و قد کان من قراءاته المبكرة: نهج البلاغة للإمام علی(ع)، ومقامات بدیع الزمان، وديوان الشریف الرضی، وأزهار الشر لبودلیر من ترجمة ابراهیم ناجی كما قرأ للشاعر الكبير محمود حسن اسماعیل.» (آدم، 1984م: 8)

رحل أمل دنقل إلى القاهرة بعد أن أنهی دراسته الثانوية فی قنا، وفی القاهرة التحق بكلية الآداب ولكنه انقطع عن الدراسة منذ العام الأول لکی یعمل. نظم الشعر فی فترة زمنية قصيرة یعنی فترة الهزائم التی لا تزيد علی عقدين عقد الستينات والسبعينات. (الروینی، لا تا، 66) قرأ العید من كتب التراث والملاحم والسير الشعبية، ثم أعاد قراءتها بعد ذلك مرات عديدة، وفی أواخر الخمسينات بدأ أمل الاهتمام بقراءة الكتب الماركسية، الوجودية وقرأ ماركس وانجلز واهتم بشكل خاص بقراءة كتب لينين ثم بدأ تکثیف قراءاته لفلاسفة الوجودية، لكنه فیما بعد ركّز کل اهتماماته فی كتب التاريخ والسياسة والإقتصاد، واللغة، والكتب الدينية والتراث والأساطير والأبداع الادبی بالطبع. «یقول أمل إنه انقطع عن قول الشعر بین 1962 و1966 مكرساً هذه الفترة للقراءة فقط؛ لأنه اکتشف فی نفسه حاجة لدراسة كافة التيارات الفكرية والثقافية التی كانت تموج فی ذلك الوقت» (فاضل، 2000م: 167)

وظل أمل یکتب الشعر حتی بعد أصیب بمرض السرطان ویصدر دیوانه الأخير «أوراق الغرفة 8» فی سنة 1983 وقضى أمل أشهره الاخيرة فی منزله بالقاهرة، ثم فی مستشفى مريضاً ثم مات فی سنة 1983 بعد صراع رهيب مع هذا المرض الذی استمر خمس سنوات.

ظاهرة الموت والشعر

یجد الانسان نفسه مهموما بواقعة الموت، محاصرا بوسواس الفناء أو علی حین أن لكل قلق آخر أسبابه المعينة وأغراضه المحددة وطرقه الخاصة فی العلاج، نجد أن القلق فی الموت قلقاً فريد فی نوعه لأنه قلق لا سبب له سوى الوجود نفسه فهو مرض میتافیزیقی لا علاج له.

وكثيرا ما ينتاب الانسان قلق التساؤل وعذابه، لماذا قدّر له أن يموت؟ لماذا أنا بالذات؟ لماذا لا أبقى في الحياة دون أن يعتريني الفناء «يخيل إلى أنه ليس أفسى على نفس المتحضر من أن يشعر أنه يموت وحده وأن العالم مستمر من بعده، دون أن يحفل بغيابه في كثير أو قليل. أليس في الموت وحدة أليمة تزيد من هوله وتجعل منه واقعة فردية أليمة» (هلال، 2005م: 12).

وقد يتحدث الانسان عن الموت أو يحاول أن يصف تجربة يطلق عليها اسم تجربة الموت ولكنه عندئذ إنما يتحدث عن الحياة كما أن التجربة التي يصفها في هذه الحالة لا يمكن أن تكون إلا شكلا من اشكال التجارب الحية أو الخبرات المعاشة أو حتى حين يتحدث الانسان عن ساعة الموت باعتبارها لحظة التحرر فإنه عندئذ لا يصف ساعة الموت نفسها؛ لأن هذه اللحظة مستغرقة بتمامها في ديمومة الحياة المستمرة، مندمجة بأسرها في صيرورة الزمن الحي.

إذا كان الانسان مسكونا بهوس الموت يفكر وهو في أنصح حالات وجوده في الموت بوصفه وجها مقابلا، يخيم على سمائه، يحاصره في كل نفس ولحظة بل يهدده بالمفاجأة التي يجهل زمانها ومكانها. فان الشاعر اكثر إحساسا بقضية الموت والفناء، لأنه أكثر تأملا في الوجود والعدم، يستبطن الأشياء، يتغلغل فيها بحثا عن حقيقتها، يتابعها وهي في أوج حركتها وديموتها، إنه يكسر الحاضر الآتي، منطلقا إلى الآتي، لقد كان الشاعر يستشرف الموت، بل يتشوق إليه ولا يرى إلاه أمامه.

ارتبط الموت بالشعر حتى أصبح الشعر بديلا له وليس غريبا أن يهجس الموت بالشعر فذلك مأثور وسيظل كذلك طالما ظل الانسان. «وتتولد رؤية الموت عند الشاعر من خلال طاقته الانفعالية ومن ثم يتكون في حياة الشاعر الانفعالي مثلث من القيم زواياه الثلاث هي: الانفعال والشعر والموت. فالشاعر يحب الانفعال لأنه يؤدي إلى الشعر. على أنه يلاحظ أن الانفعال هو الموت لأن الاول طريق محتم للثاني ومن ثم تبدأ مرحلة الغرام بالموت نفسه تقابل الغرام بالشعر، حتى تصبح الفاظ الثلاثة في معنى واحد كأنها مرحلة ينعدم فيها الطريق بالغاية وحتى ينتهي إليها في وحدة متينة لا انفصام لها» (www.kotobarabia.com).

ويظل الشعر أكثر الفنون ارتباطا بالموت لأن الشعر يرينا جوهر الأشياء لا ظواهرها ويذهب بأهم ادوات التعبير - اللغة - بعيدا عن وجهه الذي تطالعه مباشرة بل يتعدى إلى ميّتا - اللغة - لأنها تخضع لتجربة الشاعر التي تعد في جوهرها انفعالا جماليا. لقد انشغل الشعراء في كل العصور بقضية الموت باعتبارها قضية مصير إنساني فتردد ذكر الموت كثير في قصائدهم مما يشير إلى قلقهم وانشغالهم به وشعورهم نحوه ومن هنا سنتظّل العلاقة الوثيقة بين الشعراء والموت لتؤكد أن هناك شيئا ما، يجعل من الشعر فنا يلائم رؤية الانسان للموت أكثر من أي فن آخر وسيظل الشعراء هم أقدر الناس تعبيراً عن انسانيته أمام الموت.

تأمل الشاعر وجوده، فرأى أنه كائن مهدد بالفناء والعدم وأن حياته مفعمة بالصراع والجدل والتساؤل ويرى أن في الموت قسوة وجبروتا لا ينزل عن تدميريتها، بل إن الشاعر على يقين لمصيره الحتمي، فهو محدد بعذابه وألمه الوجودي، حيث يؤكد أن الموت له سطوة تقتلع حياته خصوصا في مرحلة التوقد والحركة والشباب.

3- علاقة الموت بأمل دنقل

علاقة الانسان بالموت علاقة حياة وإثبات أحدهما يعني في الوقت نفسه إثبات الآخر وهذه العلاقة الجدلية تمنح الانسان فرصة إدراك النقيض فتبقى رغبته في الحياة أكثر حضورا واستحوادا على مشاعره وفكره لأنه يعرف أن الموت قضاء على ما يعرفه، حتى وإن مارست الحياة قسوتها عليه وأحسّ فيها بالاغتراب نتيجة عوامل كثيرة أهمها العامل النفسي، أما الموت فلا يعرف تجربة ولم يعيشه من قبل. فتظل تجربته مجهولة غامضة.

تنسم تجربة الموت عند أمل دنقل بالجدة وتتميز وتتخذ بعداً درامياً مأساوياً ينبع من أعماق الذات الموقفة باقترب النهاية لرحلة مريرة مع المرض. في هذا المجال يمكن أن نقسم دلائل علاقته بالموت في قسمين: موجهات خارجية وموجهات ذاتية.

الموجهات الخارجية

تتحدد الموجهات الخارجية في معاشة الشاعر لمجموعة من الاحداث المؤلمة التي هزت كيانه من خلال الموت الجماعي الذي طال أعداداً كبيرة من الجنود والمدنيين على حد سواء، كهزيمة يونيو 1967 ومجزرة «أيلول الاسود» وحرب أكتوبر 1973 وكذا

الاعمال القمع والاعتقال التي مورست على بعض الوطنيين والشهداء. وقد تولد عن ذلك تجذر لدلالات الموت في ذاكرته ووعيه. والملاحظ أن دلالات الموت الجماعي في شعره قد ارتبطت ببعد إيديولوجي يفقد الى النظرة العميقة الى الموت كمعطى وجودى وكونى، ويتجه صوب استغلال الظاهرة في إطار هجاء سياسى يلمح فيه الى كثرة الضحايا والقتلة التي تسببت فيها أخطاء الأنظمة العربية في علاقتها بذاتها وفي علاقتها بالعدو الصهيونى. كما استغلها في إطار نضالى يمجّد العمل البطولى للثأر الذى يدفع حياته ثمناً في مقابل حرية الشعب والوطن. (المساوى، 1994م: 368 . 367)

الموجهات الذاتية

تتنوع الموجهات الذاتية حسب تنوع تجربة الحياة نفسها. وتتحد هذه الموجهات فى: مأساة الفقد المتواصل وإثر المقرؤ الفلسفى والجمالى ومأساة المرض.

أمل دنقل يواجه سلسلة من الفقد الذى طال أسرته ذلك أنه فى السابعة عرف فقد الأخت (1947) وفى سن العاشرة عرف فقد الأب (1950) ثم فقد الاهل وفقد المدينة والوطن، «هذا الفقد المتواصل وضعه دائماً فى مواجهة الموت لكنه لم يفقده عشقه للحياة لأنه لم يعرف لحظة فقدان ذاته وضياح نفسه إن هذا الاستمتاع بالحياة هو نتاج وعى بالموت كحقيقة وإدراك لحتميته.» (الروينى، لاتا، 15) والكتب التى أدمن الشاعر على قرائتها وطبيعة هذه الكتب تتصل بمشكلات الانسان والوجود ومن ثمّ تخصيصها لحيز بارز من فصولها لقضية الموت، «فى أواخر الخمسينات بدأ أمل الاهتمام بقراءة الكتب الماركسية والوجودية فقرأ ماركس وأنجلز واهتم بشكل خاص بقراءة كتب لينين وغيره ثم بدأ تكثيف قراءاته لفلاسفة الوجودية «كيركجارد وهيدجر» وبشكل خاص كتب سارتر وكامى (الوجود والعدم) و(أسطورة سيزيف) و(الانسان المتمرد)» (الروينى، لاتا: 92) فإن تجربة المرض التى عايشها الشاعر تبقى مؤشراً قوياً عمل على نقل مفهوم الموت من إطاره الاجتماعى الى إطار ذاتى حميمى ينصهر فى التجربة الانسانية والكونية المطلقة. نرى الشاعر لم يتوقف عن الكتابة الشعرية طوال فترة مرضه الذى قاده الى الموت المحقق وكأن الشاعر كان بذلك يستبدل عمره الزمنى الموقوف بعمر فنى خالد. ولعل «هاجس الموت الذى سيطر على رؤيته فى أخريات حياته، دفعه الى التأمل فى الكون اللامحدود تأملاً داخلياً وأصبحت الحوادث والموجودات الخارجية لا تمثل دافعاً للكتابة باعتبارها خارجية ومنفصلة عن ذاته بل إنه عقد بينه وبينها صلة صوفية تشبه فى تجلياتها عقيدة وحدة الوجود.» (طه، 1983م: 40) هكذا احتقت نبرة ألم الجسد وشكوى المرض الخبيث من خطابه الشعرى.

4- دلالات الموت فى شعر أمل

نسعى هنا أن نستخرج أهم الدلالات الاساسية التى تحيل عليها شعره وهى إما دلالات مباشرة تعين الموت الحقيقى بمفهومه المادى وإما دلالات غير مباشرة تصب فى إطار تجريد الموت ومعانقة مفهومه التخيلى المطلق الذى يلتبس بالبعد الفلسفى والجمالى للظاهرة.

موت الجسد

وتتحد هذه البؤرة من خلال علاقة الجسد بعلة موته أو من خلال علاقات يخلفها الشاعر حسب الشحنة العاطفية والإيديولوجية المتحكممة فيه لحظة الابداع. وأول ما يسترعى الانتباه هو حضور مجموعة من الوحدات الدلالية تستأثر بنصيب وافر من حيث الكم بالنسبة باقى الوحدات الأخرى. وهى تلك التى تؤشر الى موت الجسد فى علاقته بالمجد والتضحية. (المساوى، 1994م: 377) وفى هذه الوحدات ينقلب الموت الى ضده فيتم اعتصار الحياة الحقيقية من مرارة الموت التضحية ويصبح «النظر الى الموت بكل برودة جأش كجزء محتمل لالتزام سياسى ما: هو الذى ينمى السياسية الكلية التى تنتظم فيها . ضمن وعى جذرى . كل عناصر فعل سياسى منسجم، بدءاً من تصويره وانتهاءً بأدق التفاصيل المتعلقة بتنفيذه، ومع القبول سلفاً بكل نتائجه المحتملة.» (ساعف، 1982م: 101) أيضاً ينبنى مفهوم الموت - المجد. فى شعر أمل دنقل على محورين متكافئين: «موت مفرد، ويتعلق بتأبين الشهيد . البطل . الذى

ضحى بحياته في خدمة المبدأ والموقف ويهدف الى تقديم القوة والنموذج. وموت جماعى: ويؤطره الهدف نفسه، أى ترسيخ قيم الفداء وقوة العزيمة والإرادة الجماعية للشعوب التى تطمح الى الانعتاق والتحرر.» (المساوى، 1994م: 378)

إن موت الشهيد مجد له وخلود له كما جاء فى القرآن الكريم (لا تحسبن الذين قُتلوا فى سبيل الله أمواتاً بل أحياء عند ربهم يرزقون) (آل عمران: 169) يتصور الشاعر للشهيد هذا الخلود الأبدى الذى يحفظ اسمه من نواثب النسيان والإهمال كما فى رثاء صلاح الدين يقول:

وكانت الأصوات فى القرى.. جنائزية الايقاع/ ورحلة الموال فى الضلوع تفرد القلوع:/ «أدهم مقتول على كل المروج»/ «أدهم مقتول على الأرض المشاع» (دنقل، 1987م: 171)

كما من المعلوم إن موت الشهيد مجد له ولكنه فاجعة بالنسبة للأحياء الذين فقدوا فيه سند الحياة، فأطلقوا العنان للمواويل الحزينة وللأصوات الجنائزية، هنا فى الشعر يمجّد الشاعر موت الشهيد بتذكر شهيد آخر.

استطاع أمل باقنطار شعرى رائع أن يتغير المجد مغزى قصة الطوفان كما وردت فى القرآن:

كان قلبى الذى نسجته الجروح/ كان قلبى الذى لعنته الشروح/ يرقد. الآن. فوق بقايا المدينة/ وردة من عطن

هادئاً.. بعد أن قال «لا» للسفينة/.. وأحبّ الوطن! (دنقل، 1987م: 396)

ولا يهدأ قلب البطل إلا فى حالة موت جسده وهذوؤه مشروط بعلّة الموت. وهو هنا يجد مشروعيته فى الإخلاص للمبدأ السياسى المبني على التشبث بالوطن. فيكون الموت فى ترابه والتوحد به أفضل من الهروب من الطوفان والحياة فى مكان آخر. وتتم استعارة قوة قيمتها الدينية لخدمة القضية الوطنية. فاذا كان «ابن نوح» فى الأثر الدينى رمزاً للكفر والعصيان والعقوق فانه فى الأثر الشعرى يتحول الى رمز وطنى يجسد قيمة عالية فى حب الارض والتشبث بها زاهداً فى النجاة التى يكون ثمنها التشرد بعيداً عن الوطن. (المساوى، 1994م: 378 . 379)

هكذا يقول أمن دنقل فى هذا المجال:

كان يقص عنك يا صغيرتى.. ونحن فى الخنادق/ فنفتح الأزرار فى سترتنا.. ونسند البنادق/ وحين مات عطشاً فى الصحراء المشمسة/ رطب باسمك الشفاة اليابسة../ وارتخت العينان! (دنقل، 1987م: 122)

هنا يتصور الشاعر موت ويقرن موت جسد الشهيد بالعطش، ويتحقق هذا الموت فى حيز مكانى مؤهل له، وهو الصحراء بكل ما تشتمل عليه من أسباب انتفاء الحياة وعلى رأسها فقدان الماء. ورغم ذلك يلتصق الشهيد سبيلاً الى تحقيق الارتواء الرمزي بسرد ذكريات الأبوة مع الطفولة التى تتضح حركة حيوية والمتمثلة فى ابنته الصغيرة. وهكذا يتخذ المجد موضعه بين العطش الحقيقى والارتواء المعنوى فيتضرر موت الجسد من كونه فاصلاً زمنياً وجيزاً بين انطفاء حياة الشهيد وتوهج حياة الطفلة التى ترمز الى البقاء والاستمرار.

يقترن أمل الموت . المجد . بالعنكبوت حيث فى قصيدة «كلمات سبارتكوس الأخيرة» يقول:

فالانحناء مرّ/ والعنكبوت فوق أعناق الرجال ينسج الردى/ فقبلوا زوجاتكم.. إنى تركت زوجتى بلا وداع (دنقل، 1987م: 111)

يقترن الشاعر الموت . المجد . بالعنكبوت لعلاقة بينهما هى أن الثانى ينتج الأول، كما ينتج خيوطه لتكون فخاً لما يعلق به من صيد فيكون العنكبوت بذلك رمزاً لكل جهاز سلطوى يمارس القتل والقمع على الرجال الذين لم يستسيغوا مرارة الانحناء.. «إن موت الشهيد المنتج لهذا الخطاب يريد تحقيق رغبة فاته أن يحققها فى حياته وهى توديع الزوجة ولذلك يوصى الرجال بتقيل زوجاتهم قبل أن يرفعوا رؤوسهم فى وجه من ينتج الموت لعله يحقق رغبته الخاصة انطلاقاً من الممارسة العامة» (بخوش، 2004م: 164)

«ومن هنا يتواشج الموت الفردى بالموت الجماعى كطرفين متكافئين ومنسجمين ويتداخل الخاص بالعام والذاتى بالموضوعى

من أجل صياغة مفهوم إيديولوجى للموت يقتصد إلغاء معانى الانتقاء والعدم وترسيخ معانى البقاء والخلود وهذا شئ تحتمه مقصدية التحريض والسعى الى تغيير الواقع الكائن بواقع ممكن عبر موت الجسد ليس بمفهومه الاسطورى ولكن بمفهوم العنف والصراع.»

(المصدر نفسه: 165) ومن ثمَّ ينقلب منطق الطبيعة إذ تصبح أجساد الشهداء متضوعة بعبير الطهارة والنقاء بينما تتصاعد العفونة من أجساد الاحياء المستسلمين.

يمكن أن يحضر موت الجسد من خلال انفجار الذاكرة ونكون حينئذٍ أمام انسان يعيش تجربة الموت حينما يفقد عزيزاً. هكذا نرى أمل اذا يفقد أخته الصغيرة التي لم تتجاوز الربيعين من عمرها القصير حيث في قصيدة «الورقة الأخيرة» يقول:

أتذكر.../ هذا الطريق الى قبره/ أتذكر.../ أختى الصغيرة ذات الربيعين/ لا أتذكر حتى الطريق الى قبرها المنطمس (دنقل، 1987م: 361)

هنا يتمكن الشاعر بسبب التذكر يرسم لنا احتجاجاً عليه الموت وعفونة الجسد عن طريق استحضار صورة أخته حية ونسيان الطريق الى قبرها، هذا الطريق الذي اذا كان يدين أحداً فانه يدين نفسه ويدين القبر بطمسه ومحوه.

يعتقد أمل بأن الموت كوحش يفترس بعشوائية ولا يميز بين المذنب والبرئ وبين الشيخ والطفل:

شقيقتي «رجاء» ماتت وهي دون الثلاثة/ ماتت وما يزال في دولاب أمي السرى/ صندلها الفضى! (دنقل، 1987م: 149 . 150)

في الحقيقة أن الموت عدو فوق المنطق يخرق القيم الانسانية والطبيعية لذلك «فهو لا يجد ضيراً في اختطاف طفلة صغيرة، تاركاً حميمية أشيائها (الصندل الفضى) لترسم ديمومة البراءة وجمال الطفولة المخترمة ولترص في «دولاب» الذاكرة البراءة وجمال الطفولة المخترمة ولترص في «دولاب» الذاكرة احتجاجاً بعد احتجاج.» (المساوي، 1994م: 384)

موت الطبيعة

يحضر موت الطبيعة متلبساً بالموت الذي صاغته الأساطير الإغريقية القديمة ومن خلال استبطان لموجودات الكون التي يسقط عليها الشاعر انفعالات بشرية خصوصاً ولعالم الطبيعة رموز ودلالات تشي كلها بالتجانس والتشابه مع عالم البشر. لذلك يكون التوجه الى الطبيعة. فللخريف مثلاً جلال الموت وشهوة التوحد بالثرى فمن خضرة الحياة وطراوتها تصوير الأوراق باهتة من أثر الموت عليها وتتجسد نهايتها في حركة سقوطها من الأعلى الى العالم السفلي. (المساوي، 1994م: 387) وتحيل هذه الحركة على الموت كما فسرتة أسطورة (أدونيس) في ملحمة هوميروس: « سوف ينزل أدونيس الى العالم السفلي ليقضى الخريف والشتاء في عالم الكابة والموت لكنه سوف لا يخرج الى عالم البشر في صورة بشر كما كان بل سوف يزور الأرض روحاً يحس بوجودها كل من يحب الجمال ويعشقها.» (الشعراوي، 2005م: 170) وموت الأوراق هو موت مؤقت يتبادل مع الحياة حركة التجاذب والتعاقب في حركة دائرية توتر زمان البشر:

تنساقط أوراق «ديسمبر» الباهتة! (دنقل، 1987م: 378)

ومثلما تموت الطبيعة الجامدة تموت الطبيعة المتحركة/ الطيور.. الطيور/ تحتوى الأرض جثمانها.. في السقوط الأخير!/ والطيور التي لا تطير../ صوت الريش واستسلمت/ هل تُرى علمت/ أن الجناح قصير.. قصير؟! (دنقل، 1987م: 385)

هنا يرسم لنا الشاعر موت الطبيعة المتحركة في الطيور وإذا كان موت الطبيعة الجامدة مؤقتاً دائرياً فان موت الطبيعة المتحركة يكون أقرب الى موت الانسان باعتبار اشتراكهما في تملك الجسد ينضح حركة ودماً وإذا كان عمر الانسان يحسب بالزمن فان عمر الطيور مرهون بحجم الجناح وقوته لذلك تتقاسم الطيور المقصوصة الجناح مع الانسان مأساة الالتصاق بالأرض وانتظار المصير المحتوم في استسلامية مطلقة.

صارت الخيلُ ناساً تسيرُ الى هوة الصمت/ بينما الناسُ خيلٌ تسيرُ الى هوة الموت! (دنقل، 1987م: 392)

ومثل الطيور المقصوصة الجناح يتبادل الخيل والناس مقايضة الموت بالصمت عن طريق التحول والصيورة وهي مقايضة عادلة لا يغبن فيها أحد منهما، لأن الصمت ترميز أيقوني معناه الموت. أما على مستوى التحول والحلول فان الخيول كمعطى طبيعي تكون قد خسرت بلادتها المريحة وريحت وعياً شقياً بالموت. (شادو، 2013م: 95) يمكن أن يحضر موت الطبيعة بمفهوم مركب، حيث يعتقد الشاعر في قصيدة «زهور» ويقول:

كلُّ باقية../ بين إغماء وإفاقة/ تتنفس مثلى . بالكاد . ثانية.. ثانية/ وعلى صدرها حَمَلت راضية../ اسمَ قاتلها في بطاقة!(دنقل، 1987م: 371)

هنا يحقق موت الطبيعة بمفهومه المركب عن طريق علاقة التشابه التي تربط بين موت الطبيعة المتجلية في باقية ورود وموت الانسان. والاختلاف الموجود بينهما أن قاتل الانسان مجهول وقاتل الورود معلوم، هو انسان نفسه. «إن موت الطبيعة هنا يكون بمثابة تضحية من أجل الانسان إما بالتمنى (تمنى العمى للمريض) وإما بالتضامن (المواساة). ويصل التضامن الى أقصى درجاته حينما تضبط الورود احتضارها على ايقاع احتضار الانسان». (المساوي، 1994م: 389) يمكن أن ينشأ موت الطبيعة كمجموعة من العناصر بسبب موت عنصر واحد:

ويرحل المطر/ ويذبل الشجر/ ويغمر الغبار النقوش والصور (دنقل، 1987م: 58)

هنا نرى أن الموت يكون مفرداً والمنفعل به يكون مركباً أو متعدداً إلا مفرديته تتعدد على مستوى الصفة فيأتى بمعنى الرحيل والذبول والغياب (رحيل المطر، ذبول الشجر، غياب النقوش والصور). هكذا ينشأ موت الطبيعة من عنصر واحد (المطر) الذي بدوره يتسبب في موت الشجر ودفن النقوش والصور بغبار الجفاف والقحط.

وموت الطبيعة طبعاً جزئى وكلى، فالاول تشهد طقوسه كل يوم ويتحقق في موت بعض عناصرها وتسند هذا النوع وتبرره أسطورة (أدونيس): (نزول أدونيس الى العالم السفلى يبرر سقوط الأوراق وجفاف النبات) والثانى غير واقع ولكنه متوقع وقد نهبت اليه الاديان السماوية ومسه العلم في دراساته وحاول أن يقاربه، ومسه الشعر فحوّله الى موت واقع. (شادو، 2013م: 95 و 195) كما يقول:

حطّت الحداة فوق المائدة/ رفع النسْرُ عن الشمس يدَه/ فهوت، والأرضُ غطّأها الوباء (دنقل، 1987م: 244)

في الحقيقة أن الموت واقع هنا هو الفناء المتجسد في سقوط الشمس (طاقة الحياة) وتغطية الارض بالوباء القاتل لكل الكائنات. يعتقد أمل كما يقع الموت على الشمس، يقع أيضاً على القمر حيث في قصيدة «مقتل القمر» يقول:

.. وتناقلوا النبأ الأليم على بريد الشمس/ فى كل المدينة:/ « قتل القمر »!(دنقل، 1987م: 68)

هنا يقع الموت على القمر ويقتصر انتشار النبأ الأليم على حيز مكانى واحد هو المدينة. «من هنا يتبدى البعد الرمزي لهذا الكوكب الذى يحضر بوجهين متقابلين؛ أحدهما مصرح به (مقتول) والثانى مغيب (حيّ) لقد قتل المدنيون قمرهم باقصاء مرموزاته المتمثلة في القيم الروحية (الحب، العشق، التفاؤل، التأخى و...) بينما احتفظ القرويون بقمرهم حياً يعلو سماء الروح وينير ليل القلب.» (المساوي، 1994م: 391)

موت القيم

ينسحب الموت على عالم المعنويات كما انسحب على عالم الماديات (الجسد والطبيعة) ولعل فعله في الأولى أكثر حادة نظراً لعنف التخريب الذى يبدو فى طبيعته. ذلك أن موت المادة لا يقصى سوى التجليات الظاهرة للجساد والعناصر ويحتفظ برموز مواطنها أو يعطيها تجدداً على المستوى الأسطوري والجمالى بينما يقصى موت المعنويات أجهزة وانساقاً أيديولوجية وحضارية تكونت على امتداد التاريخ البشرى من أجل تنظيم حياة البشر وتوفير الاستقرار والطمأنينة فوق الأرض. وإذا فإن موت القيم بالرغم من الطابع التجريدى الذى يسم مفهومه موت عقيم يعنى زوال الاخلاق واحتضار الروح ومن ثم نجد بأن الرؤية التشاؤمية تغطي على كل الوحدات الدلالية التى يرد فيها. (بخوش، 2004م: 230 . 231) فإذا كان «الحق» مثلاً هو المحرك الاساسى لكل القيم بل هو صورتها المثلى فانه ينسحق أمام جبروت الموت وينهزم:

وبعدها يملكون، يضاجعون أراملَ الشهداء/ ولا يتورعون، يؤذنون الفجر.. لم يتطهروا من رجسهم/ فالحق مات! (دنقل،

1987م: 118 . 119)

نزعت المازوشية على نفسه، وعندئذ يتساوى عنده الشئ بنقيضه فيهرع الى تخريب تاريخ حضارته الروحية. ولكي يمتلك قوة الفعل يلبس قناع الدين لخوض معركته الضارية ضد هذا الدين نفسه الذي يمنحه طمأنينة الوجود في كون صامت. أما «العدل» يسهم سهماً كبيراً في تكوين الحضارات والمجتمعات فانه قيمة روحية على أساسها تتبنى الحضارات والمجتمعات وتتضبط حركة الانسان فوق الارض وتتجه نحو تحقيق إيجابية الماهية:

أصبح العدل موتاً، وميزانه البندقية، أبناؤه/ صُلبوا في الميادين، أو شُنقوا في زوايا المدن (دنقل، 1987م: 270) نعم بموت العدل تسقط الخير والصفاء وتعم الفوضى ويسود الشر وجنازته ليست بأقل فجيعة من جنازة (الحق) لذلك فالعدل لا يكتفى بأن يخضع لفعل الموت وإنما يصبح موتاً فاعلاً وتصبح القيم الاخرى منفصلة به، ويتحول شعاره من شكل (الميزان) المنتج للمساواة الى شكل البندقية المنتجة لكل انواع القتل. وتسقط هبة أصحابه القائمين عليه (بصلبهم في الميادين) أو (بشنقهم في زوايا المدن). المعاني المجردة أيضاً يمكن أن تموت وتصبح كالجسد عرضة للفساد والزوال:

أنصبب بالحزن بين قميصي وجلدي/ قطرة.. قطرة كان حبي يموت (دنقل، 1987م: 297) يعتقد الشاعر بأن موت المعاني يكون أكثر خسارة من موت الجسد، لما لذلك من انعكاسات سلبية على العلاقات الانسانية خصوصاً إذا كان المستهدف بالموت هو الحب الذي هو في الحقيقة جوهر الحياة ومن أجله يزداد تشبث الانسان بوجوده فإن موت الحب في نهاية المطاف هو موت للشعر ولكل المعاني الجميلة، لذلك تكون طقوس الجنازة بالعمق الذي يليق بجلال الميت وهيبته. «وموت (النور) معادل للظلام في بعده المادي والرمزي، المادي بما هو حيز فيزيائي تستحيل فيه الحركة المنظمة والمنطقية والرمزي بما هو مجموعة لا نهائية من علامات وإشارات تحيل على عالم محكوم بالغموض والحيرة والتردد.» (بخوش، 2004م: 230 . 233)

فالشعاع الشمس يهوى كخيوط العنكبوت/ والقناديل تموت (دنقل، 1987م: 178)

هنا يتحول شعاع الشمس الى نقيضه ويتجسد كخيوط من عنكبوت با يميزها من هشاشة ومن رمادية اللون وبالاتقال من الجزء الى الكل نكون أمام انطفاء شامل للشمس، وهو موت عام للنور. أما من حيث المعنى الخاص فيتجلى في موت القناديل الذي استدعته علاقة السببية بين الشمس وبين هذه القناديل.

5- صور الموت

في هذا المستوى نسعى لكي نرصد صور الموت والاقنعة المختلفة التي يلبسها الشاعر إياه بحسب المشهد الذي يضبطه فيه ولعل تعدد صورته يدل على عنف الفعل الصادر عنه وعلى الطرائق الكثيرة التي يسلكها في ممارسة مهمته. وفي هذا الصدد يتم تحويل الموت بوسيلة التمثيل فأحياناً يصبح الموت صياداً:

يطرح في الماء سنارة الصيد/ ثم يعود../ ليكتب أسماء من علقوا/ في أحابيله القاتلة! (دنقل، 1987م: 375)

يرسم الشاعر لنا . هنا . الموت في صورة الصياد الذي يطرح سنارته في الماء ليعلق بها الموتى ويتحدد مفهومه العبثي إذ أن قانون الصدفة يكون هو المتحكم، بمعنى أن الموت لا يختار ضحاياه ولا يجبرهم على الانقياد الى المصير ولكنه يخدعهم بالطعم فتصبح كتابة الاسماء العلقين (بالأحابيل القاتلة) مسألة توثيقه بعد وقوع الحدث. «إن هذه الصورة تغدو محاولة للحد من سلطة الموت بإضعاف فاعليته ومنحه إحدى خصائص الانسان المتجلية في الترقب وانتظار الحظ.» (المساوي، 1994م: 400)

كما يظهر الموت في الشعر العربي القديم في مفهوم عبثي المتمثل في العشوائية سبق لشاعر عربي قديم أن نبه عليه في كلام مؤسس على الحكمة حيث يقول زهير بن أبي سلمى:

رأيت المنايا خبط عشواء من تصب تمته ومن تخطئ يعمر فيهم

يتجلى هذا المفهوم في شعر أمل في صورة الطفل الذي يقوم بأفعال لا إرادية كأن يطلق نبلته على الناس دون أن يكون له

هدف معين:

فى الميادين يجلس/ يطلق . كالطفل . نبيلته بالحصى/ فيصيب بها من يصيب من السابلة! (دنقل، 1987م: 375)

هنا بالرغم من أن تشبيه الموت بالطفل يساهم فى التخفيف من الصورة المرعبة التى يحملها عادة فان البعد المستهدف هنا هو تقرير سلوك الموت المتمثل فى العشوائية:

وأحياناً يظهر كطبيب يشرف على علاج مريضه/أمس: فاجأته واقفاً بجوار سريره/ممسكاً . بيد . كوب ماء/ ويبد بجبوب الدواء/فتناولتها..!/ كان مبتسماً/ وأنا كنت مستسلماً/لمصيرى!! (دنقل، 1987م: 377)

وهو يقف الى جانب السرير ويناوله حبوب الدواء ويبسم له. وهى صورة قد نستسيغها إذا ما أدركنا هول الألم الذى كان يعانى منه الشاعر ولعله كان يطلب الخلاص من الحياة بالموت ولكنه يأبى إلا أن يستهين بشكل الموت بطريقة عبثية تختلط فيها المفاهيم ويلبس فيها الموت بدلة الطبيب.

«ويتحول الموت الى أفعى ينسل بين جسدَى عشيقين، فيقتل الفتى ويترك الفتاة ذاهلة. وهذه الصورة تجد مرجعيتها فى أسطورة (أورفيوس) الفنان العظيم الذى واجه الموت بأنغامه الخالدة وهزمه وقصته مع الموت، أنه كان يعشق زوجته (يورود يكى) وكانا سعيدين فى حبهما الى أن تمثل الموت لزوجته فى صورة حبة فلدغتها فصرخت الزوجة المخلصة من شدة الألم. تجمع من حولها صديقاتها. لكن السم سرى فى جسدها ففارقت الحياة فى الحال وهى تصرخ: أورفيوس وداعاً وداعاً» (الشعراوى، 1983م: 106) إن الترميز الى الموت بالأفعى ترميز سطحى ملتصق بمأساة (أورفيوس) فبالرجوع الى رمز الأفعى عند (هنرى مورى) نجد إنه يورده بمعنيين، أولهما الايجابى وفيه تدل الأفعى على الشفا أو الشفاعة وهو أيضاً خدعة وضعها موسى فى المعبد فاعتقد العبريون أنها مجلب للشفاء (نجد حالياً أن صورة الأفعى رمز للشفاء وهى توجد فى كل الصيدليات ومراكز العلاج) وثانيهما سلبى وفيه تدل على روح الشر والغواية والمعرفة بالأعمال الشيطانية. (شادو، 2013م: 174) لهذا يقول:

يتحول: أفعى.. ونايا/ فيرى فى المرايا:/ جسدِين وقلبين متحدين/ (تغيم الزوايا وتحكى العيون حكايا)/ فينسل بينهما../ مثل خيط من العرق المتقصد/يلق دفاء مسامهما/يغرس الناب فى موضع القلب:/ تسقط رأس الفتى فى الغطاء/ وتبقى الفتاة/ محدقة/ ذاهلة..! (دنقل، 1987م: 376 . 377)

ومن هنا يتأكد لنا أن أمل دنقل إتكا على الخلفية الأسطورية فى تحويل الموت الى أفعى.

أيضاً من صور الموت التى يرسم الشاعر لنا عن طريق الصورة الرمزية المفردة هى رمز الرخ (وهو طائر وهمى أسطورى لا وجود له الا فى عالم التخيل كالسيمرغ) ولما كان الموت مفهوماً تجريدياً فإن الصورة هنا تعمل على تجسيده حسيّاً فى هيئة رمزية:

ها هو الرخ ذو المخلبين يحوم../ ليحمل جثة ديسمبر الساخنة/ ها هو الرخ يهبط/ والسحب تلقى على الشمس طرحتها الداكنة (دنقل، 1987م: 380)

هكذا نلاحظ أن الشاعر قد رمز الى الموت بـ (الرخ) والى مفهوم الذى يقع عليه حدث الموت بـ (ديسمبر) وكلا الرمزين وردا فى شكل صورتين بلاغيتين، فيمكن اعتبار (الرخ) استعارة تصريحية للطرف الغائب الذى هو الموت و (ديسمبر) مجازاً مرسلأ لكونه جزءاً من الزمن؛ إلا أن الصورتين فى حد ذاتهما تصيحان مركبتين بإسناد عبارة ذو مخلبين للأولى وتعيين الجثة للثانية. (أبوشادى، 2009م: 201) لذلك الشاعر يستعير من الرخ صفات العنف والافتراس التى يمارسها على طرائده وطريدة الرخ هنا هى شهر (ديسمبر) . زمن موت أشياء الطبيعة . إضافة لذلك سعى الشاعر أن يكتمل المشهد عن طريق خلق فضاء مناسب للموت برصد السحب وهى (تلقى طرحتها الداكنة على الشمس) ذلك أن السحب ترمز الى الخطر المحقق والى التهديدات التى تصدر عن القدر إضافة على ذلك أن سواد لونها دخول فى الحداد. ويمكن أن نجسد ذلك فى هذه الخطاطة.

الرمز	المدلول (1)	المدلول (2)
الرخ	الفتك	الموت
ديسمبر	نهاية دورة الزمن	الموت
الطرحه الداكنة	الظلال والسواد	الحداد

نتائج البحث

يسعى أمل دنقل في بعض قصائده أن يرتبط بين الموت ومجد البلاد ويبدو أن الموت هنا ارتبط ارتباطاً عميقاً بانتصار الأمة ويتضح أن فكرة الشهادة والاستبسال سادت في هذه القصائد ووصل الى التعامل مع الموت كمادة لتأمل الحياة ذاتها واختراق كنه وفلسفة هذا الموت وربما تكون تلك الفكرة تعبر عن نزوع إيماني عند أمل. والموت عند الشاعر يتجلى في الوحدات الثلاثة التي تتعلق أحياناً بالجسد والطبيعة والقيم. أما موت الجسد نجد الوحدات الدلالية متعلقاً بالجسد الانساني في إطار وجوده المادي ويميل أمل الى التجريد ونحو قتل الموت نفسه وفيه عن جوهر الوجود وينشأ هذا الميل من حدة الشعور بالفقد الذي يخلفه غياب الجسد. ونرى الشاعر يستدعي مرة الموت كغاية (التضحية بالجسد من أجل المبدأ) وأحياناً كإحياء المستمر في ذاكرة الحي.

يمكن أن نقول إن موت الطبيعة عند أمل هو نوع من الهروب الوجودي من عالم الجسد البشري المتسخ بفعل الموت الى عالم يحدث فيه الموت بشكل رمزي وهو أيضاً نوع من التفسير المتكامل لحركة الكون، بعبارة أخرى إن موت الطبيعة ضرب من طمأننة الانسان الحائر ومواساة له في مأساته الوجودية.

إن للموت في مستوى موت القيم مفهوماً قاتماً يضحج بالرتاء والعيول ونجد الشاعر تعمد التصريح بلفظ تلك القيم الروحية من عدل وحق وحب ونور بدل التلميح بها وكل هذه القيم تحمل جوهرها في لفظها والاعلان عن موتها يعنى تقرير خراب ذلك الجوهر وفنائها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- آدم، سلامة. (1984م). أوراق الطفولة والصبا، العدد الخامس، مجلة إبداع.
- أبوشادي، علي. (2009م). أمل دنقل الانجاز والقيمة، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- البحراوى، سيد. (1994م). الحداثة العربية في شعر أمل دنقل من كتاب (دراسات نقدية في أعمال السياب، حاوى، دنقل، جبرا)، الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات.
- بخوش، علي. (2004م) التلقى في شعر أمل دنقل، رسالة ماجستير، جامعة محمد خير بسكره.
- بدوى، عبدالرحمن. (2013م). الموت والعبقريّة، الطبعة الاولى، مصر: مكتبة المدينة.
- دنقل، أمل. (1987م). الأعمال الكاملة، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- دنقل، أنس. (1992م). أحاديث أمل دنقل، القاهرة: مطابع نيولوك.
- الدوسرى، أحمد. (2004م). أمل دنقل شاعر على خطوط النار، لامك: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الروينى، عبلة. (لاتا). الجنوبى، القاهرة: منشورات مكتبة مدبولي.
- الروينى، عبلة، الشعراء الخواارج، من الكتب الالكترونية.
- ساعف، عبد الله. (1982م). الموت والسياسة، العدد الثلاثة والعشرون، مجلة الثقافة الجديدة.
- شادو، محمد. (2013م). دلالة الموت في شعر المعاصر، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- الشعراوى، عبدالمعطى. (1983م). أساطير إغريقية (أساطير البشر). الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- طه، أحمد. (1983م). مدخل الى قصائد الموت في (أوراق الغرفة 8) العدد العاشر، السنة الأولى، مجلة إبداع.
- طه، حسين. (1978م). تقليد وتجديد، دارالعلم للملايين.
- العرجا، جهاد يوسف. (2002م). جذور الرفض في ديوان «أقوال جديدة عن حرب البسوس لأمل دنقل» الجامعة الاسلامية بغزة، قسم اللغة العربية.
- عوض، ريتا. (1974م). أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربى الحديث، بيروت: الجامعة الأميركية.

- فاضل، جهاد، (2000م). ادباء العرب ومعاصرون، بيروت: دارالشروق.
- فضل، صلاح، (1996م). قراءة نقدية في أشعار أمل دنقل، عدد أربع مئة وثمان وأربعين، مجلة العربى.
- محمد عبدالخالق، احمد. (1987م). قلق الموت، الكويت: عالم المعرفة.
- المساوى، عبدالسلام. (1994م) البنيات الدالة في شعر أمل دنقل، لامك: منشورات اتحاد الكتب العرب.
- هلال، عبدالناصر. (2005م). تراجيديا الموت، لامك: مركز الحضارة العربية.
- المواقع الإلكترونية
- www. Kotobarabia. Com
- الشنيني، ايمان، (2004) قراءة في المزمور الثامن (شجوىة)
- http://ofouq.com
- عصفور، جابر، في ذكرى أمل دنقل
- www.jehat.com/ar/amal/htm

دلالة تلاحق الأساليب الإنشائية المتشابهة في نهج البلاغة

أ.م.د. عدوية عبد الجبار الشرع الباحثة. دعاء شاكر كاظم

كلية الدراسات القرآنية/ جامعة بابل

The Significance of the Successive Overlapping Writing Styles in Nahj Al-Balagha

Asst. Prof. Dr. Adawiya Abdul Jabar Al-Shari'I Researcher Dua'a Shakir Kadhim

College of the Quranic Studies/ University of Babylon

qahtantahir8d@gmail.com

Abstract

The Nahj book, the Koran is the spokesman, and the light shining after the Koran, it is a sea abundant heavy; so I went to grammar studies, linguistic and literary. Nahj and tangles was not a popular topic by an independent person, but rather one of its synonyms commonly overlap, and overlap, is: is entering something in something, shows a new thing, it was not apparent before this overlap. It is clear to us from this entanglement stylistic high culture, high-end and rhetoric obvious and eloquence owned by Imam peace be upon him, expressed in a range to use these interlocking methods. Again and all order only, and once an order and is an order, and this goes back to the place and appropriate, which was organized for him. And methods interlocking, are: a nesting methods among them selves and mixing uniformly and compatible, in one phrase over one, leading this overlap is very disclose the text, and the depth of the significance, and be tangles of two types: the first: the complexity of an entrepreneur, and the other: the complexity of unstructured

الملخص

إن كتاب نهج البلاغة، هو القرآن الناطق، والنور الساطع بعد القرآن الكريم، فهو كالبحر الوافر الغزير؛ لذا توجهت إليه الدراسات النحوية، واللغوية والأدبية للنهل منه. والتشابه لم يكن موضوعاً شائعاً من قبل ومستقلاً بحد ذاته، وإنما شاع بأحد مرادفاته التداخل، والتداخل، هو: عبارة عن دخول شيء في شيء، فيظهر شيء جديد، لم يكن ظاهراً قبل هذا التداخل. ويتضح لنا من هذا التشابه الأسلوبية الثقافية العالية، والبلاغة الراقية والفصاحة الجلية التي يمتلكها الإمام عليه السلام، بتراوح استعمال هذه الأساليب المتشابهة، فمرة كلها طلبية فقط، ومرة طلبية وغير طلبية، وهذا يعود إلى المقام ومقتضى الحال الذي نُظم من أجله. والأساليب المتشابهة، هي: عبارة عن تداخل الأساليب فيما بينها واختلاطها بشكل متجانس ومتلائم، في عبارة واحدة أو فقرة واحدة، مؤدياً هذا التداخل غاية يفصح بها النص، وعمق في الدلالة، ويكون التشابه على نوعين: الأول: تشابه منظم، والآخر: تشابه غير منظم. الكلمات المفتاحية (دلالة، الأساليب الإنشائية، تلاحق، المتشابهة، نهج البلاغة).

دلالة تلاحق الأساليب المتشابهة

التشابه في اللغة، هو: ((شبكة أصابع بعضها في بعض فاشتبكة، وشبكة فتشبكة. ويقال لأسنان المشط: شبكة. واشتبكة السراب: دخل بعضه في بعض. وبينهما شبكة...)) وطريق شابك: مختلط بعضه في بعض...)) واشتبكة الظلام، أي: اختلط. واشتبكة النجوم، إذا تداخلت واتصل بعضها ببعض⁽¹⁾، و((منه اشتقاق الشبكة التي يصطاد بها...)) وكل متداخل فهو متشابه⁽²⁾، ((وأصل الشبك هو الخلط والتداخل، ومنه تشبيك الأصابع، وهو إدخال الأصابع بعضها في بعض، وقد نهي عنه في الصلاة كما نهي عن

عَقَصِ الشَّعْرَ واشْتَمَالَ الصَّمَاءَ والِاخْتِيَاءَ فَإِنَّ هَؤُلَاءِ مِمَّا يَجْلِبُ النَّوْمَ، وتَأَوَّلَهُ بعضهم أَنَّ تَشْبِيكَ الْيَدِ كَنَائَةً عَنِ مُلَابَسَةِ الْخُصُومَاتِ وَالْخَوْضِ فِيهَا⁽³⁾، و((اشتباك الجيشان: تداخل، التحما اشتبكت الأرحام: اتصلت قرايئها))⁽⁴⁾.

ولم نجد تعريفاً اصطلاحاً للتشباك، في الكتب اللغوية والأدبية، ولكن الذي يفهم من معناه اللغوي، أن التشباك، هو تداخل.

إنَّ التداخل أحد مرادفات التشباك؛ إذ لم يرد في الدراسات السابقة أي ذكر للتشباك بهذه التسمية؛ بل كان باسم التداخل.

والتداخل كان أنواعاً بحسب دراسات واختصاص العلماء، فعند أهل اللغة، التداخل، هو: ((تلاقى أصحاب اللغتين فسمع هذا لغة وهذا لغة هذا فأخذ كل واحد منهما من صاحبه ما ضمه إلى لغته فتركت هناك لغة ثالثة))⁽⁵⁾، وعرف الجرجاني (ت: 816هـ) التداخل، بأنه: ((عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار))⁽⁶⁾، وذكر التهانوي (ت: 1158هـ) التداخل العددي بأنه: ((كون العددين بحيث يعد أحدهما الآخر عشرة وعشرين فإنَّ العشرة تعدَّ العشرين أي تقنيه، إذا ألقيت منه مرتين، فيبينهما تداخل، وهذان العددان متداخلان، وهذا المعنى من مصطلحات المحاسبين))⁽⁷⁾، وقيل: ((هو أن ينفذ أحد الشيئين في الآخر ويلقيه بأسره بحيث يصير حجمهما واحداً))⁽⁸⁾، وقيل: ((هو أن يكون أحد الجزءين داخلًا في الآخر بحيث تكون الإشارة إلى أحدهما عين الإشارة إلى الآخر))⁽⁹⁾.

ومن مظاهر التداخل، التداخل الصوتي؛ إذ يقول ابن يعيش (ت: 643هـ) في حديثه عن الإدغام: ((اعلم أن معنى الإدغام إدخال شيء في شيء [...] ومعناه في الكلام أن تصل حرفاً ساكناً بحرف مثله متحرك من غير أن تفصل بينهما بحركة أو وقف، فيصيران لشدة اتصالهما كحرف واحد، ترتفع اللسان عنهما رفعةً واحدةً شديدةً، فيصير الحرف الأول كالمستهلك على حقيقة التداخل والإدغام، وذلك نحو: "شدّ" و"مدّ" ونحوهما))⁽¹⁰⁾.

ومنه أيضاً التداخل الصرفي، مثلاً: التداخل بالصيغ أصبحنا وأمسينا، وصبحنا ومسينا، ومنه التداخل بين الأفعال المجردة والمزيدة، مثلاً: جلس فعل ماضٍ مجرد، والمزيد جالس، نرى الجميع يحتمل معنى واحد من الصباح والمساء والجلوس، ولكن الاختلاف الحاصل فقط بالصيغ الصرفية⁽¹¹⁾.

وأما ظاهرة التداخل الدلالي، فمنها قوله تعالى: ﴿قُلْ أَوْحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْمُ مَنَّانٍ مِنَ الْجِنِّ فَتَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَمْ نُشْرِكْ بِهِ شَيْئًا أَحَدًا﴾ [الجن: 1-2].

إنَّ الآيتين الكريميتين انمازتا بتكرار ضمير (نا) للمتكلمين الذي أدى بدوره إلى تكرار الاصوات وتداخل محاور الحكاية؛ لأنها نهضت على وتيرة إيقاعية واحدة مطردة التقت فيها الضمائر بوضوح تام وتداخلت فيما بينهما، فالحكاية على بساطتها، تحتوي على تداخل دلالي يثير الاستغراب قد يكون ناتجاً من تداخل الضمائر الدالة على شخصيات هذه الحكاية؛ إذ شكلت كينونات حيوية مستقلة في النسيج الحكائي لهذه القصة⁽¹²⁾.

ونعني بالأساليب المتشابهة، (تعانق الأساليب) إذ يمكن أن نسوّغ لأنفسنا منهجاً أو معياراً نحدد فيه مقصدنا في هذا الفصل بحسب المادة العلمية المستقاة من نهج البلاغة؛ إذ أن التشباك يحدث عندما تتلاحق أربعة أساليب فما فوق؛ لأنَّ مثل هذا التشباك بتعدد الأساليب لا بد للامام (عليه السلام)، من مقاصد ودلالات يقصدها إذ أن تعدد الأساليب بهذه الطريقة، لا يمكن أن يحدث اعتباطياً عند الإمام (عليه السلام).

ونقتصر في هذا البحث على مبحثين أحدهما: تشباك الأساليب الإنشائية المختلفة، والآخر: تشباك الأساليب الإنشائية المتشابهة توالياً.

ورد التلاحق الإنشائي المتشباك في نهج البلاغة في أحد عشر موضعاً، وكان للتلاحق المتشباك المختلف النصيب الأوفر منها؛ لذا قدمناه على التشباك المتوالي.

المبحث الأول

دلالة تشابك الأساليب الإنشائية المختلفة

وردت في نهج البلاغة أساليب إنشائية متلاحقة متشابكة مختلفة، أدت دوراً دلالياً مميزاً بتضافرها مع بعضها، في إيصال المعاني الثابتة للمتلقى؛ إذ وردت في (سنة) مواضع، هي:

المطلب الأول: قسم+أمر+استفهام+قسم+أمر:

ورد في موضع واحد، في قوله ﷺ، في عظمة الله تعالى: ((وَلَقَدْ كَانَ فِي رَسُولِ اللَّهِ ﷺ يَدْلُكَ عَلَى مَسَاوِي الدُّنْيَا وَعُيُوبِهَا إِذْ جَاعَ فِيهَا مَعَ خَاصَّتِهِ وَزُيِّنَتْ عَنْهُ زَخَارِفُهَا مَعَ عَظِيمِ زُفْتِهِ فَلْيَنْظُرْ نَاطِرٌ بِعَقْلِهِ أَكْرَمَ اللَّهُ مُحَمَّدًا ﷺ أَمْ أَهَانَهُ فَإِنْ قَالَ أَهَانَهُ فَقَدْ كَذَبَ وَاللَّهِ الْعَظِيمِ بِالْإِفْكِ الْعَظِيمِ وَإِنْ قَالَ أَكْرَمَهُ فَلْيَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ قَدْ أَهَانَ غَيْرَهُ حَيْثُ بَسَطَ الدُّنْيَا لَهُ))⁽¹³⁾.

ورد في النص تلاحق إنشائي متشابك بأساليب مختلفة، هي: (قسم محذوف، وأمر بصيغة (ليفعل))، والتي تمتاز باللين واللفظ في طلب، فهي أقل حدة من صيغة (افعل)، ثم لاحقاً بأسلوب الاستفهام، بالهمزة المحذوفة الدالة عليها (أم المعادلة)، ثم أردفه بأسلوب القسم بلفظ الجلالة، ثم أسلوب الأمر بصيغة (ليفعل).

ولقد كان فيما جرى على الرسول ﷺ، مما يدل على مساوي الدنيا وعيوبها فلقد جاع مع أهل بيته ((عليهم السلام))، وصرفت الدنيا وزخارفها وزينتها عنه ﷺ، مع عظيم منزلته وزلفته عند الله⁽¹⁴⁾، ثم أمره ((فَلْيَنْظُرْ))، أي: فلينظر نظرة بعقله نظرة التأمل الفكري السليمة هل أكرم الله ﷺ، أم أهانه عندما زوى الدنيا عنه؛ فإذا قال أهانه، فقد كذب وجاء بالافتراء المبين؛ لأنه كان من الخواص وأقرب إلى الله من الناس، وأشهدهم طاعة، والتزاماً لحقوق الله ﷻ، أما إذا قال أكرمه ليعلم أن الله ﷻ، زوى الدنيا عن النبي ﷺ؛ لأنها حقيرة ودنية، فلا تليق بشأنه وليعلم أنها بسطت لغيره إهانة له واحتقاراً⁽¹⁵⁾.

نلاحظ أن النص يحتوي على خمسة أساليب، منها ظاهرة، ومنها محذوفة، فالمحذوفة، تأتي عندما يتحدث عن الرسول ﷺ، وذلك تعظيماً وأكراماً وتشريفاً له. أما الأمر، فقد جاء بصيغة (ليفعل)؛ لأن هذه الصيغة فيها دلالة طلب واستقبال، بمعنى: أن الدنيا صرفت عن الرسول ﷺ، الآن وفي المستقبل مكتملة بأولاده، ثم أن صيغة الأمر (ليفعل) فيها الأمر ألطف وأقل إلزاماً من صيغة (افعل)، ووردت هنا؛ لأن المخاطب كانت النفس والعقل، وهي أمور معنوية؛ لا يمكن استعمال القوة القسرية فيها، والمسألة الأخرى، أن الحديث كان عن الرسول العظيم محمد ﷺ، فكان الأمر بهذه الصيغة التي تدل على المتحدث عنه، الذي هو أرق وألطف الناس جميعاً؛ لذا ناسبت صيغة الأمر (ليفعل) دلالة الحديث.

أدى التشابك في الأساليب الإنشائية المختلفة بتضافرها معاً، في تعميق المعنى، وإيصاله إلى المتلقي بشكل أبلغ، وأقوى مما لو كان الكلام خالياً منها، وأقل عدداً.

فهذا التشابك، بين الإمام ﷺ، منزلة الرسول الأعظم ﷺ، عند الله ﷻ، لمن يحاول التشكيك بها، أوينزله منزلة الآخرين. بحجج بالغة مؤكدة بسؤال وجواب، فتعطي دلالة أعمق؛ إذ تارة بزواج الاستفهام مع أسلوب الأمر، وتارة أخرى، بزواج القسم مع الاستفهام؛ ليكون جوابه، فتداخلت الأساليب؛ لظهور جلياً.

المطلب الثاني: تعجب+استفهام(مكرر)+نداء+استفهام:

ورد في موضع واحد، في قوله ﷺ، إلى بعض عماله*: ((فَسُبْحَانَ اللَّهِ أَمَا تُؤْمِنُ بِالْمَعَادِ أَوْ مَا تَخَافُ نِقَاشَ الْحِسَابِ أَيُّهَا الْمَعْدُودُ كَانَ عِنْدَنَا مِنْ أُولِي الْأَلْبَابِ كَيْفَ تُسَيِّغُ شَرَاباً وَطَعَاماً وَأَنْتَ تَعْلَمُ أَنَّكَ تَأْكُلُ حَرَاماً وَتَشْرَبُ حَرَاماً وَتُبْتَاعُ الْإِمَاءَ وَتَبْتَاعُ النِّسَاءَ مِنْ أَمْوَالِ الْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُجَاهِدِينَ الَّذِينَ أَفَاءَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ هَذِهِ الْأَمْوَالُ وَأَخْرَجَ بِهِمْ هَذِهِ الْبِلَادَ))⁽¹⁶⁾.

استفهم الإمام ﷺ، متعجباً ومنكراً عن إيمان عامله بيوم المعاد، وخوفه من مناقشة الله ﷻ، في يوم الحساب؛ لأنه لو كان مؤمناً بيوم المعاد ومعد له عدته، لم يخن الأمانة ولم يسلب ماتحت يده وأكل أموال المسلمين، وكيفية اساغته للشرب والطعام مع علمه بان هذا المال حرام؛ لأنه مال اليتام والمساكين والمجاهدين⁽¹⁷⁾.

ونلاحظ أن أسلوب النداء توسط بين هذه الأساليب تذكرها وتتبعها على أنه كان من ذوي الأبواب والعقول عند الإمام عليه السلام، وفيما بعد لم يعد كذلك⁽¹⁸⁾.

أظهر التشابك في الأساليب في هذا الموضوع دلالة أخرى، وضحت بتضافر خمسة أساليب وتكثيف دلالتها، ألا وهي التعجب بالصيغة السماعية، وكأنها تحاكي ما سمع الإمام عليه السلام، عن أخبار سيئة، ثم أردفه بأسلوب الاستفهام المكرر الذي شكل مع التعجب دلالة إنكارية تقريرية، ثم ألحقه بأسلوب النداء الذي امتزج مع بقية الأساليب؛ ليعطي دلالة توبيخية.

المطلب الثالث: نداء (مكرر) + أمر + استفهام + دعاء + أمر:

ورد في موضع واحد، في قوله عليه السلام، في إحدى حكمه: ((يا دُنْيَا يَا دُنْيَا إِلَيْكَ عَنِّي أَبِي تَعَرَّضْتُ أَمْ إِلَيَّ تَشَوَّقْتُ لَا حَانَ حِينُكَ هَيْهَاتَ غُرِّي غُرِّي لَا حَاجَةَ لِي فِيكَ قَدْ طَلَقْتُكَ ثَلَاثًا لَا رَجْعَةَ فِيهَا فَعَيْشُكَ قَصِيرٌ وَخَطَرُكَ يَسِيرٌ وَأَمْلُكَ حَقِيرٌ آه مِنْ قَلَّةِ الزَّادِ وَطُولِ الطَّرِيقِ وَبُعْدِ السَّفَرِ وَعَظِيمِ الْمُؤَرِّدِ))⁽¹⁹⁾.

في هذا النص تلاحق متشابك متكوناً من أساليب إنشائية طلبية مختلفة عدة، هي: (يا دُنْيَا يَا دُنْيَا، إِلَيْكَ عَنِّي، أَبِي تَعَرَّضْتُ أَمْ إِلَيَّ تَشَوَّقْتُ، لَأَحَانَ حِينُكَ، غُرِّي غُرِّي).

نلاحظ أن الإمام عليه السلام، بدأ كلامه بالنداء وكرره دلالة على تأكيد أن الكلام موجه إلى الدنيا لا غيرها، وجيء بحرف النداء (يا)، وهذه الأداة تكون للبعد بالذات للدنيا؛ لأنها غير مكرثة ولا هية، وطائشة؛ لذا كرر النداء، ثم أردف النداء بالأمر بلفظة ((إِلَيْكَ عَنِّي))، باسم الفعل (إليك)، إذ قال سيويه (180هـ) عنه: ((واليك إذا قلت: تَنَحَّ. وَوَرَاكَ إذا قلت: افْطَنُ لما خلفك. وحدثنا أبو الخطاب أنه سمع من العرب من يقال له: إِلَيْكَ، فيقول: إِلَيَّ. كأنه قيل له: تَنَحَّ. فقال: أُنْتَحَى))⁽²⁰⁾، وهو أسم فعل أمر لازم منقول عن الجار والمجرور، ولا يستعمل إلا عند اتصاله بضمير الخطاب⁽²¹⁾، وجيء باسم الفعل دلالة على جمع بين الداليتين، الاستمرارية والثبوت، بمعنى: الابتعاد والتثبيط رأي ثابت عند الإمام عليه السلام، على مدى الدهر، ثم استفهم عليه السلام، على سبيل الاستحقار والاستتكار لها على استبعاد لموافقتها إياها على ما تريد، ثم دعا عليها بعد قرب وقتها، وعدم انخداعه عليه السلام، بغرورها وزخرفها، ثم قال عليه السلام، لها على سبيل الاستنفار والابتعاد عنها غري من انخدع بجمالك وزخرفك⁽²²⁾، وعلل الإمام عليه السلام، سبب الاستنفار والابتعاد عن الدنيا بقوله: ((فَعَيْشُكَ قَصِيرٌ وَخَطَرُكَ يَسِيرٌ وَأَمْلُكَ حَقِيرٌ آه مِنْ قَلَّةِ الزَّادِ وَطُولِ الطَّرِيقِ وَبُعْدِ السَّفَرِ وَعَظِيمِ الْمُؤَرِّدِ)).

إن تشابك هذه الأساليب بصيغها المختلفة أتت؛ لتكون شبكة من العلاقات التركيبية للمعاني النحوية -لأساليب-؛ إذ لا بد لها دور أساسي، ووظيفة كبرى في إقامة المعنى التركيبي في هندسة النص وبناءه⁽²³⁾ فتثبتت دلالة واحدة ونتيجة واحدة، وهي أن تحدي الإمام عليه السلام، فوق الدنيا ولا يمكن انجرافه وراءها؛ لدنائتها وخستها.

المطلب الرابع: أمر + نداء + دعاء + أمر + نهى:

ورد في موضع واحد، في قوله عليه السلام، إلى عبدالله بن عباس، وهو عامله على البصرة: ((فَارْبَعُ أَبَا الْعَبَّاسِ رَحِمَكَ اللَّهُ فِيمَا جَرَى عَلَى يَدِكَ وَلِسَانِكَ مِنْ خَيْرٍ وَشَرٍّ فَإِنَّا شَرِيكَانِ فِي ذَلِكَ وَكُنْ عِنْدَ صَالِحِ ظَنِّي بِكَ وَلَا يَقِيلَنَّ رَأْيِي فِيكَ))⁽²⁴⁾.

ورد في النص تلاحق متشابك مختلف الأساليب، وبصيغ مختلفة هو: (أمر بصيغة افعول، ونداء محذوف، ودعاء بالرحمة بصيغة غير قياسية، وأردفه بأمر بصيغة (افعل) أيضاً وهي من الصيغ القوية، ثم يلحقه بأسلوب النهي).

بين الإمام عليه السلام، من خلال كلامه الموجه إلى عامله، ((أن يتثبت فيما يقوله ويتدبر فيما يتكلم، وبحسب لكل كلمة أوفعل حسابه في ميزان الخير والشر فإن كان خيراً أقدم عليه، وإن كان شراً كف عنه ولا يستعجل فيما يخطر له أو يهَمُّ به لأنه قد يضر بالمصلحة العامة وبسياسة الدولة العادلة))⁽²⁵⁾.

نرى أن كل أسلوب من هذه الأساليب أدى الغرض الذي جيء من أجله، مثلاً: الأمر جاء بالصيغة التي فيها وجوب وقوة في الأمر الذي يريده، أما بالنسبة للنهي فأتى مؤكداً بنون التوكيد أي: أراد التأكيد عليه بأنه لا يضعف ولا يخطأ⁽²⁶⁾، ونرى أيضاً أن أسلوب الدعاء توسط بين الأساليب، وذلك؛ لأن الدعاء ((من الصور التي تكون قادرة على إثارة مشاعر الغبطة والسرور في نفس الممدوح، أو

المهناً، كالتي تتضمن الدعاء، والتفاؤل له بالخير والبركة⁽²⁷⁾، بمعنى: لرفع معنوياته؛ للقيام بالأعمال الإدارية والاجتماعية للمدينة التي نصب عليها. فكان التلاحق بأساليب إنشائية قوية الدلالة لقوة صيغها، مما منح الخطاب بُعداً تحذرياً، يشعر به المتلقي عند سماع الخطاب.

وعندما تشابكت هذه الأساليب، وتداخلت فيما بينها أعطت دلالة نصح وإرشاد وتوجيه ووجوب الإلتزام بها، بأن يقوم بالعدالة الإدارية السياسية والاجتماعية للمدينة التي ترأسها من حقوق ورعاية المجتمع؛ لأنه إذا عمل خيراً نسبوه إلى الإمام عليه السلام، وكذلك إذا عمل شراً؛ لأنهما شريكين بالفعل والعمل.

المطلب الخامس: استفهام (مكرر) + تعجب + أمر + نهى:

ورد في موضع واحد، في قوله عليه السلام، في وصف الدنيا والآخرة: ((إِنَّ الْمَرْءَ إِذَا هَلَكَ قَالَ النَّاسُ مَا تَرَكَ وَقَالَتِ الْمَلَائِكَةُ مَا قَدَّمَ لِلَّهِ آبَاؤُكُمْ فَقَدَّمُوا بَعْضاً يَكُنْ لَكُمْ وَلَا تَخْلِفُوا كُلًّا فَيَكُونُ عَلَيْكُمْ))⁽²⁸⁾.

يتضمن النص تلاحقاً متشابكاً متكوناً من الأساليب الإنشائية المختلفة، هي: الاستفهام المكرر بصيغة (ما)، وهي تستعمل للسؤال عما لا يعقل وعن صفات من يعقل⁽²⁹⁾، ثم أردفه بأسلوب التعجب بصيغة غير قياسية، ثم أردفه بالأمر بصيغة (افعل) المسند إلى الجمع، ثم أردفه بأسلوب النهي بصيغة الجمع.

حقاً عندما يموت الإنسان تقول الناس ما ترك من أموال؛ لأن حب الدنيا والشهوات منغمس بذاتهم؛ لهذا حديثهم عن الدنيا فقط لا الآخرة، بمعنى: غاية الناس دنيوية، أما الملائكة، فتقول ((ما قدم))؛ لأن حب الله وحب الآخرة منغمس بذاتها بمعنى: غاية الملائكة أخروية، وفي لفظ (ما ترك)، و (ما قدم) تنبيه لطيف على أن متاع الدنيا وغرورها مفارق متروك زائل، والأعمال الصالحة مقدمة باقية نافعة للمرء في معاده، فينبغي أن تكون العناية بها دون المفارق المتروك⁽³⁰⁾، أما بالنسبة لـ ((لله آباؤكم))، فنراه يتخذ موقفاً منصفاً مما تقدم عليه من الكلام وما تاخر، ((والآباء غير مقصودين على الإطلاق، والقصد مجرد التعجب من انصراف المخاطبين عن الآجلة الباقية إلى العاجلة الفانية))⁽³¹⁾. وهذا الحال غالب على الناس، وتعجب من ذلك عليه السلام، على الرغم من شيوع هذا الأمر؛ لينزله منزلة النادر المذموم؛ ليكون له وقع في نفوس المخاطبين⁽³²⁾.

ثم أكمل التلاحق، فقال عليه السلام: ((فَقَدَّمُوا بَعْضاً يَكُنْ لَكُمْ وَلَا تَخْلِفُوا كُلًّا فَيَكُونُ عَلَيْكُمْ))، ان كل كلمة من هذه الأساليب تقابل الأخرى، بمعنى: تقديم الأموال التي يمتلكها الإنسان في سبيل الله، فان هذا العمل يكون محفوظاً ومصوناً للإنسان، وبالتالي فهو في صحيفة أعماله الصالحة، ثم يقابله عليه السلام، بعدم ترك الأموال جميعها للوراثين بدون تقديم منها أي شيء يكون نافعا له في الآخرة، فيتصرفون بها حالاً هنيئاً ويكون الائم والعقاب عليه، وورد بصيغة الجمع؛ لأن فيه دلالة، بمعنى: يشمل هذا الحديث عامة الناس، ولا يخص فئة من دون الأخرى⁽³³⁾.

نلاحظ أن الإمام عليه السلام، حاول في هذا التشابك المختلف من الأساليب الإنشائية، تقديم النصح والإرشاد للناس وتبنيهم على أهمية الموضوع بشتى الأساليب المختلفة؛ لإيصال المعنى إلى عمق المتلقي وبث الرهبة في قلبه للالتعاض، فأوحت هذه الأساليب المتشابهة على سخرية الإمام عليه السلام، ومرارته بالوقت نفسه، وهو ينصحهم للاستعداد للآخرة، تشعر بجزعه، ونفاذ صبره منهم، ومن أعمالهم.

المطلب السادس: نداء + تعجب (مكرر) + قسم + استفهام:

ورد في موضع واحد، في كلام له قاله بعد تلاوته ﴿الْهَاجِمُ التَّكَاثُرُ حَتَّى زُرِمَ الْمَقَابِرُ﴾ [التكاثر: 1-2]: ((يَا لَهُ مَرَاماً مَا أَبْعَدَهُ وَزُوراً مَا أَغْفَلَهُ وَحَظْراً مَا أَفْظَعَهُ لَقَدْ اسْتَخْلَوْا مِنْهُمْ أَيَّ مُدَكِّرٍ وَتَنَاشَوْهُمْ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ))⁽³⁴⁾.

في النص تلاحق متشابك مختلف متكوناً، من: (أسلوب النداء بصيغة (يا)، أردفه بأسلوب التعجب المتكرر بصيغته القياسية، ثم أردفه بأسلوب القسم المحذوف، واخيراً اتبع الأساليب السابقة بأسلوب الاستفهام بالأداة (أي).

إن اللام في (يَا لَهُ مَرَاماً) هي لام التعجب واستشهدوا النحاة بقول الشاعر:

فيا لك من ليل كأن نجومه... بكل مغار الفتل شدت بيذبل⁽³⁵⁾

ومثل هذا: يا للداهية ويا للعجب⁽³⁶⁾. إنَّ مجيئ النداء بهذه الصيغة متضمناً معنى التعجب، سببان:

الأول: أن يرى المتكلم أمراً عظيماً فينادي جنسه، نحو: يا للماء، ويا للدواهي.

الآخر: أن يرى أمراً يستعظمه، فينادي من له نسبة إليه ومكنة فيه، نحو: يا للعلماء، وقد غلب في المنادى المتعجب منه جره

باللّام كما في المنادى المستعاث وقد يستغنى عنها بالألف مثل يا عجا⁽³⁷⁾.

نلاحظ أنَّ الإمام عليه السلام، قدم التعجب على الأساليب المترادفة الأخرى بكثرة؛ لأنَّ المقام ومقتضى الحال فرض ذلك، فالإمام عليه السلام، تعجب من ضعف عقول هؤلاء وما يحملوا من أفكار خسية؛ لأنهم اتخذوا الأموات مفخرة وليس موعظة، وأغفلوا عن الخطر والهلاك، الذي يحل بالمرء عند الموت وحالة الاحتضار، ومن جسد لا يتحرك، وعين لا ترى، واذن لا تسمع⁽³⁸⁾.

لما نبّه الإمام عليه السلام، على فظاعة هلاك المزورين تعريضاً به على الزائرين الذين لم يعتبروا بهم مع كونهم محلّ العبرة احتاج الإمام عليه السلام، إلى تأكيد كلامه وبيان العاقبة، اتبع مما سبق من الأساليب بأسلوبين أكثر مناصفة وملائمة للأساليب المتقدمة⁽³⁹⁾ ب ((لَقَدْ اسْتَحْلَوْا مِنْهُمْ أَيَّ مُدَكِّرٍ وَ تَتَاوَشَوْهُمْ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ))، إِنَّ الأساليب التابعة، هي: قسم محذوف: (لَقَدْ اسْتَحْلَوْا)، والتقدير: والله لقد استحلّوا، واستفهام ب((أَيَّ مُدَكِّرٍ))، أي بمعنى: استخلوا الديار، وأنَّ الزائرين المتفخرين بالأموات وجدوا الديار خالية منهم أي من المزورين، من أين لهم مذكر من الأسلاف؟؛ لأنهم أصبحوا مفترقين، وبينهما بعداً فارقاً، بمعنى: هؤلاء في عالم الدنيا واولئك في عالم الآخرة، وفيه إشارة إلى سفههم وغفلتهم⁽⁴⁰⁾.

أراد الإمام عليه السلام، من هذا التشابك الأسلوبي، والتداخل بين الأساليب دلالتين:

الأولى: النهي عن المفخرة بالأموات.

الأخرى: أخذ العبرة والعظة من الأموات والابقاظ من الغفلة والجهل الذي هم فيه.

وكان لتضافر الأساليب الإنشائية المتلاحقة المختلفة بين النداء والتعجب القياسي، ثم القسم، ثم الاستفهام، دورٌ عميقٌ في ترسيخ النصيح والإرشاد واظهاره بشكل فيه أهمية أكثر لبيان خطورة الموضوع، وكان للإمام عليه السلام، موقفاً عجبياً في توظيف الأساليب؛ لتوضيح وتعميق المعنى، وإيصاله للمتلقى بشكل وافٍ.

المبحث الثاني

دلالة تشابك الأساليب الإنشائية المتشابهة توالياً

يقنصر هذا المبحث على تشابك الأساليب المتشابهة توالياً، أي يرد أسلوبان فيشكلان تلاحقاً أسلوبياً متوالياً؛ إذ وردت في خمسة مواضع، على أربعة أنواع، هي:

المطلب الأول: أمر+نهي+ أمر+نهي:

ورد في موضعين، في قوله عليه السلام، في التحذير من الفتنة: ((وَأَقْدُمُوا عَلَى اللَّهِ مَظْلُومِينَ وَلَا تَقْدُمُوا عَلَيْهِ ظَالِمِينَ وَاتَّقُوا مَدَارِجَ الشَّيْطَانِ وَمَهَابِطَ الْعُدُوَانِ وَلَا تَدْخُلُوا بِطُونَكُمْ لِعَقِّ الْحَرَامِ فَإِنَّكُمْ بَعِينَ مِنْ حَرَمٍ عَلَيْكُمْ الْمَعْصِيَةِ وَسَهْلٌ لَكُمْ سَبِيلُ الطَّاعَةِ))⁽⁴¹⁾.

يتضمن هذا النص تلاحقاً متشاكاً بشكل متوالي بين أسلوبين، هما الأمر، والنهي، في: (اقْدُمُوا، لا تَقْدُمُوا، اتَّقُوا، لا تَدْخُلُوا).

أراد الإمام عليه السلام، من الأمر والنهي الأولين اختيار المظلومية؛ لأنَّ المظلومية محمودة سنة وشرعاً، والابتعاد عن الظلم وتجنبه؛ لأنه مذموم سنة وشرعاً⁽⁴²⁾، ثم أتبع الأسلوبان نفسيهما ولكن المضمون يختلف وهما: ((وَاتَّقُوا مَدَارِجَ الشَّيْطَانِ، وَمَهَابِطَ الْعُدُوَانِ، وَلَا تَدْخُلُوا بِطُونَكُمْ لِعَقِّ الْحَرَامِ))، أي: تجنبوا طرق الشيطان المهلكة المفسدة المبعدة عن طرق الصواب، ثم نهاهم على ما يكتسبوا من متاع الدنيا المحرم القليل الزائل الذي يملؤون منه بطونهم، بالنسبة إلى متاع الآخرة الدائم الثابت⁽⁴³⁾.

ورد في النص السابق أساليب متشابهة توالياً بين أسلوبَي الأمر والنهي، إلا أن الأمر في الموضعين، تقدم على أسلوب النهي،

وذلك؛ لقوته في تبليغ النصيح الملزم.

إن تشابك الأساليب وتداخلها فيما بينها أعطى للنص دلالة واحدة ألا وهي، تحذير الإمام عليه السلام، الناس من أن يكونون مناصرين للشيطان والامتنال لأوامره المبغضة عليه السلام، وأن الغرض من هذا التلاحق المتوالي بين أسلوبَي الأمر والنهي، هو النصح والإرشاد الإلزامي.

ومنه أيضاً قوله عليه السلام، في إحدى حكمه: ((كُنْ سَمْحاً وَلَا تَكُنْ مُبْذِراً وَكُنْ مُقَدَّراً وَلَا تَكُنْ مُقْتَرّاً))⁽⁴⁴⁾.

ورد في النص تلاحقاً متشابكاً متوالياً بين أسلوبَي الأمر بصيغة (افعل)، والنهي بصيغة (لا تفعل) بالألفاظ (كُنْ سَمْحاً، لَا تَكُنْ مُبْذِراً، كُنْ مُقَدَّراً، لَا تَكُنْ مُقْتَرّاً).

نلاحظ أن الإمام عليه السلام، كلامه فيه نهي عن التذير، وعن التصيق الاصراف وكلامه عليه السلام، مقتبساً من الآيات التالية: ﴿إِنَّ الْمُبْتَلِينَ كَانَوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَهِيمًا﴾ [الإسراء: 27]، ﴿وَمَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا﴾ [الإسراء: 29]، ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَفْقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ [الفرقان: 67]⁽⁴⁵⁾. فكان الإمام عليه السلام اختصر هذه الآيات، بكلماته للتذكير؛ لأن الذكرى تنفع المؤمنين، وهي من مسؤوليات الإمام عليه السلام.

تضمن النص موازنة أسلوبية دلالية بين أصداد؛ لظهور المعنى بشكل موجز وعميق، فكانت الأصداد بين الأمر بالصفات الحميدة والنهي عن الصفات الذميمة، فأمر أن يكون الإنسان سمحاً كريماً ويعطي من أمواله ويصرفها من دون تذير، وأمر أيضاً أن يكون منظمًا في صرف أمواله على عياله ولا يكون مقتراً⁽⁴⁶⁾.

وأراد الإمام عليه السلام، من هذا التداخل الأسلوبي بين الاصداد دلالة واحدة، هي الاعتدال في صرف الأموال التي يمتلكها الإنسان، ووضعها في محلها المناسب.

المطلب الثاني: أمر+ترجي+ أمر+ترجي:

ورد في موضع واحد، في قوله عليه السلام، في إحدى حكمه: ((أَحِبُّ حَبِيبَكَ هَوْنًا مَا عَسَى أَنْ يَكُونَ بَغِيضَكَ يَوْمًا مَا وَأَبْغَضَ بَغِيضَكَ هَوْنًا مَا عَسَى أَنْ يَكُونَ حَبِيبَكَ يَوْمًا))⁽⁴⁷⁾.

ورد في النص تلاحق متشابك بين أسلوبَي الأمر، والترجي، هو: (أَحِبُّ، عَسَى، أَبْغَضُ، عَسَى).

وقد عرفنا بالأمر من قبل، أما الترجي فهو: ((ارتقاب: الطمع والإشفاق فالطمع: ارتقاب شيء محبوب، نحو: لعلك تعطينا، والإشفاق: ارتقاب المكروه، نحو: لعلك تموت الساعة))⁽⁴⁸⁾، وعرفه الجرجاني، بأنه: ((إظهار إرادة الشيء الممكن أو كراهته))⁽⁴⁹⁾، أما عند عباس حسن فهو: ((انتظار حصول شيء مرغوب فيه، ميسور التحقق، ولا يكون إلا في الأمر الممكن، ومثله التوقع))⁽⁵⁰⁾.

نلاحظ في كلا الموضعين تقديم الأمر على الترجي، وذلك؛ لأن الأمر أكثر الأساليب العربية يستعملها المتكلم عندما يريد من الشخص المقابل شيئاً ما للقيام به، وجيء بالأمر بصيغة (افعل) الذي يكون الأمر فيه إلزام؛ لأن الأمر فيها واجب القيام بما يقوله الإمام عليه السلام؛ لهذا قُدم في كلا الحالتين على الترجي، وأتى بالترجي بـ(عسى)، وعسى: فعل جامد لا يتصرف؛ لأن فيها معنى الطمع، ولما تضمنت معنى الطمع أشبهت لعل، ولعل حرف لا يتصرف⁽⁵¹⁾، وهي من أفعال المقاربة⁽⁵²⁾.

وجيء بالترجي بعد الأمر؛ لأن الترجي فيه تحقيق وكأنه جواب للأمر. بمعنى لا الصديق يبقى صديقاً ولا العدو يبقى عدواً؛ لأنه لا بد في يوم من الأيام يصبح الصديق عدواً والعدو صديقاً، فأدى التشابك المتوالي للأساليب دوراً مهماً في إيصال ما يريده الإمام عليه السلام، في النهي عن الإفراط في الحب لمن تحب، والنهي عن الإفراط في البغض لمن تبغضه⁽⁵³⁾. وهي حكمة تتم عن سلامة التصرف في الفهم، وعدم إفراط الإنسان بما هو غافل عنه، فورد التشابك؛ لغرض النصح والإرشاد، فكانت حكمة عامة لكل الناس، وفي كل وقت؛ لأنها عامة لكل مفاصل الحياة، وبشكل تفصيلي.

وتلاحق أسلوبَي الأمر مع أسلوبَي الترجي ورد؛ لغرض النصح وكان التشاكل متوالياً، وأضفى على الكلام تناغماً جميلاً محبباً، يخفف من ثقل النصح ويقربه للسامع.

المطلب الثالث: نهى+ترجي+نهى+ترجي:

ورد في موضع واحد، في قوله ﷺ، في النهي عن غيبة الناس: ((يَا عَبْدَ اللَّهِ لَا تَعْجَلْ فِي عَيْبِ أَحَدٍ بِذَنْبِهِ فَلَعَلَّهُ مَغْفُورٌ لَهُ وَلَا تَأْمَنَ عَلَى نَفْسِكَ صَغِيرٍ مَعْصِيَةٍ فَلَعَلَّكَ مُعَذَّبٌ عَلَيْهِ))⁽⁵⁴⁾.

تضمن النص تلاحقاً متشابكاً متوالياً، بين أسلوبَي النهي، والترجي، في الألفاظ: (لَا تَعْجَلْ، فَلَعَلَّهُ، وَلَا تَأْمَنَ، فَلَعَلَّكَ). إن تقديم النداء على التلاحق المتشابك المتوالي بـ(يَا عَبْدَ اللَّهِ)، له دلالة خاصة، هي، لاثارة الانتباه أولاً، ولشعار أن الخطاب يشمل عباد الله ﷺ، ثانياً: فهي دلالة على الشمول أي أن هذا النداء يشمل عامة الناس ولا يخص فئة من الفئات.

نلاحظ أن الإمام ﷺ، قدّم النهي في كلا الموضعين؛ لأهمية الموضوع على الأسلوب المتقدم. وضروريته، وحاجته الدينية التربوية الماسة، كما أن الترجي في الموضع الأول: أفاد مطلق التوقع لأمر مرغوب هو الترجي، وفي الموضع الآخر: أفاد توقع أمر مرهوب وهو الإشفاق⁽⁵⁵⁾، إذ ورد بالأداة (لَعَلَّ)، وهي من الحروف المشبهة بالفعل، بمنزلة (إن) وتعمل عملها، أي تدخل على الجملة الاسمية فتتصب المبتدا وترفع الخبر⁽⁵⁶⁾، ومعناها، هو: التوقع لمحبوب أو مكروه⁽⁵⁷⁾، وقيل، معناها: الترجي⁽⁵⁸⁾، وقال الهروي (ت: 415هـ) معناها، هو: ((تكون للتوقع لأمر ترجوه أو تخافه، كقولك: (لَعَلَّ زَيْدًا يَأْتِينَا)، و(لَعَلَّ الْعَوْدِيْرَكَ) ولا تدل على قطع أنه يكون أو لا يكون، وإنما هي طمع أن يكون، وإشفاق ألا يكون))⁽⁵⁹⁾.

ووقع خلاف بين البصريين والكوفيين في اللام الأولى في (لَعَلَّ)، إذ قال الكوفيون أنها أصلية وليست زائدة، على حين ذهب البصريون خلاف ذلك على أنها زائدة وليست أصلية⁽⁶⁰⁾.

بين الإمام ﷺ، في النص صورة إرشادية دينية رائعة، هي عدم العيب على صاحب الذنب الكبير، لابد انه يتوب ويصلح ما بين نفسه ويتوب إلى الله ﷻ، توبة نصوحة ويغفر الله له، ولا يآتمن الإنسان على نفسه، لعله لديه ذنب صغير يعذبه الله عليه ولا يغفره⁽⁶¹⁾.

إن تشابك الأساليب المتوالية، وامتزاجها مع بعض، أعطى دلالة ثالث، هي أن الترجي المتأخر أصبح دليلاً وجواباً تعليلياً للأسلوب المتقدم -النهي-.

المطلب الرابع: أمر+نداء+أمر+نداء:

ورد في موضع واحد، في قوله ﷺ، في تحذير الناس من الغفلة: ((فَالْحَذَرَ الْحَذَرَ أَيُّهَا الْمُسْتَمِعُ وَالْجِدَّ الْجِدَّ أَيُّهَا الْغَافِلُ))⁽⁶²⁾. ورد في النص تلاحق متشابك متوالي بين أسلوبَي الأمر باضمار الفعل، والنداء باضمار الأداة أيضاً في الألفاظ: (الْحَذَرَ، وَأَيُّهَا الْمُسْتَمِعُ، وَالْجِدَّ الْجِدَّ، وَأَيُّهَا الْغَافِلُ).

يدل قوله ﷺ: ((الْحَذَرَ الْحَذَرَ أَيُّهَا الْمُسْتَمِعُ))، على التحذير والتنبيه من الاقتراب من المعصية، أو التقصير في عبادة الله ﷻ، وضممار الفعل بـ ((الحذر الحذر)) والنصب على التحذير والتقدير: الزم الحذر⁽⁶³⁾، ثم أردف ﷺ، هذان الأسلوبان بأسلوبين آخرين، هما: ((الْجِدَّ الْجِدَّ أَيُّهَا الْغَافِلُ))، دلالة على القيام بالاعمال الصالحة، والاجتهاد فيها؛ لينجو من الغفلة، وأيضاً بـ اضمار الفعل ولكن النصب على الاغراء والتقدير: الزم الجد⁽⁶⁴⁾.

إن اضمار الفعل له دلالة خاصة، وقوة في التعبير، ومبالغة في الاختصار؛ إذ ذهب ابن الخشاب، بقوله (ت: 567هـ): ((الاختصار يقتضي حذفاً، والحذف يكون مع قوة العلم بالمحذوف، وهذا حكم مختص بالأمر، لأن الأمر يستغنى فيه، في كثير من الأمر، عن ذكر ألفاظ أفعاله، بشواهد الحال))⁽⁶⁵⁾. وهي قوة بلاغية مفادها الاختصار في التعبير.

إن هذا التشابك المتوالي الحاصل بين أسلوبَي الأمر والنداء، أضفى دلالة خاصة، فبالتلاحق المتوالي زواج الإمام ﷺ، بين الأمر والنداء، أفاد منها في تحديد، وتنويع دلالة الأمر.

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة العلمية الممتعة عظيمة الفائدة في رحاب نهج البلاغة مع الإمام عليه السلام، يمكن أن نذكر أهم ما توصل إليه البحث من نتائج:

- 1- الأساليب المتشابهة، هي تداخل الأساليب المتعددة فيما بينها واختلاطها بشكل متجانس ومتلائم في عبارة واحدة أو فقرة واحدة، مؤديةً الى فصاحة النص، وعمق في الدلالة.
- 2- ساعد التشابك المختلف على تلوين النسيج الدلالي، وتأثيره في المتلقي.
- 3- كان التشابك المختلف بمثابة هيكل النص في بناءه وانسجابه وتماسكه.
- 4- إن اختيار الأساليب المتشابهة وتداخلها لم يكن أمراً اعتباطياً، إنما يكون هذا التداخل الأسلوبي له غاية معنوية يفصح عنها النص.
- 5- كشف لنا هذا التشابك امكانية الخطاب العلوي في تنظيم الأساليب المستعملة في النص، ودقته العالية.
- 6- يتراوح استعمال الأساليب عند الإمام عليه السلام، من خلال هذا التشابك مرة كلها طلبية فقط، ومرة طلبية وغير طلبية، وهذا يعود إلى المقام ومقتضى الحال الذي تُظَم من أجله.
- 7- ورد التشابك المتوالي في النهج في أربع أشكال، وكلّ من هذا التشابك بدأ بالأمر أو النهي، يدل هذا على أن الأمر، والنهي أساس في التلاحق المتشابه عند الإمام عليه السلام، في إيصال ما يريد.
- 8- إن التشابك المتشابه كان بمثابة المقابلة بمعنى: أحدهما يقابل الآخر؛ إذ وردت في مواضع منها متضادات دلالية.
- 9- تبين لنا من ذلك أن تلاحق الأساليب المتشابهة المتشابهة عند الإمام عليه السلام، خرجت لغرض واحد، ألا وهو الحكمة والنصح والإرشاد الإلزامي.
- 10- إن تلاحق الأساليب المتشابهة المتوالية المتشابهة، هي تداخل أسلوبان بشكل متوالٍ، فيمتزجان؛ لاعطاء دلالة أخرى متكونة من الأساليب المتشابهة المتداخلة، فيما بينها؛ لذا فإن هذا النوع من التلاحق لا يكون إلا عند البلغاء ممن يعرف الاساليب التي ممكن امتزاجها معاً أو المتناسبة التي لا تتنافر.

الهوامش

- 1- ينظر: العين، الفراهيدي، تح: مهدي المخزومي، د. ابراهيم السامرائي: 298/5-299 مادة (شيك)، والمحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن سيده، تح: عبد الحميد هندواي: 692/6 مادة (شيك)، ومعجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر: 1160/2 مادة (شيك).
- 2- جمهرة اللغة، ابن دريد الأزدي، تح: رمزي منير بعلبكي: 344/1 مادة (شيك).
- 3- تاج العروس، الزبيدي: 217/27 مادة (شيك).
- 4- معجم اللغة العربية المعاصرة: 1160/2 مادة (شيك).
- 5- ينظر: الخصائص، ابن جني: 377/1، والمزهر في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي، تح: فؤاد علي منصور: 208/1، ومعجم المصطلحات النحوية والصرفية: محمد سمير نجيب اللبدي: 81.
- 6- التعريفات: 54.
- 7- كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: د. علي دحروج: 401/1.
- 8- المصدر نفسه والصفحة نفسها.
- 9- المصدر نفسه والصفحة نفسها.
- 10- شرح المفصل، ابن يعيش، تح: د. اميل بديع يعقوب: 512/5.
- 11- ينظر: الكتاب، سيبويه، تح: عبد السلام هارون: 62/4-63، والتداخل الصرفي، رضا هادي حسون، (بحث منشور): 223، 221.
- 12- ينظر: التداخل الدلالي في سورة الجن، د. عواد كاظم لفته، م.م مسلم هوني حسين، (بحث منشور): 31.
- 13- شرح نهج البلاغة: 146/9-147.
- 14- ينظر: مفتاح السعادة في شرح نهج البلاغة، النقوي: 182/11، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 45/3.
- 15- ينظر: منهاج البراعة شرح نهج البلاغة، الخوئي، تح: علي عاشور: 330/9-331، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 45/3.
- * قد أجمع الشراح أن العامل، هو: عبدالله بن عباس، ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 84/5، و منهاج البراعة: الخوئي: 70/20، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 45/4.
- 16- شرح نهج البلاغة: 283/16.
- 17- ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 87/5، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 451/4-452.
- 18- ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 87/5، ومفتاح السعادة: 295/15.
- 19- شرح نهج البلاغة: 296/18.
- 20- الكتاب: 249/1-250.

- 21- ينظر: شرح المفصل، ابن يعيش، تح: د. أميل بديع يعقوب: 11/3، وشرح ابن عقيل، ابن عقيل، تح: محمد محي الدين عبد الحميد: 303/3، وشرح التصريح، خالد الجرجاوي: 286/2، والأساليب الإنشائية في النحو العربي، عبد السلام هارون: 155، والنحو القرآني، د. جميل أحمد ظفر: 134، ومعجم اسماء الأفعال في اللغة العربية، د. أيمن عبد الرزاق الشوا: 44.
- 22- ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 258/5.
- 23- ينظر: منهج الجواب في آليات تحليل الخطاب، دراسة وصفية وظيفية في نماذج من القرآن والشعر، د. عمار ساسي: 128.
- * يَفِيلُنْ، من: ((الْفَلُّ الثَّمُّ في أي شيء كان فَلَهُ يَفْلُهُ فَلًا وَقَلْلُهُ فَتَقَلَّلَ وَانْقَلَّ وَافْتَلَّ [...] وَقَلَّ الْقَوْمُ يَفْلَهُمْ فَلًا هَزَمَهُمْ فَانْقَلَوْا وَتَقَلَّلُوا وَقَوْمٌ فَلٌ مُنْهَزِمُونَ وَالْجَمْعُ فُلُولٌ))، ينظر: لمحكم والمحيط الأعظم 363/10 مادة (فل).
- 24- شرح نهج البلاغة: 76/15.
- 25- شرح نهج البلاغة: الموسوي: 187/4.
- 26- ينظر: شرح نهج البلاغة: ابن أبي الحديد: 77/15.
- 27- الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية، د. مجيد عبد الحميد ناجي: 96.
- 28- شرح نهج البلاغة: 5/11.
- 29- ينظر: المقتضب، المبرد، تح: محمد عبد الخالق عزيمة: 296/2.
- 30- ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 7-6/4.
- 31- في ظلال نهج البلاغة، محمد جواد مغنیه، سامي الفريري: 351/4.
- 32- ينظر: الأساليب الإنشائية غير الطليبية في نهج البلاغة دراسة نحوية، حسين الموسوي: (رسالة ماجستير): 126.
- 33- ينظر: منهاج البراعة: الخوئي: 45/13.
- 34- شرح نهج البلاغة: 92/11.
- 35- البيت لامرئ القيس، ينظر: ديوان امرئ القيس، امرؤ القيس بن حجر، تح: عبد الرحمن المصطاوي: 50.
- 36- ينظر: شرح ابن عقيل: 281/3، والمقاصد الشافية، في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، تح: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين: 435/4.
- 37- ينظر: مفتاح السعادة: 131/14، ومنهاج البراعة: الخوئي: 196/14.
- 38- ينظر: منهاج البراعة: الخوئي: 199/14، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 13/4.
- 39- ينظر: منهاج البراعة: الخوئي: 199/14.
- 40- ينظر: منهاج البراعة: الخوئي: 199/14، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 13/4.
- 41- شرح نهج البلاغة: 92/9.
- 42- ينظر: مفتاح السعادة: 448/10-449.
- 43- ينظر: شرح نهج البلاغة: البحراني: 214/3، ومنهاج البراعة: الخوئي: 154/9.
- 44- شرح نهج البلاغة: 259/18.
- 45- ينظر: مفتاح السعادة: 329/16.
- 46- ينظر: شرح نهج البلاغة: الموسوي: 232/5.
- 47- شرح نهج البلاغة: 79/19.
- 48- شرح الرضي، تح: د. يوسف حسن عمر: 332/4.
- 49- التعريفات: 56.
- 50- النحو الوافي: 370/4.
- 51- ينظر: الكتاب: 233/4، والخصائص، ابن جني: 312/1، وأسرار العربية، ابن الأنباري: 108.
- 52- ينظر: المقتضب: 68/3، وأسرار العربية: 108.
- 53- ينظر: شرح حكم نهج البلاغة، الشيخ عباس القمي: 31.
- 54- شرح نهج البلاغة: 39/9.
- 55- ينظر: أساليب الطلب في نهج البلاغة، عدوية عبد الجبار الشرع، (رسالة ماجستير): 231.
- 56- ينظر: المقتضب: 73/3، والجنى الداني، المرادي، تح: د. فخر الدين قباوة: 579.
- 57- ينظر: المقتضب: 73/3.
- 58- ينظر: حروف المعاني، الزجاجي، تح: علي توفيق الحمد: 30.
- 59- الألفية في علم الحروف، تح: عبد المعين الملوحي: 217.
- 60- ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، أبو بركات الأنباري: 177/1، مسألة: 26.
- 61- ينظر: مفتاح السعادة: 224/10-225، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 416/2.
- 62- شرح نهج البلاغة: 100/9.
- 63- ينظر: مفتاح السعادة: 530/10، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 490/2.
- 64- ينظر: مفتاح السعادة: 530/10، وشرح نهج البلاغة: الموسوي: 490/2.
- 65- المرتجل، تح: علي حيدر: 250.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أولاً: الكتب:

- 1- الأساليب الإنشائية في النحو العربي، عبد السلام هارون، الطبعة، الخامسة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1421هـ-2001م.
- 2- اسرار العربية، ابن الأنباري (ت: 577 هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطبعة: الأولى، 1420هـ-1999م، (د.م)

- 3- الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية، د. مجيد عبد الحميد ناجي، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، الطبعة: الأولى، 1404هـ-1984م.
- 4- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو بركات الانباري، (ت: 577هـ)، المكتبة العصرية، الطبعة: الأولى 1424هـ-2003م، (د.م).
- 5- تاج العروس من جواهر القاموس: الزبيدي (ت: 1205هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، الكويت، الطبعة: الثانية، (د.ت).
- 6- جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة: الأولى، 1987م.
- 7- الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (ت: 749هـ)، تحقيق، د. فخر الدين قباوة، الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1413هـ-1992م.
- 8- حروف المعاني والصفات، الزجاجي (ت: 337هـ)، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة: الأولى، 1984م.
- 9- الخصائص، ابن جني (ت: 392هـ)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، الطبعة: الرابعة، 1999م.
- 10- ديوان امرئ القيس، امرؤ القيس بن حجر بن الحارث الكندي، من بني آكل المرار، تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة: الثانية، 1425هـ-2004م.
- 11- شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك، ابن عقيل (ت: 769هـ)، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، دار مصر لطباعة، سعيد جودة السحار شركاه، الطبعة 20، 1400هـ-1980م.
- 12- شرح التصريح على التوضيح أو (التصريح بمضمون التوضيح في النحو)، خالد الجرجاوي (ت: 905هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ-2000م.
- 13- شرح حكم نهج البلاغة، الشيخ عباس القمي (ت: 1359هـ)، إيران، قم، (د.ت)، (د.ط).
- 14- شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، الرضي الاسترأبادي (ت: 686هـ)، تحقيق: د. يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس: ليبيا، 1395هـ-1975م.
- 15- شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (ت: 643هـ)، قدم له، د. أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422هـ-2001م.
- 16- شرح نهج البلاغة، ابن أبي الحديد (ت: 656هـ)، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ت).
- 17- شرح نهج البلاغة، البحراني (ت: 679هـ)، دار الثقليين، بيروت، الطبعة: الأولى، 1420هـ-1999م.
- 18- شرح نهج البلاغة، عباس الموسوي، دار الرسول الاعظم، بيروت، الطبعة: الأولى، 1418هـ-1998م.
- 19- في ظلال نهج البلاغة محاولة لفهم الجديد، الشيخ محمد جواد مغنیه (ت: 1400هـ)، تحقيق: سامي الفريري، مؤسسة دار الكتاب الاسلامي، الطبعة: الأولى، 1425هـ-2005م، (د.م).
- 20- الكتاب، سيبويه (ت: 180هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408هـ-1988م.
- 21- كتاب الأزهية في علم الحروف، الهروي (ت: 415هـ)، تحقيق: عبد المعين الملوحي، مجمع اللغة العربية، دمشق، الطبعة: الثانية، 1401هـ-1981م.
- 22- كتاب التعريفات، الجرجاني (ت: 816هـ)، تحقيق: ضبطه وصحه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م.
- 23- كتاب العين، الخليل بن احمد الفراهيدي (ت: 170هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. ابراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د.م)، (د.ت)، (د.ط).

- 24- كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي (ت: 1158هـ)، تقديم وإشراف ومراجع، د. رفيق العجم تحقيق، د. علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية، د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة: الأولى، 1996م.
- 25- المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن سيده (ت: 458هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421هـ - 2000م.
- 26- المرتجل، ابن الخشاب (ت: 567هـ)، تحقيق: علي حيدر، دمشق، 1392هـ - 1972م، (د.ط.).
- 27- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، 1418هـ - 1998م.
- 28- معجم اسماء الأفعال في اللغة العربية، د. أيمن عبد الرزاق الشوا، مطبعة، مجمع اللغة العربية، دمشق، الطبعة: الثانية، 1435هـ - 2014م.
- 29- معجم المصطلحات النحوية والصرفية، د. محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة: بيروت، دار الفرقان، عمان، الطبعة: الأولى، 1405هـ - 1985م.
- 30- معجم اللغة المعاصرة، أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429هـ - 2008م، (د.م.).
- 31- مفتاح السعادة في شرح نهج البلاغة، السيد محمد النقي (ت: 1308هـ)، المطبعة - زنيق، فائن، الطبعة: الأولى، 1426هـ، 1383ق.ش، (د.م.).
- 32- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي (ت: 790هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، 1428هـ - 2007م.
- 33- المقتضب، المبرد (ت: 285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، 1431هـ - 2010م، (د.ط.).
- 34- منهاج البراعة في شرح نهج البلاغة، الخوئي (ت: 1413هـ)، تحقيق: علي عاشور، دار احياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1424هـ - 2003م.
- 35- منهج الجواب في آليات تحليل الخطاب دراسة وصفية وظيفية في نماذج من القرآن والشعر، د. عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، اريد، الأردن، الطبعة: الأولى، 1432هـ - 2011م.
- 36- النحو القراني قواعد وشواهد، د. جميل أحمد ظفر، مكة المكرمة، الطبعة: الثانية، 1418هـ - 1998م.
- 37- النحو الوافي، عباس حسن (ت: 1398هـ)، دار المعارف، القاهرة، الطبعة: الخامسة عشرة، (د.ت.).
- ثانياً: الرسائل الجامعية:**
- 1- الأساليب الإنشائية غير الطلبية في نهج البلاغة دراسة نحوية، حسين الموسوي، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 1432هـ - 2011م.
- 2- أساليب الطلب في نهج البلاغة، عدوية الشرع، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 1421هـ - 2000م.
- ثالثاً: البحوث:**
- 1- التداخل الدلالي في سورة الجن، د. عواد كاظم لفته، م.م مسلم هوني حسين، جامعة ذي قار، كلية الادب، مجلة أوروک للأبحاث الإنسانية، العدد الثالث، المجلد الثالث، 2010م.
- 2- التداخل الصرفي، رضا هادي حسون، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، الاستاذ، العدد 203، 1433هـ - 2012م.

دور الدبلوماسية الجزائرية في الصراع الطرابلسي الأمريكي 1795-1801م

الأستاذ: عديدة الشارف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة الجيلالي ليايس/ سيدي بلعباس

كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة عبد الحميد بن باديس/ مستغانم/ الجزائر

The Diplomatic Role of Algeria in the Conflict Between Tripoli and The United States of America 1801- 1795 A.D.

Prof. Adeeda Al-Sharif

College of Social and Human Sciences/ University of Al-Jilaly Libas/ Sidi Bilabas
College of Social Sciences/ University of Abdul Hameed bin Badees/ Misteghanim/
Algeri

Abstract

The ideology of diplomacy shaped an effective element in Algeria that was related with various foreign countries, such as the United States of America and West of Tripoli. The international conditions happened between 1795 – 1801, contributed to the increase of Arabic relationships with other foreign nations. Throughout that period, some countries faced permanent peace, but others confronted with wars like Tripoli. During the treaty of Intimacy existed between the USA and the Country of Tripoli in 1795, the USA could possibly join the official relations with Maghribian countries; but the USA found difficulties to save these signed treaties with West of Tripoli.

المخلص

شكلت الدبلوماسية العنصر الأساسي والفعال لدى إيالة الجزائر التي إرتبطت بعلاقات متنوعة مع البلدان الأجنبية، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الجوار على غرار إيالة طرابلس الغرب، لقد ساهمت الظروف الدولية في الفترة ما بين 1796م/ 1801م في زيادة احتكاك الإيالتين بتلك الدول خاصة الولايات المتحدة الأمريكية.

ويتوقيع معاهدة الصداقة بين الولايات المتحدة الأمريكية وإيالة طرابلس الغرب سنة 1796 م بواسطة داي الجزائر استطاعت الولايات المتحدة أن تكون في علاقات رسمية مع كل الإيالات المغاربية لكنها وجدت صعوبة في الحفاظ على هذه الاتفاقيات المبرمة خاصة مع إيالة طرابلس الغرب.

اتبعت إيالات الشمال الإفريقي خاصة الجزائر Algeria وبدرجة أقل طرابلس الغرب Tripoli مبدأ سياسة الحرب ضد كل الدول التي لم تعترف بتفوقها في الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط، ويظهر هذا الأمر من خلال ارتباط معظم الدول الأوروبية بعلاقات ودية مع الإيالتين، وهنا يمكن الإشارة لدور الدبلوماسي والسياسي الذي لعبته الجزائر لربط وتسهيل مهام الولايات المتحدة في ربط صداقة جديدة مع إحدى الإيالات التي شكلت تحد للولايات المتحدة في أولى محاولتها الحربية لإخضاع إيالة* طرابلس الغرب*. فالوساطة الفعلية لداي الجزائر لدى باشا طرابلس الغرب لمساعدة الأمريكيين في الوصول إلى إبرام اتفاق بينهما، وقيامه بدور الكفيل والضامن للمعاهدة الطرابلسية الأمريكية الأولى حقيقة فرضتها الدبلوماسية الجزائرية آنذاك. لكن الأمريكيين لم يجدوا في كل ذلك ما يدعو إلى الرضا بل اتهموا الداي* Day وحكومته بعدم الوفاء بوعده في حين لم يجدوا مبررا بعدم التزامهم بتعهداتهم اتجاه باشا طرابلس، في حين استطاعت الجزائر أن تضمن ولمدة معينة حرية الملاحة البحرية لأمريكا في حوض المتوسط.

اتفاقية السلام والصداقة الجزائرية الأمريكية الأولى 05 سبتمبر 1795September مقدمة للاتفاق الطرابلسي الأمريكي:

بدأت المفاوضات الأمريكية الجزائرية في 3 سبتمبر 1793 September م مع مبعوث الأمريكي دونالدسون Donaldson

الذي تفاوض مع الداي حسن 1791-1798 لتوقيع الاتفاقية فيما بعد⁽¹⁾.

يذكر كاثكارت * Cathcart أن يوم 3 سبتمبر September هو تاريخ وصول دونالدسون إلى الجزائر، وأن يوم 5 سبتمبر 1798م هو تاريخ الاتفاق الشفوي وإعلان السلام، وتحية العلم الأمريكي، ويضيف أنه في مساء يوم 7 سبتمبر 1795م وصلته الاتفاقية باللغة التركية مع الترجمة الإنجليزية من طرفه، وجعلها موافقة لأصل في 22 مادة وسلمها للمفاوض دونالدسون، ونقلت للولايات المتحدة وطرحت أمام الكونغرس Congress يوم 15 فبراير 1796 Februaryم، ثم أمام مجلس الشيوخ بتاريخ 29 فبراير 1796م لدراستها مادة بمادة، ليتم المصادقة عليها يوم 7 مارس 1796 Marchم⁽²⁾، ولقد احتوت المعاهدة كما سبق الذكر على 22 مادة ابتدأت بالتأكيد على تعميم الصداقة والسلام الدائمين بين الأمتين الولايات المتحدة وإيالة الجزائر، ويعتبر توقيع الداوي حسن باشا للاتفاقية الأمريكية الجزائرية اعترافاً منه بهذه الأمة الجديدة النشأة، فالجزائر هي أول دولة اعترفت باستقلال الولايات المتحدة الأمريكية، لذا وجب احترامها ورفع علمها في مدينة الجزائر كغيرها من الدول الأوروبية التي كانت لها قنصلياتها.

ونصت المعاهدة على السماح للسفن الأمريكية الرسو في موانئ الإيالة، مع عدم دفع أي نوع من الضرائب، أو الرسوم الجمركية في حالتي الشحن والتفريغ للسلع المختلفة، وتجنب مضايقة بواخر الدولتين، وعدم التعرض للأشخاص بأي أذى أيا كان شكله⁽³⁾.

وتم الترخيص للسفن الجزائرية بتفتيش السفن الأمريكية والإذعان للمفتش بتقديم طاقم السفينة لجوازات السفر ويعتبر هذا خضوع لأكثر أمة في عصرنا تسيير العالم وتتحكم في مصيره، وعدم التعرض لأي أحد من الركاب لعملية الاستتطاق وللعقاب الجسدي.

كما طالبت الولايات المتحدة في إحدى مواد الاتفاقية بتزويد سفنها الراسية في موانئ الإيالة Aaalh بما تحتاجه من مؤونة ومبردات مجانية، كما نصت المعاهدة على الحفاظ على تركة أي مواطن أمريكي لقي حقه بأرض الجزائر على أن تودع لدى قنصله بكل أمانة.

وفي حالة وقوع أي خلافات بين مواطنين أمريكيين وجزائريين يجب أن تحل من طرف الداوي شخصياً وإذا كانت هذه الخلافات بين المواطنين أمريكيين، يجب أن تحل من طرف القنصل الأمريكي، وتتص المادة السابعة عشر على توفير الأمن للفنصل العام في مكان إقامته، وأثناء تنقلاته والسماح له بممارسة معتقده الدينية بكل حرية، وفي حالة نشوب حرب بين الأمتين يقوم الداوي بالسماح للفنصل ومواطنيه المغادرة، واتفق الطرفان على مراعاة احترام تنفيذ بنود هذه الاتفاقية، وعدم كسر مادة من موادها، وتنفتت الولايات المتحدة الأمريكية الصعداء، وتسلمت مقر قنصليتها، ورفعت علمها فيه، وأضحت سفنها التجارية تنتقل في الحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط بكل حرية إلى غاية إعلان إيالة الجزائر الحرب على الولايات المتحدة الأمريكية⁽⁴⁾.

فضل السلام الجزائري الأمريكي في تعزيز السلام الأمريكي الطرابلسي:

إن هناك تشابه بين الاتفاقية الجزائرية والمعاهدة التي عقدتها مع المغرب الأقصى عام 1786م في بعض موادها كاتفاق الطرفان الأمريكي والمغربي على تزويد سفن بلدهما بالمؤن، والعتاد وتوفير المغرب الحماية للسفن الأمريكية في المحيط الأطلسي، وإعفاءها من التفتيش، وقد كانت هذه المادة مفيدة جداً للأمريكيين الذين قرروا فتح المفاوضات مع الدول البربرية خاصة إيالة الجزائر. فبينما كان توماس باركلي Thomas Baraklay مقيماً بالمغرب، عقب عقد المعاهدة سألته السلطان محمد عما إذا كان له مطلب، فكان رد باركلي بأن أعرب عن رجائه للسلطان تقديم رسائل إلى سلطان العثماني، وإلى حكام الجزائر وتونس يطلب فيها عقد معاهدات مع الولايات المتحدة الأمريكية.

إن الاستراتيجية الأمريكية في بناء علاقاتها الخارجية قامت على إتباع أسلوب الحكمة والتعقل وكسب ود الطرف الآخر بحكم حداثة نشأتها والاهتمام بمشاكلها الداخلية.

وفي سنة 1797م عقدت الولايات المتحدة معاهدة صداقة وسلام مع طرابلس بوساطة داي الجزائر الذي تعهد شخصيا بتدخله لدى إيالة طرابلس لعقد الصلح مع الأمريكيين، وكانت الاتفاقية على شاكلة الاتفاقية الأمريكية الجزائرية الموقعة عام 1795م من حيث محتويات موادها ووفى الداي بتعده ودفع مبلغ المعاهدة الأمريكية الطرابلسية، وهذا يدل على الحفاظ الداي على مبدأ السلام⁽⁵⁾.
لقد كانت الاتفاقية الأمريكية الجزائرية 1795م فاتحة خير على الولايات المتحدة الأمريكية وتجلت ذلك في ازدهار تجارتها بالمتوسط وحصولها على اعتراف باستقلالها من طرف ليبيا بفضل وساطة الداي وضمان الجزائر فيها⁽⁶⁾.
استطاعت الولايات المتحدة الأمريكية في الوصول إلى أن عملية سلامها مع الجزائر تبقى ناقصة مادامت هناك قوة أخرى تهدد تجارتها، وعليها البحث عن وسيلة لتحقيق السلام مع طرابلس أسوة مع الجزائر التي عقدت مع معاهدة في سنة 1210 هـ/1795م، هذه المعاهدة جعلت من داي الجزائر مستشارها الأمين في المنطقة ومساعدتها في الوصول إلى تسويات مع تونس وطرابلس⁽⁷⁾، وقد نجح فعلا في إقناع يوسف باشا بعقد معاهدة مع الولايات المتحدة الأمريكية والتخفيف من طلباته التي كان يتمسك بها وهي مساواة طرابلس بتونس والجزائر، فقد قبل المبلغ وهو (40000 دولار) و(12000 دولار) هدايا قنصلية بالإضافة إلى هدايا أخرى تتمثل في ذخيرة ومعدات بحرية مختلفة⁽⁸⁾، ولهذا فقد أطنب المؤرخون الأمريكيان في مدح مزايا معاهدة الصداقة الأمريكية الجزائرية الأولى 1795م، وسجل المؤرخ إروين Irwin في كتابه "تاريخ العلاقات الدبلوماسية الأمريكية البربروسية" Diplomatic relations between elberbrosih and the united states of america ما يلي: "ولئن كانت هذه المعاهدة مع الجزائر تتضمن تضيحية في الكرامة القومية للولايات المتحدة الأمريكية، ومرهقة لما يليها فقد كانت لها على الأقل ثلاث فوائد رئيسية:

- إطلاق سراح الأسرى الأمريكيان في الجزائر.

- إقامة سلم مع أقوى بلدان المغرب وأخطرها شأنا.

وأهم في كل ذلك توسط الجزائر، بطلب من أمريكا لدى كل من حمودة باشا باي تونس، محمد يوسف كرماني باشا طرابلس لعقد معاهدة سلم معهما بضمان داي الجزائر، وفعلا فقد عقدت معاهدة بعد ذلك بين أمريكا وكل من تونس وطرابلس⁽⁹⁾ ولئن لم أجد ضمان الجزائر بخصوص تونس فبالنسبة لطرابلس وجدته كاملا وها هو: "هذه معاهدة سلم وصداقة مع طرابلس بتاريخ 4 نوفمبر 1796م، وأمضيت بين يوسف باشا * yusuf bacha باي طرابلس وجويل بارلو Joel barlow القنصل العام لأمريكا في الجزائر ووكيلها المفوض من الرئيس الأمريكي.

ضمنها: بابا حسن داي الجزائر بتوقيعه يوم 3 يناير 1797 بالجزائر المحروسة هذان كان في آخر نص المعاهدة وها هي المادة الأولى من المعاهدة:

المادة الأولى: هذه المعاهدة سلم دائمة متينة بين الولايات المتحدة الأمريكية وباي وسكان طرابلس البربروسية بقبول الطرفين وبضمان الداي القوي جدا داي الجزائر".

وبالعكس من هذه الشخصية المستقلة تمام الاستقلال التي كانت للجزائر في إعلان الحرب، وعقد السلم وإمضاء المعاهدات، نجد دولا شقيقة لم تكن تتصرف باسمها بل كان لها ترخيص من الباب العالي⁽¹⁰⁾، فمثلا باشا بغداد الذي لم يكن يتحرك إلا بتحويل كتابي للسلطان، خاصة من الباب العال ليجري أية مفاوضة، أو يمضي أية معاهدة، فضلا عن إعلان الحرب وعقد السلم، نفس الشيء عن باشا طرابلس (ليبيا) وغيرهما.

واستمرت العلاقات الجزائرية الأمريكية على أساس معاهدة السلم والصداقة الأولى، التي تدفع أمريكا بمقتضاها المبالغ المتفق عليها كضريبة حتى سنة 1812م⁽¹¹⁾، كما قدمت أمريكا للجزائر معدات مختلفة في مقدمتها البارود والأخشاب، وأنزلت بميناء الجزائر وقدمت لحكومة الداي بتاريخ 22 شوال 1210 هـ الموافق لـ 29 أبريل 1796م⁽¹²⁾. كما واصلت الولايات المتحدة في تقديم المعدات التي طلبتها حكومة الداي فقد تم إنزال معدات متنوعة وصلت نفس الميناء بتاريخ 11 رمضان 1212 هـ الموافق 26 فيفري 1798 Februaryم⁽¹³⁾، وبعد رحيل القنصل العام الأمريكي في الجزائر جويل بارلو Joel barlow لتعززت أكثر العلاقات حيث

أمر الداي أن تبني له سفينتان حربيتان كبيرتان على حسابه، وقد كان رئيس الولايات المتحدة يميل إلى الاستجابة لرغبات الداي بسبب الدور الذي قام به في سياق العلاقات الأمريكية التونسية والطرابلسية، ومن ثمة أوصى على الكونغرس بالموافقة على طلبه. والكونغرس هو الذي اعتمد مبلغ 45000 دولار لهذه الغاية وأوصى بإتمام العمل على بناء السفينتين بأقصى ما يمكن من سرعة.

وسبق هذا الطلب بناء سفينة حربية لبننت الداي، التي بنيت في أحواض بورتسموث (نيوهامشاير) Portsmouth Newhampshire، وأطلق عليها اسم الهلال، ودخلت الخدمة في شهر يونيو 1797م ووصلت إلى الجزائر في شهر يناير 1798م وقدمت كهدية إلى الداي⁽¹⁴⁾.

وكحسن نية من طرف أمريكا أقدمت هذه الأخيرة بإيصال العتاد على متن سفينة أمريكية، حيث وصلت إلى ميناء الجزائر بتاريخ 14 جمادى الأولى 1215 هـ الموافق لـ 02 أكتوبر 1800 October وأفرغت حمولتها به⁽¹⁵⁾، كما سبقتها شحنة أخرى بمعدات مختلفة وصلت للجزائر بتاريخ 18 شعبان 1213 هـ الموافق لـ 24 جانفي 1799 January⁽¹⁶⁾، وهكذا استطاعت الجزائر بفضل وساطتها وإبرامها لمعاهدة السلام والصداقة مع أمريكا، أن تحصل على مبالغ مالية وهدايا وعتاد طيلة هذه الفترة، وقد استمرت هذه المبادرات على الرغم من أن معاهدة تنص إحدى موادها أنه في حال قام نزاع بين الطرفين المتعاقدين، يعرض الأمر على داي الجزائر ليكون حكماً بينهما⁽¹⁷⁾، يذكر جيمس كاتكارت Cathcart في مذكراته أنه أثناء كتابته إحدى المذكرات لداي الجزائر إلى السفير الأمريكي بتاريخ 7 سبتمبر 1796 September، اغتتمت الفرصة لكي أذكره بوعده بأن يستعمل نفوذه لدى باي تونس وباشا طرابلس، وقال لي أنه سوف يبعث رسولا برسائل إلى تونس، لأعداد الباي لاستقبال مبعوث أمريكي ثم أكد لي أنه سوف يستخدم نفوذه لدى تونس وطرابلس بحيث يضمن لنا شروطا في صالحنا لعقد السلام مع إيالتين، شكرت الداي حسن لإرادته وأكدت له أن حكومة الولايات المتحدة سوف تقدر صنيعه حق قدره⁽¹⁸⁾، ويذكر ميكاي Rod fumikaki أنه في شهر سبتمبر 1796 Septemberم أسرت البحرية الطرابلسية سفينتين تابعتين للولايات المتحدة الأمريكية فضلا عن سفينة تابعة للبندقية، وأخرى روسية، وكانت إحدى السفن التابعة للولايات المتحدة، تحمل جواز سفر من داي الجزائر ومعها الجزية والهبات طبقا للصلح الذي تم إبرامه أخيرا بينهما، وقد أطلق سراح هذه السفينة في الحال، أما السفينة الأمريكية الأخرى فقد أمر الباشا بتسليحها للقيام بأعمال الغزو، وقد جاءت السفينة الأولى وتقاض قبطانها أوبرين O'brein بمساعدة قنصل اسبانيا مع الباشا، واستطاع إبرام الصلح الذي نشر في اليوم الرابع وتم الوصول إلى هذه النتيجة بسرعة بفضل توسط داي الجزائر، الذي كتب إلى يوسف باشا حتى يفتع بمبلغ أربعين ألف قرش تدفع مقدما⁽¹⁹⁾.

وأورد عزيز سامح ألتز Aziz samih alther في كتابه Simali Alfrikad Turkhler أن الولايات المتحدة أوعزت إلى سفيرها في لندن بمفاوضة مندوب الباشا الذي كان هناك، ثم التجأت إلى داي الجزائر بعد فشل مفاوضات لندن، وقد استطاع داي الجزائر حسن باشا، وقنصل هولندا أن يقنعا الباشا بعقد صلح مع أمريكا نظير دفعها مبلغ قدره مائتان وخمسون ألف فرنك سنويا فوافق يوسف باشا على هذا الصلح مراعاة لشعور داي الجزائر⁽²⁰⁾.

أسباب الخضوع الأوروبي الأمريكي للإيالتين:

قد يفترض أن سطو سفن القرصنة بانتظام، وآلاف الأسرى المحتجزين في بلاد المغرب، وفرض الضرائب بالمال وغيره والإهانات التي توجه إلى القناصل، ولو قامت هذه الدول بمجهود جدي منسق لكان من المرجح ألا تقشَل في تحقيق هذه الغاية، فبعضها فضل القرصنة بل وشجعها على الأقل بطريقة غير مباشرة، حتى الأدب الشعبي ذكر هذا الخضوع في قصيدة الشاعر دافيد إمبرياس David Humphreys بعنوان سعادة أمريكا ما يلي: أيتها الدول التي تلتبس بضراعة وخنوع إذن سادة إفريقية، لتخوض سفنها عباب البحر، أيتها الدول التي تدفع ذهبها، وأحجارها الكريمة رشوة لتشتري إذنا حقيرا من هذه القبائل المتوحشة، أيتها الدول التي تنتج الثياب القرمزية والحريير والذهب لتدفع بها ضريبة سنوية.

أنتم الذين تجر بسياساتكم الفاسدة سفن القرصنة، لتنتزل وباء بالبشرية لماذا تشترون عاركم بهذا الثمن الباهظ؟⁽²¹⁾

ولتفسير هذا الخضوع قدمت له عدة أسباب أهمها:

- يرجعها جون آدمز * John Adams إلى وجود الأسرى في المغرب.
- اهتمام الدول الأوروبية بشؤون الشرق الأقصى وإلى الحروب الداخلية.
- الخوف الناجم عن اعتقادها بأن دول المغرب تمتلك مواردها هائلة، وشجاعة لا يمكن التغلب عليها⁽²²⁾.
- رغبة الحكومات الأوروبية في الحصول على فوائد سياسية ضد منافسيها في التجارة على انفراد، حيث جاء في كتاب WHARTON (ed) " أن سياسة بعض الدول الأوروبية لا تمنعها من دفع الضرائب، بل هي تشغل القرصنة لتخويف الدول المتحاربة في الوقت الذي ترتبط فيه تجارتها بعجلة القرصنة الجزائرية"⁽²³⁾.
- وقد ذهب كاثارت الذي يعمل قنصلا لأمريكا في طرابلس، والذي كان قبل ذلك أسيرا في الجزائر إلى أن الدافع الوحيد الذي حمل الدول الأوروبية على الخنوع للدول المغاربية هو التوسع التجاري.
- وقد كتب ريتشارد أوبراين * Richard O'Brien القنصل العام للولايات المتحدة الأمريكية في الجزائر:
- "إن الدول التي ترتبط بعلاقات سلام مع دول المغرب لا ترغب في أن ترى دولا أخرى ترتبط بعلاقات سلام معها، وتجنبي الفوائد التي تجنيها هي من التجارة في البحر الأبيض".
- واللورد شيفيلد Sheffield البريطاني واثق هو كذلك من أنه نظرا لاعتبارات تجارية فإن الدول البحرية الكبيرة لا تود مساعدة الولايات المتحدة على إقامة علاقات السلام مع الدول المغربية، وأصبح المثل السائر بين كبار التجار الإنجليز بأنه: " إن لم تكن الجزائر موجودة، لكان خلق الجزائر ضروريا"⁽²⁴⁾.

توقيع معاهدة السلام الطرابلسية الأمريكية الأولى برعاية وكفالة جزائرية 1796 م:

تم التوقيع على أول معاهدة سلام بين البلدين في الثالث من جمادى الثانية 1211 هـ الموافق 4 نوفمبر November 1796م بمدينة طرابلس، وكان القنصل أوبراين Consul O'brein مندوبا عن الحكومة الأمريكية حيث قام بتسليم المبالغ المالية المتفق عليها والهدايا الخاصة بالباشا، وهي عبارة عن ساعات ومجوهرات وأقمشة ومواد أخرى يوم 21 نوفمبر 1796 November م⁽²⁵⁾، وحتى قبل التصديق عليها من الحكومة الأمريكية أو داي الجزائر الذي ارتبطت به المعاهدة التي وقعها في أول يناير January 1797م كما ذكر كذلك أن أمريكا قررت البدء في المفاوضات من أجل إطلاق سراح رجالها ويتوقع معاهدة صداقة مع طرابلس لصالح تجارتها في البحر المتوسط، والتجأ الأمريكيون إلى وساطة داي الجزائر لتحقيق ذلك الهدف، فاتصل هذا الأخير بباشا طرابلس حول الموضوع، ورفض الباشا قبول عرض أمريكا أثناء المفاوضات التي بدأت في بداية نوفمبر 1796 November م والذي بلغ 40000 دولار على أساس أنه كان أقل من المبلغ الذي كانت تدفعه لكل من الجزائر وتونس والذي بلغ 642000 دولار و 170000 دولار على التوالي، وهنا وعد المفوض الأمريكي الريان ريتشارد أوبراين بسفينة إضافية إلى أموال الاتفاقية والهدايا القنصلية".

وفي النهاية تم التوقيع في 4 نوفمبر 1796م بمبلغ 40000 دولار، مع هدايا قنصلية بمبلغ 12000 دولار نقدا يضاف لها بعض الذخيرة البحرية، أقمشة، قنب، قار، ألواح أخشاب... الخ⁽²⁶⁾. ويذكر علي تابلت في مذكرته لنيل دكتوراه دولة "...أن بارلو قام بعقد معاهدة مع طرابلس في نوفمبر 1796 November م، بشروط أقل من شروط الجزائر، حيث حررت المعاهدة في الجزائر باللغة العربية ونقلت إلى الباشا طرابلس للتوقيع عليها، ثم أعيدت إلى الجزائر ليضع عليها الداي ختمه وأنه هو الضامن والكفيل والحكم في حالة وقوع خلاف بين البلدين المتعاقدين طرابلس والولايات المتحدة"⁽²⁷⁾.

ظروف عقد هذه المعاهدة:

إن ظروف طرابلس أحوج ما تكون إلى السلام في هذه المرحلة المبكرة من حكم يوسف باشا، الذي كان منهما في إعادة بناء بحريته وإعادة الأمن والاستقرار إلى بلاده، الأمر الذي جعله يقبل هذه المعاهدة على الرغم من كونها تضع طرابلس في درجة أقل من تونس والجزائر وهي مسألة وقت ليس إلا.

أما بالنسبة للولايات المتحدة فهي لكسب الوقت أيضا، بإعداد القوة البحرية يجري على قدم وساق، فقد أكد في ذلك جورج واشنطن في 07 ديسمبر 1796 December بقوله "... علينا بإعداد أسطول بحري لبلادنا... فالأسطول ضروري لحماية علمنا وحيادنا، وأؤكد لكم أن تجارتنا في المتوسط سوف لن تعرف السلام بدون حماية⁽²⁸⁾، وفي الوقت نفسه كان قناصلها يجمعون المعلومات الضرورية عن الأساطيل البحرية لإيلات المغرب، وأحوالها الداخلية وبث روح الفرقة بينها، فقد بلغ الأمر بالداي حسن داي الجزائر إلى شد القوات والتهديد بغزو تونس إذا اقتضت الحاجة، خدمة لمصلحة ولإرضاء أمريكا باعتبار الجزائر أقوى إيلات المغرب⁽²⁹⁾، لكن الحصول على المعاهدة مع طرابلس كان أمرا أصعب وأكثر تكاليف فقد كان الباشا الشاب يوسف كرماني أكثر تعنتا، وكان من الواضح أنه يريد الدخول في منافسة مع الداي الجزائر في المجال السياسي.

وفي شهر سبتمبر 1796م كان قراصنته قد جلبوا إلى طرابلس سفينتين أمريكيتين، ولحسن الحظ فإن السفينة (صوفيا) وهي السفينة التي استقلها السفير الأمريكي أوبراين والتي كانت تحمل جواز مرور جزائريا وقد أمر الباشا بإطلاق سراحها⁽³⁰⁾، ووصف كاتشارت يوسف في إحدى الرسائل "بأنه يرغب في أن يحتل مكانة من القوة لا تقل عن مكانة داي الجزائر وباي تونس Bay Tunisia، وفي أن يصنع من العظمة والفخخة في قصره⁽³¹⁾.

وقد كان من نتائج حادث أسر السفينتين أن بعث الداي إلى الباشا طرابلس بمذكرة احتجاج قوية اللهجة، طلب فيها إليه بأن يعقد سلاما مع الولايات المتحدة الأمريكية مقابل 40000 دولار.

وفي شهر أكتوبر 1796م فوض أوبراين لعقد معاهدة طرابلس، وبعد وصوله في نوفمبر اتصل باليهودي فرفرا* Farfara وكان الداي هو الذي أوصى أوبراين بالإتصال بهذا اليهودي، ثم زار قناصلة السويد فرنسا وإسبانيا والدانمارك في طرابلس ثم استقبله الباشا، حيث برزت غيرة الباشا من الداي، قال له أن أمريكا والداي وقد أصبح صديقين حميمين، وبعد هذا الاجتماع عقد الفريقان عدد من الاجتماعات التي سادتها روح المساومة وانتهت المفاوضات بعقد معاهدة بين الولايات المتحدة وطرابلس في 4 نوفمبر 1796 November⁽³²⁾.

نصوص المعاهدة وتفسير أهم موادها:

المادة الأولى: رغبة في السلام والصداقة بين الولايات المتحدة الأمريكية، والباشا وأهالي طرابلس اتفق الطرفان على إقامة سلام دائم بينهما بضمانة من داي الجزائر.

المادة الثانية: إذا شحن أحد الطرفين بضائع لحكومة أخرى، وكان الطرف الآخر في حالة حرب معها فإن هذه البضائع ستعبر بسلام دون أي محاولة لاعتراضها أو احتجازها.

المادة الثالثة: إذا صودرت سفينة للعدو وبها مواطنين أو رعايا أو بضائع لأحد الطرفين يطلق سراحهم وترد البضائع لأصحابها.

المادة الرابعة: يتعين على سفن الطرفين حمل جوازات المرور المناسبة، ونظرا لبعد المسافة بين البلدين يمنح ثمانية عشر شهرا من تاريخ توقيع المعاهدة تدبر هذه الجوازات، وتعتبر الأوراق الحالية الخاصة بهذه السفن كافية لحمايتها خلال هذه الفترة.

المادة الخامسة: تعتبر شهادة المصادرة أو سند البيع، جواز مرور كاف لأي سفينة مصادرة من قبل أحد الطرفين قبل حكومة أخرى في حالة قيام أحد رعايا أو مواطني الطرف الآخر بشرائها لمدة سنة، وهذا يعتبر وقتا مناسباً للقيام بتدبر جوازات المرور الملائمة.

المادة السادسة: إذا دخلت سفينة أحد الطرفين إلى موانئ الطرف الآخر لطلب المؤن الزاد، أو غيرها من اللوازم يسمع لها بشراء ذلك بالأسعار المقررة إذا اضطرت إلى الرسو لإصلاحها فيجب تقديم المساعدة اللازمة لها، وإذا أنزلت حمولتها على الرصيف أثناء الإصلاح فلا يؤخذ منها مقابل ذلك رسوم، ولا يجبر أصحابها بأي حال من الأحوال بيع حمولتها.

المادة السابعة: إذا غرقت سفينة لأحد الطرفين في موانئ الطرف الآخر في مياهه الإقليمية يحافظ على رباها بحارتها وأموالهم حتى تتخذ التسهيلات والمساعدات اللازمة لإرجاعهم إلى أوطانهم سالمين.

المادة الثامنة: إذا تعرضت سفينة أحد الطرفين لاعتداء أجنبي وكانت على مسافة من مرمى سفن الطرف الآخر، فيجب عليها أن تتجدها حالاً بكل حماس، وأن تعمل على تخليصها وإذا وجدت سفينة لأحد الطرفين في ميناء الطرف الآخر وبه سفينة معادية لها فإن يسمح للسفينة المعادية بمغادرة الميناء لمطاردتها بعد سفرها إلا بمرور أربع وعشرين ساعة من إقلاعها⁽³³⁾.

المادة التاسعة: ستكون التجارة بين الولايات المتحدة الأمريكية وطرابلس، الحماية التي ستقدم للتجار والريابنة والتجارة وتأمين إقامة القنصليات لدى الطرفين، بحيث يتمتع كل من الطرفين بجميع الامتيازات والتسهيلات على قدم المساواة مع غيره من الدول التي تربطها علاقات بالطرف الآخر.

المادة العاشرة: يعترف الباشا باستلامه جميع الأموال والهدايا التي طلبها كاملة وفي حالة جيدة طبقاً لما قرره وما تنص عنه معاهدة السلام والصداقة المبرمة بين الطرفين قبل توقيعها عليها طبقاً لإبصال المرفق، عدا الجزء الخاص الذي وعدت به الولايات المتحدة من جانبها حيث سيتم تسليمه عند وصول قنصلها إلى طرابلس حسب المذكرة المرفقة أيضاً، وسوف لن تكون هناك أي ادعاء بدفع أي إتاوات إضافية من أحد الطرفين للآخر.

المادة الحادية عشر: وحيث أن حكومة الولايات المتحدة لم تقم على أساس الديانة المسيحية بأي شكل من الأشكال وكما هي بطبيعتها ليست ضد الدين الإسلامي وشرائعه وحيث أن حكومة الولايات المتحدة لم تدخل حرب ضد أية دولة إسلامية، يعلن الطرفان بأنه لن يعكر صفو العلاقات بينهما أي خلاف نتيجة للمعتقدات الدينية.

المادة الثانية عشر: إذا وقع خلاف أو مخالفة لما جاء في بنود هذه المعاهدة، فلا يلجأ أحد الطرفين لاستخدام القوة بل يبادر القنصل المقيم بتسوية الخلاف بالطرق السلمية، وإذا لم يصل إلى نتيجة عندئذ يعود الطرفان إلى داي الجزائر الصديق المشترك ويتعهد الطرفان بالرضوخ لقراره، كما يتعهد الداي وفقاً لتوقيعه على هذه المعاهدة على نفسه وخلفائه على إيالة الجزائر بالفصل في القضية عدلاً لما تنص عليه بنود المعاهدة، وأن يستخدم كل ما في وسعه لتطبيقها على الطرفين.

وقعت وختمت في طرابلس يوم 3 جمادى الآخرة سنة 1211هـ الموافق لـ 4 نوفمبر 1796م يوسف باشا محمد

باي.

محمد الخزانة- محمد وزير البحرية، أحمد الباور- علي رئيس الديوان، سليمان الكيخيا، خليل رئيس الجند، محمد حرس المدينة، محمد الأمين.

وقعت وختمت بالجزائر يوم 4 رجب 1211هـ الموافق لـ 3 يناير 1797م.

حسن باشا داي.

كما وقع عليها مبعوث الولايات المتحدة الأمريكية (ختم) جويل بارلو GOEL BARLOW⁽³⁴⁾.

أصر الباشا في هذه المعاهدة على الحصول على العتاد الحربي، والأجهزة البحرية وعلى دفع ضريبة سنوية بالإضافة إلى مبلغ 40000 دولار لكن الطرفين انتهيا إلى حل وسط يقضي بأن يدفع أمريكا مبلغ 12000 دولار عوضاً لجميع المطالب المتعلقة بالعتاد والأجهزة، وعوض عن جميع هدايا السلم والهدايا القنصلية، وخصص مبلغ 1000 دولار للقائد الأعلى للقوات البحرية الطرابلسية وقد دفع أوبراين تكاليف المعاهدة بـ 56486 دولار والمعاهدة تحتوي على 12 مادة معظمها صيغت على غرار المعاهدتين الأمريكية الجزائرية والأمريكية المغربية.

وتنص المادتان 1 و12 على أن داي الجزائر هو الذي يضمن استمرار المعاهدة، وأنه المطلوب إليه تقديم المساعدة لتسوية

النزاعات التي قد تقوم بين الطرفين المتعاقدين.

أما أوبراين فأثناء رحيله عهد بإدارة الشؤون القنصلية الأمريكية في طرابلس إلى القبطان جوزيف أنجرهام Joseph Angrhaham، ثم حمل المعاهدة وعاد إلى الجزائر، وفي الجزائر وقع عليها بارلو والداي وفي 10 فبراير 1797م صادق عليها هامفري، وفي 10 يونيو صادق عليها مجلس الشيوخ الأمريكي⁽³⁵⁾.

إن اتفاقية سنة 1796م لسوء الحظ كانت السبب الأساسي للنزاع المسلح للفترة 1801-1805م ما بين طرابلس وأمريكا حيث طلب الأمريكيون العودة أو الرجوع في تسوية الخلافات الناتجة عن تفسير المادة الأولى والثانية عشر من الاتفاقية إلى "الصديق المشترك للجانبين داي الجزائر" وهذا يعني ببساطة بالنسبة للبasha تحكيم "صديق المشترك" إلا أن الأمريكيين كانوا يعتقدون خطأ اعتماد طرابلس على الجزائر، وأن في الرجوع إلى داي الجزائر ضمانا للاتفاقية وتجلي هذا الاتجاه أيضا في تصريح أسند لريتشارد أوبراين الذي فاوض الاتفاقية مع طرابلس، وذكر سيدي أحمد sidi ahmed راييس بحرية طرابلس والذي أرسل كمبعوث خاص إلى الجزائر في سنة 1797م ليوسف باشا بأن أوبراين أكد له بأنه شخصا القنصل العام الأمريكي لدول شمال إفريقيا، والذي لا بد وأن يقيم في الجزائر وأن جميع المعاملات التي يقوم بها القنصل الأمريكي بطرابلس لا بد وأن تقدم له، أما ليوسف باشا وأعضاء ديوانه فإنهم فهموا من ذلك أي من خلال التمثيل القنصلي الأمريكي في الشمال الإفريقي، أن أمريكا تنتظر إلى طرابلس على أنها تابعة للجزائر، وهذا الاتجاه يعني بالنسبة للبasha تناقضا كاملا لما ينادي من تأكيد لاستقلال طرابلس السياسي، ليس عن الجزائر فحسب وإنما أيضا عن السلطان العثماني.

استمر البasha في جعل موقفه واضحا جدا في عام 1798م، للسيد أنجرام Angrhahamm القائم بالأعمال الأمريكي في طرابلس إلى وجوب معاملة أمريكا لطرابلس كدولة مستقلة وذلك من أجل إقامة علاقات طيبة، بالإضافة إلى مقابلته الأولى في أبريل 1799 مع جيمس ليندر كاتكارت القنصل الأمريكي المعين حديثا في طرابلس، أكد البasha النقطة ذاتها وجزم بأنه... هو أمير مستقل، لا يخوف بالجزائر، ولا حتى بالسلطان العثماني، فهو يحكم في مملكته تماما كما يفعل داي الجزائر في بلاده⁽³⁶⁾.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه بالبحاح هو هل أن الداي الجزائر هو وسيط أو مسؤول عن ذلك، وللإجابة عنه هو الأرجح في نظرة يوسف باشا أنه وسيط وحليف ضد النصارى عموما، وهو يفترض أن يكون هكذا، أما في نظر الولايات المتحدة فهو المسؤول عن حماية هذا الاتفاق ربما على اعتبار الجزائر أكبر قوة بحرية في المنطقة، بالإضافة إلى كونها تحت السيطرة العثمانية أكثر من تونس وطرابلس⁽³⁷⁾.

الولايات المتحدة الأمريكية توسع من دائرة التمثيل القنصلي والدبلوماسي في الإيالتين:

لقد اشتهر قنصل أمريكا في طرابلس وليم أتون Wiliam Atonn والذي كان يقيم في تونس باستتكار سياسة بلاده، ووصفها بأنها تذلل لدول متبريرة لا تساوي أساطيلها جميعا صفين من صفوف الأسطول الأمريكي الحربي، ومن ثم تخلفت أمريكا عن تطبيق كل هذه النصوص المتفق عليها في هذه المعاهدة وتنفيذها كما وجب أن تنفذ، وذلك بعكس ما قامت به الجزائر من الإسراع إلى تنفيذ هذه الاتفاقية بحذافيرها ولكن الرئيس الأمريكي جون آدمز* اعتذر عن هذا التخلف برسالة كتبها إلى الداي بتاريخ 25 ديسمبر 1797 Decemberم يتعلل فيها بجدوى ظروف وعقبات عاتقة من التنفيذ⁽³⁸⁾.

انتظر يوسف باشا طويلا إلى حين وصول أول قنصل أمريكي في طرابلس، وهو جيمس لا ندر كاتكارت حيث وصل في الخامس أبريل 1799 Aprilم، عندما مارست السفينة "صوفيا" المقلّة له في الميناء تحفز القنصل البريطاني مكدونغ Makdeneg المكلف برعاية المصالح الأمريكية في طرابلس لمقابلة كاتكارت، وقد أبلغه أثناء هذه المقابلة بضرورة أخذ الإذن له من البasha بالهبوط إلى البر كما هي العادة هذه البلاد عند قدوم أي مركب خارجي.

وعندما حضر القنصل الإنجليزي إلى القلعة لمقابلة البasha وأخذ الإذن منه بالسماح للقنصل الأمريكي بالنزول، وجد البasha لم يقرر بعد ذلك، نظرا لعدم التزام الولايات المتحدة بالشروط المتفق عليها في معاهدة 1796، وخصوصا المذكرة المتعلقة. بالهدايا التي سيتم تسليمها عند قدوم أول قنصل للولايات المتحدة، وقد وصفها يوسف باشا في ملحق خاص مرفق بالمعاهدة وكان هذا الملحق يتضمن الأمّعة البحرية والسفينة ذات الصارين⁽³⁹⁾، وعلى رغم من تمسك البasha بموقفه بعدم مقابلة كاتكارت إلا أنه يسمح في النهاية لمدنوب عنه وهو الرايس مراد Rayes Morad لمقابلته على ظهر السفينة صوفيا لكي يستطيع التقاهم معه⁽⁴⁰⁾.

لقد جاء في خطاب الرئيس آدمز Adams إلى الكونغرس حول الجزائر في 23 جوان June 1997م "...إنه من الأهمية أن يقيم شخصا في الجزائر بدرجة قنصل، نضع فيه كامل الثقة في التعامل مع الجزائر على أساس المصلحة التجارية الأمريكية ذلك أن الجزائر بعيدة، وهو ما يجعل القنصل غير قادر على تلقي التعليمات في ظروف استثنائية، لأنه يحتاج في أوقات وأن يلتزم ماليا مع تلك أطراف، مما يمنع وقوع أحداث عاقبتها أسوأ.

واقترح أن تمنح له سلطات عليا وأن توضع القنصلين في تونس وطرابلس تحت أوامره، خاصة فيما يتعلق بالالتزامات المالية والتي لا يتم إلا بعد موافقته، ويبدو أن أجرة القنصلين لا تتعدى 2000 دولار لكل منهما على أن تتضاعف هذه الأخيرة للقنصل العام بالجزائر⁽⁴¹⁾.

في 25 ديسمبر 1797Decemberم، عين أوبراين قنصلا في الجزائر وقنصلا عاما لجميع بلدان المغرب، وقد وضع تحت رعايته مبلغ 180000 دولار لمواجهة التزامات الولايات المتحدة الأمريكية في الجزائر، وطرابلس، وتونس، وقد سافر أوبراين للقيام بمهمته على متن السفينة الهلال ووصل إلى الجزائر في شهر يناير January .

قدمت السفينة الهلال هدية لبنت الداوي ثم قدم أوبراين سفينة (سكونة) Skounna أخرى اسمها "الحمد لله" بدلا من العتاد الحربي والأجهزة البحرية التي نصت عليها المعاهدة.

وإثر ذلك زود الداوي البحارة الأمريكيين بجوازات مرور جزائرية، واستقلوا سفينتين أمريكيتين كانتا في الجزائر في ذلك الحين وعادوا إلى الولايات المتحدة.

توفي حسن باشا سنة 1798 وخلفه الداوي مصطفى باشا Day Mustafha Pasha، وقد كان لتغييره سببا في طلبات مرهقة، وبعد مفاوضات سادتها روح المساومة اعتبر القنصل نفسه محظوظا حيث خرج منها بقبول الداوي مبلغ ثمانية آلاف دولار نقدا. كان تأخر وصول الضريبة الأمريكية مثار لامتعاض الداوي وسببا لقلق القنصل أوبراين.

كان وصول السفينة "صوفيا" Sofia والسفينتان "حسن باشا" Hasann Pasha و"سكجولدبرانند" Skegledbrannd إلى الجزائر سنة 1799م في الوقت ملائم للغاية، وقد كتب إيتون يقول: إن السفينتين اللتين بنيتا لداوي "كانتا مثار كثير من الإعجاب في الجزائر" وأن الثقة عادت إلى مجراها⁽⁴²⁾.

كان ضباط البحرية بسبب الأهمية المعلقة على البحرية في طرابلس، كما هي الحال في كل دول المغرب الأخرى من أصحاب النفوذ السياسي، فعلى سبيل المثال سيدي أحمد رايس Sidi Ahmed Rayas البحرية عضوا بارزا في الديوان، وصنف كموظف ثالث في الدولة يأتي في المرتبة بعد الباي والأغا، بالإضافة إلى أن مجالا آخر للسلطة التي مارسها الضباط البحريون على نحو مؤثر جدا كانت في إدارة الشؤون الخارجية، إذ لم تكن تستطيع أية دولة أوروبية بسبب أهمية عمليات القراصنة في المرور التجاري في البحر المتوسط أن تتجاهل رياس هؤلاء القراصنة، فعلى سبيل المثال كان رايس البحرية بانتظام المستشار الرئيسي للبasha في علاقات طرابلس مع مختلف الدول الأوروبية، كما كان رايس مراد أمير البحر دائما، كانت تؤخذ مشورته أثناء إرسال المبعوثين إلى بلاط تلك الدول، إضافة إلى ذلك فغالبا ما يعين بعض الرياس كسفراء خاصين أو مقيمين لدى أوروبا، أو لدى دول شمال إفريقيا الأخرى، فعلى سبيل المثال أرسل الرياس البحرية سيدي أحمد كمبعوث خاص إلى الجزائر في عام 1797م⁽⁴³⁾.

الولايات المتحدة الأمريكية تخالف إلتزاماتها مع طرابلس الغرب وإنهيار السلام بينهما:

وفي هذه الأثناء لم يكن الاحتفاظ بعلاقات السلام مع طرابلس إلا صعوبة، ففي البداية رفض الباشا كاثكارت الذي التحق بمنصبه، بوصفه قنصلا في 15 أبريل April 1799م والسبب في هذا الرفض كما ذكر الباشا، هو انه لم تتلق السفينة "صوفيا" على سبيل الهدية كما وعده بذلك أوبراين لا بسبب الهدايا فقط لكن أيضا بسبب أقوال عزيت إليه مؤداها أن طرابلس تابعة للجزائر، فقال الباشا أن قراصنته مزودون بأوامر بإلقاء القبض على أوبراين وأنه متى قبض عليه سيأمر بقطع رأسه، وعقب ذلك مباشرة كتب الباشا رسالة ودية إلى رئيس الولايات المتحدة يعرب فيها عن قبوله لهذه الأسس للتسوية، بشرط أن تتلقى طرابلس في المستقبل نفس المعاملة

التي تعاملها الولايات المتحدة للجزائر، ولكن فترة الهدوء التي تلت هذه الصفقة كانت قصيرة، فقد ادعى الباشا أن الولايات تبدي تعلقا بالجزائر أكثر من تعلقها بطرابلس.

وقال أنه سيميل إلى الاعتماد على إخلاص الولايات المتحدة متى قدمت إليه سفينة حربية، مثل التي قدمتها إلى داي الجزائر وسوف لن يبدي رضاه إلا حينما يتلقى بعض بواذر التقدير من رئيس الولايات المتحدة الأمريكية، وفي 25 سبتمبر September 1800 استولى الطرابلسيون على سفينة أمريكية ذات شرعين تسمى (كاترين) Katrinne واحتجزت في طرابلس لمدة حوالي شهر. وفي اليوم التالي لإطلاق سراحها، أجرى كاتكارت مقابلة مع الباشا الذي أبلغه أن يجب عليه أن يحصل على مبلغ من المال من الولايات المتحدة في ظرف ستة أشهر، لكن الحالة زادت سوءا في شهر فبراير حيث استدعى الباشا كاتكارت لمقابلته وأبلغه أن سيعلن الحرب على الولايات المتحدة إذ لم تعدل المعاهدة القائمة وفقا لرغبته، وقال أنه لا يقبل أي تدخل في الموضوع من طرف الجزائر أو غيرها، وزيادة على ذلك يتحتم على الولايات المتحدة أن تدفع إليه مبلغ 150000 دولار مقابل عقد معاهدة جديدة معه، وضرية سنوية قدرها 20 ألف دولار لكن بعد مرور يومين من هذه المقابلة حتى أعلن الباشا أنه عدل عن رأيه في الموضوع، وأنه لا يعتبر نفسه ملزما بالاتفاق⁽⁴⁴⁾.

فجميع الوعود التي قدمها الداي للحصول على معاهدات مع طرابلس لم تتجز، وإنه من غير الواضح ما إذا كان للرسالة التي بعث بها الداي إلى باشا طرابلس وبطال فيها بإنقاص مطالبه أي تأثير⁽⁴⁵⁾.

إن الحكومة الأمريكية بعد وفاة حسن باشا Hasann pasha داي الجزائر أخذت تتماطل في دفع ما عليها من ديون، ثم طلبت من ابن حسن باشا التوسط لدى يوسف باشا لتخفيض قيمة الأتاوة* السنوية، لكن الوساطة لم تأت بنتائج طيبة، حيث أن يوسف باشا Yusuf pasha رفض الوساطة وأرسل إليه رسالة شرح له فيها نوايا الدول الأوروبية وما تكيه لحكومات الشمال الإفريقي، كما حذر من أن النصر لا كلمة لهم ويأن عملهم قد بني على الحيلة والخداع، وأعلمه أن ينوي الانتقام من حكومة السويد لتأخرها عن دفع ما عليها من أتاوات ولأنها تفكر في حرمانه من هذه الأتاوة، ثم أراد يوسف باشا أن يظهر لداي الجزائر مدى قوته فأعلمه بأنه سوف يعطي الحكومة الأمريكية درسا لن تنساه ويجعلها تعترف بقوته ومكانته مثل غيرها من الدول، وإن الذي يمنعه من تحقيق هذه الرغبة هو تدخل داي الجزائر، ثم ناشده باسم الأخوة أن يسحب وساطته ويقف على الحياد لأن نية الحكومة الأمريكية طلب وساطة القنصل الإنجليزي، وأنه سوف لن يعترف بهذه الوساطة وهكذا فشلت هذه الوساطة وأرسل يوسف رسالة إلى القنصل الأمريكي في طرابلس، ينذره فيها بضرورة الإسراع في دفع المبالغ المستحقة على دولته فورا، وإلا الاستعداد للحرب⁽⁴⁶⁾، ويذكر ميكافي Mikaki أن الباشا لم يخفي تحفظه على دول التي كانت تتأخر في الوفاء بالتزاماتها المقررة في المعاهدات والتي كانت لا تظهر ميلها للإجابة على طلباته التي كان يتقدم بها باستمرار وبالأخص الولايات المتحدة الأمريكية التي كان قد أبرم معها صلحا إرضاء لداي الجزائر بشروط لم تكن له فيها مصالح كبيرة، وبعد أن توفي هذا الداي أخذ يوسف باشا يبحث عن عذر لفسخ هذا الاتفاق، وعندما وصل Cathcart كاتكارت في أبريل 1799 April م ومع الهدايا المعتادة، أقام الباشا صعوبات حالت دون نزوله إلى البر⁽⁴⁷⁾، وبعد مدة أدرك كاتكارت أن الحرب أمر لا مفر منه، وقد كانت مطالبة الباشا بضرية سنوية تحرره من تحكيم الجزائر، كما تنص على لك معاهدة، وهذه الأسباب حملت كاتكارت على إصدار تحذير عام عن طريق المعتمدين الأمريكيين في موانئ البحر الأبيض للسفن الأمريكية⁽⁴⁸⁾.

وصلت تقارير إلى طرابلس خلال مايو 1800 May، تفيد بوصول هدايا أمريكا إلى الجزائر وتونس فقام الباشا بسؤال كاتكارت، عما إذا تلقى رئيسه الرسالة التي كتبها له في السنة السابقة، وأكد كاتكارت استلامها واستعداد الرئيس لمعاملة طرابلس على قدم المساواة مع دول شمال إفريقيا الأخرى، ولينأكد بنفسه كتب الباشا مرة أخرى يوم 25 مايو 1800 ليذكر الرئيس بأنه إذا كانت أمريكا مستعدة لنظر إلى إيالة طرابلس بنفس الطريقة التي ينظر بها إلى إيالات شمال إفريقيا الأخرى، ولتعامل على قدم المساواة وفي الأهمية والصدقة، فإننا نأمل أن نتبع تعابيركم بالأفعال وليس بكلمات فارغة، ولم تستلم أية إجابة على رسالة الباشا عندما وقعت حادثة أخرى، ففي شهر أكتوبر 1800 October قام أحد ضباط بحرية الباشا بأسر سفينة أمريكية، ومن الواضح أن هذه العملية تهدف إلى

إظهار مشاعر الضباط البحرية في الديوان، إلى أن طرابلس قد أصبحت قوة بحرية نامية، ويجب أن تعامل على هذا الأساس، وعلى الرغم من ذلك فقد تدخل الباشا وأمر بإطلاق سراح السفينة وحمولتها، وفصل الضابط المختص بيد أنه استغل الفرصة ليوبخ أمريكا رسمياً مرة أخرى، من خلال قنصلها المقيم فيها وينبهاها إلى حكمة احترام طرابلس كقوة بحرية، وأنه سينتظر 6 شهور أخرى ليرى الموقف الأمريكي⁽⁴⁹⁾.

استمر كاثكارت Cathcart في نفس الوقت في مناشدة تدخل داي الجزائر في العلاقات الطرابلسية الأمريكية، وهي تصرفات كان يمقتها الباشا، وحيث أن أمريكا لم تعط طرابلس مستحقاتها كقوة بحرية ويبدو أن الرئيس الأمريكي قد عامل طرابلس بازدراء عن طريق عدم الإجابة على رسالة الباشا لمدة سنة كاملة، فقد أجبرت طرابلس على قطع علاقاتها الدبلوماسية مع أمريكا وإعلان الحرب ضدها في 14 مايو 1801 م⁽⁵⁰⁾.

وبالنظر إلى طلب طرابلس في اعتراف كامل باستقلالها السياسي يبدو أن الرواية الأمريكية لمسببات الحرب ساذجة، لقد رجحت سبب الحرب إلى القرصنة التي تمارسها طرابلس، وتصميم أمريكا على وضع حد لها⁽⁵¹⁾.

يبدو أنه طبقاً لطرابلس أن ما أدخل أمريكا الحرب إنما هو فشلها في الوصول إلى تقييم صحيح للعلاقة السياسية بين الجزائر وطرابلس بالإضافة إلى أن أمريكا لا تستطيع إقامة الدليل على إتهام طرابلس بالقرصنة لأنه فيما بين سنة 1796م عندما وقعت الاتفاقية وفي 1801م عندما بدأت الخلافات فعلياً لم تهجم طرابلس السفن الأمريكية إلا مرة واحدة، وأنه في تلك واقعة لم يطلق سراح السفينة وحمولتها بسرعة وبأمر الباشا فحسب، وإنما تمت معاقبة الضابط المسؤول عن أسرها أيضاً.

وتغزو بعض المصادر الأمريكية أسباب الحرب بصرف النظر عن القرصنة، إلى ما يردد غالباً دون أن يقام عليه الدليل وهو الاتهام بأن دول شمال إفريقيا غير جديرة بالثقة في قدرتها على حفظ اتفاقيات الدولية، لكن في واقع الأمر كانت أمريكا وليست طرابلس، وعلى الخصوص في هذه الحالة هي التي فشلت في الإيفاء بتعهداتها الدولي وقام الباشا باتهامها رسمياً بهذا الخرق، ولم تسمع طرابلس شيئاً إضافياً من أمريكا بحلول سنة 1798م أي حوالي سنتين بعد توقيع الاتفاقية، وصعب على الباشا فهم السبب في امتناع أمريكا دفع مبلغ 6000 دولار وهي الأموال المترتبة عليها طبقاً لاتفاقية، وأنه استغرب أيضاً غياب أي تفسير حول عدم إرسالها قنصلاً لهذا البلاط، كما اشترط ذلك في المادة العاشرة من الاتفاقية، كذلك ما حدث للهدايا القنصلية، ومتى ستفي أمريكا بوعدها في السفينة التي وافقت عليها كهدية إضافية لتعويض الباشا عن استلامه مبلغاً أقل من المبالغ التي تلقتها الجزائر وتونس لقاء توقيع الاتفاقية؟⁽⁵²⁾.

كتب الباشا إلى ريتشارد أوبراين Ritchard O'brain القنصل العام لأمريكا في بلدان المغرب للإجابة عن هذه الأسئلة والمطالبة بدفع باقي حساب الاتفاقية، مبدئياً تذرهم ضد تجاهل أمريكا الإيفاء بتعهداتها طبقاً للاتفاقية: إنني في حيرة من عدم معرفة السبب الذي جعل الأمة الأمريكية تتجاهل طرابلس لوقت طويل... منذ توقيعنا الاتفاقية.

لقد تسبب فشل أمريكا في الإيفاء بالتزاماتها، رفض الباشا في البداية استقبال القنصل كاثكارت وكان رد فعل الباشا منطقياً، بما أن الأمريكيين لم يفوا بالتزاماتهم فلا يعتبر نفسه ملزماً بالتزاماته أيضاً، ولكن بعد أسبوع من المساومة وافق الباشا على قبول 18000 دولار لتغطية تكاليف الذخيرة والسفينة كما قبل أيضاً الهدايا القنصلية الأخرى، ورفع العلم الأمريكي.

ويبدو أن هذا الإتفاق كان مشروطاً، حيث ذكر الشرط في رسالة الباشا إلى الرئيس الأمريكي جون آدمز John Adams بتاريخ 15 أبريل 1799 م، حيث أشار بإيجاز أن هذه التسوية لا يمكن أن تستمر إلا إذا قبلتم بمعاملتنا بمثل ما تعاملون به إياتي تونس والجزائر، ودون أي تمييز بيننا، لقد كان فشل أمريكا في مراعاة هذا الشرط، الذي أدى في الأساس إلى الحوادث التي قادت طرابلس الغرب إلى إعلان الحرب ضد هذا البلد في سنة 1801 م⁽⁵³⁾.

ومن خلال دراستنا لهذا الموضوع خلصت إلى النتائج والاستنتاجات التالية:

- يبدو أن الدبلوماسية شكلت العنصر الأساسي والفعال لإيالة الجزائر التي إرتبطت بعلاقات متنوعة مع مختلف البلدان وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول الجوار على غرار إيالة طرابلس الغرب، وهذا دليل على عزة وعظمة الجزائر خلال هذه الفترة.

- الملاحظ أن البحريتين الجزائرية والطرابلسية قد لعبتا أدواراً بالغة في العلاقات الخارجية للإيلتين، حيث أجبرت الدول الكبرى وتلك الناشئة كالولايات المتحدة الأمريكية على عقد وتوقيع إتفاقيات ومعاهدات وتمثيل دبلوماسي.

- لجوء الولايات المتحدة لوساطة داي الجزائر في عقد المعاهدات كما حدث مع إيالة طرابلس الغرب، بالإضافة إلى تكاليف أخرى محتملة لشراء السلام في الحوض الجنوبي الغربي للبحر الأبيض المتوسط.

- كما يظهر أن بتوقيع معاهدة الصداقة بين الولايات المتحدة وطرابلس الغرب سنة 1796 م بواسطة الجزائر، إستطاعت الولايات المتحدة الأمريكية أن تكون في علاقات رسمية مع كل إيالات المغرب، لكنها وجدت صعوبة في الحفاظ على هذه الإتفاقيات المبرمة خاصة مع إيالة طرابلس الغرب.

- وعلى هذا النحو فقد تمتعت الجزائر بأسبقية في التعامل مع الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث كان يقيم بها القنصل العام لهذه الدولة والذي وضعت تحت تصرفه حكومة بلاده أموال طائلة لكسب ود الجزائر تعزيزاً لسلام.

- كما يبدو أن الجزائر إحتفظت بعلاقات جيدة مع إيالة طرابلس الغرب طيلة هذه الفترة، بإستثناء إنفراد باشا طرابلس بقرار الحرب ضد الولايات المتحدة سنة 1801 م.

- ولعل الأهم في هذا طبيعة دايات الجزائر ومدى قوتهم مثل حسن باشا، والداي مصطفى والتي كان لها الأثر البالغ في الحفاظ على علاقات متينة مع الولايات المتحدة مدة هذه الفترة، والتزام أمريكا بتعهداتها وإعتبار إيالة الجزائر القوة الضاربة ضمن إيالات المغرب، مقابل خدمات الوساطة والكفالة والضمان الجزائرية للمعاهدات مع بقية الإيالات على غرار إيالة طرابلس الغرب.

ارتبط يوسف باشا منذ اعتلائه حكم طرابلس الغرب سنة 1795 بعلاقات جيدة مع إيالة الجزائر، كما وسع هذا الأخير دائرة صراعه مع الدول الأوروبية الغارقة في الحروب النابوليونية Napoleonic wars بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية والتي اتسمت بحريتها منذ اللحظات الأولى بالطمع والجشع ووقفت في مواقف كثيرة معبرة عن حقها الدفين ومحاولة الانتقام لماضيها البحري الضعيف بإخضاع طرابلس الغرب وبسبب التوتر القائم بين يوسف باشا في علاقاته مع الولايات المتحدة، طالبت هذه الأخيرة من داي الجزائر التوسط لدى باشا طرابلس لتعقد صلح معها وتم التوصل إلى عقد اتفاقية الأمريكية الطرابلسية الأولى سنة 1796 بضمان وكفالة داي الجزائر، وإقامة أول قنصلية للولايات المتحدة الأمريكية في طرابلس سنة 1799.

ورغم هذا فإن الولايات المتحدة الأمريكية لم تحظ بالمعاملة التي حظيت بها فرنسا وإنجلترا من قبل إيالات الشمال الإفريقي لإتباعها أسلوب المخادعة والتلاعب وعدم التزامها بالوعود التي قطعتها على نفسها، وعليه لجأت الولايات المتحدة الأمريكية إلى ممارسة العنف منذ نهاية سنة 1800 م على طرابلس يحذوها في ذلك حب السيطرة والهيمنة السياسية والاقتصادية.

الهوامش:

*الإيالة Aaalh: في التقسيم العثماني كانت تشكل الإيالة المستوى الإداري الأول الأعلى بين القرن السادس عشر والقرن التاسع عشر كان يرأسها باشا وظل نظام الإيالات ساريا إلى أن تم إستبداله بنظام الولايات... وللمزيد إرجع إلى: صابان سهيل، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، مطبوعات الملك فهد الوطنية، الرياض، 2000، ص 45.

*طرابلس الغرب Tripoli: تعني باليونانية ثلاث مدن وهي صبراتة، أويا، ولبدية واليونانيون عندما يذهبون نحو الغرب لا يقصدون مدينة بحد ذاتها ولكن يقصدون المدن الثلاث والتي فتحها المسلمون سنة 645 م، وسيطر عليها الإسبان سنة 1510 م، وإستعان أهلها بالعثمانيين لتحريرها سنة 1557 م... أنظر

الموسوعة الحرة www.wikipedia.ORG

تاريخ الإطلاع: 2017/04/17 على الساعة 21 سا و 09 د.

*الداي Day: عرف العديد من التعريفات مثل العم، الخال، القائد، صاحب الجاه والوجهة، وعرف هذا اللقب تطوراً حيث إقترن بلقب وظيفي بوظيفة عسكرية وسياسية وأصبح أباً للجميع... أنظر إلى وليام شالر، مذكرات وليام شالر قنصل أمريكا في الجزائر 1816 – 1824 تعريب وتعليق وتقديم إسماعيل العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982، ص 45.

(1) جيمس ليندر كاتكارت، مذكرات أسير الداى قنصل أمريكا في المغرب، ترجمة وتعليق إسماعيل العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982، ص 153.

*جيمس ليندر كاتكارت James leander cathart: هو أحد الأسرى الأمريكيان في الجزائر حيث تقرب من الداى ليصبح قنصلاً لبلاده في طرابلس، ثم قنصلاً عاماً لأمريكا على إيلات المغرب... للمزيد إرجع إلى مايكل أورين، القوة والإيمان والخيال، أمريكا في الشرق الأوسط منذ عام 1776 م حتى اليوم، ترجمة أسر حطبية، الطبعة 1، دار الكلمة، الإمارات العربية، 2008، ص 40.

(2) الجيلالي شقرون، "اتفاقية السلام والصداقة الأمريكية الجزائرية الأولى 05 سبتمبر 1795"، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، جامعة الجيلالي ليايس سيدي بلعباس 2010، ص 42-43.

(3) The Barbary States And The United States , The Atlantic Morthly , Amagazine Of Littérature. Art And Politics, Vol, VI, Dec 1860, Boston , P 242.

(4) الجيلالي شقرون، المرجع السابق، ص 44.

(5) الجيلالي شقرون، نفسه، ص 44-45.

(6) الجيلالي شقرون، نفسه، ص 48.

(7) تركزلين، معارك طرابلس بين الأسطول الليبي والأمريكي، تعريب عمر الديراوي ابو حجلة، ومحمد البعلبكي، دارف المحدودة، 1986، لندن، المملكة المتحدة، ص 166.

(8) كولاغو لايان، ليبيا أثناء حكم يوسف باشا، تعريب عبد القادر مصطفى المحيشي، منشورات مركز جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، طرابلس 1988، ص 219-226.

(9) مولود قاسم نايت بلقاسم، شخصية الجزائر الدولية وهيبتها العالمية قبل سنة 1830، الطبعة 2، دار الأمة، الجزائر 2007، ص 232.

*يوسف باشا yusuf bacha: خامس حكام عائلة القرمانلي الليبية التي حكمت ليبيا، وإستمر حكمه من سنة 1795 م - 1832 وهو الذي أعلن الحرب على الولايات المتحدة الأمريكية 1801 – 1805... أنظر إلى:

Barbarywars , 1801 – 1805 and 1815 – 1816 مكتب التاريخ بموقع وزارة الخارجية الأمريكية، تاريخ الولوج 2017/04/15 على الساعة 22 سا و 04 د.

(10) مولود قاسم، المرجع نفسه، ص 233.

(11) مولود قاسم، نفسه ص 233.

(12) أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الأول، الورقة رقم 444.

(13) أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الأول، الورقة رقم 445.

(14) إسماعيل العربي، العلاقات الدبلوماسية من دول المغرب العربي والولايات المتحدة الأمريكية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1978، الجزائر، ص 135-136.

(15) أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الثاني، الورقة رقم 05.

(16) أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الثاني، الورقة رقم 06.

(17) جيمس ليندر كاتكارت، مصدر سابق، ص 233.

(18) جيمس ليندر كاتكارت، نفسه، ص 186.

(19) رودلفو ميكاكي، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرمانلي، تعريب طه فوزي ومراجعة حسن محمود، معهد الدراسات العربية العالية، القاهرة، 1961، ص 136.

(20) إلتز عزيز سامح، الأتراك العثمانيون في شمال إفريقيا، ترجمة عبد السلام أدهم، الجزء الأول، بيروت، 1969، ص 237.

(21) David humphreys, short history of algiers, 3 eme ; ed, 1805, paris, P99

*جون آدامز: 1735 م – 1826 ثاني رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية 1797 م – 1801 م رجل دولة ودبلوماسي أمريكي وهو من أمضى على الإتفاقية الطرابلسية الأمريكية سنة 1797 م... وللمزيد إطلع على:

www.marefa.org/index.php/ تاريخ الإطلاع 2017/04/16 على الساعة 22: 07 د، جون ادمز

- 22 (إسماعيل العربي، العلاقات الدبلوماسية، مرجع سابق، ص 38.
- (23) Wharton(ed), revolutionary diplomatic, correspondence of the USA the six thsalva to franclin(algiers), april, 1783, p89.
- *ريتشارد أوبراين: هو قنصل عام الولايات المتحدة الأمريكية في شمال إفريقيا، إقامته الدائمة في الجزائر عيّن بتاريخ 25 ديسمبر 1797 م وهو مفاوض ومندوب في الإتفاقية الطرابلسية الأمريكية 1796 م... للمزيد إرجع إلى: إسماعيل العربي، العلاقات الدبلوماسية بين دول المغرب والولايات المتحدة الأمريكية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1978، ص 142.
- (24) كاثكارت، مصدر سابق، ص39.
- (25) كولافو لايان، مصدر سابق، ص223..
- (26) IRIN.R.W, the diplomatic relations of the united states with the barbary powers 1776-1816, nortg Corolina, pp72-84.
- (27) علي تابليت، العلاقات الجزائرية الأمريكية 1776-1830، أطروحة الدكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، جامعة الجزائر 2، السنة الجامعية 2006-2007، ص 78.
- (28) الشتيوي منصور عمر، حرب القرصنة بين دول المغرب والولايات المتحدة، مكتبة الفرجاني، طرابلس 1970، ص 30-32.
- (29) إسماعيل العربي، العلاقات الدبلوماسية، مرجع سابق، ص 127.
- (30) Cathcart James Leader, Empoli, first War with the united stated states, J. Newkirk, Laporte, 1911, p111.
- (31) Cathcart James Leader, the captives laporeind 1879, pp 209-210.
- هاتين مذكرتين حررتهما إينث كاثكارت J.newkir
- *فرافرا: من أكبر التجار اليهود في طرابلس إستطاع من خلال ثروته التقرب من الحاكم يوسف باشا... أنظر إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص124.
- (32) إسماعيل العربي، مصدر سابق، ص 124-125.
- (33) جيمس ولسن ستيفن، الأسرى الأمريكان، ترجمة علي تابليت، منشورات شالة الأبيار الجزائر، 2007، ص 131-133. أو الرابط the barbarytreaties, USA with tripoli 1797, www.Yale, EDU
- (34) كولا فو لايان، مصدر سابق، ص 221-222.
- (35) إسماعيل العربي، مصدر سابق، ص 125-126.
- (36) كولا فو لايان، نفسه، ص 52-53 .
- (37) محمد السعيد الطويل، البحرية الطرابلسية في عهد يوسف باشا القرمنلي 1795-1832، دار الكتاب الجديدة، 2002، بيروت، ص 227.
- (38) عبد الرحمن بن محمد الجيلالي، شارع الجزائر العام، الجزء 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 275-276 .
- (39) تكرر جليلين، مصدر سابق، ص 165-166.
- (40) محمد السعيد الطويل، مرجع سابق، ص 228 .
- (41) علي تابليت، العلاقات الدبلوماسية، مرجع سابق، ص 142 .
- (42) إسماعيل العربي، العلاقات الدبلوماسية، مصدر سابق، ص 142 .
- (43) كولا فو لايان، مصدر سابق، ص 46-47 .
- (44) إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 56.
- (45) إسماعيل العربي نفسه، ص 134 .
- *الأتاوة: هي مبلغ من المال تقوم الدولة بتحديدده ويقتصر دفعه على طبقة معينة من أفراد المجتمع كأصحاب العقارات، كما كان يفرضها حكام إيلات المغرب على الأساطيل التجارية الأوروبية... أنظر إلى فتحي عبد السلام إبراهيم، التشريعات الجمركية في ضوء الفقه والقضاء، مطبعة أبناء وهبة حسان، القاهرة، 1991، ص 112.
- (46) عمر علي بن سماعيل، إنهيار حكم الأسرة القرمانيلى فى بين 1795-1835، طرابلس، ص 103.
- (47) رودلفو ميكايي، مصدر سابق، ص 146 .
- (48) إسماعيل العربي، نفسه ص 139.
- 49 IRWIN.R.W, ibid pp 350-352.
- (50) كولا فو لايان، مصدر سابق، ص 57 .
- (51) كولا فو لايان، نفسه، ص 06 .

(52) كولا فو لايان، نفسه، ص 53-54 .

(53) كولا فو لايان نفسه، ص 55-56 .

مصادر ومراجع البحث:

أ/ المصادر باللغة العربية:

1 أرشيف المكتبة الوطنية بالجزائر العاصمة:

أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الأول، الورقة رقم 444.

أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الأول، الورقة رقم 445.

أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الثاني، الورقة رقم 05.

أرشيف المكتبة الوطنية الجزائرية الحامة، المجموعة 3190، الملف الثاني، الورقة رقم 06.

2 **تكرجلين**، معارك طرابلس بين الأسطول الليبي والأمريكي، تعريب عمر الديراوي أبو حجلة، ومحمد البعلبكي، دارف المحدودة، 1986، لندن، المملكة المتحدة.

3 **جيمس ليندر كاشكارت**، مذكرات أسير الداي قنصل أمريكا في المغرب، ترجمة وتعليق إسماعيل العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982.

4 **رودلفو ميكاكي**، طرابلس الغرب تحت حكم أسرة القرماني، تعريب طه فوزي ومراجعة حسن محمود، معهد الدراسات العربية العالية، القاهرة، 1961.

5 **كولافو لايان**، ليبيا أثناء حكم يوسف باشا، تعريب عبد القادر مصطفى المحيشي، منشورات مركز جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، طرابلس. 1988.

6 **وليام شالر**، مذكرات وليام شالر قنصل أمريكا في الجزائر 1816 - 1824 تعريب وتعليق وتقديم إسماعيل العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982.

ب/ المراجع باللغة العربية:

1 **إسماعيل العربي**، العلاقات الدبلوماسية من دول المغرب العربي والولايات المتحدة الأمريكية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1978.

2 **إلتر عزيز سامح**، الأتراك العثمانيون في شمال إفريقيا، ترجمة عبد السلام أدهم، الجزء الأول، بيروت، 1969.

3 **الجيلالي شقرون**، "اتفاقية السلام والصداقة الأمريكية الجزائرية الأولى 05 سبتمبر 1795"، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، جامعة الجيلالي ليايس سيدي بلعباس 2010.

4 **الشتيوي منصور عمر**، حرب القرصنة بين دول المغرب والولايات المتحدة، مكتبة الفرجاني، طرابلس 1970.

5 **صابان سهيل**، المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، مطبوعات الملك فهد الوطنية، الرياض، 2000.

6 **عبد الرحمن بن محمد الجيلالي**، شارع الجزائر العام، الجزء 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

7 **علي تابليت**، العلاقات الجزائرية الأمريكية 1776-1830، أطروحة الدكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، جامعة الجزائر 2، السنة الجامعية 2006-2007.

8 **فتحي عبد السلام إبراهيم**، التشريعات الجمركية في ضوء الفقه والقضاء، مطبعة أبناء وهبة حسان، القاهرة، 1991. 9 **عمر علي بن سماعيل**، إظهار حكم الأسرة القرمانية في بين 1795-1835، طرابلس.

10 **مايكل أورين**، القوة والإيمان والخيال، أمريكا في الشرق الأوسط منذ عام 1776 م حتى اليوم، ترجمة أسر حطية، الطبعة 1، دار الكلمة، الإمارات العربية، 2008.

- 11 محمد السعيد الطويل، البحرية الطرابلسية في عهد يوسف باشا القرملي 1795-1832، دار الكتاب الجديدة، 2002، بيروت.
- 12 مولود قاسم نايت بلقاسم، شخصية الجزائر الدولية وهيبتها العالمية قبل سنة 1830، الطبعة 2، دار الأمة، الجزائر 2007.
- ج/ المصادر باللغة الإنجليزية:

- 1 Cathcart James Leader, Empoli, first War with the united stated states, J. Newkirk, Laporte, 1911.
- 2 Cathcart James Leader, the captives laporeind 1879.
- 3 David Humphreys, short history of algiers, 3 eme ; ed, 1805, paris.
- 4 IRIN.R.W, the diplomatic relations of the united states with the barbary powers 1776-1816, nortg Corolina.
- 5 The Barbary States And The United States, The Atlantic Morthly, Amagazine Of Littérature. Art And Politics, Vol, VI, Dec 1860, Boston
- 6Wharton(ed), revolutionary diplomatic, correspondence of the USA the six thsalva to franclin(algiers), april, 1783.

د/ المواقع الإلكترونية:

www.wikipedia.ORG

مكتب التاريخ بموقع وزارة الخارجية الأمريكية 1816 - 1815 and 1805 - 1801 Barbarywars ,

www.marefa.org/index.php

the barbarytreaties, USA with tripoli 1797, www.Yale,EDU

صورة الممدوح في شعر عرقلة الكلبي (حسان بن نُمير بن عجل)

أ.م.د. نجية فايز الحمود

جامعة القدس المفتوحة/ جنين/ فلسطين

The Image of the Praised in Arkala Al-Kalbi's Poetry

(Hassan Bin Numair Bin Ijil)

Ass.Prof.Dr. Najeyyeh Fayez Al-Hamood.

Al- Quds Open University\ Jenin\ Palestine

naj_alhmood@yahoo.com

Abstract

This research attempts to draw an image of Mamdouh in Arqalah Al-Kalbi's poetry, one of the overwhelmed poets of the Ayyubid dynasty, who had strong connections with the Ayyubids. They liked gathering and mingling with him, including notably Salah Adin. Then, the poet praised them, glorified their heroism, and elevated their qualities whether they were liberality, generosity or courage. He also urged the Ayyubids to fight the Crusaders. After that, he marked the issue of the religious conflict of that era, which represents their motivation to defend Islam and unite the Islam nation.

It's been noticed that Arqalah's poetry was characterized to be tender, moderate in using artistic improvers as well as be passionate, which was caused by the nature of the age's events.

الملخص

حاول هذا البحث رسم (صورة الممدوح في شعر عرقلة الكلبي) أحد الشعراء المغمورين في العصر الأيوبي، الذي اتصل بالأيوبيين، وقد قويت الصلة بينهم، وكانوا يستلطفون مجلسه، ومناذمته، وفي مقدمتهم السلطان صلاح الدين الأيوبي، فمدحهم الشاعر، ومجّد بطولاتهم، وأعلى من شأو صفاتهم سواء أكان ذلك جودهم أو كرمهم أو شجاعتهم، وحثهم على مواصلة الجهاد مع أعدائهم الصليبيين، ثم حفل بقضية الصراع الديني في ذاك العصر، الذي تمثل في حثهم على الدفاع عن الإسلام، وتوحيد كلمة الأمة الإسلامية. ويُلاحظ أن شعر عرقلة اتسم بالرقّة، والاعتدال في استعمال المحسنات البديعية، وصدق العاطفة التي فرضتها طبيعة أحداث العصر.

المقدمة

حسان بن نُمير بن عجل، أبو النّدى الكلبي الدمشقيّ، وعرقلة هو لقب الشاعر. شاعر أيوبي، له ديوان شعر مطبوع، نظم في فنون الشعر المختلفة، من مديح وغزل وهجاء، ولم ينل حظاً من البحث والدراسة كغيره من شعراء العصر الأيوبي. وتناول البحث (صورة الممدوح في شعر عرقلة الكلبي) وقد تضمن البحث المحاور الآتية:

نبذة عن حياة الشاعر ونشأته وثقافته، ثم بيان صورة الممدوح في شعر عرقلة من حيث تمجيد البطولة، وما اتسم به من صفات، ثم حث الممدوحين على مواصلة الجهاد، واستنهاضهم لتحرير البلاد، والصراع الديني في ظل حروب صليبية دامت حوالي قرنين من الزمن في الاستيلاء على بلاد المسلمين. واتبعت في بحثي هذا خطوات المنهج التحليلي الأدبي، الذي يقوم على الاستقصاء والبحث والتحليل لشعر المديح عند الشاعر، ثم رسم صورة الممدوح منه.

نُبذَه عن حياة الشاعر: هو حسان بن نُمير بن عجل، أبو النّدى الكلبي الدمشقيّ⁽¹⁾، ويرجع نسبه إلى بني كلب وبَره من الجُلاح، وهي بطن من بني كلب⁽²⁾، وقد اشتهر بين الناس بعرقلة الدمشقيّ "ويقال له عرقلة من حاضرة دمشق" حتى غلب اللقب على اسمه⁽³⁾. ولقب

(1) الصفدي، صلاح الدين خليل بن إيبك: الوافي بالوفيات، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، ج11، 1420هـ-2000م، ص281..
(2) الأصفهاني، العماد: خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية بدمشق، ط1، ج1، 1375هـ-1955م، ص178.

(3) الأتابكي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ج5، ص64.

عرقلة الأعور؛ لأنه كان قد فقد إحدى عينيه أثناء رحلته إلى حلب، ومضى الشاعر يتنقل بين الموصل وبغداد، ومن ثم إلى مصر؛ ليتصل في الوزير طلائع بن رزيق إلى أن تطورت الصلة بينهما حتى نظم فيه عرقلة مدائح كثيرة⁽¹⁾.

وهو شاعر عربي أصيل، أحد الشعراء المغمورين في العصر الأيوبي، لم يدخل نسبه عجمة، ولم تتصل به لكنة أو رطانة، عاش شاعرنا في دمشق، وتنقل بين أحيائها كحيّ البريد والقميرية وكثيراً ما تردداً في شعر الشاعر⁽²⁾.

وهو ذو أصل بدوي، ينتمي إلى بادية السماوة من بني كلب، الواقعة إلى الشرق من دمشق وحمص وحماة، والممتدة إلى نواحي العراق، وكثيراً ما كان (عرقلة) يتردد إلى دمشق، حتى اشتهر بشعره ولاقى قبولاً واستحساناً من سامعيه، واستحسن عيشة المدينة، فكان ذلك سبباً للإقامة والاستقرار فيها؛ حتى يقرب من سكن الأمراء من آل أيوب، وفي مقدمتهم السلطان صلاح الدين الأيوبي. واختص الشاعر بأمرائهم وساداتهم يجالسهم وينادهم "قبل أن يملكو مصر، والملك الناصر صلاح الدين أشغفهم بنكته، وأكلفهم بسماع نثقه" فكثرت فيه مدائحه⁽³⁾.

وكان صلاح الدين قد وعده أن يعطيه ألف دينار إن ملك مصر، وما أن تمّ له ذلك حتى مدحه الشاعر بأبيات يذكره فيها بوعده، مئيباً فيها أن خوف الشاعر من أسر الإفرنج يقف حائلاً بينه وبين الممدوح، حيث يقول⁽⁴⁾:

قُلْ للصّلاح مُعيني عند إيساري يا ألف مولاي أين الألف دينار

أخشى من الأسر إن حاولت أرضكم وما نقي جنة الفردوس بالنار

وقد وفي صلاح الدين له وعده "و أخذ من إخوته مثلها " ففاجأه الموت، ولم ينتفع بها، وتوفي سنة 567هـ⁽⁵⁾.

كان شاعرنا كما يصفه صاحب الخريدة "شيخاً خليعاً رُبْعَةً مائلاً إلى القصر، أعور مطبوعاً، حلو المنادمة، لطيف النادرة، معاشراً للأمراء"⁽⁶⁾. وقد وُفّق العماد الأصفهاني في وصفه هذا، فالمطلع على شعر عرقلة، يلحظ الكثير من الصفات التي ذكرها الأصفهاني في شعره، فمنه الشعر الصادق، والمدح للملوك والأمراء الذين اتصل بهم في حياته مضاف إلى ذلك شعره في الغزل والخمر والسخرية والتهكم. وكان لصفات الشاعر أثر كبير في شعره؛ إذ جعل منها موضوعاً للتندر والفكاهة، فأحسن التصوير، وأبدع في إدخال السرور على القلوب كما يقول صاحب الخريدة⁽⁷⁾.

وكان الشاعر مُدركاً لهذا النقص والعيب في الخلق، فكان يتناوله بالسخرية الحزينة المؤلمة، مُتخذاً من الفقر في ماله وجماله وسيلة لكسب العطف والرزق، ومقتدياً في ذلك بسابقيه من الشعراء الناقمين على الحياة، وعلى أنفسهم كالحطيئة وابن الرومي وغيرهم، دون أن يشعر بحرج من الشكوى التي لا يرى فيها أيّ عيب. وإن اعترف عرقلة بالنقص في خلقه، إلا أنه بقي مُعتدّاً بشعره، قارناً نفسه بكبار الشعراء المشهورين، كجرير والمهلهل وغيره، حيث يقول⁽⁸⁾:

فأصخّ لقصد قصيدة ما مثلها لجرير في الزمن القديم وجزول

لو أنشدت بحمي كليب خالها في الجاهلية من لسان مهلهل

وكانت ولادة الشاعر سنة 486هـ⁽⁹⁾، وتوفي سنة 567هـ⁽¹⁾، أي عاش الشاعر من أواخر القرن الخامس، والقرن السادس

الهجري، وهي فترة استقرار الحكم للأيوبيين في مصر وبلاد الشام وغيرها⁽²⁾، وقد تندرّ الشاعر بصفاته الخلقية (القصر والعور) اللتين قبحتا منظره، مضمناً في ذلك المثل الشعبي المشهور "تسمع بالمعيديّ خير من أن تراه"⁽³⁾، حيث يقول الشاعر⁽⁴⁾:

(1) ضيف، شوقي: عصر الدول والامارات، الشام، دار المعارف، القاهرة، 1990م، ص228.

(2) الكلبى، عرقلة: حسان بن نمير، الديوان، دار صادر، بيروت، ط1، 1992م، ص(ج).

(3) الاصفهاني، العماد: خريدة القصر، ج1، ص178.

(4) الكلبى، عرقلة: حسان بن نمير، الديوان، ص49.

(5) الكتبي، محمد بن شاكر: فوات الوفيات، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، دت، ج1، ص313. وينظر ترجمة الشاعر: الحنبلي، ابن العماد،

شذرات الذهب، دار الفكر، ج4، ص220، الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار المعارف للملايين، بيروت، ط14، 1999، ج2، ص177.

(6) الاصفهاني، العماد: خريدة القصر، ج1، ص178.

(7) ينظر: الكلبى، عرقلة، الديوان، (المقدمة)، ص دط.

(8) الكلبى، عرقلة، الديوان، (المقدمة)، ص(ج)، ص82.

(9) نفسه: ص(د).

مولاي إن الكلي عرقله مثل المَعْبُدي صاحب المثل

ثقافة الشاعر: تمتع عرقله بملكة شعرية فذة، يُلاحظ ذلك من شعره الذي يكشف عن ثقافة متنوعة، فكان محيطاً بفنون من العلم والأدب؛ منها الدينية والأدبية والتاريخية واللغوية وغيرها. وكان ذا علم غزير، ساعده على ذلك حفظه للقرآن الكريم في سن مبكر، وتأثر به، وتردده على حلقات العلم والعلماء في دمشق⁽⁵⁾.

كان عرقله مطلعاً على الشعر العربي في مختلف عصوره، يبدو ذلك من خلال تناصه التاريخي والثقافي مع شعراء مشهورين في مختلف العصور مثل أبي تمام والحطيئة والمتنبي وأبي نواس والسموأل وغيرهم، كما يشير في شعره إلى الرواة المشهورين مثل حماد الراوية، الذي كان أعلم الناس بأيام العرب وأشعارها وأخبارها، فهو القائل: ⁽⁶⁾

فلو كان هذا الشعر قديماً، رواه في أمية حماد وغناه مَعْبُدٌ

ويشير الشاعر أيضاً إلى علماء اللغة المشهورين في مدحه لأسد الدين شيركوه، مثل عبد الله بن عباس حبر الأمة، والمُبرِّد العالم اللغوي المشهور، ويتخذ منهم رموزاً للتعبير عن فصاحة الممدوح وفطنته، فهو يقول ⁽⁷⁾:

فصيح إذا قال، ابن عباس عبده ويبرِّد من عيٍ لديه المبرِّد

هذا فضلاً عن دراية الشاعر ومعرفته بالعلوم الفلكية والأبراج، التي يتخذ منها وسيلة للفخر بشعره في قصيدة يمدح بها الأمير مجاهد الدين بن بُران، وقد مدحه الشاعر في شعر لا مثيل له، حتى تعالى على البروج الفلكية (الشعرى، والجوزاء، والحمل) دون أن ينال حظّه من الممدوح، فهو يقول ⁽⁸⁾:

شِعْراً تعالى على الشعرى، وجاز على الجوزاء، وأصبح محمولاً على الحمل

وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون من أن الأدب هو معرفة أشعار العرب وأخبارهم، وعلومهم الشرعية، من قرآن وحديث اللذين يعدّان المدخل الأساسي لعلمهم، إلا ما كان من المتأخرين "عند كلّفهم بصناعة البديع من التورية في أشعارهم، وترسلهم بالاصطلاحات العلمية، فاحتاج هذا الفن حينئذ إلى معرفة اصطلاحات العلوم؛ ليكون قائماً على فهمها"⁽⁹⁾.

صورة الممدوح في شعر عرقله الكلي

تمهيد: قرنان من الزمن عاشهما المسلمون في حروب دامية وأوضاع معيشية صعبة، انعكست على حياتهم السياسية والاجتماعية والثقافية. وقد واكب شعر الجهاد هذه الحروب في مراحلها المختلفة منذ خروج الصليبيين من بلاد الإسلام، فوصفوا هذه المعارك، ومجّدوا بطولة القادة، ليقوّوا من عزيمتهم، وحثهم على مواصلة الجهاد، وتطهير البلاد الإسلامية من رجز الصليبيين، فكان لذلك أثر كبير في هؤلاء القادة، وبث الحمية والنخوة في نفوسهم، وتخصيص الجزء الأكبر من أشعارهم؛ لمدحهم وتخليد لهم بما حقّقوه من انتصارات⁽¹⁰⁾.

جاء الشعر انعكاساً واضحاً لطبيعة العصر، سجّل فيه الشعراء أبرز المعارك التي دارت بين المسلمين والصليبيين من نصر وهزيمة، وسجّلوا انتصاراتهم؛ ليقترّبوا من أصحاب السلطان وكبار الدولة، رغبة منهم في الكسب والعطاء، واتخاذهم من الشعر وسيلة

(1) ينظر: الأتابكي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردى، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ج5، ص64.

(2) الكلي، عرقله: الديوان، ص(د).

(3) يعقوب، إميل بدیع: موسوعة أمثال العرب، ط1، بيروت، 1995م، ص60.

(4) الكلي، عرقله: الديوان، ص86.

(5) ضيف، شوقي: عصر الدول والإمارات - الشام - دار المعارف، القاهرة، ط4، 1990م، ص228.

(6) الكلي، عرقله: الديوان، ص30. ومعبّد مُعْنَى مشهور في العصر الأموي.

(7) السابق: ص29.

(8) نفسه، ص80.

(9) ابن خلدون، المقدمة، دار ابن خلدون، الإسكندرية، ب، ت، ص407-408.

(10) الهرفي، محمد بن علي بن أحمد: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، مؤسسة الرسالة، بيروت ط1400، 3-1980م، ص121.

للحصول على المال⁽¹⁾، فالمديح كما يقول الرافعي: "في فطرة الإنسان، إنه إحساس بالكبرياء التي هي عمود الإنسانية فيه، فإن الناس متفاضلون في القوة على الأعمال، وهم كذلك متفاضلون في حسّهم لهذه القوة."⁽²⁾

على أن موضوعات الشعر بعامة في هذا العصر كانت امتداداً للموضوعات الشعرية السابقة عليه، إلا أن طبيعة العصر، وما رافقته من أحداث جسيمة، وحروب دامية، وما أعقبه من حركات الجهاد الإسلامي ضد الغزاة، كان له أثر كبير في الشعر والشعراء، ولا سيما شعر المديح. وبذلك كان هذا الشعر من أهم الأغراض الشعرية، التي تناولها شعراء هذا العصر، وكانت معظم مدائحهم للقادة والأبطال والأمراء ونوحي الجاه والسلطان⁽³⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن شعر المديح استمدت معانيه من بيئة العرب ومجتمعهم؛ من جود وعزّة وكرم وشجاعة... الخ. وعمل الشعراء على ترسيخ هذه القيم الإنسانية في النفوس. ولم يأت المديح في الشعر الجاهلي بقصائد مستقلة، بل من خلال قصيدة تتضمن أغراضاً عدة من غزل ومدح ووصف وغيرها. وكان المدح "جماعياً أكثر منه فردياً" ركّز فيه الشعراء على مدح الفضائل الحسنة، والإعلاء من شأن القبيلة، والتغني بمنابقتها⁽⁴⁾.

وفي عصر صدر الإسلام حلّت القيم الإسلامية كالعدل، والحث على الجهاد وغيرها، محلّ القيم الجاهلية التي تغنّى بها الشعراء الجاهليون، واتجه الشعراء إلى مدح الرسول - صلى الله عليه وسلم - كما يطالعنا في ذلك شعر حسان بن ثابت وغيره من شعراء هذا العصر، ومدح قادة الفتوحات الإسلامية، كما عمل الشعراء على تعزيز هذه القيم في شعرهم⁽⁵⁾.

وازدهر فن المديح في العصر الأموي، لكثرة الأحزاب السياسية في هذا العصر، من شيعة وخوارج وأمويين، وزبيريين. واتخذ الشعراء من هذا الفن وسيلة للتكسب، فكلّ حزب شاعره الخاص، يمدحه ويدافع عنه. وشجع الخلفاء الأمويون الشعراء على المديح، وأغدقوا عليهم الأموال الكثيرة⁽⁶⁾، وراج شعر المديح في العصر العباسي، وتنافس الشعراء على مديح الملوك والأمراء، حيث الترف والبذخ في القصور، وكثر التكسّب والعطاء، وبالعشوة الشعراء في معانيهم المدحية، ولم يعد المديح يصدر عن عاطفة صادقة⁽⁷⁾.

ولم يختلف العصر الأندلسي عن غيره من العصور السابقة، فقد تنوّعت الأغراض الشعرية في القصيدة، من غزل وخمر وطبيعة ثم المدح، وأكثر الشعراء من التملّق لممدوحهم، واختص كل شاعر بأمر أو ملك أو قائد في مدحه⁽⁸⁾.

ثم أخذ شعر المديح في الازدياد في عصر الدول والإمارات، ولا سيما في مدينة حلب، التي أصبحت مقصداً للشعراء الذين وردوا إليها؛ ليَتَغَنّوا بانتصارات سيف الدولة الحمداني على البيزنطيين وبطولاته، واستيلائه على الحصون والبلدان، ومن هؤلاء الشعراء المتنبي، والدمشقي وغيرهم الكثير.

ومن بعد الحمدانيين كان بنو مرداس في حلب، الذين مدحهم الشعراء، مثل ابن سنان الخفاجي، وابن النحاس الحلبي، وعبد الواحد الربيعي وغيرهم. وفي القرن الخامس الهجري استطاع بنو عمار تكوين إمارة لهم في طرابلس فمدحهم الشعراء وأجزلوا لهم العطايا، ومن هؤلاء ابن الخياط الدمشقي الشاعر المشهور. وتبعهم بنو مقلّد "أمراء حصن شيرز" في طرابلس وقد تسلّموا مقاليد الحكم بعد تحرير علي بن مقلّد بن منقذ لشيرز سنة 474هـ من أيدي الروم. وقد تغنّى الشعراء بهذا الفتح، وتحدّثوا عن بطولة الفاتح وخلفائه، كما يطالعنا ذلك في شعر ابن منير الطرابلسي، وابن القيسراني. وواصل الشعراء مدحهم لعلماد الدين زنكي، وابنه نور الدين مشيدين ببطولاتهم،

(1) سلام، زعلول: الأدب في العصر الأيوبي، دار المعارف، القاهرة، (ب.ت)، ص229، ص232.

(2) الرافعي، مصطفى صادق: تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1394هـ-1974م، ج3، ص94.

(3) الهرقي، محمد بن علي بن أحمد: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص71.

(4) محمد، سراج الدين، المديح في الشعر العربي، الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، سلاسل سوفنير، ص:8 (نسخة إلكترونية).

(5) نفسه، ص:15.

(6) نفسه، ص:25.

(7) نفسه، ص:39.

(8) نفسه، ص:66.

ودورهم في توحيد البلاد الإسلامية، وفي انتصاراتهم على الصليبيين في فتح الرها سنة 539هـ، وحصن ارتاج سنة 544هـ، وغير ذلك من البلاد الإسلامية التي وقعت تحت الحكم الصليبي⁽¹⁾.

ثم توالى بعدها انتصارات صلاح الدين الأيوبي الذي دافع صيته في الآفاق في فتح بيت المقدس خاصة سنة 583هـ، وأفاض الشعراء من كل حذب وصوب في مدحه، والتغني في انتصاراته، ويمناقب الممدوح وأعماله، وانتشر ذكره قديماً وحديثاً، ورفع راية الإسلام عالياً في بلاد الإسلام، وحقق آمال المسلمين، وقضى على الشرك وأهله، وقد فاق ملاحم التاريخ⁽²⁾، ثم مدح الشعراء آل أيوب من بعده، مثل الملك العادل، والمعظم عيسى، ولكل منهم شاعره الخاص الذي يمجّد فيه أعماله وصفاته⁽³⁾.

موضوعات شعر المديح عند عرقة الكلبى

تمجيد البطل:

عاش المجتمع الإسلامي خلال الحروب الصليبية حالة من الضعف والانقسام والتشتت الذي ابتليت به الأمة الإسلامية نتيجة ضعف بعض الحكام والأمراء، وصراعهم على المركز والسيادة، في وقت كانت الأمة فيه أحوج ما تكون لبطل منقذ من براثن الصليبيين وطغيانهم. فظهر أبطال عظام وقادة مقدامين سجل لهم التاريخ على مر العصور، دورهم في قيادة الأمة نحو المجد والعز ودحر العدو الصليبي من أراضي المسلمين، وفي مقدمتهم الناصر صلاح الدين الأيوبي الذي نال الحظ الأكبر من مدائح عرقة⁽⁴⁾.

ويبقى البحث عن القائد البطل الذي يجمع شمل الأمة، ويلمّ شتاتها شغل الشعراء الشاغل؛ لتجد فيه الصورة المثلى للقائد المسلم، كما ارتسمت في أذهان المسلمين منذ أيام الرسول، ثم في عهد خلافة الراشدين من بعده⁽⁵⁾. ومن هنا كان توجه الشعراء إلى السلطان صلاح الدين، القائد البطل، لمدحه واستنهاض همته، وقد اشتدت الحاجة إليه لتحقيق آمال المسلمين في تحرير بلادهم، وها هو شاعرنا عرقة يمدح صلاح الدين، مستحضرا الرموز الدينية والتاريخية؛ ليربط في ذلك بين ماضي الأمة وحاضرها، وليعلي من شأن الممدوح وقدره، وقد رسم الشاعر صورة مثالية للبطل الإسلامي، دينية وسياسية واجتماعية وحربية، استقرت في وجدان الأمة وضميرها فهو وارث للمجد عن آبائه، كما ورث أبناء العباس "الخلافة عن عبد المطلب عم النبي - عليه الصلاة والسلام - ونسب إليه خلفاء بني العباس"، وقد تميّز ممدوح الشاعر بصفاته، كما تميّز الورد ذو الرائحة الطيبة في حديقة الأزهار، مؤكداً الشاعر ذلك من خلال استعماله لصيغة القسم، حيث يقول⁽⁶⁾:

أقسمت ما الورد في الأزهار قاطبةً إلا كمثل صلاح الدين في الناس

الوارث المجد عن آبائه أبداً مثل الخلافة في أولاد عباس

ويتكرر أسلوب القسم عند الشاعر في مدحه للسلطان صلاح الدين، وقد غاب عن مصر، ومزّ الشاعر على بيته فوجده مغلقاً؛ ليؤكد قوة الممدوح، وشدة عزمه، فهو يقول⁽⁷⁾:

فوالله لولا سرعة مثل عزمه لغرّقها طرقي وأحرقها قلبي

وحين اضطربت الأحوال في مصر، واختلف وزيراها على السلطان، ووفد شاور يطلب النجدة من نور الدين على منافسة ضرغام، بيد أن صلاح الدين تردّد في الذهاب صحبة عمه، وقد أسهم الشاعر في إقناع مولاه⁽⁸⁾. نظم الشاعر في ذلك أبياتاً مظهراً فيها تلاعبه في المحسنات البديعية، أكثرها فيها من الجناس في مثل قوله: إلام / ألأم، سعاد / سعاد، وذلك لإيصال المعنى وقوة

(1) ينظر: ضيف، شوقي، عصر الدول والإمارات، الشام، ص141-146.

(2) ينظر: عبد المهدي، عبد الجليل، بيت المقدس في أدب الحروب الصليبية (492هـ-648هـ)، دار البشير، عمان، الأردن، ط1، 1409هـ-11989م، ص100-101.

(3) ينظر: ضيف، شوقي، عصر الدول والإمارات، الشام، ص147.

(4) موسى، إبراهيم: شعر الحرب في العصر الأيوبي، دار البيرق العربي للنشر والتوزيع، فلسطين، ط1، 2007م، ص46، 47.

(5) إبراهيم، محمود: صدى الغزو الصليبي في شعر ابن القيسراني، دار البشير، عمان، ط2، 1408هـ-1988م، ص155.

(6) الكلبى، عرقة: الديوان، ص53-54.

(7) نفسه، ص14.

(8) باشا، عمر موسى: الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1409هـ-1989م، ص256.

التأثير في الممدوح. فقد حبا الله صلاح الدين لملك البلاد وتوحيدها، بعد أن كان أمير حصنٍ تحت إمرة نور الدين زنكي. ويستنهض الشاعر ممدوحه للمضي قدماً نحو مصر، وقد شبهها بالعروس التي تنتظر فارسها (الأسد المصور)، وفي هذا تشبيه بليغ حين جعل من صلاح الدين أسداً بعينه في قوته وشجاعته، ينال من عدوه، ويعجزهم من النيل به، يقول الشاعر⁽¹⁾:

إلأمُ إلأمُ فيك وكم أعادى وأمرض من جفاك ولن أعادا

لئن أعطاه نور الدين حصناً فإن الله أعطاه البلادا

إلى كم ذا التواني في دمشق وقد جاعتكم مصر تهادى

عروس بعدها أسد مصور يصيد المعتدين ولن يصادا

وقد أشرق ملك مصر بآل أيوب، وقضائهم على الدولة الفاطمية، وإنهاء حكمها، وبحزمهم وعزمهم، وقرع سيوفهم زهت مصر على بغداد، وتناول الشاعر ذلك من خلال استلهاهم للرموز الدينية لقصة يوسف وفرعون، وقد فاقت قوة ممدوحه صلاح الدين على من دخلوا مصر وحكموها كعزيز مصر وفرعون وكافور الأخشيدي الذي كان يلقب بالأستاذ والخصيب والي مصر، كما يبدو من قول الشاعر الذي أنشده وهو في دمشق⁽²⁾:

أصبح الملكُ بعد آل عليٍّ مُشرقاً بالملوكِ من آل شاذي

وغدا الشرق يحسدُ الغربَ للقوم ومصرٌ تزهو على بغداد

ما حواها إلا بحزم وعزم من صليلِ الفولاذِ في الفولاذ

لا كفرعون مصر والعزير ومن كان بها كالخصيب والأستاذ⁽³⁾

ويصف الشاعر صلاح الدين في البطل المقدم، الذي فاق قومه من آل أيوب بشجاعته وبطولته وقسوته، وإقدامه في ساحات الوغى، وسعيه الدائم للمجد والعلا، كما يسعى المحبون لوصل محبوبهم، فهو يقول⁽⁴⁾:

لقد فاق الأنام أبا وعمّا كما فاق الأنام أبا وخالا

يُحبُّ المجدَ والعلياء طبعاً كما يهوى المحبُّون الوصالا

وصلاح الدين جواد كريم، استغنى به الشاعر عن غيره من الممدوحين، وقد شبه الشاعر الطريق إلى الممدوح بأنها طريق الهداية، والطريق إلى غيره هي طريق الضلال، حيث يقول⁽⁵⁾:

صلاح الدين قد أصلحت حالي فلا عانت لك الأيام حالا

بك استغنيت عن زيدٍ وعمرو ومن طلب الهدى ترك الضلالا⁽⁶⁾

وقد تحقّق مجد صلاح الدين بجده وسعيه، وشجاعته في الحروب، لينهض بالأمة الإسلامية، ويلمّ شملها، ويحرّر أراضيها، ويفك قيدها، من أيدي الغزاة الصليبيين، وهذا من شأنه أن يعليّ من شأن الممدوح، ويرفع من مكانته على الخلق أجمعين، لتفوقه عليهم في الجود والعطاء، وخوضه للحروب، فقد سار بهم من نصر إلى نصر، ومن مجد إلى آخر. ويبالغ الشاعر في وصف ممدوحه وعلو منزلته، التي مهما دنت تظلّ متألّثة، كالنجوم في علوّها وضياؤها، وخصمه مهما تعالى لا يبلغ الحد، فهو يقول⁽⁷⁾:

محلّك في النجوم إذا تدانى وضدّك في التخوم إذا تعالى

وانك من أشد الناس بأساً بلا شكٍ وأكرمهم رجلاً

(1) الكلبى، عرقلّة: الديوان، ص31-32.

(2) نفسه، ص37-38.

(3) نفسه، ص37-38.

(4) نفسه، ص84.

(5) الكلبى، عرقلّة: الديوان، ص84.

(6) الكلبى، عرقلّة: الديوان، ص84.

(7) نفسه ص84.

ويلجأ الشاعر في البيت - الموجود أعلاه - إلى الموازنة والمقابلة، وصحة المقابلة أن يأتي الشاعر بمعاني يريد التوفيق بين بعضها، والمخالفة في البعض الآخر " فيأتي بالموافق بما يوافق، وفي المخالف بما يخالف على الصحة." (1) وقد وُفِّق الشاعر في الإتيان بالمعنى كما أراده، فمدوحه رفيع الشأن والمنزلة، وخصمه تدنو منزلته، يضاف إلى هذا ورود الطباق بين تداني وتعالى؛ لتأكيد معناه، فالشيء قد يظهر بضده أحياناً. وقد اعتبر الرافعي أن الصناعة الأدبية تقتضي من الكاتب أو الشاعر " لطافة الحيلة، حُسن التأني، وتمكين الأسباب " ولا يمكن عدها "إلا من أسباب الارتقاء؛ لأن اللغة لم تقع لأهلها على الكفاية في كل شيء، وإنما سبيلها تحول المادة، وتغير القوة في كل عصر" (2). لقد " كان طابع المبالغة هو الطابع السائد على شعراء المديح في هذه الفترة" (3) وليس أدلّ على ذلك من قول الشاعر عرقلة يمدح الوزير جمال الدين بالوصل وهو "جمال الدين أبو جعفر محمد بن علي الأصبهاني وزير صاحب الموصل أتابك زنكي توفي سنة 559هـ" (4)، حيث يقول (5):

محمدٌ خاتم الكرام كما سَمِيَهُ كان خاتم الرُّسُلِ

وتبدو المبالغة عند الشاعر في تشبيهه لكرم ممدوحه بالنبي محمد -صلى الله عليه وسلم- فالكرم والجود يُخْتَمُ بالمدح (محمد) كما النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- خاتم الأنبياء والمرسلين. ومثال ذلك أيضاً في شعر عرقلة، قوله في مدح أسد الدين شيركوه: (6)

هو الأسد الذي ما زال حتى بنى مجداً على السبع الطباق

وتبدو المبالغة في البيت السابق حين يجعل من الممدوح في علوه ورفعته كما السبع السموات الطباق، متأثراً في ذلك بقوله تعالى: "الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَافُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُورٍ" (7)

ويلحظ مما تقدم أن الشعراء في هذا العصر قد ساروا على نهج سابقهم في المعاني المدحية، واتخذوا من شعرهم قدوة يسبغون على نهجهم، دون أن يجدوا حرجاً في ذلك، بل يأتي الشاعر في هذا العصر بمعانيه بحلّة جديدة ويضيف عليها ما يزيّنه كما اتضح فيما سبق. (8)

وهذا ما أطلق عليه ابن حجة الحموي حسن الإتيان "وهو أن يأتي المتكلم إلى معنى آخر اخترعه الغير، فيحسن اتباعه فيه، بحيث يستحق بوجه من الوجوه الزائدة التي توجب للمتأخرين استحقاق معنى المتقدم، إما باختصار لفظة، أو قصر وزن، أو غزوية لفظة، أو تمكين قافية، أو تنميط نقص، أو تحلية من بديع توجب الاستحقاق" (9). ويرى ابن الأثير أن الاطلاع على معاني السابقين، والربط بينها، وبين المعاني المخترعة، فيه ثراء كبير يشدذ القريحة، وإذكاء الفطنة؛ لأن في ذلك معرفة " لأغراض الناس، ونتائج أفكارهم " ينهل منها ما يشاء. (10)

وتتكرر هذه المعاني المدحية عند الشاعر في مدحه للملك المعظم فخر الدين الشاه، وهو أخو السلطان صلاح الدين الأيوبي، وقد افتخر به الشاعر على البرية كلها من حضر وبادية وتشرفت به دمشق. ويعلي الشاعر من شأن ممدوحه، وجوده وكرمه في استلهاهم لشخصيات تاريخية عرفت وذاع صيتها بالكرم والعطاء مثل كعب ابن مامة الإيادي، وحاتم الطائي اللذين اشتهرا بجودهم وكرمهم بين العرب وإكرامهم للضيف، وأخرى عرفت بشجاعته كعنترة بن شداد الفارس المقدم وغيره، حيث يقول الشاعر (11):

(1) ابن جعفر، أبو الفرج قدامة: نقد الشعر، تحقيق عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت، ص141. (نسخة إلكترونية).

(2) الرافعي، مصطفى صادق: تاريخ آداب العرب، ج3، ص354.

(3) الهرفي، محمد بن علي بن أحمد: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص75.

(4) الكلبى، عرقلة: الديوان، ص85.

(5) نفسه، ص86.

(6) الكلبى، عرقلة: الديوان، ص69.

(7) سورة الملك: آية (3).

(8) ينظر: باشا، عمر موسى، الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، ص472.

(9) الحموي، ابن حجة: خزانة الأدب، ج2، ص377.

(10) ابن الأثير، المثل السائر، ج2، ص29.

(11) الكلبى، عرقلة: الديوان، ص26-27.

وَقَدْ غَدَوْتُ بفخر الدين مفتخرًا على البرية من حضر ومن بادي
توران شاه بن أيوب الذي شُرُفت به دمشق على مصر وبغداد
من "ابن مامة" والطائي في كرم وشدة البأس عمروً وشَدَادِ
وهو الذي لم يَزَلْ في كلِّ منزلة يسير خلف الغلى بالماء والزاد

وتتكرر هذه الصفات في ممدوح الشاعر بعامه وفي أكثر من قصيدة، يُلاحظ تلك المعاني في مدح الشاعر للملك المعظم فخر الدين توران شاه بن نجم الدين أيوب، وهو أخو صلاح الدين، فالممدوح شديد البأس، قوي العزيمة، صاحب همّة لا تنتهي، وطباع حسنة، اشتهر بها بين الأنام، وهو صاحب السجايا الحميدة، وخُوّانه، - وهي الأداة التي يوضع فيها الطعام - مبذول للمحتاجين والمسافرين، وإحسانه لكل راغب، ويداه مبسوطتان، إلا في ساحة الوغى فهو القابض على سيفه الممسك بعنان فرسه التي تهيج في ساحات المعركة لقوتها وعزيمة صاحبها، وشدة بأسه، وتعدو مسرعة بحيث يتناثر الغبار ويتطاير الشرر من تحت أرجلها، ويشبه الشاعر هذه الخيل وهي تثير النقع؛ لشدة سرعتها بالدخان المتصاعد من اشتعال النيران الكثيرة، وله أن يفخر ويتعالى على الأنام بخصاله الحميدة، وقد صار ملك الكرم والبأس والشدة. وجريا على عادات شعراء عصره يتلاعب الشاعر في المصطلحات البديعية، من جناس كما يظهر في قوله: (المعروف / بالمعروف) والطباق كما في (حرب، سلم) والسجع في (فخرًا، وعزًا) فهو يقول⁽¹⁾:

شديد البأس محمود السجايا منيع الجار، مبذول الخُوانِ
هو المعروف بالمعروف حقًا فتى لا بالبخل ولا الجبانِ
يعود راحتيه البسط إلا على إمساك سيفٍ أو عنانِ
إذا ما حلَّ حرباً هاج نقعاً كذاك النار تعرف بالدخانِ
فخر الدين زد فخرًا وعزًا على الأملاك من قاصٍ ودانِ
"تُورُشاه" بن أيوب بن شاذي ملوك للطعام وللطعانِ
ألم تَقُ الرورى حرباً وسلمًا بسيفك والندى والصولجانِ

وقد بعث صلاح الدين بهدية إلى نور الدين في دمشق، ومعه هدية من الذهب لعرقلة الكلبي، وحمل رسوله السلام لأهل دمشق⁽²⁾. يصف جود ممدوحه، وقد بالغ في ذلك حين يتناصّ مع قصة يوسف - عليه السلام -؛ ليشبه فرحته بعطاء ممدوحه، كفرحة يعقوب - عليه السلام - حين تلقى قميص يوسف، وقد صلح حال الشاعر، وانقلبت أحواله وديناه، بعد هذا العطاء الذي خصّه به الممدوح، فهو يقول⁽³⁾:

صلاح الدين قد أصلحت دنيا شقيّ لم يَبِتْ إلا حريصاً
أتى منك السلام لنا عموماً وجوّدك جاعني وحدي خُصوصاً
فكنت كيوسف الصديق لماً تلقى منه يعقوب القميصاً

ويكثر التناص الديني عند الشاعر مع قصة يوسف وأبيه - عليهما السلام - فيتخذ من يوسف رمزاً ليُكنّى به عن حسن ممدوحه الأمير معين الدين، ومن أبيه يعقوب رمزاً ليُكنّى به عن شدة حزن أبيه على فقدانه. فالشاعر يربط بين أثر غياب الممدوح عن قومه، وبين غياب يوسف عن يعقوب، فهو يقول⁽⁴⁾:

كأنما يوسف في كل راحلة والحي في كل بيت فيه يعقوب

(1) نفسه، ص104.

(2) باشا، عمر موسى، الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، ص256.

(3) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص57.

(4) نفسه: ص8.

فقصة يوسف تكتظ بالعظة والعبرة، وتحمل دلالات رمزية متعددة، وتبعث الأمل والتفاؤل، والراحة والطمأنينة في النفوس. حيث مكّن الله ليوسف في الأرض وآتاه حُكماً وعِلماً، بعد معاناته في السجن⁽¹⁾. ويختزل الشاعر هذه القصة الطويلة بكلمات محدودة؛ لينقل القارئ إلى عالم واسع الدلالات.

ويصور الشاعر الفساد الذي كثر في آل طغتكين، وقد ازدادت السرقة في زمنهم⁽²⁾، ويخاطبهم بأن يتوبوا عن ذنوبهم؛ خوفاً من إيقاع أذى السلطان صلاح الدين بهم وزجهم في السجن، حيث يقول⁽³⁾:

لصوص الشام توبوا من ذنوب تكفّرها العقوبة والصفاد
لئن كان الفساد لكم صلاحاً فمولانا الصلاح لكم فساداً

ويكثر الشاعر في شعره من التلاعب في المحسنات البديعية -جرباً على عادة شعراء عصره- من تورية وطباق، فقد ورى الشاعر في كلمة (صلاح)، فالصلاح الأولى في البيت تشير إلى الإصلاح، وعدم الفساد، وفي الثانية إشارة إلى ممدوح الشاعر صلاح الدين الأيوبي، وتظهر قدرة الشاعر في استعمال هذه المحسنات من خلال قلب المعنى في الشطر الأول من البيت الثاني في الشطر الثاني من البيت نفسه، كما يلجأ إلى تأكيد المعنى من خلال الطباق بين كلمتي (الفساد/ صلاحاً)؛ ليكون لكلامه وقع وتأثير في النفوس.

فاللجوء إلى الصنعة اللفظية من أبرز مقاييس العصر الأيوبي الأدبية، وقد تغلغت في أدب هذا العصر ونثره، حتى وصلت إلى لغة المؤلفات⁽⁴⁾. وقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى تفوق المشاركة بفن البديع على المغاربة، ويرجع ذلك إلى أن هذا الفن "كمالي في العلوم للسانية، والصنائع الكمالية، توجد في العمران، والشرق أوفر عمراناً من المغرب"⁽⁵⁾.

ويتوعد الشاعر هؤلاء اللصوص في أبيات أخرى، مؤكداً تناصه من قصة يوسف-عليه السلام -، متخذاً منه وسيلة للتعبير عن شجاعة الممدوح صلاح الدين الأيوبي وشدة حزمه وبأسه، فإن كُنْ نساء مصر قُطْعن أيديهن من حُسن النبي يوسف -عليه السلام- فإن صلاح الدين مَقْطَعاً أيدي الرجال الذين يعيثون فساداً. يقول الشاعر مخاطباً صلاح الدين حين كان على دمشق⁽⁶⁾:

رُوِيْدُكُمْ يَا لصوص الشَّام فإني لكم ناصح في مقالِي
وإياكم من سَمِيَّ النبي يوسفُ ربِّ الجِبا والجمالِ
فذاك مُقْطَعُ أيدي النساء وهذا مُقْطَعُ أيدي الرجالِ

ويشبه الشاعر صلاح الدين بالقمر المنير في ضيائه، وفي المنهل العذب في عطائه، حين مرَّ على داره، فوجدها مغلقة، والممدوح في مصر، حيث يقول⁽⁷⁾:

عبرتُ على دار الصلاح وقد خَلْتُ من القمر الوضاح والمنهل العذبِ

ويضمن الشاعر لبعض آي القرآن الكريم في مدحه لأبناء أسد الدين شيركوه (ناصر الدين وفتح الدين) ويصفهما بالجود والكرم، وقد فتح الله على الشاعر بهما مُعبِراً عن ذلك بنقيض هذه الصفات؛ ليكون لكلامه وقع في النفس وقد اتسم الممدوحان بالبهاء، وحسن الطلّة حيث يقول⁽⁸⁾:

لله شبلأ أسد خادر ما فيهما جبن ولا شُحْ
ما أقبلأ إلا وقال الوري "قد جاء نصر الله والفتح"

(1) الصابوني، محمد علي، صفوة التفاسير، القاهرة، ط1، 1417هـ/1997م، ج2، ص:35.

(2) باشا، عمر موسى، الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، ص25.

(3) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص35.

(4) إبراهيم، محمود: صدق الغزو الصليبي في شعر ابن القيسراني، ص198.

(5) ابن خلدون: المقدمة، ص407.

(6) نفسه، ص87.

(7) نفسه، ص14.

(8) نفسه، ص20.

التحريض على مواصلة الجهاد:

الصراع الذي تعيشه الأمة، يفرض على الأديب أن يكون جزءاً من هذا الصراع، يتفاعل معه، يستمد منه أفكاره ومشاعره، ويوثق صلته به؛ ليقوم بواجبه اتجاه أمته، " بحيث يكون أدبه دعامة من دعائم حياتها بكل ما فيها من ألم وشقاء وسعادة". يؤكد ذلك مسيرة الأدب عبر العصور، ومواقفته لأحداث العصر وظروفه منذ العصر الجاهلي، حتى عصرنا هذا، إن في السلم أو في الحرب، ظهر شعراء بارزون كافحوا المحتل بشعرهم⁽¹⁾.

ولم يكن شعراء العصر الأيوبي بمختلفين عن غيرهم من الشعراء في بقية العصور، في وصفهم لقوة ممدوحهم، وشجاعتهم، وثبات عزيمتهم في الحروب⁽²⁾. فقد حث الشعراء ممدوحهم على مواصلة الجهاد، وكان انتصارهم في معركة فرصة لتذكيرهم وحثهم، وإثارة الغيرة في نفوسهم، واستنهاضهم على تحرير البلاد الأخرى الواقعة تحت الحكم الصليبي⁽³⁾. وقد ركّز الشعراء في مديحهم للأبطال على الجهاد ومعانيه؛ من شجاعة وبطولة وتضحية، وعلى " الدين الخالص الذي لا تشوبه شائبة" نستشف ذلك من عنايتهم البالغة في الحديث عن الجهاد في شعرهم، وعن المجاهدين وصفاتهم⁽⁴⁾.

ومن هنا جاءت موضوعات شعر المديح متعلقة بطبيعة الموضوع الذي نظمت من أجله، وهو الجهاد في سبيل الله، ونصرة الإسلام والمسلمين، ووصف شجاعة الممدوح وقوته وانتصاره على أعدائه⁽⁵⁾.

وكان صلاح الدين في مقدّمة أبطال الفتوح الذين مجّدهم الشعراء في أشعارهم، ونال النصيب الأكبر من مديح الشعراء، ولا سيما في فتح بيت المقدس. فقد كان مُحِبّاً للجهاد ويرى أن البلاد لا تفتح إلا به، فهو القائل: "قد أمرنا الله بالجهاد لأعداء الدين، وافترضه علينا، فنحن قائمون في طاعته، بأداء ما افترضه علينا، وهو الذي يقدّرنا على فتح البلاد، ولو اجتمع علينا أهل الأرض لتوكلنا على الله تعالى"⁽⁶⁾. ويمدح شاعرنا (عرقلة) صلاح الدين مُبِيناً غيرته على هذا الدين، ومقاومته للفساد بالقوة والشجاعة، حيث يقول⁽⁷⁾:

فتى للدين لم يَبْرَحْ صلاحاً وللأموال لم يَبْرَحْ فساداً
هو المعروف بالمعروف حقاً جوادٌ لم يَهْبُ إلا الجوادا

ويبرز الشاعر ما أراد من خلال الطباق بين كلمتي (صلاحاً / فساداً)، والجناس بين (المعروف / بالمعروف). ويهيب الشاعر بجنود صلاح الدين بأن يهتدوا هُديّه، ويسيروا تحت لوائه مقتدين بحكمته ورشده، وقد شبهه الشاعر بالإمام الذي يؤم في المصلين في صلاتهم، وصلاة الجماعة ليست كصلاة الفرد وحده، حيث يقول⁽⁸⁾:

ألا يا معشر الأجناد سيروا وراء لوائه تَلَقَّوا رشادا

وما كلُّ إمريءٍ صلى مع الناس مأموناً كَمَنْ صَلَّى فرادى

ويتناول الشاعر في مديحه شخصيات إسلامية قيادية أدت دورها في الجهاد الإسلامي؛ لرفع عزائم ممدوحه، وحثه على الجهاد، فهو يقول⁽⁹⁾:

مثلُ فتوح الفاروق نائلُهُ شرقاً وغرباً في السهلِ والجبلِ

(1) ضيف، شوقي: في الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1962م، ص194.

(2) الهرفي، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص139.

(3) نفسه: ص145.

(4) نفسه: ص153.

(5) نفسه: ص169.

(6) أبو شامة، المقدسي: كتاب الروضتين، دار الجبل، بيروت، ج2، ص129.

(7) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص31.

(8) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص32.

(9) نفسه، ص86.

فالشاعر يربط بين الوزير جمال الدين الأصهباني صاحب الموصل، وبين الفاروق عمر بن الخطاب في شجاعته وإقدامه وانتصاراته، وامتداد ملكه.

وَيُمَجِّدُ الشاعر (عرقلة) ناصر الدين محمد بن أسد الدين شيركوه، ونصرته للدين، فهو حامٍ لدين الله، وصاحب عزم لا ينتهي، وحسامه المشرفي الذي لا يعرف الهزيمة خير شاهد على ذلك. ويشبهه الشاعر بالغيث في عطائه وبالليث في شجاعته وسطوه، كما يشبهه الشاعر بملوك حمير تتقيل من قبله، فهو بذلك الرئيس والقائد للأمة، إذا غاب قائدهم، يمضي بهم إلى المعارك، ويحقق لهم النصر تلو الآخر لتبقى نار الحرب متقدة مع عدوه، هذا فضلا عن نار القري الدائمة الاشتعال. وفي ذلك كناية عن كرم الممدوح، وإكرام الضيف. وهو بذلك يجمع بين الجود في السلم، والطعن في الحرب، ويتحقق مجد الشاعر في زمن اضطهد فيه الأدباء، فهو يقول⁽¹⁾:

لناصر دين الله، نصرٌ على العدى وعَزَمَ حكاؤه المشرفي المهنّد
وملكٌ له بحران، عِلْمٌ ونائلٌ يفيض بذا صدرٌ، وتهمي بذا يدُ
وناران للحرب العوان وللقرى غَدَتْ كُلُّ نارٍ منهما تتوقّدُ
غيوثٌ إذا جادوا ليوثٌ إذا سطوا لهم نائلٌ جَمٌّ ومجدٌ مُشَيّدُ
أناصر دين الله، لا زلت ناصري على زمنٍ فيه الأديبُ مُطَهّدُ

ويرى قدامة بن جعفر أن مدح القائد يكون في شدة بطشه وبسالته، وإن صاحب ذلك مدحه في "الجود والسماحة والتخرق في البذل والعطية كان المديح حسناً، والنعت تاماً"⁽²⁾.

كانت الدعوة إلى الجهاد هي الهدف الأساسي لشعراء هذا العصر، في مديحهم، فهي الصفات التي تُقال في كل بطل وقائد؛ من حكمة وحسن قيادة "ولذا كان التشابه في شعر المديح أمراً لا بدّ منه، ولم يكن نتيجة تكرار أو تقليد ومتابعة"⁽³⁾. وهذا شاعرنا عرقلة يمدح الأمير سيف الدين بن مجاهد، بمعانٍ مدحية قريبة من السابقة، فقد بات الشاعر آمناً مطمئناً لا يخشى صروف الدهر ونوائبه، وسيف الممدوح مسلول، وشغله الشاغل هو مجد الأمة وراحتها. فلا يشغله اللهو والشراب، ولا حتى الفتيات الحسان. يسعى جاهداً بقوته وعزمه؛ لتحقيق هذا المجد فهو يقول⁽⁴⁾:

فكيف أخشى صروف الدهر إن وثبت وسيف مولاي سيف الدين مسلولُ
ملكٌ عن المجد ليس يشغله كأسٌ دهاقٍ ولا حسناء عَطْبُولُ

وأما ممدوح الشاعر مجير الدين أبق الذي تولّى دمشق قبل نور الدين، فقد نال حظاً أكبر، وجمع صفات الممدوحين السابقين، وذاع صيته بالآفاق حتى علت مناقبه فوق النجوم، بعد هزيمته للإفرنج شر هزيمة، وتشرفت المنابر برفع اسمه عالياً فوقها، وزادت فخرا بمناقبه الحميدة، ولا أدلّ على ذلك من قول الشاعر⁽⁵⁾:

ملك تشرفت المنابر باسمه وَعَلَتْ مناقبه فُويقَ الفرقَدِ
وعلى الأسيرة من أسيرة وجهه شمسٌ تجلّت من بروج الأسعدِ
ما نشرت رايائهُ يوم الوغى إلا انطوى جيش العدو المعتدي

(1) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص29.

(2) ينظر: ابن جعفر، أبو الفرج قدامة، نقد الشعر، ص109.

(3) الهرقي، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص169.

(4) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص77.

(5) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص26.

وتشهد معارك الممدوح له في الإقدام والشجاعة، وبذل النفس، والغالي والرخيص لنصرة دينه وأمته، كما يشهد له حصانه الذي يحمله في ساحات الوغى. ويجمع ممدوح الشاعر بين الشجاعة والحماسة، وبين الفضائل الحسنة التي اشتهر بها، من جود وإحسان لا ينقطع، وبجميل معروفه الذي فيه صلاح هذه الأمة وحالها، يقول عرقله⁽¹⁾:

ملك يجود بماله وينفسه وبذاك يشهد حصنهُ وحصانهُ
فاق الأنام جماله وجميله لا حُسْنُهُ يفنى ولا إحسانهُ
بالصالح الملك الأعز صلاحهُ لا فارقت أوطاره أوطانهُ

وأما ممدوح الشاعر حسام الدين صاحب مردين فقد ازدانت السماء بمجده ومدحه الشعراء قاطبة، فهو البطل المقدم في ساحات الوغى وقد تفوق على غيره بمناقبه الحسنة، وصفاته القيادية والعسكرية، وعلو مجده فالشعراء يتسابقون إلى مدحه، ويبالغ الشاعر في مدحه حين يضيف صفة الجمال على الشعر الذي تزين باسم ممدوحه، فهو ينقض على أعدائه فينتفسوا الصعداء، ليصعد هو إلى طريق المجد والعلو. والممدوح فضلاً عن ذلك كريم معطاء يقصده الأنام من كل حذب وصوب أفواجاً وغارات، مشبهاً قدمهم على الممدوح بغارات العدو التي يبتها في ديار المسلمين، دون أن يرد قادماً أو راعياً في العطاء. حتى ذاع صيته وعلا كحاتم الطائي الذي اشتهر عند العرب بكرمه وعطائه، وحاز الممدوح بذلك الشرف والرفعة والعزة بين الملوك، بل أن مجده وشرفه فاق برج الجوزاء علواً، وإقدامه في ساحات الوغى فاق بطولات فرسان حرب داحس والغبراء، وهو بذلك بطل فريد، لم يله زمان ولا مكان من قبل، ولم تشهد ساحات الوغى فارساً مقدماً مثله، يقول الشاعر⁽²⁾:

ملكٌ تزينت السماء بمجده وتجملت بمديحه الشعراء
يحيى ويقتل اللهازم واللّهي فكأنه السراء والضراء
ما زال يرقى في المعالي صاعداً وعدوه أنفاسه صعداء
من حاتم الطائي عند سماحه هذا الندى، لا إبله والشاء
للمعتفين على خزائن ماله في كل يوم غارة شعواء
أحسام دين الله الملك الذي شرفت به الألقاب والأسماء
جابت إليك بنو الرجا جوز الفلا مذ شدت مجداً دونه الجوزاء

وقد حاول شعراء المدح ربط حاضريهم بماضيهم، من خلال استلزامهم لشخصيات إسلامية، من القصص القرآني وغيره، ويكرر الشاعر تناصه من قصة يوسف بن يعقوب وقد ملكوا مصر قديماً، ليملكها في عصره الملك الناصر صلاح الدين يوسف بن أيوب، الذي يهيم على الأعداء ضرباً، مستعملاً في ذلك صيغة المبالغة (ضرباً)؛ ليدل على قوة الممدوح، وقد قطع رؤوسهم وأعناقهم من شدة الضرب، فهو يقول في مدح "أسد الدين شيركوه حين سار إلى مصر ومعه صلاح الدين عام 562هـ"، لمواجهة الأتراك وقد أزمعوا على مصر للحرب، يستنهض الممدوح، ويحثه على الجهاد، والاستيلاء، على مصر⁽³⁾:

أقول والأتراك قد أزمعت مصر إلى حرب الأعراب
ربّ كما ملكتها يوسف الصديق من أولاد يعقوب
يملكها في عصرنا يوسف الصادق من أولاد أيوب
من لم يزل ضرباً هام العدا حقاً وضرباً العراقيب

(1) الكلبي، عرقله: الديوان، ص102.

(2) نفسه، ص3-4.

(3) الكلبي، عرقله: الديوان، ص13.

ويشهد التاريخ للأيوبيين دورهم البطولي في الدفاع عن بلاد الاسلام، وخوضهم المعارك، وتسجيلهم للانتصارات المتكررة مع أعدائهم الصليبيين، يصور الشاعر ذلك في مدحه للملك المعظم أخو صلاح الدين، حيث يقول⁽¹⁾:

من معسرٍ لم تزل نيران حربهم مشبوبةً ذات إبراق وإرعاد

ويمدح الشاعر (عرقلة) الأمير معين الدين الطغتكيني، وكان يشغل مقدماً للجيش في دمشق، ومدبراً للدولة، مصوراً شجاعة الممدوح وحاشيته، واستعدادهم الدائم للجهاد، والإقبال عليه راغبين غير كارهين، وغير زاهدين في طلبه، رغم زهدهم في غيره، ويشبه فرسانه بالأسود في شجاعتها وقوتها، وهجومها على الأعداء.

ويهيب الشاعر بهذه الجيوش التي اعتادت على النزال في الحرب، رافعاً من شأنها، مُحرضاً لها، مستهزئاً هممتها على مداومة الإفرنج في بلاد الشام، والقضاء عليهم، وكسر صليبيهم، أمام رماح أبطال يواصلون جهادهم وسيوفهم تلمع وضياء كالنجوم، وسط نفع الوعى المظلم من شدتها، يقول الشاعر⁽²⁾:

وحلَّتْهُ دُرْعٌ على غير هاربٍ	حشيتُهُ سرج على ظهر سابح
وفيما سواها زاهداً غير راغبٍ	غدا في المعالي راغباً غير زاهد
كفرسان، ما الأسد مثل الثعالبِ	يظنُّ صلاح الدين فرسان جلقٍ
مُقَوِّدَةً أبطالُهُ للمصائبِ	غدا تطلع الشام الفرنج بفيلقٍ
رماحهم في كل ماشٍ وراكبٍ	رجالٌ إذا قام الصليب تصلبَت
فما غيرُ أبطالٍ وغيرِ جائبٍ	لها الليل نفع، والأسنة أنجمُ

وإثارة مشاعر الممدوح، والاستتجاد به، وحثه على الوقوف في وجه أعدائه، يحرك فيه الشعور في النخوة والشهامة، والمساهمة في نيل شرف التحرير، ونصرة الدين⁽³⁾.

وأوافق عمر موسى باشا رأيه في أن الشعر في هذا العصر يُسجل له الأثر الكبير في النفوس في ظل الصراع المرير مع المحتل الصليبي، والحث على جهادهم واستثارتهم، فهم يعبرون في شعرهم عن عواطف المسلمين ومشاعرهم اتجاه هذه الأحداث⁽⁴⁾.

الصراع الديني:

كثر حديث الشعراء عن الصراع الديني الذي دار بين المسلمين والصليبيين، من خلال وصف أحداث هذا العصر والإشادة في انتصارات المسلمين، وقد وصف الشعراء المعالم الدينية من خلال شعر المديح، فتحدثوا عن تحطيم الصليب، ووصفوا المساجد، والقباب والمنابر... الخ⁽⁵⁾. ولا بدّ للأديب من تمثيل مجتمعه، والالتزام مع هذا المجتمع، وروح العصر ليصبح «عمله باهراً بما يصوره من أحداث زمنه ومن روحه»، وكلما تعايش الأديب مع حياة أمته، وشاركهم أفراحهم وأحزانهم، واتخذ من ذلك مادة لأدبه، كان تأثيره أكبر في قلوبهم، وتصبو إليه نفوسهم⁽⁶⁾. على أن النود عن الاسلام وحمايته ورد العدا عن حياضه صفة اشترك فيها جميع ممدوحى الشاعر؛ لما في ذلك من أثر في عصر ضعف فيه المسلمون وتشتتوا من جراء الغزو الصليبي على بلاد المسلمين، فكانت الأمة أحوج ما تكون لأبطال يواصل يقودون هذه المعارك، ويدافعون عن الإسلام والمسلمين، لإعلاء كلمة الإسلام، وتوحيد الأمة الإسلامية والمجاهدين، ويقفون وقفة رجل واحد في وجه عدوهم. لقد كان تفرق المسلمين، والخلاف الداخلي بينهم وضعف الوازع الديني في نفوس أمرائهم عاملاً أساسياً لما حلّ بهم، في بداية هذه الحروب⁽⁷⁾، بل إن بعضهم كان يتحالف مع الإفرنج على إخوانه المسلمين.

(1) الكلبى، عرقلة: الديوان، ص28.

(2) نفسه، ص6.

(3) بدوي، أحمد أحمد: الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط2، (د.ت)، ص416.

(4) باشا، عمرو موسى: الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، ص530.

(5) نفسه: ص476-477.

(6) ضيف، شوقي: في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1962م، ص198-199.

(7) الهرفى، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص122.

ولا يخشى الشاعر على الاسلام إذا ما بقي ممدوحه أسد الدين شيركوه وحده، وهلك الجميع من بعده، فالإسلام والمسلمون باقون في أمن وسلام، يدافع الممدوح عن حماهم، يصبر أمام جحافل العدو وخيلهم، وإن لم يصبر حتى على السواقي من قبل. كيف لا وقد وحد بلاد الاسلام ولمّ شملهم، والكل يهابه ويخشى سطوته، وعدوه مطأطئ الرأس أمامه. ويحثه الشاعر على استيلاء مصر والعيش فيها ولا بلد غيرها، بعد أن هجرها الشاعر إلى غير رجعة، وقد طلقها ثلاثاً. ويخاطب الشاعر ممدوحه بكاف الخطاب في قوله (وعيشك) وإن عاب البعض مخاطبة الملوك بهذه الصيغة، إلا أن ابن الأثير لا يرى في هذا الخطاب عيباً في الشعر⁽¹⁾، يقول الشاعر⁽²⁾:

وما نخشى على الاسلام بأساً إذا هلك الجميع وأنت باقى
أتصبر إن أنتك بحار خيلٍ وقدماً ما صبرت على السواقي
متى رفعت لك السودان رأساً وقد خلاهم مثل الرقاق
وعيشك ما له من مصر بُدٍّ ومن عندي ثلاثاً بالطلاق

وقد أجاد الشاعر في تشبيهه لممدوحه في الأبيات السابقة بعد الحديث عن عظم قوته وشجاعته، فالتمثيل كما يقول عبد القاهر الجرجاني: "إذا جاء في أعقاب المعاني ينقله من الصورة الأصلية إلى صورته" فيكون له وقع في النفوس ولا سيما المديح فيصير "أبهى وأفخم، وأنبى في النفوس وأعظم، وأهز للعطف، وأسرع للإلف، وأجلب للفرح، وأسير على الألسن وأذكر"⁽³⁾. ويرى ابن الأثير أن المديح له ألفاظ خاصة، وهو يستحسن مخاطبة الممدوح بصيغة الاستفهام، لأن في هذه الصيغة من الخطاب "عليه مسحة من الجمال، بل عليه الجمال كله"⁽⁴⁾. ويكثر مثل هذا الأسلوب -الاستفهام- في شعر عرقلة، ومخاطبة الممدوحين كما لاحظنا من قبل، ويلاحظ في مدحه للصالح بن رزيق قائد الغارات الشهيرة في مصر؛ وهو يهيب لنصرة الإسلام والمسلمين في مصر يحمل الموت إلى عدوه؛ ليصير بذلك سيف الإسلام، فهو يقول⁽⁵⁾:

لمن الخيل كل أرض تجوب صحبتها في كل شعب شعوب
والجواني التي يضيق بها، البحر، على أنه فسيح رحيب
غير سيف الاسلام خير فتى عز به ديننا وذل الصليب
ملك منه في الخطاب إذا شاء خطيب وفي النزال خطوب

فالشاعر يصف ممدوحه، وقد امتطى صهوة الخيل تصحبه جحافل الجنود، وهم يجوبون البلاد الواسعة، يقتحمون الصعاب لا يهابون الموت، ويحملونه لأعدائهم وقد عز الله الإسلام والمسلمين بالممدوح، وأذل الشرك والمشركين وقلبت الدائرة عليهم، فكان عليهم مثل الموت الذي يداهم دون سابق إنذار. وقد جمع ممدوح الشاعر بين الفصاحة في القول والشجاعة في النزال وقت الشدة. ويتلاعب الشاعر في ألفاظ البديع، من خلال المجانسة بين (الخطيب والخطوب)؛ ليكون لكلامه وقع وتأثير في نفس ممدوحه ومستمعيه. وقد برع شعراء الجهاد في استعمال البديع، بحيث يأتي منسجماً مع المضمون، ويعمل على توضيح المعنى وتأكيد من خلال الجنس والطباق" إذ كانا من أكثر الألوان استخداماً في شعر الجهاد"⁽⁶⁾. فالشاعر يبحث دائماً عن الوسيلة الفنية التي يصور فيها الحدث؛ ليصل بها إلى الآخرين وتحدث أصدائها في نفوسهم، ويضطر في ذلك إلى استعارة ألفاظ تتلاءم مع الحدث⁽⁷⁾. وأما ممدوح الشاعر مجير الدين أبى، فكان قتاله دفاعاً عن الإسلام ومن أجله، وقد أقبلت خيوله مشرعة على الأعداء، كجريان السيل في يوم

(1) ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر، م2، ص277.

(2) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص69.

(3) الجرجاني، عبد القاهر: أسرار البلاغة في علم البيان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (ب.ت)، ص93.

(4) ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر، م2، ص278.

(5) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص9.

(6) الهرقي، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص203، 207.

(7) إبراهيم، محمود: صدق الغزو الصليبي في شعر ابن القيسراني، ص196.

ماطر، لا تُبقى ولا تذر من عدوّ صليبي يعترض طريقها، وأعاد الأمن والأمان للمسلمين ولديارهم، وغدوا في رغد من العيش وسعة تحت راية الإسلام وحكم الممدوح مجير الدين أبق الذي حكم وفق الشريعة المحمدية، حيث يقول⁽¹⁾:

مَنْ قاتل الأفرنجَ ديناً غيرُهُ والخيلُ مثل السَّيْلِ عند المشهَدِ

ردّ الأمان بكلّ ندبٍ باسلٍ ومن الجياد بكلّ نهْدٍ أجزدِ

حتى لوى الإسلام تحت لوائه وغدّا بحمد من شريعة أحمدِ

ويقول في مقطوعة شعرية يتضح فيها الأثر الديني في ذكره لأسماء الله الحسنى، وقد انتهى الشرك، وهزم الصليب، مستلهمًا التراث الثقافي، حين تتمثل شخصية أبي نواس في مناديمته لصالح الدين، ويجعل صلاح الدين في جوده وكرمه كالخصيب والي مصر، الذي عُرف أيضا بالجوّد والكرم، فهو يقول⁽²⁾:

الحمد لله السميع المجيبُ قد هلكَ الشُّركُ وضل الصليبُ

يا ساكني أكناف مصرٍ أنا أبو نواس والصلاخُ الخصيبُ

كان شعر المديح زمن الحروب الصليبية من أوسع فنون الشعر انتشاراً، فقد وصف الشعراء الممدوحين، وأعمالهم وترددت في أشعارهم معاني سابقهم من الشعراء، وقد قلّدهم في تناولهم لصفات ممدوحهم، وذلك للتشابه في المناسبات التي نظم فيها هذا الشعر، واتفاقهم في الهدف الذي نظم الشعر من أجله، وهو الجهاد في سبيل الله⁽³⁾.

أسلوب الشاعر: امتاز أسلوب عرقلة في شعره "بالرقة المتناهية التي تقرّبه من النفس، وبالطلاوة التي يشعر بها الإنسان وهو يردد شعره"، وذلك لميل الشاعر للبعد عن التعقيد اللغوي، والاعتدال في استخدام الزخارف البديعية⁽⁴⁾. ولعل طبيعة الموضوع الذي نظم فيه الشاعر. تفرض عليه الأسلوب الذي ينتهجه في نظمه. فالألفاظ كما يقول ابن خلدون: «دالة على المعاني... وكل معنى لا بدّ وأن تكتنفه أحوال تخصه» وتؤدي المقصود منها في جميع الأحوال⁽⁵⁾. تناول شعر المديح عند عرقلة الكلبي تمجيد البطل، وحثه على مواصلة الجهاد، وتوحيد الأمة، والصراع الديني لرفع راية الإسلام، فهو شعر جهاد؛ لأنه يتناول أبطال الجهاد بمديحه.

وقد اتسم هذا الشعر بشكل عام - شعر الجهاد - بصدق العاطفة وحرارتها؛ لأنه جاء تعبيراً صادقاً عن إحساس الشاعر اتجاه أحداث عصره، وواقعه المرير. كما اتسم بالبعد عن الألفاظ العامية، رغم شيوعها في هذا العصر - الأيوبي - لاختلاطهم بالعجم من الصليبيين⁽⁶⁾. وإن كنا نجد بعض الألفاظ العامية تتسرب إلى لغة الشاعر - عرقلة - ولكن في غير المديح، بل في أغراضه الأخرى ولا سيما شعر الفكاهة والسخرية.

وقد وُفق الشاعر في اختيار أوزانه التي تتلاءم مع موضوعات شعره التي اكتسبت هذا الشعر جمالاً وقوة. فلكلّ "عاطفة معنى أو نغمة خاصة في الموسيقى والغناء، وهي أليق به، وأقدر على تعبيره؛ لأنها صوته الطبيعي، وصورته الحسية الدقيقة"⁽⁷⁾. وقد أكثر الشاعر في شعر المديح من النظم على بحر البسيط، وهو بحرٌ يمتاز برقته وجزالته⁽⁸⁾. وعلى البحر السريع الذي يمتاز بعذوبته وسلاسته، وتمثيلة للعواطف الفياضة⁽⁹⁾. كما وفق الشاعر في اختيار قوافيه في قصائده المدحية، فجاءت متناسقة مع موضوع القصيدة، مثل قافية الدال، والباء، واللام، والراء - كما سبق - وقد عدّ ابن جعفر هذه الحروف من الحروف الصالحة للروي⁽¹⁰⁾.

(1) نفسه، ص 26.

(2) الكلبي، عرقلة: الديوان، ص 12.

(3) الهرفي، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص 76.

(4) باشا، عمر موسى: الدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، ص 266.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ص 407.

(6) الهرفي، محمد بن علي: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، ص 196، 198.

(7) الشايب، أحمد: أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 2، 1973، ص 322.

(8) ينظر: نفسه، ص 322.

(9) نفسه، ص 323.

(10) ينظر: ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، ص 325-326.

الخاتمة

وبذا تكون صورة الممدوح عند الشاعر قد ارتسمت في هذا البحث، وبانت معالمها، وظهرت أركانها، وتعددت أسماء ممدوحيه، وهيئاتهم ومقاماتهم، فقد اتصل بآل أيوب، ملوك وأمراء، وأبطال حروب، وأجاد في مدحهم، ورسم بذلك صورة متكاملة للبطل المسلم، فهو كريم جواد، معطاء في السلم، ومقدام وشجاع، وذو بأس وقوة في الحرب. واستطاع الشاعر أن يُوفق في معانيه المدحية بين استلهاه الماضي من الشعر القديم، وبين مقاييس عصره الأدبية، وما صاحبها من تجديد. ساعده على ذلك الإمام الواسع بالمروروث الثقافي والأدبي المتنوع كما اتضح لنا من خلال شعر الشاعر. ويلحظ أنه قد وظّف معظم إمكانات البلاغة العربية في تجويد صورة الممدوحين الذين حاول أن يرسمها لهم، واستكناه المعاني الدلالية. وتميّز أسلوب الشاعر بالرقّة، والبعد عن التعقيد اللغوي، والاعتدال في استعمال المحسنات البديعية، وصدق العاطفة التي انبثقت من طبيعة الموضوع، وأحداث العصر. وبذلك، فلا أوافق الدكتور محمد زغلول سلام قوله في شاعرنا عرقلة: "وهو ليس ميّالاً للمديح، لا يكثر منه، كما أنه لا يجيده"⁽¹⁾.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم، محمود: صدى الغزو الصليبي في شعر ابن القيسراني، دار البشير، عمان، ط2، 1988م.
2. الأتابكي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف ابن تغري بردى، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 64.
3. الأصفهاني، العماد: خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية بدمشق، ط1، ج1، 1955م.
4. باشا، عمر موسى: الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1989.
5. بدوي، أحمد أحمد: الحياة الأدبية في عصر الحروب الصليبية بمصر والشام، دار نهضة مصر، القاهرة، ط2، (د.ت.).
6. الجرجاني، عبد القاهر: أسرار البلاغة في علم البيان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (ب.ت.).
7. ابن جعفر، أبو الفرج قدامة: نقد الشعر، تحقيق عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ب.ت. (نسخة إلكترونية)
8. ابن خلدون، المقدمة، دار ابن خلدون، الإسكندرية، ب.ت.
9. الرافعي، مصطفى صادق: تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، 1974م، ج3.
10. الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار المعارف للملايين، بيروت، ط14، 1999، ج2.
11. سلام، زغلول: الأدب في العصر الأيوبي، دار المعارف، القاهرة، (ب.ت.).
12. أبو شامة، المقدسي: كتاب الروضتين، دار الجبل، بيروت، ج2.
13. الشايب، أحمد: أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1973.
14. الصابوني، محمد علي، صفوة التفاسير، القاهرة، ط1، 1997م، ج2.
15. الصفدي، صلاح الدين خليل بن إبيك: الوافي بالوفيات، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، ج11، 2000م.
16. ضيف، شوقي: عصر الدول والإمارات - الشام - دار المعارف، القاهرة، ط4، 1990م.
17. ضيف، شوقي: في الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1962م.
18. عبد المهدي، عبد الجليل، بيت المقدس في أدب الحروب الصليبية (492هـ-648هـ)، دار البشير، عمان، 11989م.
19. الحنبلي، ابن العماد، شذرات الذهب، دار الفكر، ج4.
20. الكتني، محمد بن شاعر: فوات الوفيات، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ت، ج1
21. الكلبي، عرقلة: حسان بن نمير، الديوان، دار صادر، بيروت، ط1، 1992م.

(1) سلام، محمد زغلول: الأدب في العصر الأيوبي، دار المعارف، مصر، القاهرة، (د.ت)، ص289.

22. محمد، سراج الدين، المديح في الشعر العربي، الراتب الجامعية، بيروت، سلاسل سوفنير، (نسخة إلكترونية).
23. موسى، إبراهيم: شعر الحرب في العصر الأيوبي، دار البيرق العربي، فلسطين، ط1، 2007م.
24. الهرفي، محمد بن علي بن أحمد: شعر الجهاد في الحروب الصليبية في بلاد الشام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1980م.
25. يعقوب، إميل بديع: موسوعة أمثال العرب، ط1، بيروت، 1995م.

ضوابط التأويل في السنة النبوية

أ.د. عبد الحفيظ العبدلأوي

الكلية المتعددة التخصصات بمدينة الناظور/ المغرب

The Conditions of Interpretation in the Holy Sunna

Prof. Dr. Abdul Hafeedh Al-Abdalawi

The Multi Specialization College/ University of Muhammad I/ Al-Nadhoor/
Morocco

Abstract

The study of the conditions of Interpretation in the texts of the Holy spirit takes a stand on the origins and the truth of the all the speeches of the profit (peace be upon him and his holy household) .

يحتل مبحث ضوابط التأويل مركزا أساسا في موضوع: التأويل في نصوص الوحي الشريف، والدراسة المطلوبة فيه تقتضي الوقوف عند جميع الأصول والحقائق والأحاديث المؤولة خلافا للضوابط الشرعية وما نتج عن ذلك وينتج. والدراسة بهذه الصفة أمر واسع شاسع لا يتأتى في عجلة مختصرة.

لكن إن فات لطالب العلم، الإمام بجميع تفاصيله فينبغي أن لا يفوته تصوّره وتصويره بحجمه الكبير ودوره العظيم فإن التصور السليم لمآلات التأويل يجعل الباحثين يدركون خطورة الخوض في محيطه بمعزل عن ضوابطه. الشيء الذي يجعلهم مراعين حرمة القوانين العلمية المعهودة عن الأمة.

فالتصور السليم هو الضابط الأول لحماية الفهم الصحيح والتأويل السليم فذلك من أجل أسباب التّهدي إلى الصواب في أبوابه والاستفادة من نتائجه وأبعاده ومجانبه أخطائه وأخطاره.

فإننا عهدنا من خلال السنن الكونية أن التصور السليم سبب واعد وضامن للصواب في تأويل الحياة أصولا وفروعا، وأنه سبب واعد وضامن للصواب في تأويل الدين أصولا وفروعا.

فكل من نال حظا من دنياه، فبسبب تصوّر صحيح لضوابط التعامل معها، وعكس ذلك صحيح.

وكل من دخل إلى دراسة الإسلام مصحوبا بضوابطه، سلم وغنم. وعكس ذلك صحيح

والتاريخ قانون يصور أحوال المخلوقات تجاه تأويلاتهم للدين والدنيا، ويرفع نتائجهم أهدافا نافعة، وعبرا رادعة أمام الدارسين والمعتبرين. والإنسان الناجح من يستفيد من تاريخه، فالحسن منه يستحسنه ويستشرف نتائجه فينسج على منواله وينهل من معينه، والقبیح منه يستقبیح آثاره ويبتعد عن أسبابه ووسائله.

فقد عاشت الأمة زمانا وجد من دعائها من دعا إلى قطع الصلة بالدنيا، وكرسوا مبدأ التشيع بالفقر ووضعوا أحاديث كذبا على رسول الله صلى الله عليه وسلم¹ استقواء لهذا الفهم الخاطي حتى قبل منهم على أنه تأويل ديني صحيح للدنيا، والحقيقة أنه كذب على الله وتزوير على الدين² أنتج علة وقلة وذلة.

كما وجد في تاريخ الأمة أيضا من أول السنة بعيدا عن الحياة اليومية في مجالاتها المختلفة وبعيدا عن الضوابط العلمية فنتج عن كل ذلك ثقافات وقناعات فاسدة تراكمت أمام الفكر الإنساني حتى تحولت إلى عقائد ومبادئ وتراث مسلم أخذ موقعه في اتجاه معاكس للدليل الصحيح شكل انحرافا على مستويات كبرى فقهية وعقدية وسلوكية. خلفت صراعا وخلافا بين الأفهام والمفاهيم، وبين الأتباع والمتبوعين كل حاول الوجود لوجوده على حساب الآخر حتى وجدنا من حاول الوجود لقول مذهبه على حساب سنة رسول الله

1 ذكر بعضها الإمام القرطبي وبين وضعها وأبطل ما بني عليها من الافتراء على الشرع باستحباب الفقر. أنظرها في الجامع لأحكام القرآن عند قوله تعالى في سورة البقرة الآية 283.

2 - الإسلام المفترى عليه للشيخ الغزالي 55 ط نهضة مصر.

صلى الله عليه وسلم. ووجدنا من جعل مذهبه مقياساً لتفسير وتأويل الوحي الشريف، ومن جعل فهمه مقياساً لقبول ورد الحديث. وكان من هذا الاختلاف ما هو معلوم في باب الفقه الإسلامي من التعصب والتعصب المضاد. ووجدنا في باب العقيدة ما هو أشد وأسوأ. لكن مهما وجدت هذه الخلافات وتعددت الاتجاهات، فليس ذلك بمؤثر على وضوح الحقيقة في شيء. فالدين محفوظ معصوم

مضمون بضمنان الله القاهر ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر)

والحقيقة واضحة لمن قصدتها بصدق وتجرد. يقول النبي صلى الله عليه وسلم: (قد تركتكم على البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها بعدي إلا هالك، ومن يعيش منكم، فسيرى اختلافاً كثيراً، فعليكم بما عرفتم من سنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، وعليكم بالطاعة، وإن عبداً حبشياً عضواً عليها بالنواجذ، فإنما المؤمن كالجمل الأنثى، حيثما قيد انقاداً)².

وعليه: فتبقى الحكمة من تعدد الاتجاهات ووجود الخلافات ليستمر قانون التدافع والممانعة في كل شيء كما هو بين الفقر والغنى، والشفاء والمرض.. فكل ذلك من التكليف والابتلاء لاصطفاء المتشوقين والباحثين عن الصراط المستقيم المنعوت والمضبوط بصراط الأمة.

يقول ابن الوزير اليماني: وطالب الحق اليوم شبيه بطلابه في أيام الفترة وهم سلمان الفارسي وزيد بن عمرو بن نفيل وأضرابهما رحمهما الله تعالى فإنهم قدوة الطالب للحق وفيهم له أعظم أسوة فإنهم لما حرصوا على الحق وبذلوا الجهد في طلبه بلغهم الله إليه وأوقفهم عليه وفازوا من بين العوالم الجمّة فكم أدرك الحق طالبه في زمن الفترة وكم عمي عنه المطلوب له في زمن النبوة فاعتبر بذلك واقتد بأولئك فان الحق ما زال مصوناً عزيزاً نفيساً كريماً لا ينال مع الإضراب عن طلبه وعدم التشوّف والتشوّق إلى سببه ولا يهجم على المبطلين المعرضين ولا يفاجئ أشباه الأنعام الغافلين ولو كان كذلك ما كان على وجه الأرض مبطل ولا جاهل ولا غافل ولا غافل³. فالحرص والبحث سنة شرعية وكونية تحمي الإنسان في فهمه من الانحراف ونفسه من الانجراف في متاهات التأويلات الباطلة ديناً ودنياً.

الضابط الثاني: التفريق بين المؤول والمفسر من نصوص الوحي الشريف

لقد حسم الخلاف في التأويل فيما مضى لصالح القول بوجود نصوص من الوحي الشريف لا تتحقق معانيها وأبعادها إلا بتأويل، وذلك اليوم أشد حسماً وأكثر مطالبة به، وذلك لظهور التأويل كمرتكز أساس لتمكين الإسلام من أبعاده الكبرى ورسالته الخالدة، ولظهور حقائق كونية علمية في تحالف معجز لسنن الدين تصديقاً منها للصادق المصدق صلى الله عليه وسلم.

فالحديث الصحيح المشكل إذا عورض بقاطع مسلم عند نقاد الحديث ولم يمكن تخريجه إلا على وجه التأويل لزم تأويله. والتوفيق في التعامل مع الوحي تفسيراً وتأويلاً عمدة كبرى للوفاق بين التأويل والتفسير، ليأخذ التفسير مساره على مستوى الأحكام بعيداً عن التحريف، ويأخذ التأويل مساره على مستوى الأبعاد والإعجاز بعيداً عن التعطيل.

بذلك يقل الخلاف وتستنبط الأحكام التشريعية وتتجدد وفق نوازل الحياة فيظل الإسلام ظاهراً ملموساً الروح بين أهله، وملاذاً شافياً للحيارى في العالم المادي الجاف.

الأخطار الناجمة عن تفسير ماحقه التأويل، وتأويل ماحقه التفسير

ويمكن تصوير ذلك في النوعين التاليين:

النوع الأول: تفسير ما حقه التأويل

فالنص إذا كان من المؤول ففسر كان ذلك إفساداً لأحكامه وتعطيلاً لأبعاده.

ومن خلال هذه النماذج التالية يتضح لنا ذلك

1 سنن ابن ماجه 16/1 - حديث رقم: 43 ط دار الكتب العلمية.

2 أنظر المزيد من هذا الاستدلال في الضابط الرابع.

3 إيثار الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد لابن الوزير اليماني. (ص: 27) الناشر: دار الكتب العلمية / بواسطة المكتبة الشاملة.

النموذج الأول: ما رواه مسلم من حديث عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأزواجه [أسرعن

لحاقا بي أطولكن يدا]¹

فهذا النص مما يجب تأويله ولا يمكن تفسيره. إذ حمل الطول على طول اليد الجارحة لا يفهم واقعا ولا يحقق مقصودا و بعدا. فمن حيث الفهم فقد قالت عائشة رضي الله عنها فكُنَّا - نساء النبي صلى الله عليه وسلم - إذا اجتمعنا في بيت إحدانا بعد وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم نمد أيدينا في الجدار نتناول، فلم نزل فعل ذلك حتى توفيت زينب بنت جحش زوج النبي صلى الله عليه وسلم وكانت امرأة قصيرة ولم تكن أطولنا²، فعرفنا حينئذ أن النبي صلى الله عليه وسلم إنما أراد بطول اليد، الصدقة. قالت: «وكانت زينب امرأة صناعَةً اليد فَكَانَتْ تَتَّبِعُ وَتَخْزُرُ وَتَصَدِّقُ في سبيل الله عز وجل³، وكانت تلقب بأُم المساكين⁴ ومعروف عن العرب أنهم كانوا يطلقون طول اليد على هذا المعنى ويطلقون عكسه على عكسه.

فيقولون: فلان طويل اليد وطويل الباع، إذ كان سما جوادا، وضده قصير اليد والباع وجعد الأنامل⁵

لذا فتأويل الحديث يحقق مقصدا تربويا متجددا وهو الطول الذي هو وسيلة لإيصال الخير إلى الضعفاء والمساكين فينعكس ذلك اجتماعيا بالإخاء ونشر التراحم، وينعكس ماليا بتحقيق وعد الله للرحماء بالجنة. فنعم هذا التأويل، ونعم هذا التشويق ونعم هذه التربية. **النموذج الثاني:** ما رواه مسلم وغيره عن معاوية بن أبي سفيان عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: [المؤذنون أطول الناس أعناقاً يوم القيامة]⁶.

فحمل الطول هنا على حقيقته لا بضيف بيانا ولا يحقق بعدا. ولكن تأويله يحقق مكاسب ويشوق إلى مناقب فيتمنى كل رجل أن يحقق معنى الطول في يده وعنقه فيظل التنافس هدفا نافعا للمتنافسين رافعا لمعالم الدين. وبظل الزاد يزداد للمؤذن عهدا شافعا عند ربه يوم ﴿لَا يَمْلِكُونَ الشَّفْعَةَ إِلَّا مَنْ أَخَذَ عِنْدَ الرَّحْمَنِ عَهْدًا﴾^(٨٩) وولداً مريم. وهذه هي الأبعاد المتجددة على مستوى الإعجاز النبوي التربوي. وإذا فسر مثل هذا النص عطلت هذه التربية المقصودة بالتشريع، وعطلت النتائج الحاصلة بها.

النموذج الثالث: ما رواه البخاري من وصية إبراهيم عليه السلام لولده إسماعيل عندما أرسل إليه بقوله [غير عتبة بابك] ومرة أخرى بقوله: [ثبت عتبة بابك] وما هي القصة بمعناها: روى الإمام البخاري أن إبراهيم لما هاجر ترك زوجته هاجر وابنه إسماعيل عند مكان البيت ثم رجع إلى فلسطين داعيا إلى ربه ... فجاءت قبيلة جرهم من اليمن فسكنت معهما فلما أدرك إسماعيل [زوجوه امرأة منهم، وماتت أم إسماعيل، فجاء إبراهيم بعدما تزوج إسماعيل يطالع تركته، فلم يجد ولده إسماعيل، فسأل امرأته عنه فقالت: خرج يبتغي لنا، ثم سألها عن عيشهم وهيئتهم، فقالت نحن بشر، نحن في ضيق وشدة فشكت إليه، قال: فإذا جاء زوجك فاقرئي عليه السلام، وقولي له **يغير عتبة بابك**، فلما جاء إسماعيل كأنه أنس شيئا، فقال: هل جاءكم من أحد؟ قالت: نعم، جاءنا شيخ كذا وكذا، فسألنا عنك فأخبرته، وسألني كيف عشنا، فأخبرته أنا في جهد وشدة، قال: فهل أوصاك بشيء؟ قالت: نعم، أمرني أن أقرأ عليك السلام، ويقول غير عتبة بابك، فقال: ذاك أبي، وقد أمرني أن أفارقك، الحقي بأهلك، فطلقها، وتزوج منهم أخرى، فلبث عنهم إبراهيم ما شاء الله، ثم أتاهم بعد فلم يجده، فدخل على امرأته فسألها عنه، فقالت: خرج يبتغي لنا، قال: كيف أنتم؟ وسألها عن عيشهم وهيئتهم، فقالت: نحن بخير وسعة، وأثنت على الله، فقال: ما طعامكم؟ قالت اللحم، قال فما شربكم؟ قالت الماء. قال: اللهم بارك لهم في اللحم والماء، قال النبي صلى الله عليه وسلم: «ولم يكن لهم يومئذ حب، ولو كان لهم دعا لهم فيه»... قال: فإذا جاء زوجك فاقرئي عليه السلام، ومريه **يثبت عتبة بابك**، فلما جاء إسماعيل قال: هل أتاكم من أحد؟ قالت: نعم، أتانا شيخ حسن الهيئة، وأثنت عليه، فسألني عنك فأخبرته، فسألني

1 أخرجه مسلم في الصحيح باب فضائل أم المؤمنين زينب رضي الله عنها. أنظر شرح النووي على صحيح مسلم (8/16) ط دار الفكر.

2 قال النووي: ووقع هذا الحديث في كتاب الزكاة من البخاري بلفظ متعده يومهم أن أسرعن لحاقا سودة وهذا الوهم باطل بالإجماع. شرح النووي على مسلم (9/16) ط دار الفكر.

3 المستدرک علی الصحيحین للحاکم (4/26 - حديث: 6776 / ط دار ابن حزم

4 سير أعلام النبلاء للذهبي 217/2 ط. مؤسسة الرسالة

5 شرح النووي على صحيح مسلم (8/16 - 9) ط دار الفكر

6 صحيح مسلم بشرح النواوي 4/89 باب فضل الأذان ط دار الفكر - صحيح ابن حبان (4/555) حديث رقم: 1669 ط الرسالة العالمية

كيف عيشنا فأخبرته أنا بخير، قال: فأوصاك بشيء؟ قالت: نعم، هو يقرأ عليك السلام، ويأمرك أن تثبت عتبة بابك، قال: ذاك أبي وأنت العتبة، أمرني أن أمسكك ... الحديث¹.

فلو حمل لفظ الباب والعتبة على معناه حقيقة لما تعلق بذلك حكم ولا معنى. ولكن إذا أول، عبر عن مقصود تربوي جميل يتجدد عطاؤه بإعطاء المفهوم الكامل والمتكامل للزوجة المثالية الحافظة لأسرار بيتها والساترة لزوجها، وفهمنا من خلال ذلك، الآيات الواردة في مواصفاتها وكونها لباسا ساترا. وسكنا حافظا. ولشكل ذلك درسا متكاملا واسعا للزوجة المثالية الوارثة للقدوة المعصومة بوصف نبوي شريف.

فالمراة الصالحة الواعية من تتصف بمعنى الباب يغلق عما يجب ودونما يجب فلا يخرج من البيت سر ولا يدخل إليه شر.

النموذج الرابع: ما رواه البخاري عن حذيفة بن اليمان، أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، قال: أيكم يحفظ قول رسول الله صلى الله عليه وسلم في الفتنة؟ فقال حذيفة: أنا أحفظ كما قال، قال: هات، إنك لجريء، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إفتنة الرجل في أهله وماله وجاره، تكفرها الصلاة، والصدقة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر[قال: ليست هذه، ولكن التي تموج كموج البحر، قال: يا أمير المؤمنين، لا بأس عليك منها، إن بينك وبينها بابا مغلقا. قال: يفتح الباب أو يكسر؟ قال: لا، بل يكسر، قال: ذاك أحرى أن لا يغلق. قلنا: علم عمر الباب؟ قال: نعم، كما أن دون غد الليلة، إني حدثته حديثا ليس بالأغاليط²، فهبنا أن نسأله، وأمرنا مسروقا فسأله فقال: من الباب؟، قال: عمر³.

فلا مجال لفهم المقاصد النبوية هنا إلا بتأويل الباب، وتأويل غلقه بسده في وجه الفتن، وتأويل كسره بقتله شهيدا وتأويل كسره بكونه لن يغلق بعد. وبتأويل ذلك كله اتضح المعنى، وأن عمر كان سدا منيعا وبابا مغلقا في وجه الفتن. وبقتله رضي الله عنه دخلت الفتن إلى الأمة. وخلافة عثمان رضي الله عنه ومحنته معلومة من ذلك. فبمقارنة ماضيه بحاضره وبما بعده يدرك معنى عمر الباب، ويتضح الحديث ويظهر الإعجاز النبوي الشريف ويطلعنا ذلك على أن في الوحي نصوصا لا تدرك أبعادها إلا بتأويل.

النموذج الخامس

ما رواه مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم {خير صفوف الرجال أولها وشرها آخرها، وخير صفوف النساء آخرها وشرها أولها}⁴

فلو حمل لفظ الحديث على ظاهره تفسيرا، لكان الحكم الفقهي، كراهية الصلاة في الصف الأخير للرجال والصف الأول للنساء. وهذا قول باطل. فالمراد به إذا تحفيز الرجال إلى التكبير للصلاة وفق حديث آخر: لو تعلمون ما في الصف المقدم لكانت قرعة⁵. والمراد بصفوف النساء، حثهن على تحري الحذر من المخالطة والقرب من الرجال⁶ فالحديث يؤسس لقاعدة يقاس عليها. فإذا كان الأمر كذلك عند الصلاة وفي بيت الله فالأمر أكد وأشد في غيرهما.

النوع الثاني: تأويل ما حقه التفسير

والنص إذا كان من المفسر، فأول كان ذلك تحريفا له وإفسادا لأحكامه مثل التأويل المتعلق بالأحاديث التي لا يمكن فهمها إلا بغيرها من النصوص والضوابط.

وقد انبنى على هذا النوع من التأويل تحريف كبير في بابي العقيدة والفقه، واتسع العمل به وتعدد أهله واختلفوا فيما بينهم، فتعلق بذلك التأويل المذموم فلم تنحصر أبعاده في تحريف الأحكام وتعطيل الأبعاد، وإنما أحدث شرا متوارثا زاع به الجهال واستغله الأشرار

1 - صحيح البخاري بفتح الباري (6/ 458) حديث رقم -3365 ط دار الريان للتراث

2 قال ابن حجر: والأغاليط جمع أغلوط وهو ما يغالط به، أي حدثته حديثا صدقا محققا من حديث النبي صلى الله عليه وسلم لا عن اجتهاد ولا رأي. فتح الباري لابن حجر كتاب المناقب (6/ 702) حديث رقم 3586 ط. دار الريان للتراث - لسان العرب 10/ 96 مادة غلط. ط دار صبح.

3 رواه البخاري في الصحيح فتح الباري (3/ 353) - حديث رقم: 1435 / وفي 6/ 698 رقم 3586. ط دار الريان للتراث.

4 رواه مسلم في الصحيح شرح النووي (4/ 159) باب تسوية الصفوف وإقامتها ط. دار الفكر.

5 المصدر السابق.

6 المصدر السابق.

مطاعن في الدين وإخراج أفواج منه تفرقت فرقا شتى، كل منها أحدثت منهاجاً معيناً في الدين استباحث به حراماً، وردت به أحاديث وحرفت به الأسماء والصفات وغيرت حقائق من الدين كما أشار ابن قتيبة في تأويل مختلف الحديث¹.

وابن القيم في إعلام الموقعين فقال: إن هذا التأويل هو منشأ كل المصائب الواقعة في الأمة فأصل خراب الدين والدنيا إنما هو من التأويل الذي لم يردده الله ورسوله بكلامه ولا دل عليه أنه مراده، وهل اختلفت الأمم على أنبيائهم إلا بالتأويل؟ وهل وقعت في الأمة فتنة كبيرة أو صغيرة إلا بالتأويل؟ فمن باب دحل إليها، وهل أريق دماء المسلمين في الفتن إلا بالتأويل؟ [وهل فسدت الأديان السابقة إلا بالتأويل]

وبالجملة فافتراق أهل الكتابين، وافتراق هذه الأمة على ثلاث وسبعين فرقة إنما أوجبه التأويل، وإنما أريق دماء المسلمين يوم الجمل وصفين والحرّة وفتنة ابن الزبير وهلم جرا بالتأويل، وإنما دخل أعداء الإسلام من المتفلسفة والقرامطة والباطنية والإسماعيلية والنصيرية من باب التأويل، فما امتحن الإسلام بمحنة قط إلا وسببها التأويل؛

وما الذي سفك دم أمير المؤمنين عثمان ظلماً وعدواناً وأوقع الأمة فيما أوقعها فيه حتى الآن غير التأويل؟ وما الذي سفك دم علي - رضي الله عنه - وابنه الحسين وأهل بيته - رضي الله تعالى عنهم - غير التأويل؟ وما الذي أراق دم عمار بن ياسر وأصحابه غير التأويل؟ وما الذي أراق دم ابن الزبير وحجر بن عدي وسعيد بن جببر وغيرهم من سادات الأمة غير التأويل؟ وما الذي أريق عليه دماء العرب في فتنة أبي مسلم غير التأويل؟

وهل دخلت طائفة الإلحاد من أهل الحلول والاتحاد إلا من باب التأويل؟²

لذا كان ابن سيرين يرى أن أسرع الناس ردة أهل الأهواء.³

فمخاطر التأويل بالجهل، والتأويل بلا ضوابط، والتأويل من غير أهله كثيرة وشديدة.

وإذا وقفنا على أحوال الفلاسفة الذين تجردوا من ضوابط الدين والعلم في تفسيره وتأويله، نجد طريقهم قد انتهى إلى مآل مخيف؟ فمنهم من كذب نفسه بالفطرة وتجرد من علمه وعاد إلى عقيدة أمه وأقبل على أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم مستسلماً، فمات واضعاً صحيح البخاري على صدره كما فعل الغزالي رحمه الله⁴

ومنهم من أكمل السير في التأويل بالهوى حتى تزندق كما وقع للحلاج وأصحابه⁵

الضابط الثالث: التعامل مع التأويل بهيئة وحذر

• وبعد معاناة ما سبق من الأخطار الناجمة عن التعامل مع تأويل نصوص الوحي وقواعدها بعيداً عن الضوابط الشرعية تتجلى لنا صعوبة القضية. الشيء الذي يستوجب على المتعامل مع التأويل أن ينظر إليه بنظرة الهيبة والإجلال والاستعظام فيستعين بما يجب الاستعانة به من علوم وضوابط وتقى وتضرع إلى الله سائلاً مستهدياً.

وتكمن صعوبة الموضوع في وجود علاقة رقيقة في تأويل المتشابه بين التأويل الصحيح والباطل لكونه مما ابتلى الله به العباد فمن لم يتقيد بالاتباع والعلم والتقوى والتجرد من الهوى والعصبية، تعلق الفساد بتأويله والزيف في أفعاله وأقواله يختلف حجم خطورة ذلك باختلاف مراتب ومدلول ما يحرفه من النصوص.

قال الله تعالى ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٧﴾﴾ آل عمران⁶.

1 وبين مخارج تلك الأحاديث، والفرق التي زاعت بتحريفها وكيف زاعت.

2 إعلام الموقعين عن رب العالمين 4 / 251 - 252 ط دار الفكر ببيروت

3 الاعتصام للشاطبي (1 / 67 / ط. دار الفكر

4 وقد تحدث الإمام الطحاوي في العقيدة الطحاوية عن هذه المأساة التي وقعوا فيها. أنظر ص 227 ط المكتب الإسلامي

5. أنظر ميزان الاعتدال في نقد الرجال للذهبي 71/2 ترجمة 2059 ط دار الفكر العربي

6 قال أهل العلم: التشابه يكون حقيقياً وإضافياً. فالحقيقي لا سبيل إلى فهم معناه، وهو المراد من الآية: {وما يعلم تأويله إلا الله} والإضافي: ما اشبهه معناه لاحتياجه إلى طلب دليل آخر، فإذا طلبه العالم وجده

قال محمد بن جعفر بن الزبير ومجاهد وابن إسحاق: المحكمات لا يتعلق بها تحريف ولا تحريف عما وضعن عليه. والمتشابهات يتعلق بها تحريف وتحريف وتأويل، ابتلى الله فيهن العباد. وقال النحاس: أحسن ما قيل في المحكمات والمتشابهات أن المحكمات ما كان قائما بنفسه لا يحتاج أن يرجع فيه إلى غيره. والمتشابهات ما لا يدرك المراد منه إلا بالرجوع إلى غيره¹.

وروى مسلم عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم تلى قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ﴾ إلى: ﴿أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ ثم قال: [إذا رأيتم الذين يبتغون ما تشابه منه فأولئك الذين سباهم الله فاحذروهم]².

لذلك كان أهل التأويل الصحيح معدودين بعدد، محدودين بحدود وصفات، لهم تأهيل خاص. منهم: ابن عباس وعمر ومعاذ خصهم النبي صلى الله عليه وسلم بتزكية ودعاء خاص كما سنرى في الضابط التالي. ولم يخض فيه بعد الصحابة إلا القليل مثل ابن قتيبة في تأويل مختلف الحديث، والطحاوي في شرح مشكل الآثار وابن حجر في ثنايا شرحه لصحيح البخاري، ومسلم كذلك في شرحه لصحيح مسلم وعامة الشروح التي سلك أهلها مسلك أهل الحديث وأهل التحقيق منهم. هي متمسك من يحرص على أن يستبرئ لدينه وعرضه. وخلاصة هذا، أن المتحدث عن السنة ثبوتا وردا، تفسيراً وتأويلاً، لا يأمن من المخاطر إلا في ظل هؤلاء. ومن زعم الاستغناء بدونهم فحتماً سيقع في تقرير مالميس بمقصود. وقد عنون ابن القيم رحمه الله لهذه المسألة بكتابه: إعلام الموقعين عن رب العالمين.

الضابط الرابع: تحكيم منهاج الأمة، فهمها وتأويلها وتفسيرها

ويتعلق بهذا الضابط عدة مسائل منها:

أولاً: التأصيل لعصمة منهاج الصحابة

وهذا ضابط جليل، وسداد الله وسداده³ في الأرض عظيم وهو ميزان التفسير الصحيح والتأويل السليم والفهم القويم لأصول الدين ونصوصه العلمية والعملية يعصم المتعامل مع الدين تفسيراً وتأويلاً⁴ من الوقوع في المخالفات الفقهية والمناهات الفكرية والضلالات العقدية.

والواقعون قديماً في التأويلات الفاسدة الخطيرة التي تطورت على مستويات كبرى. كما سبق. إنما وقعوا فيها بتخطيهم لهذا الأصل العظيم.

فمنهاج الصحابة أصل متين مفتاح الفهم عن الله ورسوله مؤصل بنصوص الوحي وتطبيق الأمة له تطبيقاً متواتراً عن النبي صلى الله عليه وسلم تجلّى فيه العصمة والمحجة البيضاء الممدودة مع الأحيال مهما امتدت الدنيا كما وصفها الرسول صلى الله عليه وسلم: {قد تركتكم على البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها بعدي إلا هالك، ومن يعيش منكم فسيروا كثيراً كثيراً فليكن بما عرفتم من سنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين من بعدي، وعليكم بالطاعة وإن كان عبداً حبشياً عضواً عليها بالنواجذ}⁵. وقال صلى الله عليه وسلم {لا يجمع الله أمتي على ضلالة أبداً، ويد الله على الجماعة هكذا - ورفع يديه - فإنه من شذ شذ في النار}⁶.

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: {لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق، لا يضرهم من خذلهم، حتى يأتي أمر الله وهم كذلك}⁷.

1 تفسير القرطبي (4/ 11) ط دار الكتب العلمية.

2 صحيح البخاري بفتح الباري 57/8 حديث رقم: 4547 - كتاب التفسير باب (منه آيات محكمات) - الاعتصام للإمام الشاطبي 54/1 / ط. دار الفكر

3 السداد الأولى بفتح السين ومعناها: السلامة في السير. والسداد الثانية بكسر السين ومعناها الظفر بالمطلوب بعد الوصول.

4 - سواء بالبحث والفهم والدراسة منظرًا، أو بالسماع والقراءة مقلداً -

5 المستدرك على الصحيحين للحاكم (1/ 127) رقم 331 ط دار ابن حزم

6 المستدرك على الصحيحين للحاكم (1/ 152) حديث: 399

7 صحيح البخاري كتاب المناقب - فتح الباري 731/6 حديث 3640 / 3641 ط. دار الريان.

وقال صلى الله عليه وسلم {عليك بالجماعة فإنما يأكل الذئب من الغنم القاصية}¹.

فشكل هذا المعنى منهاجا متبعا لدى الصحابة الكرام فثبت عن أبي بكر أنه كان يستشير عمر وفقهاء الصحابة ومن خصهم النبي صلى الله عليه وسلم بالدعاء أو خصهم بتركية أو بإسناد مهمة إليهم.

كما نجد ذلك مجسدا في عمله أثناء جمعه للقرآن، وكما تشير إليه خطبة خلافته: [إن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني]².

وثبت عن عمر أنه اتبع سلفه فجعل تلك النخبة من الصحابة الكرام أهل مشورته فلازم الاستشارة لهم لاسيما بن عباس ومعاذ وابن مسعود وأمثالهم. لإدراكه الأسرار الممدودة من دعاء النبي صلى الله عليه وسلم لهم. فقد قال ابن عباس رضي الله عنه [ضمني النبي صلى الله عليه وسلم إلى صدره وقال: اللهم علمه الحكمة] [اللهم علمه الكتاب]³.

ولما بلغه استنكار الصحابة إدناؤه له، قال لهم: سأريكم اليوم ما تدركون به فضله فجمعهم ثم سألهم عن أبعاد سورة النصر فكان ابن عباس الوحيد الذي استنبط من نزولها قرب أجل رسول الله صلى الله عليه وسلم أعلمه الله إياه، فقال عمر: ما أعلم منها إلا ما نقول⁴.

وكان علي رضي الله عنه يقول: ابن عباس كأنما ينظر إلى الغيب من وراء ستر رقيق⁵.

قال ابن الأثير: وكان يسمى البحر، لسعة علمه، ويسمى حبر الأمة، ولد والنبي صلى الله عليه وسلم وأهل بيته بالشعب من مكة، [أي زمن الحصار. ولد من والدين وهما في منتهى الشدة وألم البلاء والمعاناة بكل المقاييس وهما يترجمان النصر لرسول الله صلى الله عليه وسلم بكل استماتة فلما ولد] أتى به النبي صلى الله عليه وسلم فحنكه بريقه. وقد رأى جبريل عند النبي صلى الله عليه وسلم مرتين⁶، وسمع نجواه لرسول الله وعائنه، ولزم عمر أيضا معاذ بن جبل رضي الله عنه لإدراكه أسرار قول النبي صلى الله عليه وسلم فيه:

- أرحم أمتي بأمتي أبو بكر وأشدهم في الله عمر وأصدقهم حياء عثمان وأقروهم لكتاب الله أبي بن كعب وأفرضهم زيد بن ثابت وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل ألا وإن لكل أمة أمينا وأمينا هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح⁷.

فكان عمر يستشير معاذ، فإذا عارضه توقف. ذكر الإمام الذهبي في السير أن رجلا غاب عن امرأته ثلاث سنين وجاء وهي حبلى فشاور عمر الناس في رجمها فقال معاذ بن جبل: يا أمير المؤمنين إن كان لك عليها سبيل فليس لك على ما في بطنها سبيل فاتركها حتى تضع فتركها فولدت غلاما شديد الشبه بالرجل وقد خرجت ثنيتاه فقال الرجل: ابني ورب الكعبة⁸، فقال عمر: عجزت النساء أن يلدن مثل معاذ لولا معاذ هلك عمر. ولما خطب عمر بالجابية قال: من أراد الفقه فليأتي معاذ بن جبل⁹.

صحيح مسلم بشرح النووي (67/13) ط دار الفكر

1. المستدرک علی الصحیحین للحاکم (1/ 330 - حدیث رقم 765 ط دار ابن حزم). قال الحاکم: هذا حدیث صدوق رواه، شاهد لما تقدمه، متفق على الاحتجاج برواته إلا السائب بن حبيش، وقد عرف من مذهب زائدة أنه لا يحدث إلا عن الثقات.

2 التاريخ الإسلامي لمحمود شاكر 57/3 ط. المكتب الإسلامي

3 أخرجه البخاري - كتاب فضائل الصحابة باب ذكر عبد الله بن عباس فتح الباري 126/7 حدیث (3756). ط دار الريان للتراث - والبغوي في شرح السنة 224/7، حدیث (3835) (3836) ط دار الكتب العلمية.

4 فتح الباري 606/8 - 607 حدیث رقم 4970 ط. دار الريان للتراث.

5 الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 27/1، المقدمة. ط دار الكتب العلمية.

6 أسد الغابة لابن الأثير (3/ 291) ط. دار الكتب العلمية.

7 صحيح ابن حبان - بتحقيق شعيب الأرناؤوط (74 / 16) 7131 - ط الرسالة العالمية - سنن الترمذي 5/ 623 - حدیث رقم 3791 - دار الكتب العلمية

8 وكان في العرب من هم معلومون بالقيافة. قال ابن منظور: والقائف الذي يتتبع الآثار ويعرفها ويعرف شبيه الرجل بأخيه وأبيه... ومنه قيل للذي ينظر إلى شبيه الولد بأبيه قائف. لسان العرب 318/11 مادة قوف ط. دار صبيح، والأصل في اعتبار القيافة من العلم ما رواه مسلم: عن عروة، عن عائشة، قالت: دخل علي رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم مسرورا، فقال: "يا عائشة، ألم تري أن مجززا المدلجي دخل علي، فرأى أسامة وزيدا، وعليهما قطيفة قد غطيا رءوسهما، وبدت أقدامهما، فقال: إن هذه الأقدام بعضها من بعض" صحيح مسلم كتاب الرضاع - باب العمل بإلحاق القائف الولد - شرح النواوي (40/10) ط. دار الفكر.

9 سير أعلام النبلاء 452/1 ط. مؤسسة الرسالة.

وكذلك كان حاله أيضا مع ابن مسعود لأسرار سيرته الخاصة مع الوحي الشريف فقد ثبت عنه أنه قال: أخذت من في رسول الله صلى الله عليه وسلم بضعا وسبعين سورة ما نازعني فيها بشر¹.

وقال: وما نزلت آية من كتاب الله إلا وأنا أعلم أين نزلت وفيما نزلت ولو أعلم أحدا أعلم مني تبليغه الإبل لرحلت إليه. وقال: ولقد علم أصحاب محمد أنني أعلمهم بكتاب الله ولو أعلم أحدا أعلم مني لرحلت إليه. قال شقيق: فجلست في حلق من أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم فما سمعت أحدا منهم يعيب عليه شيئا مما قال ولا يرد عليه². وشهد له النبي صلى الله عليه وسلم بأنه عليم معلّم، وبه بدأ في وصيته {خذوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، ومن أبي بن كعب، ومن سالم، ومن معاذ³}.⁴

وعينه الله باسمه أن يقرأ على رسول الله صلى الله عليه وسلم⁵، كما عين أبي بن كعب أن يقرأ عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم⁶.

وهكذا تشكل المنهاج النبوي في الصحابة الكرام بتزكيته صلى الله عليه وسلم ودعائه وإشرافه على اجتهادهم وفهمهم وتأويلهم وتطبيقاتهم للحياة التعبدية والعلمية. وهكذا امتدت العصمة إلى الأمة وإن فقد من بينهم رسولهم صلى الله عليه وسلم. لهذا ثبت عن ابن عباس أنه كان يفتي بكتاب الله، فإن لم يجد فيما في سنة رسول الله، فإن لم يجد أفتى بقول أبي بكر وعمر. لأن عملهما إشتراك لجميع فقهاء الصحابة وهم ممثلون للأمة والأمة معصومة.

وقد أجمع الصحابة عليه فاختلّفوا أقوالا، ولم يختلفوا أحوالا ومنهاجا. وورثه التابعون وتابعوهم وأصلوا لحرمة ومتابعته. وانتقل إلى الأمة بهذه القدسية والتواتر. فوقف الأئمة مواقفهم الجليلة حماية له من كل دخيل وتحملوا من أجله كل صنوف التنكيل والتعذيب. وكان من ذلك موقف الإمام أحمد في وجه الاعتزال وموقف الإمام الشافعي في وجه الزندقة ومواقف الإمام مالك المتعددة. فلما سئل عن الاستواء اعتبره انحرافا عن منهاج فأجاب السائل بوجوب الاتباع لما هو معلوم.

وحبس . أي مالك . تلميذه عبد الرحمن بن مهدي بسبب وضعه برنسه أمامه في المسجد واستحلفه على أن يكون ذلك خروجاً منه على من سبق وإظهاراً للخلاف عليهم فحلف له ابن مهدي على السبب وأنه تقل عليه رداؤه فقط وأخذ على نفسه أن لا يفعل ذلك في مسجد أبدا⁷.

وروى المزني أو الربيع قال: كنا يوما عند الشافعي إذ جاء شيخ عليه ثياب صوف في يده عكازة فقام الشافعي وسوى عليه ثيابه وسلم الشيخ وجلس، وأخذ الشافعي ينظر إلى الشيخ هبة له إذ قال الشيخ اسأل؟ قال: سل، قال: ما الحجة في دين الله؟ قال: كتاب الله، قال: وماذا؟ قال: سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: ماذا؟ قال: اتفاق الأمة. قال: من أين قلت اتفاق الأمة؟ فتدبر الشافعي ساعة فقال الشيخ: قد أجلتك ثلاثا فإن جئت بحجة من كتاب الله وإلا تب إلى الله تعالى. فتغير لون الشافعي ساعة ثم إنه ذهب فلم يخرج إلى اليوم الثالث بين الظهر والعصر وقد انتفخ وجهه وبداه ورجلاه وهو مسقام فسلم فلم يكن بأسرع من أن جاء الشيخ فسلم وجلس فقال: حاجتي؟ فقال الشافعي: نعم، أعوذ بالله من الشيطان الرجيم قال الله تعالى ﴿وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَىٰ وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ

الْمُؤْمِنِينَ تُولِهِ مَا تَوَلَّىٰ وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ ۖ وَسَاءَتْ مَصِيرًا ﴿١١٥﴾﴾ النساء

قال: فلا يصله على خلاف المؤمنين إلا وهو فرض فقال: صدقت وقام فذهب فقال الشافعي: قرأت القرآن في كل يوم ثلاث مرات حتى وقفت عليه¹.

1 أخرجه البخاري - فتح الباري 8 / 662 حديث رقم (5000) ط دار الريان.

2 سير أعلام النبلاء 473/1 ط مؤسسة الرسالة.

3 أخرجه البخاري - فتح الباري 128/7 حديث [3760 - 3806 - 3808].

4 راجع للمزيد، مقدمة إعلام الموقعين، عن رب العالمين.

5 أسد الغابة في معرفة الصحابة 383/3 ط. دار الكتب العلمية

6 أسد الغابة في معرفة الصحابة 169/1

7 الاعتصام للإمام الشاطبي 320/2

فالدخول إلى الدين بواسطة أصول الدين وضوابطه ومنهاج الأمة الممثل في الصحابة الكرام، ركن السلامة في فهم الدين وتفسيره وتأويله والتعبد به.

ثانياً: خصوصيات الصحابة في تحديد منهاج الأمة المعصوم

فالصحابا خصوصية في تحديد منهاج الله في الأرض أمام المناهج المختلفة كما يصورها قوله تعالى ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّيْتُكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (الأنعام) فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم حياته كلها يعلم الصحابة الدين ويشركهم في فهمه وتفسيره وتأويله والاجتهاد في الفتوى، ويعد مجتهدهم بالأجر أصاب أم أخطأ ويشرف على ذلك فيسدد ويصحح وهو - صلوات ربي وسلامه عليه - في كل ذلك يكونهم لهذه المهمة والأمانة لفترة ما بعده صلى الله عليه وسلم، كيف يسطرون منهاجاً لأمتهم في كل مناحي الحياة العلمية والتعبدية والاجتماعية. فمن الضروري أن يكون لإعدادهم صلى الله عليه وسلم أسرار وحكم، ولتوجيهه حرمة وعصمة، إذكل وحي من الله تعالى عليه مقصود في تشريعه.

وقد سبق الحديث في ضمته لابن عباس إلى صدره ودعائه له بالفهم وحسن التأويل فلهذه الضمة أسرار، ولدعائه المبارك حرمة في شرع الله وكونه².

كما أن لضمة جبريل للنبي صلى الله عليه وسلم أسراراً خالدة معجزة في عالم الإعجاز. فيستحيل أن يكون فهم وتأويل رجل من الناس كفهم وتأويل ابن عباس. كما أنه يستحيل أن تكون ذاكرة رجل من الناس كذاكرة أبي هريرة. وإن كان في القدرة على الاستيعاب ممكناً لكن في الكيف والسر ممتنعاً.. ويستحيل أن يكون علم رجل بكتاب الله مساوياً لعلم ابن مسعود وأبي بن كعب فأحدهما قرأ على رسول الله والآخر قرأ عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم وهكذا نجد خصوصيات في سائر الصحابة رضي الله عنهم قدرا من الله وإرادة فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: [خيركم قرني، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم]³. فالخيرية محققة منه صلى الله عليه وسلم لهم من نزول الوحي عليه وهم ينظرون، ومن نظره إليهم ونظرهم إلى وجهه الشريف ولسانه المبارك وهو ينطق بالوحي. ومن نظر إليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم بعينه واستقبلهم بوجهه الشريف وقصدهم بحديثه وروايته، وأمله ودعائه ربه أن يحفظوا دينه ويطبقوه ويعلموه ويفهموه وأن يرثوه في تطبيقه شعائر، وفي تسطيره منهاجاً للأمة بعده إلى يوم الدين فاستحال أن يشابه أحد من الحفاظ حافظهم، ولا أحد من المفسرين مفسرهم ولا أحد من المؤولين مؤولهم وهلم جرا⁴. وبإدراك حجم هذه المعاني الواسعة، ندرك حجم الاستدلال بقوله صلى الله عليه وسلم {لا تسبوا أصحابي، لا تسبوا أصحابي، فو الذي نفسي بيده لو أن أحدكم أنفق مثل أحد ذهباً ما أدرك مد أحدهم ولا نصيفه}⁵.

وإذا أردنا أن نتصور حجم الانحراف ونوعه وبعده فيمن يعترض على الصحابة الكرام، أو من يزنهم بنفسه فإننا نجد عبارة: أكثر أبو هريرة - التي يرددها المارقون اليوم - قد قالها النظام المعتزلي قديماً. وتبنى بها اعتراضاً على حافظ الصحابة ومنهاج الأمة فتفرقت به سبله إلى ما ذكره الذهبي في ترجمته حيث قال: ولم يكن النظام ممن نفعه العلم والفهم، وقد كفره جماعة. و كان على دين البراهمة المنكرين للنبوّة والبعث، ويخفي ذلك. ورد في ترجمته أنه سقط من غرفة وهو سكران فمات⁶.

لضابط الرابع: التسليم للسنة المشرفة باعتبارها وحياً مقدساً بكل أبعادها

مما يجب على المتعامل مع السنة أن يتأكد من ورودها. فما وجد الحكم بصحته عن النقاد، والعمل به عن سلف الأمة وجب عليه التسليم به. وما قصر عنه عقله من الأحاديث المشككة عليه أن يزنه بقضية السنة وكمالها وإعجازها وشمولها لجميع الأزمان وأن

1 سير أعلام النبلاء 82/10 - 84 ط مؤسسة الرسالة

2 المصدر السابق 3/ 337

3 أخرجه البخاري في الصحيح - فتح الباري 5/ 306 حديث رقم: 2651 ط دار الريان

4 أنظر لسان الميزان لابن حجر 1/ 67 ط. دار الكتاب الإسلامي - وسير أعلام النبلاء 541/10

5 صحيح مسلم بشرح النووي 92/16 - باب تحريم سباب الصحابة ط. دار الفكر

6 سير أعلام النبلاء 542/10 -

تفسيرها وتأويلها المتجدد، وأسرارها المنبعثة مع العلم إلى يوم الدين، لم تجمع إلا في قلب محمد صلى الله عليه وسلم معجزة له كما قال الإمام مالك رحمه الله تعالى {كل يؤخذ من كلامه ويترك إلا صاحب هذا القبر صلى الله عليه وسلم}¹.

والأمة بعده معصومة في الدين جملة. فالصواب حليف الاعتقاد بعصمة الأمة في الدين لا بعصمة الأئمة، والأئمة والعلماء هم في الفهم والإدراك على درجات، وهم بالزمن كذلك على درجات، فيدرك إمام ما لا يدركه آخر، ويدرك عالم ما لا يدركه آخر، ويدركان في زمن ما لا يدرك في زمن آخر. فجهود العالم جزئية فيما يتكون به الفهم الكلي للدين. وجهود العالم في زمن وزمن حلقة فيما تتجدد به معالم الدين وهيئته وإعجازه، فواجب العالم أن يقول ما يدرك، ولا يتكلف أن يدرك كل شيء. احتراماً لهيمنة الرسالة وخصائصها واحتراماً لسنة الحياة وحتمية تقدم ومستوى كل بيئة².

ثم إن العباد مختلفون في إصابة الصواب باختلافهم في دوافع الإدراك وجوالب الأرزاق، يقول ابن تيمية: وربما طالعت على الآية الواحدة نحو مائة تفسير، ثم أسأل الله الفهم وأقول يا معلم آدم وإبراهيم علمني، وكنت أذهب إلى المساجد المهجورة، وأمرغ وجهي في التراب وأسأل الله وأقول: يا معلم إبراهيم فهمني³.

وقد لا يهتدي إلى الفهم إلا في رمضان. لأنه كلما حقق العالم مزيداً من النقي أدرك عن الله مزيداً من الصواب والهدى واكتشف مزيداً من الأسرار ﴿وَأَتَقُوا اللَّهَ وَيُعِمْكُمْ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾^(٣٨٢) البقرة

وقال سفيان بن عيينة لابن المبارك: إذا رأيت الناس قد اختلفوا فعليك بالمجاهدين وأهل الثغور فإن الله تعالى يقول ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾^(٦١) العنكبوت

ويقول ابن القيم: بوابة الدخول إلى الله هو الذل لله، ورسول الله صلى الله عليه وسلم كان يتنزل لربه ويخضع، كما ظهر ذلك من حاله في غزوة بدر⁵.

فإذا تعامل المتعامل بهذه القناعة فإن الله تعالى يفتح له الحجب ويلهمه الصواب في تفسيره وتأويله وتسليمه. وإن تعامل بخلفية تحكيم العقل والاستدلال على الوحي ومحاولة إدراك الكل فمن طبيعة الحال أن يتعرض تفسيره وتأويله للخطأ والتحريف.

ثم إن إشكال بعض الأحاديث على الأفراد والأزمان، مقصود الله تعالى في تشريعه ففي الوحي ما هو محكم ومتشابه تعلقت بذلك حكمة الله الممدودة مع دينه. وكمن من متشابه ظل زماناً كذلك فإذا بآيات الكون تلحقه بالحكم. قال الله تعالى: ﴿سَرِّهِمْ ءَايَاتِنَا فِي

الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَبَيِّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَّلَمْ يَكُفِّ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾^(٥٢) فصلت

وقال تعالى: ﴿وَالْعَالِ وَالْحَمِيرِ لَتَرَكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾^(٨) النحل

فلو تعامل المتقدم مع مثل هذه الدلالات بالعقل المحض، وبنية إدراك الكل ماذا عساه أن يتصور ؟

فالعالم أو طالب العلم مأمور أن يجتهد ليدرك فإن عجز، لزمه التوقف والتسليم لله تعالى، وذلك من الإدراك بمكان. قال الله

تعالى ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾^(٧) آل عمران

لذا، فالإدراك لا يمثل في فهم الصور والمعاني فقط، وإنما الأعلى منه إدراك التسليم لله ورسوله لذا، فقد أشكلت كثير من

الأحاديث على أئمة السلف فلم يتجرعوا على ردها أو تأويلها بغير مقياس ولا ضابط وإنما حاولوا التوصل إلى مغزاها، وما لم يدركوه سلموا وتوقفوا وتركوه لمن بعدهم، فكانت عائداته، مسايرة الدين للزمن الممدود.

1 المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة للسخاوي 327 رقم النص 815 ط دار الكتب العلمية

2 الكلمات الأخيرة مقتبسة من الإعجاز البياني للدكتورة عائشة بنت الشاطئ 34 ط. دار المعارف

3 رأس الحسين لشيخ الإسلام بن تيمية (ص: 176) تحقيق ودراسة: الدكتور السيد الجميلي / من المكتبة الشاملة.

4 تفسير القرطبي 242/13 تفسير سورة العنكبوت آية: 69.

5 شرح مختصر الصارم المسلول محمد حسن عبد الغفار ص 5.

ولهذه الحكمة لم يفسر النبي صلى الله عليه وسلم القرآن كله، والسؤال واقع لم ذلك، والجواب أن القرآن كتاب الدنيا يدرك منه كل جيل مالم يدركه من سبق¹.

فالوحي يتجدد فهمه وتتبعث أسرارته وتتفرع أحكامه بانبعاث العلم وتقدم الأزمان وسيأتي من يدرك ما لم يدرك.

قصة سيف رسول الله في غزوة أحد: من يأخذ مني هذا السيف بحقه

روى البيهقي في دلائل النبوة عن أنس: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أخذ سيفاً يوم أحد، فقال من يأخذ مني هذا السيف بحقه؟ فبسطوا أيديهم كل إنسان منهم يقول: أنا أنا، فقال: من يأخذه بحقه؟ فأحجم القوم فقال له سماك أبو دجاجة: أنا آخذه بحقه. قال: فأخذه ففلق به هام المشركين².

وكان الزبير بن العوام، ممن قام إلى النبي صلى الله عليه وسلم قال: فقلت أنا يا رسول الله فأعرض عني، ثم قال: من يأخذ هذا السيف بحقه فقام أبو دجاجة سماك بن خرشة فقال: أنا آخذه يا رسول الله بحقه فما حقه؟ قال: ألا تقتل به مسلماً ولا تفر به عن كافر، قال: فدفعه إليه]

قال الزبير [والله لأنظرن ما يصنع، فأتبعه، فأخرج عصابة حمراء فعصب بها رأسه، فقالت الأنصار: أخرج أبو دجاجة عصابة الموت! وهكذا كانت تقول له إذا تعصب لها، فخرج وهو يقول:

أنا الذي عاهدني خليلي.. ونحن بالسفح لدى النخيل

أن لا أقوم الدهر في الكيول³ أضرب بسيف الله والرسول. فجعل لا يلقى أحداً إلا قتله]

[حتى انتهى إلى نسوة في سفح جبل معهن دفوف لهن، فبين امرأة وهي تقول:

نحن بنات طارق.. نمشي على النمارق.. إن تقبلوا نعانق.. ونبسط النمارق.. فراقاً غير وامق.

قال: فأهوى بالسيف إلى امرأة ليضربها، ثم كف عنها، فلما انكشف القتال قلت له: كل عملك قد رأيت ما خلا رفعك السيف على المرأة. ثم لم تضربها؟ قال أبو دجاجة: إنها ناديت فلم يجبه أحد فكرهت أن أضرب بسيف رسول الله امرأة لا ناصر لها⁴، وقال أبو دجاجة: رأيت إنساناً يخمش الناس خمشاً شديداً⁵، فصمدت إليه، فلما حملت عليه السيف ولول فإذا امرأة، فأكرمت سيف رسول الله صلى الله عليه وسلم أن أضرب به امرأة⁶.

وإذا بالأخبار تكشف مزيداً من العلم وأن المرأة هي هند بنت عتبة. امرأة أبي سفيان. التي كتبها الله في الأزل أن تؤمن بالله ورسوله؟ فقال الزبير: فقلت: الله ورسوله أعلم؟⁷

حدود العقل أمام النقل

قال الإمام الشاطبي رحمه الله: جعل الله لإدراك العقول حداً⁸

فالقول بتحكيم العقل على السنة قبولا وتأويلاً وزن للمدود بالمحدود ولل قوة بالضعف ولل علم بالجهل.

وفتح لباب الفوضى والتلاعب أمام العقول المختلفة.

1 موسوعة الإعجاز العلمي للأستاذ النابلسي 12 - ط دار المكتبي.

2 دلائل النبوة للبيهقي 3 / 182-183 حديث رقم 1116 - 1117 ط دار الحديث - القاهرة. ورواه مسلم في الصحيح -

3 الكيول بفتح الكاف وتشديد الياء المضمومة هي: مؤخرة الصفوف لسان العرب 12/ 196 - كيل.

4 البزار في مسنده [2/ 34-35 رقم 1038 ط دار الحديث / القاهرة.

قال الهيثمي في مجمع الزوائد: رجاله ثقات [6/ 109].

5 الخمش: الخدش في الوجه وقد يستعمل في سائر الجسد - لسان العرب (6/ 299).

6 دلائل النبوة 3 / 182-183.

7 البداية والنهاية لابن كثير 2 / 172 - غزوة أحد وما ورد في أحد من الأخبار.

8 الاعتصام 2 للشاطبي / 318 ط دار الفكر.

وكل من رد شيئاً من الدين أو حرفه، ادعى أنه يخالف العقل. بل إن قريشاً لما أنكروا الدين زعموا هذا. لكن بمرور الزمن بين الله تعالى أن القضية تعلقت بقصور هذا العقل أمام صحة النقل ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ كَذَّابٌ أَزْدِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَتْ عَقِيبَةُ الظَّالِمِينَ﴾ (يونس ٣٩)

- لذلك كان من السداد لطالب العلم أن يبدأ بما بدأ الله به من الأسس والضوابط المنيرة للعقل والموجهة له. لتثبت لديه حكمة الله وعلمه وقوته وقدرته وشمولية دينه، ويثبت لديه أيضاً عجز نفسه وجهله وضعفه. ليستدل على ما لم يدرك بما ثبت لديه من علم الله وجهل الإنسان، و من قوة الله وضعف الإنسان ومن هيمنة الدين على قصور الدنيا لذلك لما سأل موسى ربه ﴿رَبِّ ارْنِي أَنْظُرَ إِلَيْكَ يَكُونُ لَمْ يَرَهُ اللَّهُ مَا تَطْلُبُ وَإِنَّمَا أَرَاهُ قَدْرَتَهُ﴾ ثم قال الله عنه ﴿فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَنَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الأعراف ١٤٣)

ولما سأله إبراهيم ﴿رَبِّ ارْنِي كَيْفَ تَحْيِ الْمَوْتِ﴾ لم يره الكيف وإنما أراه القدرة ثم قال له ﴿وَأَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (البقرة ٢٦٠) فالمطلوب من طالب العلم المسدد، البحث عن هذه الحقائق أولاً ليعتقد بها. فمن ثم قعد العلماء قاعدة: ابحث ثم اعتقد، ولا تعتقد ثم تبحت. لأن الاعتقاد قبل البحث لا يكسب القاعدة والمنهاج فكلما وقف مع صورة لا يدركها عقله تشتت ذهنه أمامها فإن أقدم على ردها أو تأويلها بلا قاعدة لم يسلم.

قال الإمام الشاطبي: والثاني من أسباب الخلاف: اتباع الهوى، ولذلك سمي أهل البدع أهل الأهواء، لأنهم اتبعوا أهواءهم فلم يأخذوا الأدلة الشرعية مأخذ الاعتقاد إليها، والتعويل عليها، حتى يصدروا عنها، بل قدموا أهواءهم، واعتمدوا على آرائهم، ثم جعلوا الأدلة الشرعية منظورة فيها من وراء ذلك¹.

لهذا: فإذا صح النقل عن النبي صلى الله عليه وسلم عند النقاد، وعمل السلف الصالح به وجب التسليم فكل مخالفة مضادة لمن سبق فهي مردودة على صاحبها. يقول مالك رحمه الله: وما لم يكن يومئذ ديناً فلن يكن اليوم دين².

غوامض تحير الضال

وليعلم المتعامل مع السنة المشرفة أن الله تعالى ابتلى العباد بالصور فجعل في ظاهر بعض النصوص ما لا يدركه العقل أو ما يستثقل فعله، أو ما يبدو منه مخالفة الواقع، أو ما ظاهره حسناً ونحو ذلك، فيلجأ المتحكم بعقله إلى رده واستبعاد صحته، أو إلى تأويله، أو استباحة ما هو حرام. لذلك سدد الله العقل فأرشد به بقواعد وضوابط فقال ﴿وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة ١٦٧)

وفي قصة موسى مع الخضر عليهما السلام. في أواخر سورة الكهف درس متين مكين لعقيدة المسلم من إقدام العقل ومتاهاته. بين الله تعالى وفرق بين مدركات العقل ومدركات العلم والفهم فظهر على الخضر صور جعلت موسى ينسى اتفاقه معه فكلما رأى منه صورة انكرها ولكن بتأويلها استسلم.

فالقصة مما يعلم الله به الحصانة بالنقل الصحيح

فأبلى الله العباد بالصور، وأرشدهم بالعلم فإذا صح الخبر وسبق عن الأمة العمل وجب التسليم.

وفي هذا السياق يقول الإمام ابن الجوزي رحمه الله تعالى: فصل: غوامض تحير الضال.

تفكرت يوماً في التكليف فرأيت ينقسم إلى سهل وصعب. فأما السهل: فهو أعمال الجوارح وهو على درجات منه السهل كالصلاة والصيام والزكاة. ومنه المستصعب كالنظر والاستدلال الموصول إلى معرفة الخالق وقهر النفوس ومجاهدة الهوى، فكل هذا سهل إذا حقق الإنسان النظر في التوابع والنتائج فهذا القسم بعمومه سهل

1 المصدر السابق (176/2)

2 المصدر السابق 49/1

- إنما أصعب التكاليف وأعجبها: أنه قد ثبتت حكمة الخالق عند العقل ثم نراه: يفقر المتشاغل بالعلم، المقبل على العبادة، حتى يعضه الفقر بناجذيه فيذل للجاهل في طلب القوت، ويغني الفاسق مع الجهل حتى تفيض الدنيا عليه ثم نراه ينشئ الأجسام ويحكمها، ثم ينقض بناء الشباب في مبدئ أمره.

. ثم نراه يؤلم الأطفال، حتى يرحمهم كل طبع، ثم يقال له: إياك أن تشك في أنه أرحم الراحمين.
وفي مثل هذه الأشياء تحير خلق، حتى خرجوا إلى الكفر والتكذيب، ولو فتشوا على سر هذه الأشياء، لعلموا أن تسليم هذه الأمور تكليف العقل ليزعن¹.

ويقول سيد قطب رحمه الله: إن وعد الله قاطع جازم: ﴿إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهُدُ﴾ (٥١) غافر .. بينما يشاهد الناس أن الرسل منهم من يقتل ومنهم من يهاجر من أرضه وقومه مكذبا مطرودا، وأن المؤمنين فيهم من يسام العذاب، وفيهم من يلقي في الأخدود، وفيهم من يستشهد، وفيهم من يعيش في كرب وشدة واضطهاد.. فأين وعد الله لهم بالنصر في الحياة الدنيا؟ ويدخل الشيطان إلى النفوس من هذا المدخل، ويفعل بها الأفاعيل! ولكن الناس يقيسون بظواهر الأمور. ويغفلون عن قيم كثيرة وحقائق كثيرة في التقدير.

إن الناس يقيسون بفترة قصيرة من الزمان، وحيز محدود من المكان. وهي مقاييس بشرية صغيرة. فأما المقياس الشامل فيعرض القضية في الرقعة الفسيحة من الزمان والمكان، ولا يضع الحدود بين عصر وعصر².

يقول الشيخ المرحوم: سليمان دنيا: لجأ هذا الإمام العظيم إلى إقامة ميزان عدل صحيح كما عرفه من دينه الحنيف، خدمة للعلم وطلابه، يتحصنون به عن الخطأ في الفهم كلما خاضوا في تفسير النصوص الشرعية، أو تعاطوا تأويلها.

ولا شك أن طالب العلم إذا اغفل مثل هذه الموازين الحق، والقوانين المضبوطة، لم يكد يسلم من هجنة التقصير وسوء التأويل³، فالعلم طريق نوراني من طلبه بأسبابه رزق من نوره ما يمشي به سالما وغانما قال الله تعالى ﴿وَمَنْ كَانَ مِيتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَاهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا كَذَلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (٢٢٥) الأنعام

- الضابط الخامس: مراعات التخصص في نقد الحديث وتأويله

وارتباطا بما سبق فإن نقد الروايات في السنة النبوية لا يجوز أخذها إلا عن المتخصصين الذين أفنوا أعمارهم في دراسة الحديث من حيثياتها المختلفة حتى تكاملت عندهم وسائل الإدراك علما ومنهاجا وتطبيقا وفق تركية الأمة وشهادتها. ووفق ما يصف ابن القيم رحمه الله في وصفه الدقيق عندما سئل: هل يمكن معرفة الحديث الموضوع بضابط من غير أن ينظر في سنده؟ فقال:

فهذا سؤال عظيم القدر وإنما يعلم ذلك من تضلع في معرفة السنن الصحيحة واختلطت بلحمه ودمه وصار له فيها ملكة وصار له اختصاص شديد بمعرفة السنن والآثار ومعرفة سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم وهديه فيما يأمر به وينهى عنه ويخبر عنه ويدعو إليه ويحبه ويكرهه ويشعره للأمة بحيث كأنه مخالط للرسول صلى الله عليه وسلم وكواحد من أصحابه. فمثل هذا يعرف من أحوال الرسول صلى الله عليه وسلم وهديه وكلامه وما يجوز أن يخبر به وما لا يجوز، ما لا يعرفه غيره وهذا شأن كل متبع مع متبوعه فإن للأخص به الحريص على تتبع أقواله وأفعاله من العلم بها والتمييز بين ما يصح أن ينسب إليه وما لا يصح ما ليس لمن لا يكون كذلك وهذا شأن المقلدين مع أئمتهم يعرفون أقوالهم ونصوصهم ومذاهبهم والله أعلم⁴.

وقال رجل لعبد الرحمن بن مهدي من أين تقول هذا صحيح وهذا ضعيف؟ فقال له: إلزم عملي هذا عشرين سنة حتى تعلم منه ما أعلم⁵.

1 صيد الخاطر لابن الجوزي - فصل غوامض تحير الضال ص 12 ط دار ابن الهيثم

2 في ظلال القرآن لسيد قطب 189/7 - ط. دار إحياء التراث العربي

3 مقدمة التحقيق لكتاب قانون التأويل لأبي بكر بن العربي.

4 المنار المنيف في الصحيح والضعيف لابن القيم (37-38) الفصل الخامس ط. دار الكتب العلمية .

5 الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي 2/ 383 - ط مؤسسة الرسالة .

. فالعلماء المتخصصون ورثة النبي صلى الله عليه وسلم كل طائفة في تخصصها. قال ابن حجر: وإذا تكلم المرء في غير فنه أتى بهذه العجائب¹، وإذا احترم الدارس تخصص غيره فاستعان به على دراسته، صح تصويره وسلم تصرفه، واجتمع في دراسته ما تفرق في غيره فحُفَّت بالسداد وشُدَّت ورزقت التوفيق. وقد ورد عن الإمام مالك قوله: عرضت كتابي هذا على سبعين فقيها من فقهاء المدينة، فكلهم واطأني عليه فسميته الموطأ².

وورد عن الإمام مسلم قوله: عرضت كتابي هذا (المسند) على أبي زرعة، فكل ما أشار علي في هذا الكتاب أن له علة وسببا تركته، وكل ما قال: إنه صحيح ليس له علة، فهو الذي أخرجت. ولو أن أهل الحديث يكتبون الحديث مائتي سنة، فمدارهم على هذا المسند³.

وكذلك الشأن في التأويل فالمتخصصون فيه هم منار طالب السداد وقد سبق في الضابط الثالث أنهم معدودون، محدودون في كل طبقة، لهم تأهيل خاص، ولزوم مستمر مع السنة بذلك يكتسبون موهبة الإدراك فيما هم فيه. وهذا معلوم من سنن الله في كل شيء فالملزم للعبادة يدرك ما لا يدركه غيره ويرى ما لا يراه ويوهب من ربه منازل الحفظ والرعاية والعطاء الخاص. ففي الحديث القدسي قال الله تعالى [وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته: كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها، وإن سألني لأعطينه، ولئن استعاذني لأعيذنه]⁴.

فالمتخصص في علم مثل المتخصص في عبادة. فكان مجموعة من المحدثين تخصصوا في علم التأويل وصنفوا في الأحاديث المشكلة - كما سبق - مثل ابن قتيبة في تأويل مختلف الحديث، والطحاوي في شرح مشكل الآثار وابن حجر في ثانيا شرحه لصحيح البخاري، والنووي في شرحه لصحيح مسلم وعامة الشروح التي التزم أهلها بسائر الضوابط الواقية من الانحراف. فهي متمسك من يريد أن يستبri لذينه وعرضه. فمخالفة هذا الضابط يوقع في مخالفات ومناهات علمية وعملية.

وفي كتب التراث الإسلامي كثير من الأحكام المرجوحة والضعيفة والباطلة بنيت على أحاديث واهية أو موضوعة، أو على تأويلها تأويلا باطلا. وسبب كل ذلك إهمال تحكيم التخصص المتكامل المطلوب في أي دراسة.

أخبار الآحاد هي السنة النبوية

وخبر الآحاد هو سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم التي أمر الله باتباعها فقال: ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾

إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴿٧﴾ الحشر

لأن نسبة المتواتر في الآحاد نسبة محدودة جدا، وأكثر الأحكام الشرعية ثابتة بالآحاد.

لذلك لم يختلف الائمة المؤصلون لقواعد الحديث في وجوب العمل به.

وسار على ذلك جمهور المحدثين والمحققين تأصيلا وتفصيلا وفي طليعتهم الإمام الشافعي الملقب بناصر السنة.

فمن حيث التأصيل: فقد أصل الإمام الشافعي لوجوب العمل بخبر الواحد وناصره في رسالته وفي مباحث متفرقة من كتابه الأم كما سيأتي.

وقال ابن حزم: خبر الواحد إذا اتصل برواية العدول إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وجب العمل به، ووجب العلم بصحته

أيضا. والبرهان على صحة وجوب قبوله قول الله عز وجل: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَشْفَقَهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ التوبة⁵

1 فتح الباري لابن حجر 683/3 تحت حديث رقم: 1753 ط. دار الريان للتراث .

2 الحديث والمحدثون لأبي زهو ص 246. ط. دار الكتاب العربي .

3: سير أعلام النبلاء ط الرسالة 12 / 568. مؤسسة الرسالة .

4 أخرجه البخاري - فتح الباري 388/11 رقم: 6502.

5 الإحكام في أصول الأحكام 103/1 ط. دار الجيل

وقد تعامل المحققون بمدلول هذا الحكم ونقلوا خلاصته في مصنفاتهم منهم الشيخ أبو زهو في كتابه: الحديث والمحدثون - والشيخ المعلمي في كتابه: الأنوار الكاشفة لما في كتاب أضواء على السنة من الزلل والتضليل والمجازفة - والشيخ مسفر الدميني في كتابه: مقاييس نقد متون السنة . والشيخ السباعي في كتابه: السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي وغيرهم. وتحدثوا عن حجية الأحاد باعتباره قاعدة ومنهاجا.

ومن حيث التفصيل: فإن استدلال كافة الأئمة في مصنفات السنة، أو في استدلالهم على الاحكام الفقهية ظاهر بين وكل الأحكام الشرعية في مختلف ميادين الحياة تبنى في كل عصر ومصر بالأحاد.

وأما ما يروجه بعض المخطئين من التقليل من خبر الأحاد فهو خروج عن المنهاج الحصين يوقع في متاهات ضارة لا محالة. وأما ادعاؤهم الاستدلال بفعل عمر [مع أبي موسى الأشعري قال أبو سعيد الخدري رضي الله عنه: كنت جالسا في مجلس من مجالس الأنصار فجاء أبو موسى فزعا، فقلنا ما أفزعك؟ قال: أمرني عمر أن آتية فأتيت فاستأذنت ثلاثا فلم يؤذن لي فرجعت، فقال: ما منعك أن تأتيني؟ قلت: جئت فاستأذنت ثلاثا فلم يؤذن لي، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: [إذا استأذن أحدكم ثلاثا فلم يؤذن له فليرجع]. فقال عمر: لتأتين على هذا بالبيئة. وفي رواية مسلم: فقال له عمر: أقم عليه البيئة وإلا أوجعتك. فقال أبو سعيد: لا يقوم معك إلا أصغر القوم، فقام أبو سعيد معه فشهد له. فقال له عمر: إني لم أتهمك ولكن الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم شديد. وفي رواية: أما إني لم أتهمك ولكن خشية أن يقول الناس على رسول الله صلى الله عليه وسلم¹.

فالترامي على حجية الأحاد يمثل هذه الصورة إجحاف وظلم للسنة ولعمر نفسه فإن مصطلح الأحاد لم يكن قد أحدث حتى يعمم خبر الأحاد بهذه الصورة - أو بقصة عمر مع فاطمة بنت قيس .

. ثم إنه لما قام أبو سعيد الخدري فشهد معه فلماذا سكت عمر واستصغر نفسه واعتذر والحال أن الخبر مازال أحادا؟ أليس هذا من ظلم السنة ومن التزوير على عمر؟

ثم إن حياة عمر مملوءة باستدلالاته بالأحاد وهي التي تصور منهاجه تجاه الأحاد وليست الحالات المعدودة، التي هي واضحة السياق والمسار في التريث من قبول الحديث ليس إلا.

يقول الأستاذ سالم البهناوي: أخطاء وجنابة ضد السنة

إن قول عمر بن الخطاب: «لَا نَدْعُ كِتَابَ رَبِّنَا وَسُنَّةَ نَبِيِّنَا صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِقَوْلِ امْرَأَةٍ لَا نَذْرِي أَحْفَظْتُ أَمْ نَسِيتُ». وكذلك تحفظ بعض الصحابة كأبي بكر وعلي وعائشة وتحريم نسبة الحديث إلى النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - أصبح لدى بعض علماء عصرنا وخصوصا بعض أساتذة علوم الشريعة منهجا خاصا في شأن رد خبر الأحاد لأنه ظني الثبوت مع أن هؤلاء الصحابة لم يصرحوا أو يلمحوا بذلك، بل لم يعرفوا اصطلاح المتواتر والأحاد لأنه ظهر بعد عصرهم².

الترويج للتقديم على أخبار الأحاد تحريف للحقيقة

يعتبر الشيخ الغزالي ممن يقلل من حجية الأحاد بسبب: غلبة العقل عنده، بعده عن مجال النقد الحديثي، استغناؤه عن استشارة أهل التخصص. ولذلك وقع في كثير من الحالات في الاستدلال بالأحاديث الضعيفة والموضوعة.

فقال: إن حديث الأحاد يتأخر حتما أمام النص القرآني والحقيقة العلمية والواقع التاريخي، أو يتأخر كما يقول المالكيون أمام عمل أهل المدينة، وأمام القياس القطعي كما يقول الأحناف. ذلك ما هديت إليه، فإن كان حقا فمن الله، وإن كان خطأ فمني وأستغفر الله أولا وآخر³.

1- أنظر الحديث متكامل برواياته في: صحيح مسلم - كتاب الأدب باب الاستئذان ج 14/ 130 - 131 ط دار الفكر / وفي صحيح البخاري - كتاب الاستئذان باب التسليم والاستئذان ثلاثا 11 فتح الباري 28/ 29-28 حديث (6245) ط دار الريان للتراث / وسنن أبي داود كتاب الأدب / باب كم مرة يسلم الرجل في الاستئذان 370/5 - 372 - حديث (5180) وحديث (5184) - (5184) ط. دار الحديث - حمص
2 السنة المفترى عليها للأستاذ سالم البهناوي - (ص: 148)
3 السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث 205

مناقشة هذا الترويج

وهذا الزعم مردود. فقد أوضح أئمة النقد المحجة وأقاموا الحجة من خبر الآحاد وأنه هو السنة والمنهاج والقاعدة. أمثال الشافعي والبخاري ومسلم.. وغيرهم؟ الذين أفنوا أعمارهم مع السنة علما وعملا حتى وهبوا إدراكا خاصا ونالوا فيه شهادة الأمة المعصومة. قال الشيخ السباعي: وفي الحق أن "رسالة الشافعي وبحوثه في "الأم" من أئمة ما ألفه العلماء دفاعاً عن حُجِّيَّةِ السُّنَّةِ ومكانتها في التشريع بأسلوب قوي جزل، وأدلة دامغة قاهرة، ولا ينكر كل من كتب في مصطلح الحديث وفي مباحث السُّنَّةِ والكتاب من علماء الأصول، أنه مدين للشافعي فيما كتب، ومن هنا كان صحيحاً ما يقوله محمد بن الحسن: **إِنْ تَكَلَّمَ أَصْحَابُ الْحَدِيثِ يَوْمَ فَيْلَسَانَ الشَّافِعِيُّ**.

وما قاله الزعفراني: **كَانَ أَصْحَابُ الْحَدِيثِ رُفُوداً فَأَيَّقَطَهُمُ الشَّافِعِيُّ**. ومن هنا أجله علماء الحديث وذكره بكل خير، فقال فيه أحمد بن حنبل: **مَا أَحَدٌ مَسَّ بِيَدِهِ مَحْبَرَةً وَلَا قَلَمًا إِلَّا وَلِلشَّافِعِيِّ فِي رَقَبَتِهِ مِنْهُ**¹. وقد أعلن الشافعي رأيه الذي يخالف فيه مالكا وأبا حنيفة: هو أن الحديث متى صحَّ بالسند المتصل إلى النبي - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - يجب العمل به من غير تقييده بموافقة عمل أهل المدينة كما اشترط مالك، أو بالشروط المتعددة التي اشترطها أبو حنيفة². وحينما يتحدث أهل التحقيق عن حجية خبر الآحاد، يتحدثون عنه باعتباره قاعدة و منهاجا. بمعنى أنه هو الحاكم على ما يعارضه من الصور والقواعد التي يتناقضها ويتزعمها بعض المفكرين أو العقلانيين أو من يدرس الفقه بعيدا عن مناهج الاستدلال عند أهل هذا الباب.

الاستدلال بعمل أهل المدينة على أخبار الآحاد

تحريف وتخليط فاحش نجده في إطلاق الكلام عن علماء المالكية أنهم يقدمون عمل أهل المدينة على خبر الآحاد. حتى أصبح ذلك قاعدة حاكمية عند البعض والواقع ليس كذلك فنسبة القول إلى مالك أو المالكية بتقديم عمل أهل المدينة مطلقا تحريف كبير، وقد فصل في ذلك القاضي عياض واثبت التفصيل في ذلك³ ثم إن المسألة من أصلها مع الإمام مالك قد عارضه فيها الأئمة منهم الإمام الليث بن سعد

قال الدكتور السباعي: ومن هنا استدرك عليه الليث بن سعد سبعين سنة ترك الأخذ بها وهي في موطنه، ولم يوافقها بقية الأئمة والعلماء من بعده على هذا. وَمِمَّنْ ناقشه في ذلك الإمام الشافعي - رَحِمَهُ اللهُ -، وتتالى العلماء من بعده يناقشونه في ذلك، ومن أشهر من ردَّ عليه حُجِّيَّةُ عمل أهل المدينة ابن حزم، فقد ناقشه في كتابه "الإحكام في أصول الأحكام" نقاشاً قوياً، وكذلك ردَّ عليه في بحوث متفرقة من كتابه "المُحَلَّى" وهو شديد الوطأة في نقاشه العلمي مع كل من يخالفهم، ولا يعتبر عملهم حُجَّةً إلا إذا كانوا مجتمعين عليه متوارثين العمل به جيلاً بعد جيل حتى عهد الرسول الكريم، وهو يرى أنهم لا يلتزمون أمراً ويعملون به جميعاً إلا إذا كان أمراً مشروعاً عمل به الصحابة في عهد الرسول وأقرهم عليه ثم توارثه من بعدهم ودرجوا عليه⁴.

الاستدلال بالقياس على أخبار الآحاد

تحريف وتخليط أيضاً له عائدات خطيرة على صاحب هذا الزعم وعلى استدلالات الأئمة. ففي كثير الحالات التي يزعمون فيها أن خبر الآحاد خالف القياس والواقع أن القياس في تلك المسألة فاسد. يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: قياس كثير من العلماء يرد مخالفا للنصوص؛ لخفاء القياس الصحيح عليهم كما يخفى على كثير من الناس ما في النصوص من الدلائل الدقيقة التي تدل على الأحكام⁵.

1 السنة ومكانتها ومكانتها في التشريع الإسلامي 440

2 السنة ومكانتها للسباعي ص 439 - 440

3 ترتيب المدارك وتقريب المسالك (1/ 51-52).

4 السنة ومكانتها للسباعي ط المكتب الإسلامي 431 / 430 ط المكتب الإسلامي.

5 مجموع الفتاوى (20/ 568) ط. مكتبة المعرف - الرباط.

الاستدلال بالحقيقة العلمية على أخبار الآحاد

وبطلان هذا واضح بين بالحقائق العلمية ذاتها، فالحقائق لا تثبت أمام بعضها فضلاً أن تثبت أمام الوحي كما سنرى. يقول الشيخ الغزالي: واليقين الثابت بالعلم وبالوحي لا يجوز أن يتقدم عليه ظن علمي يرويه حديث آحاد، يزعم فيه الراوي أن الأنوثة تنشأ من علو ماء الرجل¹.

والحقيقة العلمية الثابتة عنده بيقين هي:

أن ماء الرجل هو المسئول الوحيد في تحديد جنس الولد ذكراً أو أنثى وليس لماء المرأة دخل في هذا².

والحديث الذي رده بهذه الحقيقة هو:

ما رواه مسلم من حديث ثوبان مولى رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: كنت قائماً عند رسول الله صلى الله عليه وسلم فجاء خبر من أخبار اليهود قال: ... [وجئت أسألك عن شيء لا يعلمه أحد من أهل الأرض إلا نبي أو رجل أو رجلان. قال: «ينفعك إن حدثتك؟» قال: أسمع بأذني. قال: جئت أسألك عن الولد؟ قال: «ماء الرجل أبيض، وماء المرأة أصفر، فإذا اجتمعا، فعلا مني الرجل مني المرأة، وإذا علا مني المرأة مني الرجل، آتيا بإذن الله». قال اليهودي: لقد صدقت، وإنك لنبي، ثم انصرف فذهب... الحديث³.

فالحديث يقرر أن كلاً من ماء الرجل والمرأة مسئول في تحديد جنس الولد ذكراً أو أنثى.

والشيخ الغزالي يقول: وليس لماء المرأة دخل في هذا.

وكان على الشيخ الكريم ان يقتصر في بحثه على جانب تخصصه - المسائل الفقهية والتحليل الفكري فهو بارع في ذلك - ويترك مجال النقد للنقاد أو يسلك مسلكهم فيحامي دراسته من مثل هذه الأشياء المبنية على تجربة زمن قصير جداً في زمن الدنيا سرعان ما تتبخر.

ومسلك المحدثين تجاه هذا الحديث تعدد - لكن في نطاق قواعدهم الخاصة دون الالتفات إلى العلم التجريبي القاصر الغير المستقر أمام الشرع - فمنهم من توقف في اللفظة المتشابهة في حديث ثوبان [إذا علا ماء الرجل أذكرا وإذا علا ماء المرأة آتيا] مع المحفوظ من حديث عائشة [إذا علا ماؤها ماء الرجل، أشبه الولد أخواله، وإذا علا ماء الرجل ماؤها أشبه أعمامه]⁴. فردوا لفظة الحديث بما يلي:

- ان الحديث وارد في الشبه وليس في تحديد الجنس فاللفظة الأولى شاذة، والثانية هي المحفوظة وهذا هو مذهب ابن تيمية. - أن الخلل دخل من قبل رواية اللفظة الأولى

- مخالفتها للقرآن كقوله تعالى ﴿وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ مِن نُّطْفَةٍ إِذَا تُمْنَىٰ﴾ النجم

ومن المحدثين من أيد الحديث. ومنهم من توقف تحسباً لما تفجره الدنيا من علم آخر مناقض لغيره، لأن أصول السنة ثابتة يتجدد بها الإعجاز كل حين.

وها نحن بذلك الزمن قد حل فأضاف علماء الاكتشاف اتجاهات أخرى أبطلت الحقيقة التي قال عنها الشيخ الغزالي رحمه الله: إنها حقيقة علمية ثابتة.. وإنها اليقين الثابت بالعلم؟

فأفادت بعض الدراسات أن المسئولية عن تحديد جنس الجنين مشتركة بين الرجل والمرأة، كما نطق بذلك حديث ثوبان. كما قرر ذلك الدكتور زغلول النجار في كتابه: الإعجاز العلمي في السنة النبوية. وأفاد أن حديث ثوبان هو تفسير لقوله تعالى ﴿وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ

1 السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث 205 ط. دار الشروق.

2 السنة بين أهل الفقه وأهل الحديث 205.

3 صحيح مسلم - شرح النووي (1/ 252).

4 صحيح مسلم (1/ 251)

الذِّكْرُ وَالْأُنْثَى مِنْ نُطْفَةٍ إِذَا تُمِنَ ﴿٦﴾ النجم وليس معارضا له. وأن النطفة المقصودة في الآية الكريمة هي النطفة الأمشاج أي المختلطة، وهو أول تعبير علمي دقيق عن عملية تخلق الجنين باتحاد نطفتي الرجل والمرأة¹.
وكما قرر أيضا الدكتور محمد علي البار في كتابه: خلق الإنسان بين الطب والقرآن، والدكتور جمال حمدان حسانين في مقال له².

وهناك اتجاه آخر يجعل المسؤولية في ذلك لم تعلم بعد وأن السبب المحدد سر من أسرار الله تعالى. وأيد هذا الاتجاه بكلام رائع لابن القيم رحمه الله قال: والإِنْكَارُ والإِثْنَاءُ ليس له سبب طبيعي، وإنما هو بأمر الرب تبارك وتعالى للملك أن يخلقه كما يشاء، ولهذا جعل مع الرزق والأجل والسعادة والشقاوة⁴³ **فخلاصة المنهجين، المحدثين والغزالي ومن معه**
أن موقف المحدثين الذين صححو الحديث هم المؤيدون بالحقيقة العلمية.
وموقف المحدثين الذين ردوا الحديث اعتمدوا أساسا على قواعد النقاد في مبحث المحفوظ والشاذ. وهذا منهج محفوظ بالخير محفوظ من الانحراف، لأنه في مسار القواعد العلمية الإسلامية صاحبه له وعد بالأجر أصاب أم أخطأ. ثم إنه منهاج يتعلق برد حالات معينة وهي هنا اللفظة المخالفة لكونها شاذة ولم يمس القاعدة التي هي خبر آحاد.
أما منهاج الغزالي فإنه يرد الحديث باعتباره آحادا خالف الحقيقة العلمية فالحقيقة العلمية عنده هي القاعدة المركزية يضعف بها كل آحاد خالفها. فالتحريف في شيئين: رد هذا الحديث . التقرير لنصرة الحقيقة العلمية على كل الآحاد. وهذا شيء خطير فالحقائق العلمية غير مستقرة، ثم إنه من الممكن أن تصنع قواعد علمية وهمية للطعن في الأحكام الشرعية.
لذلك ينبغي الحذر في بابي النقد والتأويل من صاحب تحكم عقلي أو صاحب تخصص علمي بعيد عن دراسة النقد الحديثي، إذا تحدث عن مسألة الثبوت والتأويل. فإنهم إذا وقعوا أمام حديث مشكل في ظاهره قدموا العقل عليه⁵، فاستسهلوا الكلام حول ثبوته، فيردونه أو يعطلونه. ثم يعممون الاستدلال عليه بما هو خاص من قواعد العلماء كما سبق فيقع التأويل والتحريف من جهتين: تحريف النص النبوي - وتحريف استدلال.
- تعليل الحديث بعلّة خاصة

الجزم بعلّة مستتبطة على أنها مقصود الشارع في اللفظ النبوي أو القرآني، إشكال قد يتسع فيؤدي إلى تعطيل كثير من أحكام الدين أو تأويلها تأويلا خارجا عن نطاق الصواب.
أنقل هذا النص الآتي عن شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في سياق يبين أن ما أطلقه الله تعالى من أحكامه يعتبر حدودا من حدوده وقد نهى عن الاعتداء عليها ولاقترب منها. وحصر ما أطلقه الله من علل الأحكام تعد لتلك الحدود له عواقبه.
يقول شيخ الإسلام: ومن اعتقد في بعض المحرمات أنه إنما حرم لعلّة كذا وتلك العلة مقصودة فيه فاستباحه بهذا التأويل فهو ظلوم لنفسه جهول بربه وهو إن نجا من الكفر لم ينج غالبا من بدعة أو فسق أو قلة فقه في الدين وعدم بصيرة⁶.
فعلى سبيل المثال فإن العلة الظاهرة من عدة المطلقة أو المتوفى عنها، هي ظهور حملها من عدمه، فإذا عللت العدة بهذه العلة فقط لربما قال قائل: لا عدة على صاحبة الثمانين، لأن احتمال حملها ليس بوارد. وإذا فتح هذا الباب فإنه يتوسع إلى ما هو أفبح من هذا، فيقول قائل آخر: إن الصغيرة بدورها أيضا تستغني عن العدة بالكشف الطبي.

1 الإعجاز العلمي في السنة النبوية للدكتور زغلول النجار 248 ط. دار نهضة مصر

2 نشر في موضوع: أقوال العلماء والأطباء في مسئولية ماء الرجل وماء المرأة في تحديد جنس الجنين / موقع: الإسلام سؤال وجواب للشيخ محمد صالح المنجد.

3 الإعجاز العلمي في السنة النبوية للدكتور زغلول النجار 248 - وكذلك المقال السابق في موقع: الإسلام سؤال وجواب للشيخ محمد صالح المنجد.

4 إعلام الموقعين 4 / 269 ط. دار الفكر

5 أنظر مثلاً: حوار هادي مع محمد الغزالي للدكتور سلمان العودة

6 الفتاوى الكبرى لابن تيمية 174/6. ط. دار الكتب العلمية

وقد وجد مثل هذا النوع. ذكر الدكتور أحمد الريسوني في إحدى محاضراته أن المقاصد في هذا العصر قد تستعمل استعمالاً سيئاً خاصة من بعض العلمانيين، وقدم مثلاً بالكاتب التونسي نور الدين بوثوري والذي تحدث عن التجديد المقاصدي في فقه الطاهر بن عاشور رحمه الله فوصل في النهاية إلى انتقاده لكونه لم يأت بجديد ويذكر في كتابه أن المسلم اليوم لم يعد يستسغ الكثير منها - يقصد الشريعة الإسلامية - كتعدد الزوجات والرجم والجلد ، أو في العدة التي تلزم فيها المرأة المطلقة أن تعتد ثلاثة قروء والأرملة بأن تتربص أربعة أشهر وعشراً والمقصد الأساس كما يقول أن تثبت المرأة من وجود الحمل وعدمه والحال أن وسائل الكشف تمكننا من ذلك يقينا خلال نصف أقصر المدتين كما يقول¹.

وهذا التحريف، انحراف لا يتوقف بالإنسان حتى يتزندق وهذا معنى قول الله تعالى ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَبَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٧﴾﴾ آل عمران والدارس الناجح مطلوب منه أن يتلمس أسرار الشرع وحكمه ليلمس بذلك روح الإسلام فيتأثر ويؤثر، لكن لا يغلق الباب بمجرد إدراكه لشيء من ذلك ففهمها ظهرت العلة من الأمر أو النهي فإن العلة الثابتة مع كل حكم هي علة التعبد لله تعالى ففي هذا فتح لباب تجديد الدراسة للدين ومسايرته للحياة مع الوقاية من الانحراف بمنهاج الأمة. وهذا من أسرار إطلاق الأحكام دون التعرض لتعليقها في أكثر نصوص الوحي ومن ثم قال ابن رشد: العلة المنصوص عليها أولى من المستنبطة² لأن المستنبطة قد تكون كما يظن المستنبط وقد لا تكون كذلك وقد تتعدد وقد لا.

وفي قصة زينب بنت جحش رضي الله عنها خطبها صلى الله عليه وسلم لزيد بن حارثة فلم ترض به لكونه ليس كفواً لها. ولكن الله تعالى في هذا الزواج حكم فقد كان زيد يدعى ابن محمد والله تعالى قد حرم التبني بالقول، وأراد أن يزيده تحريماً بهذه الزواج ليتأكد الناس أن زيدا ليس ابن محمد. فلما امتنعت زينب من ذلك أنزل الله قوله ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا ﴿٢٦﴾﴾ الأحزاب فلم يبين لها علة أمره لها لأن ذلك هو مكنم الابتلاء والامتحان. إذ لو علم العبد الحكمة من كل شيء لربما وقع التجاذب في عبادته بين إخلاصه ومصلحته.

فالحصانة جعلها الله تعالى في الحرص على الفهم عنه سبحانه وتعالى والتسليم لأمره ونهيه على نهج الأمة كما علم سبحانه وتعالى بقوله: ﴿إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿٥١﴾﴾ النور اللهم اجعلنا ووالدينا وذوينا وجميع المسلمين والمسلمات من المفلحين المرحومين يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم. وصل اللهم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

- 1- أسد الغابة لابن الأثير ط. دار الكتب العلمية
2. الإسلام المقتدى عليه للشيخ الغزالي ط نهضة مصر
- 3- الإعجاز البياني للدكتورة عائشة بنت الشاطئ ط. دار المعارف
- 4- الإعجاز العلمي في السنة النبوية للدكتور زغلول النجار ط دار نهضة مصر
- 5- إعلام الموقعين عن رب العالمين لابن قيم الجوزية ط دار الفكر بيروت
- 6- إثبات الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد لابن الوزير اليماني . المكتبة الشاملة
- 7- بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد. الناشر: المكتب الثقافي السعودي بالمغرب

1 انظر محاضرة للدكتور أحمد الريسوني المقاصد الشرعية والإمام الشاطبي / أحمد معاذ الخطيب الحسني - الموقع الرسمي- دربنا. نت
2 بداية المجتهد ونهاية المقتصد 372/2 - كتاب العتق - الناشر: المكتب الثقافي السعودي بالمغرب

- 8- البداية والنهاية لابن كثير ط. دار الفكر
- 9- التاريخ الإسلامي لمحمود شاكر ط. المكتب الإسلامي
- 10 - الجامع لأحكام القرآن للإمام القرطبي ط دار الكتب العلمية.
- 11- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي - ط مؤسسة الرسالة
- 12- الحديث والمحدثون لأبي زهو ط. دار الكاب العربي
- 13 -حوار هادئ مع محمد الغزالي للدكتور سلمان العودة - ط. دار الوطن
- 14 - دلائل النبوة للبيهقي ط دار الحديث - القاهرة
- 15 - رأس الحسين لشيوخ الإسلام بن تيمية تحقيق ودراسة: الدكتور السيد الجميلي - المكتبة الشاملة
- 16 - الرسالة للإمام الشافعي بتحقيق الشيخ أحمد شاكر ط دار الفكر
- 17 - سنن الترمذي ط دار الكتب العلمية
- 18- سنن ابن ماجه ط دار الكتب العلمية
- 19- السنة المفترى عليها للأستاذ سالم الينساوي . المكتبة الشاملة
- 20 - السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث للغزالي
- 21 - السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي للدكتور مصطفى السباعي ط. المكتب الإسلامي
- 22 - سير أعلام النبلاء للذهبي ط. مؤسسة الرسالة
- 23 - شرح السنة للإمام البغوي ط دار الكتب العلمية
- 24 - شرح مختصر الصارم المسلول . لمحمد حسن عبد الغفار / المكتبة الشاملة
- 25 - صحيح البخاري بفتح الباري لابن حجر ط. دار الريان
- 26 - صحيح مسلم بشرح النووي ط دار الفكر
- 27 - صحيح ابن حبان - بتحقيق شعيب الأرنؤوط ط الرسالة العالمية
- 28 - صيد الخاطر لابن الجوزي ط دار ابن الهيثم
- 29- الاعتصام للإمام الشاطبي ط. دار الفكر
- 30 - فتح الباري لابن حجر ط. دار الريان للتراث
- 31 - الفتاوى الكبرى لابن تيمية ط. دار الكتب العلمية
- 32 - في ظلال القرآن لسيد قطب ط. دار إحياء التراث العربي
- 33 - قانون التأويل لأبي بكر بن العربي بتحقيق الأستاذ: محمد السليمان ط. دار الغرب الإسلامي
- 34- لسان الميزان لابن حجر ط. دار الكتاب الإسلامي .
- 35- لسان العرب لابن منظور ط. دار صبح
- 36-المستدرك على الصحيحين للحاكم ط دار ابن حزم
- 37-مسند البزار ط دار الحديث - القاهرة
- 38- المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة للسخاوي ط دار الكتب العلمية
- 39 - المنار المنيف في الصحيح والضعيف لابن القيم ط. دار الكتب العلمية
- 40- موسوعة الإعجاز العلمي للأستاذ النابلسي ط دار المكتبي

فاعلية التدريس بأنموذج ديوت (Duit) في اكتساب المفاهيم التاريخية

لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ

م.م. عماد عبدالواحد كاطع عبد الحسين

المديرية العامة لتربية القادسية

The Effect of Teaching By Using Duit Model in Acquiring Historical Concepts for the First Intermediate Students

Asst. Lect. Imad Abdul Wahid Gati'I Abdul Hussain

General Directorate for Education in Al-Kadissya

emadabdulwahid@yahoo.com

Abstract

The present study aims at the effect of teaching by using Duit model in acquiring historical concepts for the first intermediate students.

المخلص

يهدف هذا البحث إلى معرفة (فاعلية أنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط) ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتان الصفريتان: أوالا- الفرضية الصفريّة: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لأنموذج ديوت ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي. ثانياً- الفرضية الصفريّة البديلة: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لأنموذج ديوت ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي.، اتبع الباحث تصميماً تجريبياً من نوع التصاميم ذات الضبط الجزئي، واختار الباحث المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة القادسية وبالطريقة القصديّة تم اختيار ثانوية الجمهورية للبنين لغرض تطبيق التجربة فيها، اختيرت شعبتان من طلاب الصف الاول المتوسط عشوائياً من بين أربع شعب وبالطريقة نفسها حددت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، بلغ عدد أفراد العينة (61) طالب، تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والتحصيل الدراسي للأبوين، واختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، وقد صاغ الباحث الخطط التدريسية في ضوء متطلبات البحث، ومن ثم اختبار المفاهيم التاريخية بما يتلاءم وطبيعة البحث، تم تطبيق الاختبار بعد نهاية التجربة التي استمرت كورساً دراسياً كاملاً من يوم الاحد المصادف 2016/9/25 ولغاية يوم الاحد المصادف 2016/12/25، وبعد المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الآتية: (وجود فرق ذا دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة الاولى وتقبل الفرضية الصفريّة البديلة). واستكمالاً للدراسة الحالية يستنتج الباحث: • انسجام الأنموذج (ديوت) مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية ومركزها الأساس.

كما أوصى الباحث بالآتي: • توجيه مدرسي مادة التاريخ في اعتماد انموذج (ديوت) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط. كما اقترح الباحث المقترحات الآتية: • دراسة لمعرفة أثر إنموذج ديوت في متغيرات أخرى مثل الاتجاهات والميول نحو مادة التاريخ وتصحيح المفاهيم التاريخية الخاطئة والاحتفاظ بالمادة التاريخية والدافعية نحو مادة التاريخ. • دراسة لمعرفة فاعلية إنموذج ديوت في مراحل دراسية أخرى كالابتدائية والإعدادية والجامعات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، انموذج ديوت، المفاهيم التاريخية، التأريخ القديم.

مشكلة البحث:

يشهد عصرنا اليوم مستحدثات معرفية، ومعلوماتية هائلة تنطلق بخطى متسارعة في المجال العلمي والتكنولوجي على حد سواء، وهذا ولّد تحديات كبيرة واجهت المجتمعات الإنسانية في جميع مجالات الحياة مما يتطلب استعداداً خاصاً لمواكبتها، ولاسيما في المجال التربوي والعلمي.

وقد تأثرت المناهج الدراسية بهذه المستحدثات، ولاسيما مادة التاريخ التي تدرس بالطرائق التقليدية والتي لا تهتم بربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي للمادة ولا تركز على تحديد المفاهيم الأساسي والفرعية لها، كما تُهمل تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، لأنها ما زالت تركز على حفظ واستظهار المعلومات الدراسية مما أدى إلى انخفاض تحصيل الطلاب وتدني مستوياتهم المعرفية. (أبو شعيرة وغباري، 2008: 9)

ويرى الباحث أن تعليم مهارات التدريس الحديثة أصبح من الضروريات لتحسين مستوى تحصيل الطلاب وأن التربية بحاجة إلى وضع وتخطيط المناهج في ضوء تلك المهارات، لأنها من التوجهات الحديثة في المجال التربوي. وقد يكون في استعمال نماذج تدريسية حديثة يساعد في تدريس المفاهيم التاريخية بتحديد ووضوح، ويجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية متماشياً بهذا مع الفلسفة التربوية الحديثة.

ومن خلال خبرة الباحث بالتدريس¹ وكذلك استطلاع له لمجموعة من مدرسي مادة التاريخ عن طبيعة طرائق التدريس المتبعة في تدريس مادة التاريخ للصف الاول المتوسط، فتوصل إلى قلة اعتمادهم على طرائق ونماذج التدريس الحديثة وأغلبهم يعتمد الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس مادة التاريخ وبالطبع هذا لا يكسبهم مهارات التفكير وأن هذه الطرائق التقليدية تهتم بالمحتوى التعليمي أكثر من اهتمامها بالطالب فهو متلقي سلبي في العملية التعليمية، (وهذا ما أكدته العديد من المؤتمرات العلمية والتربوية (المؤتمر القطري الأول، 2001). والذي عقد من أجل تطوير طرائق التدريس، لذلك ارتأى الباحث القيام بتجربة بحثه الموسوم بـ (فاعلية أنموذج ديوت فاعلية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط)، حيث أن مشكلة بحثه تكمن في الإجابة على السؤال الآتي: هل لأنموذج ديوت فاعلية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ؟.

أهمية البحث:

تؤدي التربية دور كبير في حياة المجتمعات والأمم الإنسانية، فهي عماد تطورها وازدهارها، ووسيلتها في البقاء والاستمرار ومواجهة التحديات والمستجدات المعرفية والتكنولوجية في عصرنا الحالي، وهي ضرورة اجتماعية ملحة لارتباطها بتلبية حاجات المجتمع في بناء شخصية الإنسان

وتكوين خبراته وثقافته، والحافز لتحديد طاقاته واستمرار نشاطه العلمي والمعرفي، بما يكفل تفاعله مع المجتمع. ونظراً لما للتربية من دور فعال في أحداث التغييرات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية في المجتمعات، فقد اعتمدت على المنهج كوسيلة لتحقيق أهدافها بكل عناصره ومكوناته.

لذا شعر المهتمون بالتربية أن طرائق التدريس واستراتيجياته لم تكن كافية لأحداث التغييرات المناسبة لمواكبة التطور المعرفي والانفجار التكنولوجي، ولهذا أولوا اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بالطرائق والنماذج التدريسية والتي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية. (عطية، 2008: 19)

ومن بين تلك النماذج التي استندت إلى النظرية البنائية أنموذج ديوت الذي ينمي الدافعية والإثارة لدى الطلاب في التعلم الجديد من خلال البحث في خبراتهم السابقة لاكتشاف العلاقات الموجودة بينهما وبين الخبرة الجديدة. وهذا يبدو واضحاً عندما نتناول ظاهرة جديدة لمقارنتها بظاهرة أخرى مألوفة.

فهو يقرب بين المفاهيم المألوفة والمفاهيم الجديدة، فتصبح مدركة عند الطلاب من خلال الصلة التي وجدت بينها وبين المفاهيم القديمة وعملية المماثلة تكون بالربط بين مفهومين بنفس مستوى الصعوبة وتوضح العناصر المشتركة بينهما، على أن يكون المفهوم الأول مألوف لدى الطالب والأخير غير مألوف. (دروزة، 2000: 283).

ويتضمن نموذج ديوت (Duit، 1991) للتدريس التماثلي ست خطوات هي (تقديم المفهوم المستهدف، ذكر المفهوم الأساس من مخزون الطالب المعرفي، تحديد السمات المتماثلة في المفهومين الأساس والمستهدف، مقابلة السمات المتماثلة والمختلفة بين مجالي المماثلة، الإشارة إلى جوانب القصور في المماثلة، وضع استنتاجات عن المفهومين الأساس والمستهدف). وقد أشارت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة إلى أهمية انموذج التعليم التماثلي في اكتساب المفاهيم وتحسين أداء الطلاب كدراسة جلين وآخرين. (Glynn، et.al، 1989)

ومن الاتجاهات التربوية الحديثة هو تدريس المفاهيم بالطرائق والنماذج التدريسية الحديثة، وإن لكل ميدان معرفي هيكلًا بنائيًا خاصاً به يساعد في توسيع خبرة الطالب واستمرار تعلمه، فهي بمثابة علامات وإشارات واضحة يهتدي بها الطلبة لاكتساب المعرفة، ويعتمد تعلم المفاهيم على عمليتين أساسيتين هما: التعميم والتمييز، ويحدث التعميم عند الطلاب عندما يدركون التشابه بين المواقف الأصلية واللاحقة، وكلما زاد التشابه بين المثيرات تزداد صعوبة التمييز بين المفاهيم.

(عبد العزيز، 2009: 243-244)

لذا تعد المفاهيم من أساسيات المعرفة التي لا بد من مراعاتها في ظل التوسع المعرفي الكبير، وأنه لا بد من ربط الحقائق مع بعضها البعض لتكوين المفاهيم، وهي تكسب المعرفة العلمية مرونتها فتكون قابلة للتطوير والتغيير وتصبح أكثر تنظيماً، وهي بهذا تكون اللبنات الأساس لبناء المبادئ والتعميمات العلمية لاختزالها الكم الهائل من الحقائق، لتسهيل عملية انتقال أثر التعلم من موقف تعليمي إلى آخر. (خطابية، 2005: 38-40)

ويرى الباحث أن المفاهيم تنظم الأحداث والظواهر الكثيرة وتصنفها إلى فئات ومجموعات وهي بهذا توفر الوقت لاكتساب أكبر قدر من المعرفة،

وتبرز أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- مواكبة التوجهات التربوية الحديثة في استعمال نماذج التدريس الحديثة المتبعة من نظريات التعلم والاستفادة من تطبيقاتها التربوية في تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة.
 - 2- عدم وجود دراسة سابقة (على حد علم الباحث) تناولت أنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية، مما يجعلها مصدراً للباحثين فيما بعد، ويمكن أن تعد لمشاريع بحثية أخرى.
 - 3- أهمية الصف الأول المتوسط حيث يمثل بداية مرحلة جديدة.
 - 4- أهمية مادة تاريخ الحضارات القديمة في تقديم المعلومات اللازمة للطلاب عن تاريخ القدماء ودورهم الحضاري في بناء الإنسانية.
- هدف البحث: يرمي البحث الحالي الى معرفة:** فاعلية التدريس بأنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ.

فرضيتا البحث: ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتان الصفريتان التاليتين:

- ① لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لأنموذج ديوت ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية في الاختبار البعدي.

② يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لـ نموذج ديوت ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية في الاختبار البعدي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- 1- المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة القادسية.
- 2- عينة من طلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي 2016-2017.
- 3- كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول المتوسط المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي 2016-2017.
- 4- الكورس الدراسي الاول (2016-2017).

تحديد المصطلحات:

أولاً: الفاعلية:

- 1- عرّفها (زيتون، 2001) بأنها: "مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه". (زيتون، حسن، 2001: 17)
 - 2- وعرفها (جامل، 2001) بأنها: "نوع من التوافق في آراء الطلاب مع مدرسيهم الذين يقومون بتدريسهم". (جامل، 2001: 16)
- التعريف الإجرائي للفاعلية:** هي قدرة نموذج ديوت، في تحقيق الأهداف التدريسية والتغيير المطلوب في سلوك طلاب الاول متوسط في تعلمهم مادة التاريخ، ومقدار تأثيرها في اكتساب المفاهيم التاريخية.

ثانياً: التدريس:

- 1- عرفه جونسون Johnson، (1979) بأنه: "تنظيم الموقف التعليمي بعامة بما في ذلك القاعات الدراسية، والطلاب، والبرامج التعليمية، والمواد المنهجية، والوسائل التعليمية، والكفاءات التعليمية، بحيث يؤدي ذلك إلى إكساب الطلاب معرفة نظرية، أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، أو انفعالات متزنة، أو مبداء، أو خلقاً سليماً، أو تصرفاً لبقاً وخلقاً حسناً" (Johnson، 1979: 9)
 - 2- عرفه (العابد، 1987) بأنه: "عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من أجل إكساب المتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في مدة زمنية محددة تعرف بالتدريس". (العابد، 1987: 45)
- التعريف الإجرائي للتدريس:** بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات والأنشطة التعليمية المقصودة التي مارسها الباحث للتفاعل مع طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بما يحقق أهداف الدراسة.

ثالثاً: نموذج ديوت: عرفه كل من:

- 1- Flick 1991، بأنه: أداة معرفية تربط بين فكرة مألوفة (المفاهيم العلمية، الخبرات السابقة، مع فكرة غير مألوفة من أجل توليد فهم جديد من خلال إدراك التشابهات والاختلافات بين مألوف وغير مألوف. (Flick، 2015: p. 1991).
 - 2- Duit، 1991، بأنه: نموذج للتعليم التماثلي طور على أساس تصورات نظرية، من خلال نتائج تجريبية أجريت على التعليم التماثلي، ودراسات تحليلية أجريت حول استعمال المماثلات. (Duit، 1991: P. 649- 672).
- ويعرف الباحث نموذج ديوت اجرائياً بأنه:** نموذج يتبعه الباحث لتدريس طلاب المجموعة التجريبية الأولى المفاهيم التاريخية من خلال تحديد السمات المتماثلة وتحديد أوجه الاختلاف.

رابعاً: اكتساب المفاهيم:

- 1- عرفه Merrill، 1977 بأنه: "مجموعة الأشياء، أو الرموز، أو الأحداث المعنية التي جمعت معاً على أسس من الخصائص المشتركة التي يمكن الإشارة إليها باسم، أو رمز خاص". (Merrill، 1977: P. 31)

2-عرفه الحيلة، 2008 بأنه: "مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها بخصوصية معينة عامة أو أكثر، وترتبط بقاعدة معينة". (الحيلة، 2008: 184)

يعرف الباحث المفهوم اجرائياً بأنه: مجموعة من الأشياء والرموز والحوادث ذات الصفات المشتركة، يتعرف عليها الطلاب من خلال دراستهم لموضوعات تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط.

خامساً: التاريخ:

1-عرفه Krag، 1976 بأنه: "علم يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية تبعاً لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطور". (Krag، 1976: P.45)

2-ابراهيم، 2007 بأنه: "سرد الاحداث وتبويبها، وتفسير طبيعتها وتسلسلها وتبيان لأسبابها". (إبراهيم، 2007: 739)

ويعرف الباحث التاريخ اجرائياً بأنه: كل الحقائق والمفاهيم والمعارف التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط المقرر من وزارة التربية.

سابعاً: الأول المتوسط:

"هي السنة الأولى من المرحلة المتوسطة المكونة من ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث المتوسط وتشتمل الدراسة فيها على مواد إنسانية ومواد علمية". (جمهورية العراق، وزارة التربية، 1984: 88)

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري:

النظرية البنائية:

تزايد الاهتمام في أواخر القرن الماضي بالتربية والتعليم، كونهما ظاهرة مركبة من عوامل وتفاعلات تبادلية الأثر والتأثير في مسيرة العملية التربوية، فالتعليم ليس سلوكاً أحادي الأبعاد بل هو نشاط يتضمن العديد من المتغيرات التي تؤثر في سلوك الطالب، ومن ثم ينعكس على حياة المجتمعات الإنسانية.

ونحن في عصر عولمة تنافسية وحراك بشري ومادي غير مسبوق وتكنولوجيا غزت أذهان أبنائنا وآفاق مفتوحة للاتصال والتواصل، بات من الضروري العمل على إيجاد ما هو أفضل لتعليم أبناء الجيل الحالي بما يتفق ومتطلبات العصر.

لذا أخذ المربون بالتوجه نحو التعلم ذي المعنى، والذي يهتم بالمعرفة السابقة للطالب ودافعيته للتعلم وأنماط تفكيره وكيفية تنميتها وطرائق إكسابه المفاهيم العلمية، وتحليل قدرته على الانتباه وقابليته للتذكر وقياس سرعة النسيان ومعالجة تشتت المعلومات، ونظراً للاهتمام المتزايد بالعملية التعليمية ظهرت العديد من نظريات التعلم التي اهتمت بتفسير آلية التعلم والبناء المعرفي للطلاب، ولعل من أبرز تلك النظريات النظرية البنائية (Construcivism Theory) التي ترجع جذورها إلى أعماق التاريخ، إذ ترتبط بأفكار سقراط حول التعليم وبناء المعرفة، لكنها تبلورت في صورتها الحالية بعد أن قام عدد من المفكرين والعلماء بإعادة تنسيقها وبناءها في صيغة جديدة أمثال فيكو (Vico)، وجون ديوي (John Dewey) وجان بياجيه (Jean Piaget) (زيتون وزيتون، 1995: 15-17).

والنظرية البنائية، نظرية نفسية واجتماعية تتمحور حول المعرفة التي يتم بناؤها في عقل الطالب نفسه، حيث ظهرت على الساحة التربوية وشاعت منذ ثلاثين عاماً، أما بداياتها فشأنها شأن الكثير من النظريات الأخرى، فقد بدأت نظرية فلسفية مستمدة في آراء بعض الفلاسفة القدماء عن العلم والمعرفة ثم تطورت إلى أن وصلت إلى ما هي عليه اليوم، وذلك من خلال الرؤية الفلسفية التي قدمها الفيلسوف الألماني كانت (Kant) والتي ترى بأن الأحكام الفعلية تتضمن أحكاماً تركيبية تسبق التجربة، وبهذا فإن العقل البشري

يكون المعرفة وفقاً لتصويراته الداخلية، ثم تلاها ظهور المذهب البرجماتي لكل من وليم جيمس (William James)، وجون ديوي (John Dewey)، حين طرحوا فكرة الأدائية الوظيفية في تصورهم في استعمال المعرفة كأداة لحل المشكلات.

ويرى الباحث بأن النظرية البنائية نتاج مسيرة طويلة لمجموعة من الفلاسفة والعلماء والمنظرين ولم تظهر مرة واحدة، بل تبلورت نتيجة مساهمات عديدة لكثير من العلماء وعلى مر العصور، وأن ما يهمنا كمربين نتاجاتها المتمثلة في مبادئها وتطبيقاتها العملية في المجال التربوي.

وقد لاقت النظرية البنائية قبولاً واسعاً في الفكر التربوي المعاصر، حيث يشير العقيلي إلى أنها نظرية حديثة أساسها التعلم من أجل الفهم، ويكون الطالب محوراً للعملية التعليمية، متفاعلاً وإيجابياً ونشطاً، ويعتبر المدرس موجه وقائد لعملية التعلم. (العقيلي، 2005: 260)

❖ ماهية النظرية البنائية ومفهومها:

يرى بياجيه أن التنظيم المعرفي يتوقف على التمثيل بقصد محاولة الفرد دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة أساساً في بنيته المعرفية، والتكيف الذي يظهره الفرد في استجابته للظروف المحيطة به، ويفرض التنظيم وجود توازن بين التمثيل والتكيف، وبهذا وضع بياجيه ثلاث عمليات متسلسلة عن تكوين المعرفة لدى الطلاب هي:

1- **التمثيل:** هي استجابة الفرد لظاهرة معينة سبق وأن استجاب لها فتحصل عنده حالة فقدان التوازن فيشعر بالحاجة إلى ترتيب المعرفة فيتولى الفعل إجراء تكيف مع الموقف الجديد وصعوبة تعلمه، إذن فالتمثيل عملية دمج أو إضافة جديدة للبنية المعرفية العقلية.

2- **المواءمة:** هي عملية تعديل الاستجابة التي أصدرها الطالب في عملية التمثيل التي أحدثت عنده حالة من عدم التوافق، أو التوازن بين استجابته الجديدة وبين بنيته المعرفية مما يستدعي تعديل بنيته المعرفية، وإعادة الاتزان، لذلك فإن ما يجري في التمثيل والمواءمة هو ما يطلق عليه التكيف.

3- **التنظيم:** هو الدمج بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البنية المعرفية للطالب، أي إيجاد الروابط بين المعارف وتكوين هيكل معرفي منظم. (عطية، 2008: 49-50)

أسس النظرية البنائية:

1- **التدريس من أجل الفهم، واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية، أي أن الطالب متعلم نشط، والمدرس مدرب وقائد لعمليات التعلم.**

2- **التعلم عملية بناء مستمرة ونشطة وغرضية، يتم فيها تشكيل المعاني عند الطالب بعملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، فالطالب يبني معرفته بنفسه.**

3- **استعمال العقل لتكوين الخبرات الجديدة، والعمل على تعديل الخبرات السابقة وإضافة معلومات جديدة بإعادة التنظيم.**

4- **يصبح التعلم ذا معنى عندما تبني المعرفة بنشاط الطلاب أنفسهم من خلال تكامل المعلومات.**

5- **عدم إهمال السلوك الأدائي، والاهتمام بالتقويم البديل المتمثل في تقويم الأداء، والأعمال والانتجازات. (قطامي، 2013: 250)**

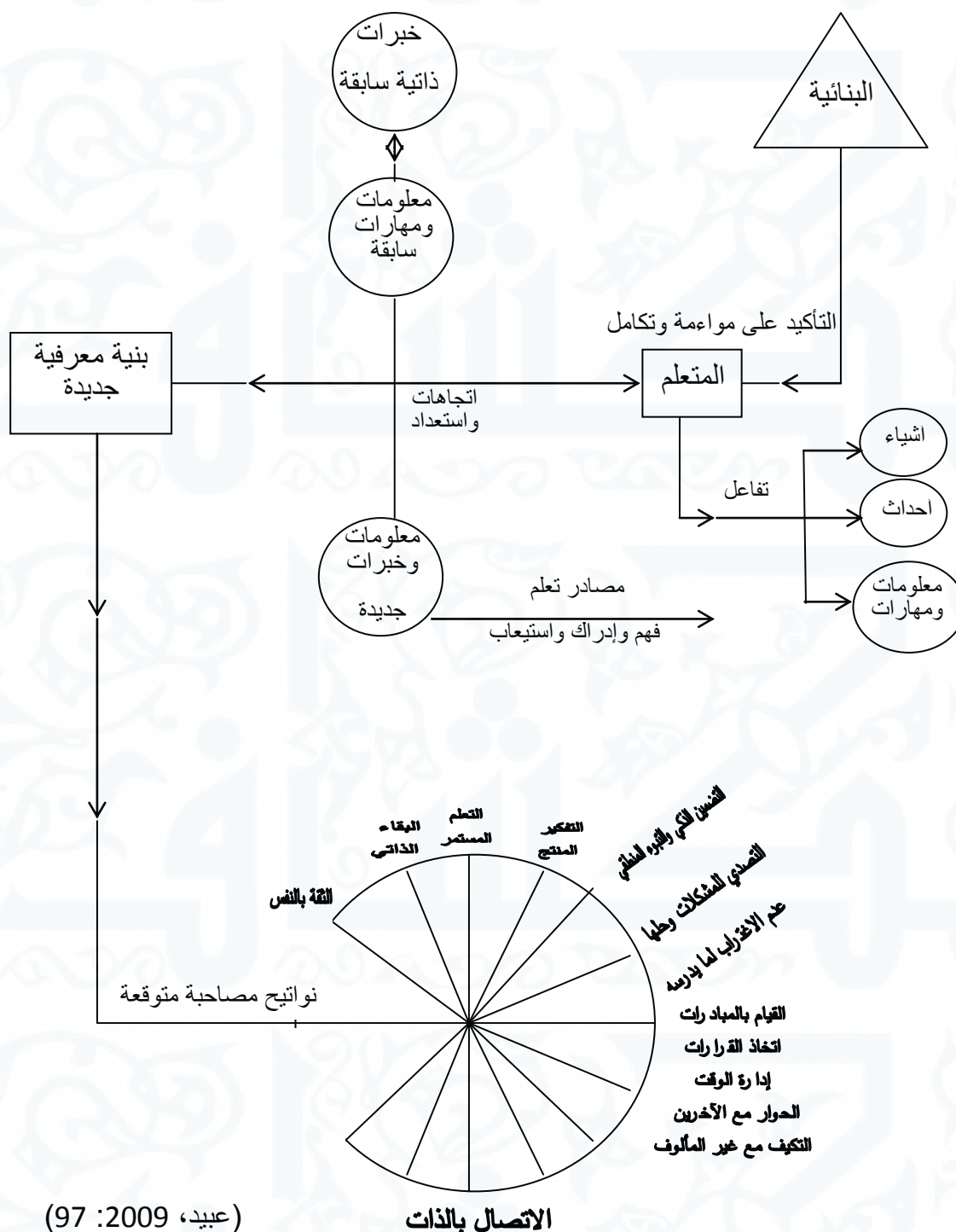
وظيفة المدرس من المنظور البنائي:

❶ **المقدم:** وهو الذي يشرح ويقدم الأنشطة لمجموعة الطلاب وذلك من أجل تشجيع الخبرات المباشرة لهم. ❷ **المراقب:** وهو الشخص الذي يعمل على تحديد أفكار الطلاب ويتفاعل معهم بشكل مناسب. ❸ **موجه الأسئلة وطراح المشكلة:** يطرح أسئلة ويثير مشكلات تعليمية من أجل تكوين الأفكار وبناء المفاهيم. ❹ **المنظم:** ينظم البيئة وفقاً لآراء الطلاب بما يسمح لهم بحرية الاستكشاف. ❺ **منسق للعلاقات العامة:** يشجع التعاون ويطور العلاقات العامة داخل الصف.

❻ **موثق التعلم:** يوثق تعلم الطلاب وقيس تطور مهاراتهم (الهويدي، 2005: 305-306)

❖ دور الطالب في المنظور البنائي: ① مبادر نشط، ومتيقظ مسؤول، ومناقش وواضع للفروض. ② يتحكم في تعلمه، ويتدرب على تنظيمه ذاته. ③ يضع خبراته في سياقات ويعبر عن اتجاهه إزاء أية خبرة أو معرفة. ④ يطور عمليات نشطة لفهم المعرفة ويكون خبرة بنائية تعاونية. ⑤ يتعلم المفاهيم الأولية لبناء صورة كلية شاملة بين أجزاء الموضوع. ⑥ يتدرب على الاستقلال الذاتي في بنائه للخبرة الجديدة. ⑦ متفاعل، منضبط ذاتياً، معتمداً على عملياته الذهنية. (قطامي، 2013: 776)

الشكل (1) / منظومة التعلم البنائي كما أوردها عبيد (2009)



(عبيد، 2009: 97)

نماذج من النظرية البنائية

- لقد انبثقت العديد من النماذج التدريسية عن النظرية البنائية، وهذه بعض أهم النماذج كما ذكر كل من (عبد السلام، 1998)، و(زيتون وزيتون، 2003) و(القطراوي، 2010):
- 1- أنموذج التغيير المفهومي (Pshg) وهو أنموذج بوسنر (Posner Model)، (1982 .
 - 2- أنموذج درايفر (Driver Model)، (1986 .
 - 3- أنموذج التلمذة المعرفي (Cognitive Apprentices model)، (1989 .
 - 4- أنموذج وتلي المتمركز حول المشكلة (Grayson Wheatly Model)، (1991 .
 - 5- الأنموذج التوليدي (Oshorn and Wittrock model)، (1997 .
 - 6- أنموذج ديوت (Duit model)، (1991 .
 - 7- أنموذج زاهوريك (John A Zahoric model).

(عبد السلام، 1998: 92) (زيتون وزيتون، 2003: 95) (القطراوي، 2010: 22)

وقد اختار الباحث أنموذج ديوت، نتيجة للمواصفات والخصائص المميزة له.

أنموذج ديوت (Duit model)، (1991 :

تميز المجتمع الإنساني بقدرته على إطلاق تسميات على مختلف الأشياء والموجودات ليضعها في فئات ويصنفها في قوائم مفاهيم خاصة يسهل التعامل معه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو بهذا يجري الكثير من المقارنات ويوجد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، لتكون أكثر وضوحاً وأسهل في الاستعمال ويرى كرويل (Crowel)، (1989) أن التعلم التماثلي من الأساليب الجديدة في التدريس، ذلك لمساعدته الطلاب على الانتقال من المعرفة الحسية إلى المعرفة الصورية ومن المحسوس إلى المجرد ومن المؤلف إلى الغريب فيؤدي إلى توسيع آفاق التفكير (Crowel)، (1987: P. 60-83).

ويرى الباحث بأنه لابد للمدرس من الاهتمام بالمفهوم الذي يبحث عن مماثلة له مع المفهوم الجديد لإيجاد جوانب الشبه والاختلاف وإبراز جوانب القصور فيه ليعطي استنتاجات واضحة فيما بعد.

ويشير (قطامي وقطامي، 2000) إلى أن الطالب في التعلم التماثلي يبحث في خبراته المخزونة والخبرات الجديدة عن أوجه التماثل، وهو بهذا يوفر الوقت اللازم للتعلم والجهد أيضاً.

(قطامي وقطامي، 2000: 335)

يتضح مما سبق بأن أنموذج ديوت التماثلي يركز فيه المدرس على توضيح الأفكار والمفاهيم غير المؤلف للطلاب بأخرى مؤلفة لديهم، إذن هو وسيلة فعالة في التعليم لأنه يوفر الإدراك الحسي للمعلومات المجردة، في وقت يقوم ببناء معلومات جديدة، ويسهل استيعابها.

ويرى الباحث أن من الممكن هذا الأنموذج يوفر البيئة التعليمية المناسبة للتعلم من خلال اندماج الطلاب في البحث عن الخبرة وتفاعلهم المباشر مع المدرس وتشجيعه لهم على بناء تماثل خاص بهم أثناء قيامهم بالتفكير لامتلاك المعرفة الجديدة ووصولاً لحل المشكلات يربط خبراتهم المكتسبة بالخبرات الجديدة والمقارنة بينهما، مما يوجد معرفة قوية ويساعد على بقائها والاحتفاظ بها. وبهذا يكسر روتين العملية التعليمية التقليدية التي تسبب الملل للطلاب وتولد لديهم عدم اكتراث بالتعلم، وفي الوقت نفسه يوافر اختزال المعلومات المراد تعلمها ليولد ما يعرف باقتصاد الفكر، ليفتح أبواباً جديدة في مجال العلم والمعرفة. (Biermann)، (1988

P. 162-163)

خطوات أنموذج ديوت:

- 1- تقديم المفهوم المستهدف للتعلم: يشرح المدرس بإيجاز كيفية إجراء التماثل بين المفاهيم، ليقدّم المفهوم المراد عرضه.

- 2- تتذكر المفهوم الأساس من مخزون الطالب المعرفي: استرجاع لبعض المعلومات من ذاكرة الطالب من خلال إجراء بعض المناقشات العلمية، للإشارة إلى التشابه بين المعرفة السابقة والجديدة.
- 3- تحديد السمات المتماثلة في المفهومين الأساس والمستهدف: توضح المدرس التماثل بين المفهومين والتعرف على أهم الأشياء المشتركة من أجل استعمالها في تقديم المفهوم الجديد.
- 4- مقابلة السمات المتماثلة والمختلفة بين مجالي الممثلة: إجراء مقارنة لأوجه الشبه بين المفهومين ثم إبراز أهم جوانب الاختلاف بينهما.
- 5- الإشارة إلى جوانب قصور المماثلة: يناقش المدرس طلابه من أجل أن يتأكد من عدم تكون مفاهيم خاطئة لديهم أو تصور غير مقبول عن المفهوم المستهدف، وأن وجد ذلك يسعى إلى تعديله.
- 6- وضع استنتاجات عن المفهوم الأساس والمستهدف: يخلص المدرس لطلابه ما تم تعلمه عن المفهوم الجديد مقارنة بالمفهوم القديم. (Duit، 1991;p.273-274)

مميزات أنموذج ديوت:

- 1- يثير دافعية الطلاب للتعلم.
 - 2- يزود الطلاب بالتفسيرات الجيدة، ويجعل التنبص الإبداعي ممكناً في تعلم المفاهيم.
 - 3- يقدم المفاهيم المجردة للطلاب بطرائق أقرب للتصور الإنساني.
 - 4- يساعد في تجسيد الفجوة بين القديم والجديد، ليوافر تعلماً لما وراء المعرفة العلمية.
 - 5- يفيد استعمال المماثلات كمساعدات قرائية توافر الفهم الكافي للطلاب.
 - 6- يعزز فهم الطلاب واستيعابهم للمواد الدراسية باسترجاعهم للمعلومات السابقة.
 - 7- دمج المفاهيم الجديدة في البنية المفاهيمية للطلاب ليسهل على الذهن الإدراك والاحتفاظ بالمفاهيم مدة أطول.
- (Duit، 1991;p.646-672)

اكتساب المفاهيم:

نتيجة التراكم الهائل للمعرفة والحقائق والمعلومات أصبحت التربية تواجه مسؤوليات ومهام متعددة، تتمثل في كيفية إيصال هذا الكم الكبير من المعلومات إلى الطلاب، حيث لم يعد المتخصص قادراً على الإلمام بالمعرفة في اختصاصه، لذا ظهرت الحاجة إلى التجديد لتلك المعرفة الكبيرة وتنظيمها بشكل تكون فيه مبنية تحت مسميات أكثر عمومية وشمولاً، ونعني بذلك المفاهيم والمبادئ الأساسية ولما كان فهم أساسيات العلم وهيكله العام أساساً على المفاهيم، إذن لا بد من تزويد الطلاب بتلك المفاهيم التي توصل إليها العقل البشري.

ازدادت أهمية المفاهيم أكثر كونها عناصر لتنظيم المنهج، وانتشرت انتشاراً واسعاً وحظيت بدعم وتأييد الكثير من العاملين في المجال التربوي. وأصبح المفهوم من أهم الأهداف التعليمية في كل مستويات التعليم، وانصب اهتمام المدرسين وخبراء المناهج ومصممي المواد التعليمية بتحديد المفاهيم التي يمكن تعليمها للطلاب بشكل متتابع في مستويات التعليم العليا. (عبد الصاحب وجاسم، 2012: 41)

ولهذا اتجه التعلم المدرسي المعاصر إلى تعليم المفاهيم وتطويرها إذ أنها تشكل قاعدة ضرورية للهرم المعرفي الشكل (2) الأكثر تعقيداً كالمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات.

الشكل (2) هرم مستويات المعلومات



الاستدلال على اكتساب المفاهيم:

يمكن قياس اكتساب المفهوم وتعلمه من خلال مجموعة من الاجراءات والوسائل والأدوات التي وضعها الباحثون والمختصون في التربية ونورد هنا ما ذكرته (دروزة 1995) وهي:

- 1- توجيه السؤال: تؤكد دروزة بأنه يمكن اختبار قدرة الطالب ومدى تعلمه للمفهوم من خلال:
 - أ- يعرف المفهوم كتابةً ولفظاً أو العكس يعطي اسم المفهوم بعد ذكر المدرس لتعريفه.
 - ب- يطبق المفهوم بتصنيفه للمفاهيم الجديدة.
 - ت- يكتشف خصائص المفهوم الجديد ويشق تعريفاً له بعد اعطائه أمثلة جديدة.
- 2- استعمال المفهوم لتكوين التعميمات وقدرة الطالب على تكوين مفاهيم أعمق وأشمل لإصدار النبوءات وتفسير الأحداث، وحل المشكلات. (دروزة، 1995: 14-15)
- ويرى الباحث أنه من الضروري للمدرس أن يساعد الطلاب في اكساب المفاهيم التاريخية عن طريق ربط الخبرات والمعلومات والحقائق ببعضهما وتقديم الامثلة واللامثلة، لينظم التعليم ويوجه الطلاب ويساعد على الاحتفاظ بالمعلومات مدة اطول. ولكل ما تقدم يمكن أن نورد أهمية المفاهيم واكتسابها في التعليم كالآتي:
- 1- تعد المفاهيم بمثابة خرائط لتوضيح أساسيات التعلم.
- 2- تقدم وجهة نظر واحدة للحقيقة أو الواقع التعليمي.
- 3- تقلل من ضرورة إعادة التعليم فعندما يتعلم الطالب مفهوم ما، يستطيع تطبيقه مرات عديدة في مواقف تعليمية جديدة دون الحاجة إلى تعلمه من جديد.
- 4- تساعد على تنظيم الخبرة العقلية المباشرة وغير المباشرة.
- 5- تسمح بالتنبؤات والمساعدة على البحث عن طريق المعلومات والخبرات الإضافية.
- 6- المفاهيم من الأدوات المهمة في التدريس؛ لكونها أكثر تنظيماً وتمييزاً. (السكران، 2002: 59)

ثانياً: دراسات سابقة:

الدراسات التي تناولت أنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية:

أولاً:دراسة الطائي 2014

رمت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج التعليم التماثلي في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الاول متوسط. اجريت الدراسة في العراق، وبلغت عينة البحث (60) طالبة وزعت بالتساوي على المجموعتين، واستعملت الباحثة اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم الجغرافية مكوناً من (60) فقرة من نوع اختيار من متعدد، واستعملت وسائل احصائية متعددة منها الاختبار التائي t- test لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعادلة كيودر - رتشاردسون 20.

توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وأكدت افضلية التعليم التماثلي على التعليم التقليدي في اكتساب المفاهيم. (الطائي، 2014: 1- 120)

ثانياً: دراسة انيانيشي (Anyanechi 1996):

رمت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال النموذج البنائي في تدريس العلوم لطالب المدارس الثانوية العليا في نيجيريا. بلغت العينة (70) طالب وطالبة وزعوا على مجموعتين بالتساوي. مجموعة تجريبية درست باستعمال النموذج البنائي وضابطة درست بالطريقة التقليدية، استعمل الباحث اسلوب المنهج النوعي وحلل المحتوى ووزع على المجموعتين.

تركز الاختبار والتقييم الذي اجراه الباحث على أنشطة التفاعل الصفي واستعمل (اختبار T-Test) لاستخراج النتائج حيث توصل إلى أن استعمال نموذج التعلم البنائي أوجد بيئة ممارسة وتطبيق افضل واوسع، وحدث فهماً افضل لطالب المجموعة التجريبية وساعد في بناء المعرفة العلمية لهم واوصى الباحث باستعمال الأنموذج البنائي في تدريس العلوم لطالب المرحلة الثانوية. (Anyanechi، 1996: P.1237)

ثالثاً: دراسة ايروكتن وجوكرمان (Erokten and Gokharman 2013)

رمت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التدريس التماثلي في التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، واجريت الدراسة في جامعة باموكالي في تركيا، حيث تكونت العينة من (44) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وزعوا بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، استعمل الباحثان التصميم شبه التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدى وطبقا اختبارا تحصيلياً مكوناً من (55) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وباستعمال اختبار T-Test تبين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وفاعلية التدريس التماثلي في رفع تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في مادة العلوم. (Erokten and Gokharman 2013)، P. 744- (750)

مؤشرات ودلالات مستنبطة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة يمكن الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث:

- 1- **الاهداف:** ورمت دراسة انيانيشي إلى معرفة أثر الأنموذج البنائي في تدريس العلوم، ورمت دراسة ايروكتن وجوكرمان إلى معرفة أثر طريقة التدريس التماثلي في العلوم، ، ورمت دراسة الطائي إلى تعرف أثر أنموذج التعلم التماثلي في اكتساب المفاهيم الجغرافية، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة فاعلية التدريس بأنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية.
- 2- **سنة الدراسة:** تراوحت السنوات التي اجريت فيها الدراسات السابقة ما بين (1996- 2014) فقد اجريت دراسة انيانيشي (1996)، واجريت دراسة ايروكتن وجوكرمان سنة (2013)، واجريت دراسة الطائي(2014)، أما الدراسة الحالية اجريت سنة (2016).

- 3- **مكان الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان اجراء الدراسة فقد اجريت دراسة انيانيشي في نيجيريا واجريت دراسة ايروكتن وجوكرمان في تركيا، ودراسة الطائي في العراق، أما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق.

- 4- **حجم العينة:** اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة إذ تراوحت ما بين (44- 70) إذ بلغ حجم العينة في دراسة وانيناشي (70) وفي دراسة ابروكتن وجوكرمان (44) وفي دراسة الطائي (60)، أما حجم الدراسة الحالية (61).
- 5- **المرحلة الدراسية:** تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها، حيث طبقت دراسة انيناشي على الثانوية العليا ودراسة ابروكتن وجوكرمان على الخامس الابتدائي، ودراسة الطائي على الاول متوسط، أما الدراسة الحالية فطبقت على الاول المتوسط.
- 6- **الوسائل الاحصائية:** تراوحت الدراسات السابقة في استعمال الوسائل الاحصائية فبعضها استعملت التحليل التباين الاحادي أو الثنائي وبعضها استعملت الاختيار التائي t- test لعينتين مستقلتين وبعضها استعملت معادلة كودريتشاردسون وطريقة شيفية للمقارنات البعدية وبعضها استعملت مربع كاي فضلاً عن استعمالها الوسائل السابقة ومعادلة سبيرمان براون ومعادلة الفا-كرونباخ، أما الدراسة الحالية فقد استعملت تحليل التباين الاحادي ومعادلة كودريتشاردسون.
- 7- **النتائج:** اتفقت الدراسات السابقة على فاعلية الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة وتفوقها على الطريقة التقليدية في القدرة على اكتساب المفاهيم.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي قام بها الباحث من حيث اعتماد التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينته، واعداد ادواته، ومستلزماته، وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة وعلى النحو الاتي:

أولاً: منهج البحث: اتبع الباحث المنهج التجريبي لمناسبته الطبيعية للبحث واهدافه، إذ يعد البحث التجريبي اقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الاكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعليم وانظمتها المختلفة. (ملحم، 2000: 388)

ثانياً: التصميم التجريبي: ونظراً لتضمن البحث متغير مستقل ومتغير تابع فقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي وكما موضح في الشكل (3)).

الشكل (3)

التصميم التجريبي للبحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
1	المجموعة التجريبية	أنموذج ديوت	المفاهيم التاريخية	اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
2	المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

أ: مجتمع البحث: ويقصد بمجتمع البحث جميع الافراد أو الاشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة الدراسة. (عباس واخرون، 2009: 217)

وبذلك يشتمل مجتمع هذا البحث جميع طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة القادسية للعام الدراسي (2016- 2017).

ب: عينة البحث: يقصد بالعينة المجموعة الجزئية من الوحدات أو العناصر التي أخذت بطريقة معينة من مجتمع ما بهدف دراسة خصائصها وذلك ليصار إلى تقدير خصائص المجتمع الكلي عن طريقها وبعبارة أخرى أنها جزء من الكل. (الزغلول، 2005: 21)

وشمل مجتمع الدراسة الحالية، المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين * ضمن حدود مركز محافظة القادسية للعام الدراسي 2016 - 2017م، التي لا يقل عدد شعب الصف الاول المتوسط فيها عن شعبتين فكانت المدارس على وفق ما موضح في جدول (1).

جدول (1)

المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في مركز محافظة القادسية (قضاء الديوانية)

ت	اسم المدرسة	عددالطلاب (الذكور) الصف الاول متوسط	ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب
1	متوسطة الجزائر	192	13	متوسطة الأمل	132
2	متوسطة ابن سينا	147	14	متوسطة الحر الرياحي	94
3	متوسطة المتنبى	94	15	متوسطة زيد ابن علي	150
4	متوسطة الرصافي	153	16	متوسطة حبيب ابن مظاهر	99
5	متوسطة محمد الباقر	102	17	متوسطة مكة المكرمة	25
6	متوسطة الحسن	226	18	متوسطة الحكيم	105
7	متوسطة الحسين	96	19	متوسطة المعرفة	145
8	متوسطة حمورابي	113	20	ثانوية الجمهورية	129
9	متوسطة الاقصى	152	21	ثانوية النهضة	91
10	متوسطة الغدير	96	22	ثانوية الرازي	125
11	متوسطة الإسراء	169	23	ثانوية أبي تراب المطورة	55
12	متوسطة الرحمن	127	24	ثانوية المتميزين	50

ولهذا اختار الباحث ثانوية (الجمهورية للبنين) قصدياً للأسباب الآتية:

- 1- ابدأ إدارة المدرسة الرغبة الحقيقية في التعاون مع الباحث لإنجاز التجربة.
- 2- يضم الصف الاول المتوسط اربع شعب، توزيع فيها الطلاب عشوائياً.
- 3- تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب.

وبعد تحديد العينة زار الباحث ثانوية الجمهورية للبنين وتم التنسيق مع إدارة المدرسة، حيث اختار الباحث شعبتان عشوائياً من أصل اربع شعب، إذ اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس وفق أنموذج ديوت وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس وفق الطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد طلاب مجموعتي البحث (71) طالباً بواقع (35) في شعبة (أ)، و(36) طالباً في شعبة (ج) وبعد أن استبعدت بيانات الطلاب الراسبين احصائياً لاحتمال امتلاكهم الخبرة في المادة الدراسية من العام الماضي والبالغ عددهم (4) طلاب في شعبة (أ) و(6) طلاب من شعبة (ج) اصبح عدد افراد العينة النهائية (61) طالباً بواقع (31) طالباً في المجموعة التجريبية، و(30) في المجموعة الضابطة، كما موضح في الجدول (2)

* لأن المدارس المسائية يكون أعمار الطلاب فيها قد تجاوز السن القانوني زيادة على أمور أخرى ربما لا تحقق التكافؤ في الدراسة الحالية.

الجدول (2)

عدد طلاب عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسيين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	35	4	31
الضابطة	ج	36	6	30
المجموع		71	10	61

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث احصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني محسوباً بالأشهر: حصل الباحث على تاريخ ولادة كل طالب في عينة البحث من سجلات ادارة المدرسة واحتسب عمره الزمني بالأشهر لغاية بدء التجربة في 2016/9/25 وكان متوسط اعمار الطلاب في المجموعة التجريبية الاولى (68، 149) شهراً وانحرافها المعياري (36، 3)، ومتوسط اعمار طلاب المجموعة الضابطة (1، 151) شهراً وانحراف معياري (3.26) وللتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي اعمار افراد المجموعتين، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) قبلت القيمة التائية المحسوبة (1، 139) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (59)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (3، 07)، وهذا يعني انه لا يوجد فرق دال احصائياً بين افراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متوسط العمر الزمني، لذلك فإن المجموعتين متطابقتين في العمر الزمني كما موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمتغير العمر الزمني محسوباً بالأشهر طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	68، 149	36، 3	59	1، 139	3، 07	غير دالة
الضابطة	30	1، 151	3.26				

2- التحصيل الدراسي للابوين:

أ- التحصيل الدراسي للآباء: من اجل ضبط هذا المتغير استعمل الباحث (مربع كاي) (χ^2) وسيلة احصائية لمعالجة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات، إذ بلغت قيمة (كا) 2 المحسوبة (2.978) وهي أقل من قيمة (كا) 2 الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن مجموعات البحث متكافئة في التحصيل الدراسي للآباء وحسب الجدول (4)

الجدول (4)

قيمة (χ^2) المحسوبة والجدولية للتحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا 2		مستوى دلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	6	8	8	9	3	2.978	5.99	غير دالة إحصائية
الضابطة	30	5	7	10	8				
المجموع	61	11	15	18	17				

ب- **التحصيل الدراسي للأُمهات:** من اجل ضبط هذا المتغير استعمل الباحث (مربع كاي) (χ^2) وسيلة احصائية لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات، إذ بلغت قيمة (χ^2) المحسوبة (0.222) وهي أقل من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (3) وهذا يدل على أن مجموعات البحث متكافئة في التحصيل الدراسي للآباء والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

قيمة (χ^2) المحسوبة والجدولية للتحصيل الدراسي لأُمهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا ²		مستوى دلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	8	10	9	5	3	0.222	5.99	غير دالة إحصائية
الضابطة	30	8	4	8	7				
المجموع	61	16	14	17	12				

3- التحصيل الدراسي السابق للعام 2015 - 2016:

حصل الباحث على درجات الطلاب عينة البحث في مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي السابق 2015 - 2016 من قوائم الدرجات التي اعدتها (ادارة ثانوية الجمهورية)، وقد بلغ متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية (69، 613) وبانحراف معياري قدره (11، 4300) في حين بلغ متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة (64، 933) وبانحراف معياري قدره (10، 9037)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات افراد المجموعتين، تبين ان الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (59) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0، 0138) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3، 07) مما يدل على تطابق المجموعتين من حيث التحصيل الدراسي السابق والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

يبين نتائج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لدرجات الطلاب (عينة البحث) في مادة التاريخ للصف السادس

الابتدائي للعام الدراسي السابق (2015-2016)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	31	69، 613	11، 4300	59	0، 0138	3، 07	غير دالة
الضابطة	30	64، 933	10، 9037				

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة:

إن عملية ضبط المتغيرات الدخيلة في الدراسات التجريبية، ولاسيما البحوث التربوية والنفسية ترمي إلى ابعاد أثر تأثير أي متغير آخر غير المتغير المستقل لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي مما يؤثر في دقة نتائج التجربة (عويس، 1979: 109)

إذ لابد من ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة ومن هذه المتغيرات:

- 1- اختيار أفراد العينة: سعى الباحث إلى ضبط هذا المتغير في ضوء اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين ومعدل العام السابق.

2- **الحوادث المصاحبة:** تزامن مع بعض التجارب العلمية حدوث بعض الحوادث الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل، وحوادث أخرى كالحروب والاضطرابات العلمية وغيرها التي تؤثر على سير التجربة ولم تتعرض الدراسة الحالية لمثل هذه الحوادث، أو ظروف تعرقل سير التجربة، أو تؤثر فيها لذا امكن تفادي هذا العامل.

3- **ادوات القياس:** ضبط الباحث هذا المتغير باستعمال اداة اختبار اكتساب المفاهيم وقد تحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار (الصدق والثبات)

4- **الاندثار التجريبي:** يقصد بالاندثار التجريبي الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب المشمولين في التجربة، أو انقطاعهم عنها، مما يؤثر في النتائج (الزويبي وآخرون، 1981: 61-62) والبحث الحالي لم يتعرض لهذه الحالات سواء اكانت تسرياً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث، وبنسبة قليلة جداً، ومتساوية تقريباً، ومن ثم لم يكن له اي تأثير.

5- **عامل الوقت:** المقصود به المدة الزمنية المحددة للتجربة وفي البحث الحالي كانت المدة الزمنية كورس دراسي واحدة لتتناسب وموضوعات البحث الحالي، لذا تمكن الباحث من ضبط هذا العامل والمدة الزمنية الموحدة للمجموعتين.

سادساً: متطلبات البحث

يتطلب البحث الحالي ما يأتي:

أ- **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها وهي فصول كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط/ الكورس الاول المقرر تدريسه للعام الدراسي 2016- 2017 وذلك على وفق مفردات المنهج وكما موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

مفردات محتوى كتاب تاريخ الحضارات القديمة

الفصل	عنوان الفصل	عدد الصفحات
الاول	عصور ما قبل التاريخ	10
الثاني	العصور التاريخية	16
الثالث	حضارة بلاد الرافدين	18

ب- **تحديد المفاهيم التاريخية:** بما أن احد اهداف البحث هو اكساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم التاريخية لذا عمد الباحث إلى تحديد المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب الصف الاول متوسط إذ بلغ عدد المفاهيم (23) مفهوماً تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ (الملحق 1) لمعرفة مدى صحتها؛ لكونها مفاهيم تنطبق عليها خصائص وصفات المفهوم وتمثل محتوى المادة. وبعد اخذ اراءهم تم حذف ثلاث مفاهيم؛ لكونها مكررة في اكثر من فصل وبذلك بلغ عدد المفاهيم بشكلها النهائي (20) مفهوم كما في (الجدول8).

ت- **صياغة الاهداف لاكتساب المفاهيم:** يعبر الهدف وصف لتغير في سلوك الطالب من المتوقع حدوثه بعد مروره بخبرة أو موقف تعليمي. فأى عمل تعليمي لابد أن تسبقه اهداف تحدد كخطوه اولى تستهدف الطالب والمدرس ومن ثم الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية. (دروزة، 2005: 53)

لذا كان لابد من تحديد اهداف اكتساب المفاهيم وذلك لأهميتها في اعداد اختبار اكتساب المفاهيم والتدريس وكذلك في اعداد الخطط التدريسية.

وقد اعتمد الباحث إلى اشتقاق اهداف اكتساب المفاهيم على وفق المستويات الثلاثة للمفهوم وهي (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) للفصول الثلاث لكتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط.

وقد بلغ عدد الاهداف (60) هدف سلوكي موزعه على المستويات الثلاثة للمفهوم بواقع 20 هدف لكل مستوى. إذ تم صياغة ثلاثة اهداف سلوكية لكل مفهوم وحسب المستويات الثلاث (التعريف، التميز، التطبيق) وبما أن عدد المفاهيم (20 مفهوم) لذا فقد بلغ عدد الاهداف 60 هدف سلوكي لاكتساب المفاهيم. وللتأكد من صحة ودقة اهداف اكتساب المفاهيم ومدى تمثيلها للمستويات الثلاثة الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم (الملحق 1).

وبعد الأخذ بآراء المحكمين عدلت بعضها وبذلك بقيت الاهداف بصيغتها النهائية (60) هدفا موزعة على المستويات الثلاثة للمفهوم.

اعداد الخطط التدريسية

يعرف التخطيط للتدريس بأنه جميع الاجراءات والتدابير والخطوات التي يتخذها المدرس لضمان تحقيق اهداف التدريس ونجاح العملية التعليمية. (عطية، 2008: 72)

لذا اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ضوء محتوى جميع فصول الكورس الاول لكتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول متوسط للعام (2016-2017) وبواقع خطتان دراستان في الاسبوع لكل مجموعة طيلة مدة التجربة التي استمرت كورس دراسي كامل من 2016/9/25 المصادف يوم الاحد ولغاية 2016/12/25 المصادف يوم الاحد.

وقد عرضت نماذج من تلك الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والتاريخ (الملحق 1) لبيان آرائهم بشأنها وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات واصبحت جاهزة للتطبيق الملحق (2).

سابعاً: أدوات البحث:

أولاً: اعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية: ويتطلب البحث الحالي اعداد اختبار، كأداة لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية لعينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة في مادة تاريخ الحضارات القديمة بالاعتماد على المفاهيم التي تم تحديدها وقائمة الاهداف السلوكية بمستوياتها الثلاث وذلك فقد اتبع الباحث عدة خطوات في اعداد وتطبيق الاختبار وهي:

أ- **صياغة فقرات الاختبار:** بما ان البحث الحالي يتطلب بناء اختبار في اكتساب المفاهيم التاريخية لطلاب عينة البحث لمعرفة فاعلية أنموذج ديوت في اكتساب المفاهيم التاريخية مقارنة بالطريقة التقليدية.

لذا قام الباحث ببناء اختبار على وفق هدف البحث ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة

وقد مرت عملية اعداد بناء الاختبار وتطبيقه بالخطوات الآتية:

1تحديد هدف الاختبار (اكتساب المفاهيم التاريخية): يتمثل هدف البحث الاول قياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول متوسط.

2تحديد مستويات اكتساب المفاهيم (تعريف، تمييز، تطبيق): من المعروف أن أي اختبار يبنى لاكتساب المفاهيم لابد أن يشتمل على المستويات الثلاثة للمفهوم وهي (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) لذا صاغ الباحث فقرات الاختبار على وفق المستويات الثلاث ولكل مفهوم.

3تحديد عدد فقرات الاختبار (20 فقرة) بعد استشارة للمختصين في مجال القياس وطرائق التدريس

كما في الجدول رقم (8)

جدول رقم (8) المفاهيم الواردة في الفصول الثلاثة لكتاب التاريخ

الفصول	المفاهيم	عدد المفاهيم
ف1	عصور ما قبل التاريخ، العصور الحرية، العصر الحجري القديم، العصر الحجري الوسيط، العصر الحجري الحديث	5
ف2	العصور التاريخية، السومريون، الأكديون، البابليون بلاد آشور، الكلدانيون، الفينيقيون، الكتابة	8
ف3	عصر فجر السلاسل، بلاد الرافدين، المعابد، الزقورة الزراعة، المقايضة، الشغل	7
المجموع	20	

4- صياغة فقرات الاختبار: اعتمد الباحث فقرات الاختبار من متعدد في صياغة فقرات الاختبار إذا اعد الاختبار البالغ عدده 60 فقرة اختبارية من نوع الاختبار من متعدد وبأربعة بدائل للإجابة واحد منها صحيحة.

5- تعليمات الاختبار: اعد الباحث للاختبار تعليمات واضحة ومفهومة وذلك لتحديد المطلوب من الطلاب بصورة واضحة ومحددة، تعليمات التصحيح: خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون اجابتها غير صحيحة.

6- صدق الاختبار: أ- صدق ظاهري: يقصد بالصدق قدرة الاختبار بالفعل على قياس السمة التي وضع لقياسها (صالح وآخرون، 2007: 159)، من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المختصين في مجال القياس والتقويم وقد تم الابقاء على جميع الفقرات بعد الحصول على نسبة اتفاق 80% ملحق(1).

ب- صدق الفقرات:

1- معامل صعوبة الفقرة: ويقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلاب الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة. (الزامل وآخرون، 2009: 368) وبعد حساب مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (0.37 - 0.65) (الملحق 4)، وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة.

2- القوة التمييزية للفقرة: تعد القوة التمييزية للفقرات إحدى الخصائص السايكومترية المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم كفاءة الفقرة. (الحسيني، 2013: 79) وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (0.41 - 0.74) (الملحق 4) وهذا يعني جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة وصالحة للتطبيق.

ثانياً: ثبات الاختبار:

- الطريقة الأولى: حيث تم إعادة الاختبار على عينة مكونة من (50) طالب، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، أُعيد اختبار لهم مرة ثانية واستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وجد أن معامل الثبات قد بلغ (0.85).

- الطريقة الثانية: (معادلة كيودر ريتشاردسون 20)، وجد أن معامل الثبات يساوي (0.72).

ثامناً: الوسائل الإحصائية: أستخدم الباحث في هذا البحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - SPSS 10 وبرنامج Microsoft Office Excel 2010، سواء في إجراءاته، أم في تحليل نتائجه.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نتيجة الفرضية الصفرية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي. صحح الباحث اجابات الطلاب على اختبار اكتساب المفاهيم البعدي وبعد الموازنات بين متوسط الدرجات وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ديوت

بلغ (39.13) وبانحراف معياري (6.3809)، أما متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية بلغ (32.56) وبانحراف معياري (4.0144) والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	31	39.13	6.3809
الضابطة	30	32.56	4.0144

ولمعرفة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث تم استعمال تحليل التباين الاحادي وقد ظهر أن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (27.78) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (59) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية وكما موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2409.32	2	1204.66	27.78	3.07	0.05
داخل المجموعات	3773.4	59	43.37			
المجموع الكلي	6182.72	61				

إن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (27.78) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.07) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (59) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي وتقبل الفرضية الصفرية البديلة: يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي.

تفسير النتائج الخاصة باكتساب المفاهيم التاريخية:

اظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة ويرى الباحث أن هذا التفوق يمكن أن يعزى للأسباب الآتية.

- 1- أن تدريس الطلاب على وفق انموذج ديوت كان له أثر كبير في شد انتباه الطلاب إلى الدرس وجعل دورهم أكثر ايجابية عن طريق مشاركتهم الفعالة في الدرس مقارنة بالطرائق التقليدية.
- 2- أن هذا الانموذج من النماذج التي زادت من رغبة الطلاب في اكتساب المفاهيم التاريخية.
- 3- أن الموضوعات التي درست وفق الانموذج يصلح تدريسها أكثر من الطريقة التقليدية،
- 4- إن هذا الانموذج يحرص على ربط المفهوم الذي تعلمه الطلاب بحياتهم وبيئتهم باعطاءهم الفرصة لتطبيق تلك المفاهيم في مواقف جديدة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت بما يأتي:

1- من خلال تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ديوت يمكن للنماذج التدريسية ان تعطي للطلاب دوراً هاماً في العملية التعليمية التعليمية.

2- انسجام الأنموذج (ديوت) مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية ومركزها الأساس.

ثانياً: التوصيات: في ضوء الاستنتاجات المبينة مسبقاً يمكن اجمال أهم التوصيات فيما يأتي:

1- الاستفادة من إنموذج ديوت في عملية التدريس لا يصال المادة الدراسية إلى أذهان الطلاب.

2- توجيه مدرسي مادة التاريخ في اعتماد انموذج (ديوت) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

3- ضرورة قيام وزارة التربية بإصدار (دليل للمدرسين والمدرسات) يتضمن أنموذج (ديوت) الذي أثبت فاعليته والذي يهتم بتدريس المفاهيم وفق النظرية البنائية وتوزيعه عليهم بهدف تشجيعهم على استعمالها في تدريسهم الصفوي ورفع مهاراتهم التدريسية.

ثالثاً: المقترحات: استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث الاتي اجراءه:

1- دراسة لمعرفة أثر إنموذج ديوت في أنماط أخرى من التفكير مثل التفكير الإبداعي - التفكير التأملي - التفكير الناقد - التفكير العلمي، وغيرها من أنماط التفكير.

2- دراسة لمعرفة أثر إنموذج ديوت في متغيرات أخرى مثل الاتجاهات والميول نحو مادة التاريخ وتصحيح المفاهيم التاريخية الخاطئة والاحتفاظ بالمادة التاريخية والدافعية نحو مادة التاريخ.

3- دراسة لمعرفة أثر إنموذج ديوت في مراحل دراسية أخرى كالابتدائية والإعدادية والجامعية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

● القرآن الكريم

1- إبراهيم، مجدي عزيز (2007). موسوعة المعارف التاريخية، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

2- أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر أحمد، (2008). نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الألفية الثالثة، ط2، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

3- جروان، فتحي عبد الرحيم (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي.

4- جمهورية العراق، (1984). نظام المدارس الثانوية رقم (12) لسنة 1977 المعدل برقم 23 لسنة 1981، بغداد/ مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (3).

5- الحيلة، محمد محمود (2008). مهارات التدريس الصفوي، ط1، دار المسيرة، عمان.

6- خطيبية، عبد الله محمد، (2005). تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة، عمان.

7- دروزة، افنان نظير (1995). علم التصميم والنظرية والقياس والتقويم، مجلة القياس النفسي والتربوي، العدد الرابع، دار الشروق، عمان.

8- _____ (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، دار الشروق، الأردن.

9- الزالملي، علي عبد الجاسم واخرون (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت.

10- الزغلول، عماد، (2005). الإحصاء التربوي. الإصدار الأول، دار الشروق، عمان.

- 11- الزويبي، عبد الجليل، وآخرون (1981). الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب، ط1، جامعة الموصل.
- 12- زيتون، حسن حسين، زيتون كمال عبد الحميد (1995). البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط1، الاسكندرية.
- 13- ——— (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية، ط1، المكتب العلمي، الاسكندرية.
- 14- ——— (2003): التعلم والتدريس من منظور البنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 15- السكران، محمد، (2002). اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الشروق، عمان.
- 16- صالح، أحمد زكي، وآخرون (2007). التقويم التربوي ومبادئ الاحصاء، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة.
- 17- الطائي، منال طه ياسين (2014). أثر نموذج التعليم التماثلي في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الاول المتوسط (رسالة ماجستير) غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية- ابن رشد، جامعة بغداد.
- 18- عباس، محمد خليل وآخرون (2009). مدخل إلى مناهج البحث من التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 19- عبد السلام، عبد السلام مصطفى، (1998). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
- 20- عبد الصاحب، اقبال مطشر، وجاسم، اشواق نصيف (2012). ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة، ط1، دار صنعاء، عمان.
- 21- عبد العزيز، سعيد (2009). تعليم التفكير ومهاراته، ط1، دار الثقافة، عمان.
- 22- عبید، ولیم، (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 23- عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء، عمان.
- 24- العقيلي، عبد المحسن سالم، (2005). التوجيهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، المجلد 19، العدد 76.
- 25- عويس، خير الدين علي، (1979). دليل البحث العلمي، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
- 26- قطامي، يوسف، (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 27- قطامي، يوسف، وقطامي (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق، عمان.
- 28- ملحم، سامي محمد (2000). القياس والتقويم في علم النفس والتربية، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.
- 29- المؤتمر القطري الأول، (2001). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقائع المؤتمر القطري الأول للعلوم التربوية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- 30- الهويدي، زيد، (2005). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المصادر الانكليزية

- 31- Anyanechi, M. (1996). teaching science in Nigerian secondary schools using a constructivist model doctoral dissertation fordham university, dal- 58/04.
- 32- Crowel, s. (1987). A. new way of thinking: the challenge of the future, educational leadership, 47(1) 60- 83.
- 33- Duit, R. (1991). On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science, Science Education, 75(6).
- 34- Erokten, seeil and go khoharman, hayriye kahraman (2013), the effect of analogy method on student achievement in the unit ((the structure and properties of matter)) ciiril sample, world applied sciences journal, 23(6).

- 35- Flick, L. (1991). Where concepts meet Percepts: Stimulating Analogical Thought in Children, Science Education, 75 (2), 215-230.
- 36- Jonson, D. M (1997). the effect of atraining progeam on the analogical reasoning abilities of elementary school age chidewn vnpulished, doctoral dissertation howard university.
- 37- Krug, M. (1976). History and Social sciences now approaches of teaching of social studies, Waltham, mass Blaisdell.
- 38- Merrill, M. D. (1993). The Component display theory. In G. M. Reigeluth (Ed) Instructional design, Theories, and models: An overview of their current statns, Hills, N. J.: Lawrence Erlbaum.

الملاحق

ملحق (1) الخبراء

ت	أسم المحكم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج
1	د. ثناء يحيى قاسم الحسو	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة بغداد_ كلية التربية _ ابن رشد	*	*	*
2	د. ديفيد كافرلي David Caverly	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ولاية تكساس - سان ماركوس - كلية التربية والتعليم التتموية	*		
3	د. فاهم حسين الطريحي	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة بابل _ كلية التربية	*		
4	د. فيصل عبد منشد	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة البصرة_ كلية التربية	*	*	*
5	د. مصطفى زايد محمد	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة سوهاج _ كلية التربية	*	*	
6	د. الهام محمود كاظم الجادر	أستاذ مساعد	تأريخ قديم	جامعة الكوفة_ كلية التربية بنات	*		
7	د. جبار رشك شناوة الدايني	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ	جامعة القادسية_ كلية التربية	*	*	*
8	د. حسن علي عبد الله	أستاذ مساعد	تأريخ القديم	جامعة القادسية - كلية التربية	*		
9	د. حيدر خزعل نزال الخزرجي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ	الجامعة المستنصرية_ كلية التربية الأساسية	*		
10	خالد جمال حمدي الدليمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التأريخ	جامعة ديالى _ كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	
11	د. صنعاء يعقوب خضير	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية _ كلية التربية	*	*	
12	د. علي صكر جابر الخزاعي	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة القادسية_ كلية التربية	*	*	*
13	د. محمد صالح الزيايدي	أستاذ مساعد	التأريخ	جامعة القادسية_ كلية التربية	*		
14	د. محمد طاهر ناصر التميمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التأريخ	جامعة الكوفة_ كلية التربية للبنات	*	*	*
15	د. مهدي علوان القريشي	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق التدريس	جامعة واسط _ كلية التربية	*	*	*

نوع الاستشارة:

أ- المفاهيم التاريخية

ب- الخطط التدريسية

ج- الخصائص السايكومترية

ملحق (2) أنموذج خطة تدريسية باستعمال أنموذج ديوت

التاريخ: 2016/10/2

المادة: تاريخ الحضارات القديمة

الحصة: الثانية، الزمن: 40 دقيقة

الصف: الأول المتوسط

الموضوع / العصور التاريخية

الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:

1- يعرف العصور التاريخية. 2- يميز بين عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية. 3- يحدد تاريخ اختراع الكتابة. 4- يعرف الكتابة المسمارية.

5- يبين سبب تسمية الكتابة المسمارية بهذا الاسم. 6- يذكر الأسم الذي عرفت به المدارس آنذاك.

الوسائل التعليمية:

- السبورة والأقلام الملونة.

- صور للألواح الطينية والخط الهيروغليفي والكتابة الفينيقية.

- مخطط لبداية التاريخ الميلادي.

المقدمة (التمهيد): (5 دقائق)

بدأت حياة الإنسان القديم على الأرض قبل آلاف السنين، اعتمد فيها على قدراته الجسدية لتوفير حاجاته اليومية فأين سكن آنذاك؟

طالب: اتخذ الإنسان القديم من الكهوف والمغارات مسكناً يأوي إليه ليقية البرد القارس وتهديد الحيوانات المفترسة.

المدرس: احسنت، بارك الله فيك، فما هي أقدم الأدوات التي استعملها الإنسان القديم لصنع الآلة والدفاع عن نفسه؟

طالب: الحجارة.

المدرس: نعم، ممتاز.

أعزائي الطلبة أما اليوم فننتكلم عن مظهر آخر من مظاهر الحضارة الإنسانية وهو مفهوم العصور التاريخية.

1- تقديم المفهوم المستهدف: (5 دقائق)

بدأت العصور التاريخية بظهور الكتابة في أنحاء العالم القديم كافة والكتابة هي حد فاصل ما بين عصور قبل التاريخ

والعصور التاريخية، فمن الذي اخترع الكتابة في أقدم صورها؟

طالب: العراقيون القدماء.

المدرس: احسنت، وإلى أي تاريخ يعود اكتشاف الكتابة الصورية في أقدم صورها؟

طالب: يعود تاريخ الكتابة الصورية في أقدم صورها إلى 3200 قبل الميلاد.

المدرس: نعم، ممتاز. ولا ننسى أن اختراع الكتابة في العراق يعود إلى الأقوام السومرية التي استقرت في الجزء الجنوبي من العراق

وقد استخدمت في بداية الأمر لتسجيل وارادات المعابد ثم تطورت بعد ذلك لاستعمالات أخرى، فما هي؟

طالب: استعملت في تدوين بعض أخبار الملوك ومنجزاتهم.

المدرس: جيد، بارك الله فيك.

2- تذكر المفهوم الأساسي من مخزون الطالب المعرفي: (5 دقائق)

الكتابة هي رمز التحول من عصور ما قبل التاريخ إلى العصور التاريخية فبواسطة الكتابة وصل إلينا أخبار العصور القديمة وانجازاتهم فما هي الكتابة المسمارية؟

طالب: الكتابة المسمارية هي الكتابة التي اخترعها السومريون الذين استقروا في الجزء الجنوبي من العراق وكانت تدون على ألواح من الطين بواسطة قلم من القصب مثلث الرأس. (تعرض صورة للكتابة السومرية).

المدرس: ممتاز، إذن لماذا سميت الكتابة المسمارية بهذا الاسم؟

طالب: لأن السومريون استخدموا قلم القصب المثلث الرأس على ألواح الطين فصارت نهايتها تشبه المسامير. (تعرض صورة لألواح الطين).

المدرس: أحسنت، وكان الكهنة يعلمون الناس الكتابة المسمارية ثم انشئت العديد من المدارس لتعليم الناس العلوم والمعارف والآداب، فبماذا سميت تلك الأماكن؟

طالب: سميت ببيت الألواح.

المدرس: بوركت، أما في مصر استخدم المصريون القدماء الخط الهيروغليفي.

3- تحديد السمات المتماثلة في المفهومين الأساسي والمستهدف: (5 دقائق)

ذكرنا بأن اختراع الكتابة المسمارية كان بنحو عام 3200 ق. م. ويعود إلى الأقوام السومرية التي سكنت جنوب العراق وأنها سميت بالمسمارية لأن نهايتها تشبه المسامير، أما في مصر فقد استخدم المصريون القدماء الخط الهيروغليفي فبماذا عرف أيضاً. (تعرض صورة للخط الهيروغليفي).

طالب: بالخط المقدس.

المدرس: أحسنت، وكان هذا في الألف الثالث قبل الميلاد، وظل هذا الخط محافظاً على شكله الصوري في مختلف العصور واستخدم على جدران المعابد والتماثيل فما هي أداة الكتابة المستخدمة لديهم.

طالب: استخدموا ورق البردي واقلام من القصب ودواة (محبرة).

المدرس: أحسنت، أما الفينيقيون في بلاد الشام فلهم فضل كبير على العالم في اكتشافهم الأبجدية التي اقترنت باسمهم وأن هذه الأبجدية كانت مصدر الأبجديات في العالم.

4- مقابلة السمات المتماثلة والمختلفة بين مجالي المماثلة: (5 دقائق)

اعزائي الطلبة فلنعمل مقارنة للسمات المتماثلة والمختلفة بين عصور ما قبل التاريخ والعصور التاريخية.

ت	عصور ما قبل التاريخ	ت	العصور التاريخية
1	هي العصور التي عانى فيها الإنسان القديم قبل أن يعرف الكتابة والتدوين.	1	هي العصور التي بدأت بظهور الكتابة والتدوين.
2	سكن الإنسان الكهوف والمغارات.	2	ظهور الحضارات وانتشار العمران على ضفاف الأنهار أو بالقرب منها.
3	اعتمد الإنسان على الطبيعة في جمع قوته لذا سمي العصر بـ (عصر جمع القوت).	3	انتشار العديد من المظاهر الحضارية كالزراعة وصناعة الأواني الفخارية والتعدين والكتابة.
4	جن الحيوانات واستخدامها بالنقل والزراعة.	4	استقرت الحياة وانتقل الإنسان من حياة التنقل إلى حياة الاستقرار ومارس الرعي واستفاد من مياه الأمطار والسيول والينابيع.

ولنقارن بين الكتابة المسمارية والخط الهيروغليفي

ت	الكتابة المسمارية	ت	الخط الهيروغليفي
1	هي الكتابة التي اكتشفها السومريون القدماء	1	هي الكتابة التي اكتشفها المصريون القدماء.
2	اكتشفت في العراق	2	اكتشفت في مصر
3	اخترعت الكتابة المسمارية عام 3200 قبل الميلاد.	3	اخترعت الكتابة الهيروغليفية في الألف الثالث قبل الميلاد.
4	كتبت بين ألواح من طين وبقلام من قصب مثلثة	4	تثبت على ورق من بردي بوساطة قلم من القصب دواة

5- وضع استنتاجات عن المفهومين الأساسيين والمستهدف: (5 دقائق)

نستنتج من المعلومات السابقة ما يأتي:

- 1- إنَّ عصور قبل التاريخ استخدم فيها الإنسان الحجارة وقرون الحيوانات وعظامها وجلودها وأغصان الأشجار لصنع أدواته والدفاع عن نفسه، ولم يتمكن من اكتشاف الكتابة، في حين تميزت العصور التاريخية بظهور الكتابة بمختلف أنواعها وانتشار المدارس وتعلم الناس مختلف العلوم والمعارف والآداب، كما وانتشرت المراكز الحضارية في الحضارات القديمة.
- 2- إنَّ تلك الحضارات الإنسانية العريقة كان لها الدور الكبير في وضع أساسيات الحضارة الإنسانية الموجودة اليوم، وأنَّ لنا الحق في أن نفخر بأجدادنا القدماء لأنهم أول من أسس للحضارات المختلفة.
- 3- من خلال الكتابة المسمارية والهيروغليفية وصل إلينا أخبار القدماء وأخذنا فكرة عن حياتهم والقوانين السائدة آنذاك ومظاهر الحياة المختلفة.

6- الإشارة إلى جوانب قصور المماثلة: (5 دقائق)

- لو كان الإنسان القديم يعرف الكتابة في العصور القديمة أي ما قبل التاريخ لتمكنا من معرفة مظاهر الحياة في تلك العصور وخاصة العصور الحجرية وخاصة وأنها كانت طويلة من حيث امتدادها الزمني وأنها حقبة لا يستهان به من التاريخ.
- التقويم: (5 دقائق)

- هل بنى الإنسان بيوتاً من الطين ليسكن فيها في العصر الحجري الحديث؟
- من الأقوام التي استخدمت الخط الهيروغليفي؟
- بماذا عرف القسم الآخري من العراق القديم؟

الواجب البيتي: اشرح المراكز الحضارية في الحضارات القديمة.

ملحق (3- أ) اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية بصيغته النهائية

اختبار مادة تاريخ الحضارات القديمة/ الصف الأول المتوسط

اسم الطالب:

الشعبة:

عزيزي الطالب:

لديك اختبار لمادة التاريخ تتطلب الإجابة عن فقراته في الخطوات الآتية:

- 1- كتابة الاسم والشعبة في الحقل المخصص لذلك.
- 2- الإجابة عن الفقرات جميعاً من دون ترك.
- 3- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة.
- 4- لكل فقرة أربعة بدائل واحدة منها صحيحة، ارسم دائرة حول الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة التي بين يديك.
- 5- تحسب لكل فقرة درجة واحدة.

ت	الفقرات
1-	تسمى العصور التي بدأت قبل آلاف السنين وكأن الإنسان يستخدم الحجارة لخدمته ودفاعاً عن نفسه فصنع منها آلاته وأدواته كالقؤوس والسكاكين والمقاشيط باسم: أ - عصور التدوين. ب- العصور التاريخية. ج- العصور المتأخرة. د- العصور الحجرية.
2-	من الخصائص المميزة للعصور الحجرية: أ- بناء البيوت من الطين. ب- استخدام دولايب الفخار. ج- استخدام النقود. د- اكتشاف النار للإضاءة والطبخ.
3-	أحد الأمثلة الآتية تبين أهمية العصور الحجرية: أ. توصل الإنسان إلى استخراج المعادن في نهاية العصر الحجري الحديث. ب. توصل الإنسان إلى اختراع الكتابة والخط المسماي. ج. توصل الإنسان إلى الكتابة الصورية. د. توصل الإنسان إلى بناء الأبراج والجنائن المعلقة.
4-	يعرف العصر الحجري الحديث بأنه: أ- أطول العصور الحجرية. ب- عصر جمع القوت. ج- عصر النياندرتال. د- عصر الثورة الزراعية.
5-	يعد إنشاء المؤسسات والحكومات التي تسن القوانين لحماية الملكية من الخصائص التي يمتاز بها العصر الحجري: أ- القديم. ب- الوسيط. ج- الحديث. د- المتأخر.
6-	تكمن أهمية العصر الحجري في: أ. بناء القرى والمدن مما أدى إلى ظهور الحضارات. ب. تكوين الأسر التي تتعاون على صيد الحيوانات وجمع الثمار. ج. اعتماد الإنسان على الصيد وجمع الحبوب البرية في غذائه. د. تدجين الحيوانات، ولاسيما الكلاب التي تستعمل في الصيد.
7-	تعرف العصور التاريخية بأنها العصور التي بدأت بظهور: أ- الزراعة. ب- الكتابة. ج- المدن. د- التجارة.
8-	يعد ظهور المدارس من الخصائص المميزة للعصور: أ- التاريخية. ب- ما قبل التاريخ. ج- الحديثة. د- الوسطى.
9-	تكمن أهمية العصور التاريخية في: أ- تدجين الانسان للحيوانات للاستفادة منها في حياته. ب- كتابة عقود البيع والشراء والقوانين والرسائل والأدب. ج- صناعة الإنسان لأدواته كالقؤوس والسكاكين من الحجارة. د- العيش داخل الكهوف كأسر وتكوين المستوطنات.
10-	تسمى الأقوام التي سكنت القسم الجنوبي من العراق بأسم: أ- الأكديون. ب- البابليون. ج- الكلدون. د- السومريون.
11-	من الخصائص المميزة للسومريون أنهم: أ- إقاموا علاقات تجارية مع المناطق المجاورة لهم. ب- بناء المعابد والزقورات. ج- سن القوانين والتشريعات التي ساعدت على نشر العدالة والمساوات.

	د- تحقيق الكثير من الإنجازات في الميادين العسكرية والتشريعية والعمرانية.
12-	من أهم الانجازات الحضارية للسومريون هو: أ- ظهور الملك حمورابي الذي شرع لنا قانوناً مدوناً. ب- اختراع الكتابة لتدوين مصروفات الدولة والمعابد ووارداتها. ج- بناء برج بابل والجنائن المعلقة المزودة بأنظمة الري. د- بناء الأسوار والقصور الضخمة في مدينة نينوى ودور شروكين.
13-	تسمى الأقوام التي سكنت المغرب العربي بنحو 1200 قبل الميلاد باسم: أ- الفينيقيون. ب- المصريون. ج- المغاربة. د- الجزائريون.
14-	أحد الأمثلة الآتية يعد من الخصائص المميزة للفينيقيين: أ- سكنوا في المناطق الساحلية وأسسوا عليها دولاً ومراكز تجارية. ب- سكنوا في المناطق الجبلية في بلاد المغرب العربي وأسسوا مستوطنات. ج- سكنوا مناطق المستنقعات والأهوار في جنوب العراق. د- سكنوا في المناطق الوسطى المنبسطة من وادي النيل.
15-	تكمن أهمية المدن الفينيقية في بلاد المغرب العربي بما يأتي: أ- بناء السدود والخزانات. ب- ازدهار تجارة البخور والعطور والتوابل. ج- اكتشاف الخط الهيروغليفي الذي استخدم في التدوين. د- بناء مدينة سوسة وبنزرت وطنجة وقرطاج.
16-	يعرف عصر فجر السلالات بأنه المدة الواقعة بين: أ- 2000 - 2200 ق. م. ب- 2200 - 2800 ق. م. ج- 2800 - 2370 ق. م. د- 2370 - 3000 ق. م.
17-	من الأمثلة المميزة لعصر فجر السلالات هي: أ- ملحمة كلكامش. ب- بناء الزقورات. ج- مسلة حمورابي. د- الجنائن المعلقة.
18-	تتجلى أهمية عصر فجر السلالات بان من خلاله تم: أ- اكتشاف الكتابة. ب- ظهور دويلات المدن. ج- ظهور التجارة. ج- ظهور الصناعة.
19-	ظهرت أولى السلالات الحاكمة المتمثلة بدويلات المدن في: أ- وادي النيل. ب- بلاد الشام. ج- بلاد اليمن. د- وادي الرافدين.
20-	من الأمثلة على أشهر ملوك بلاد الرافدين. أ- اورنمو. ب- اخناتون. ج- سرجون الأكدي. د- نرام سن.
21-	تكمن أهمية بلاد الرافدين في: أ- توحيد البلاد في دولة واحدة. ب- انتشار الزراعة. ج- انتشار الصناعة. د- استخدام النقود والمسكوكات في التعاملات التجارية كالبيع والشراء.
22-	تسمى أماكن للتعليم ودور حفظ السجلات وممارسة الطقوس والشعائر الدينية باسم: أ- المدارس. ب- المعابد. ج- المحاكم. د- المصارف.
23-	من الأمثلة المميزة للمعابد في بلاد الرافدين: أ- تقسم إلى قسمين علوي وسفلي. ب- تقسم إلى ثلاثة أقسام الأول للعبادة والثاني للتعليم والثالث للقضاء. ج- عبارة ساحة واسعة يحيط بها سور ولا تحتوي بداخلها على أي بناء. د- تبنى على شكل أهرامات تحتوي بداخلها على غرف تستخدم للعبادة فقط.

24-	تكم أهمية المعابد في علاقتها الوثيقة بالأمور: أ- الدينية أو الدنيوية. ب- الدينية فقط. ج- الدنيوية فقط. د- الاقتصادية والتجارية.
25-	عملية استبدال سلعة بسلعة أخرى تسمى: أ- تجارة. ب- صناعة. ج- اقتصاد. د-مقايضة.
26-	أحد الأمثلة الآتية لا يدل على مفهوم المقايضة: أ- استبدال الحبوب مقابل السمن. ب- استبدال التوابل مقابل الصوف. ج- استبدال الرز مقابل الجلود. د- استبدال الحبوب مقابل النقود.
27-	تكم أهمية المقايضة في مساهمتها في مساعدة الانسان في: أ- إيجاد سلعة بسيطة تكون ثمناً للسلع. ب- اكتشاف الصناعة. ج- اكتشاف الكتابة والتدوين. د- بناء المعابد والمدارس.
28-	من العصور المصرية التي انمازت بالاستقرار السياسي وكان الملك مينا الرابع فيه يلقب بملك مصر العليا والسفلى هو عصر المملكة المصرية: أ- الحديثة. ب- الوسطى. ج- القديمة. د-الأخيرة.
29-	من الخصائص المميزة لعصر المملكة المصرية القديمة: أ- توسع مصر على حساب الدول المجاورة لها. ب- اكتشاف الخط المسماري الذي استخدم في التدوين. ج- انتشار الزراعة وتطور الآلات والمكائن المستخدمة فيها. د- بناء الاهرامات والمقابر العديدة في الضفة الغربية من النهر.
30-	تكم أهمية عصر المملكة المصرية القديمة في: أ- الاستقرار السياسي لمصر. ب- الانتعاش الاقتصادي لمصر. ج- توسع العسكري لمصر. د- الانتعاش الاداري لمصر.
31-	يعرف العصر الأخير من حكم المملكة القديمة الممتد من (2780-2270 ق.م) بأنه العصر الذي قام فيه الملوك ببناء. أ- القصور. ب- المعابد. ج- الاهرامات. د- الجنائن المعلقة.
32-	أول هرم مدرج في تاريخ مصر شيده الملك: أ- زوسر. ب- اخناتون. ج- حمورابي. د- احمس.
33-	ان تشييد المصريين للاهرامات يعبر عن: أ- الاهتمام بالعمارة والفن. ب- تقديسهم لملوكهم. ج- لحمايتهم من الأعداء. د- لخصن المواد الغذائية واستعمالها وقت الشحة والقط.
34-	يسمى العصر المهم في تاريخ مصر من حيث القوة والثروة والذي استمر خمسة قرون باسم المملكة المصرية: أ- الوسطى. ب- القديمة. ج- المتأخرة. د-الحديثة.
35-	من الخصائص التي يمتاز بها عصر الامبراطورية المصرية الحديثة هو: أ. ازدهار الأوضاع السياسية والاقتصادية وتطور الفنون والعمارة وتوسع الدولة المصرية. ب. تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية وسيطرة ما يسمى بالهسكوس على البلاد. ج. دخول اقوام أجنبية إلى مصر. د. انتشار الفوضى واهمال الزراعة وتقشي المجاعة.
36-	من أهم الأعمال التي قام بها امنوفس الرابع اخناتون في عصر الامبراطورية المصرية الحديثة هي: أ- بناء الاهرامات. ب- الثورة الدينية ضد تعدد الآلهة. ج- بناء السدود. د-تقسيم البلاد إلى مقاطعات ودويلات صغيرة استقل فيها الحكام.
37-	يسمى المسؤول عن إدارة شؤون البلاد الداخلية والخارجية في مصر القديمة ب:

	أ- الملك. ب- الوزير. ج- الفرعون. د- الاسكندر.
38-	من الخصائص المميزة للفرعون أنه: أ- المسؤول الديني والديني. ب- تنفيذ القوانين والمهام الإدارية. ج- جباية الضرائب وضمان نزاهة القوانين. د- الإشراف على الزراعة والري والتجارة.
39-	تكمن أهمية الفرعون في أنه: أ- الإشراف على تشييد المعابد والأهرامات لدفن الملوك. ب- المشرع الوحيد ومصدر القوانين فكانت إطاعة أوامره واجباً. ج- الإشراف على الشؤون الاقتصادية ومنها خزانة الدولة. د- يعمل على حل الخلافات مع الدول المجاورة.
40-	تعرف شبه الجزيرة العربية بأنها: أ. الأراضي التي تقع في الجزء الجنوبي الغربي من قارة آسيا وشكلها مستطيل. ب. الأراضي التي تقع في الجزء الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا وشكلها مربع. ج. الأراضي التي تقع في الجزء الشمالي الغربي من قارة أوروبا وشكلها مستطيل. د. الأراضي التي تقع في الجزء الشمالي الشرقي من قارة آسيا وشكلها دائري.
41-	من الخصائص المميزة لشبه الجزيرة العربية: أ. إحاطتها بالمياه من الجهة الشمالية والجنوبية والشرقية والعرب هم سكانها. ب. إحاطتها بالمياه من الجهة الجنوبية والغربية والشمال والعرب هم سكانها. ج. إحاطتها بالمياه من الجهة الشمالية والغربية والشرقية والعرب هم سكانها. د. إحاطتها بالمياه من الجهات الأربعة والعرب هم سكانها.
42-	تكمن أهمية شبه الجزيرة العربية في أنها: أ- منطقة خصبة كانت تسكنها الأقوام العربية. ب- نفوذ حكامها. ج- منطقة تغطيها الثلوج والجليد. د- منطقة صحراوية تستخدم في رعي الحيوانات.
43-	تعرف دولة الحضر بأنها المدينة التي تقع بقايا اطلالها في: أ- جنوب شرق بابل بمسافة 150 كم. ب- شمال شرق ذي قار بمسافة 320 كم. ج- جنوب غرب الموصل بمسافة 110 كم. د- شمال غرب كربلاء بمسافة 220 كم.
44-	من أشهر ملوك دولة الحضر: أ- شابرور الأول (سابور ذو الأكتاف). ب- الاسكندر المقدوني. ج- سنطروق الأول. د- اخناتون.
45-	تكمن أهمية دولة الحضر في: أ- شق الجداول وبناء السدود والموانئ البحرية. ب- تطور الحركة التجارية بين موانئ الخليج العربي والسواحل الشرقية للبحر المتوسط. ج- الاهتمام بالزراعة وشق الترع لسقي الأراضي الزراعية. د- بناء الأسوار حول المدن لحمايتها من هجمات الأعداء.
46-	تسمى الأقوام التي نزحت من جنوب شبه الجزيرة العربية واستقروا في الحيرة جنوب غرب الكوفة واسسوا دولة لهم عرفت بدولة: أ- الحضر. ب- تدمر. ج- اليمن. د- المناذرة.
47-	من أشهر ملوك دولة المناذرة: أ- عمرو بن هند. ب- عمرو بن عدي. ج- عدي بن منذر. د- منذر بن حجر.

48-	من أهم ما قام به ملوك المناذرة هو: أ- إقامة علاقات طيبة مع الدول المجاورة وخاصة الساسانيين. ب- الصراع المستمر مع الروم. ج- إقامة علاقات اقتصادية وتجارية مع الدول المجاورة. د- الاهتمام بالزراعة وإصلاح الأراضي الزراعية.
49-	الدولة التي تقع في الجنوب الشرقي من بلاد الشام (الأردن) حالياً والتي ظهرت في حدود 587 ق. م هي: أ- دولة سبأ. ب- مملكة حمير. ج- بلاد اليمن. د- دولة الأنباط.
50-	من الخصائص المميزة لدولة الأنباط: أ- بناء السدود لخزن المياه. ب- إنشاء صهاريج لحفظ الماء. ج- بناء وتشبيد المعابد الضخمة. د- بناء مشاريع الري والبزل.
51-	تكمن أهمية دولة الأنباط في: أ- موقعها التجاري. ب- خصب أرضها. ج- ازدهار الصناعة. د- انتشار التعليم.
52-	تعرف المملكة التي سكنتها قبائل عربية انحدرت باتجاه اليمن واتخذوا من مأرب شرق صنعاء عاصمة لهم بأسم: أ- مملكة حمير. ب- مملكة معين. ج- مملكة سبأ. د- مملكة كندة.
53-	اشتهر سكان مملكة سبأ ب: أ- بناء السدود والتجارة. ب- بناء القصور والتجارة. ج- صناعة الأسلحة والأواني الفخارية. د- الاهتمام بالتجارة والبيع والشراء.
54-	انهيار سد مأرب يدل على: أ- عدم الاهتمام بالبيئة والتصرف بالمياه بشكل سليم يؤدي إلى تدمير الحضارات. ب- أن تعاقب الحكام الضعفاء على الحكم يؤدي إلى تدمير البلدان. ج- اهتمام الحكام بأمور التجارة أدى إلى إهمال الأمور الداخلية للبلد. د- عدم أهمية السد مما أدى إلى قيام القبائل بتدميره.
55-	الدولة الساسانية هي الدولة التي حكمت: أ- بلاد فارس. ب- بلاد الشام. ج- بلاد اليمن. د- العراق.
56-	مؤسس الدولة الساسانية هو بابل بن ساسان وقد لقب نفسه بأسم: أ- شاهنشاه (ملك الملوك). ب- ملك الجهات الأربعة. ج- الملك المقدس. د- القيصر.
57-	من أهم المصادر الحضارية للدولة الساسانية: أ- وجود القصور والمعابد الفخمة. ب- ازدهار صناعة النسيج. د- ازدهار الزراعة وإصلاح الأراضي. د- التجارة مع البلدان المجاورة.
58-	تقع اليونان في الزاوية: أ- الجنوبية الشرقية من قارة أوروبا. ب- الشمالية الغربية من قارة آسيا. ج- الجنوبية الغربية من قارة أوروبا. د- الشمالية الشرقية من قارة آسيا.
59-	ينقسم التاريخ اليوناني إلى: أ- ثلاثة عهود. ب- أربعة عهود. ج- خمسة عهود. د- ستة عهود.
60-	تكمن أهمية بلاد الرومان في: أ. سهولها الواسعة ومناخها المعتدل وهذا يدل على الأثر الكبير في نشوء الحضارة وتطورها وجذب هجرات مختلفة إليها. ب- قوتها العسكرية وقدرة جيشها على التوسع على حساب البلدان المجاورة. ج- سفة البلاد مما ساعد على تنوع الثقافات والحضارات. د- انتقالها من النظام الجمهوري إلى النظام الامبراطوري.

(ملحق 3-ب) مفتاح الإجابة الصحيحة لاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي

1-	أ	ب	ج	د
2-	أ	ب	ج	د
3-	أ	ب	ج	د
4-	أ	ب	ج	د
5-	أ	ب	ج	د
6-	أ	ب	ج	د
7-	أ	ب	ج	د
8-	أ	ب	ج	د
9-	أ	ب	ج	د
10-	أ	ب	ج	د
11-	أ	ب	ج	د
12-	أ	ب	ج	د
13-	أ	ب	ج	د
14-	أ	ب	ج	د
15-	أ	ب	ج	د
16-	أ	ب	ج	د
17-	أ	ب	ج	د
18-	أ	ب	ج	د
19-	أ	ب	ج	د
20-	أ	ب	ج	د
21	أ	ب	ج	د
22-	أ	ب	ج	د
23-	أ	ب	ج	د
24-	أ	ب	ج	د
25-	أ	ب	ج	د
26-	أ	ب	ج	د
27-	أ	ب	ج	د
28-	أ	ب	ج	د
29-	أ	ب	ج	د
30-	أ	ب	ج	د
31-	أ	ب	ج	د
32-	أ	ب	ج	د
33-	أ	ب	ج	د
34-	أ	ب	ج	د
35-	أ	ب	ج	د
36-	أ	ب	ج	د
37-	أ	ب	ج	د
38-	أ	ب	ج	د

39-	أ	ب	ج	د
40-	أ	ب	ج	د
41-	أ	ب	ج	د
42-	أ	ب	ج	د
43-	أ	ب	ج	د
44-	أ	ب	ج	د
45-	أ	ب	ج	د
46-	أ	ب	ج	د
47-	أ	ب	ج	د
48-	أ	ب	ج	د
49-	أ	ب	ج	د
50-	أ	ب	ج	د
51-	أ	ب	ج	د
52-	أ	ب	ج	د
53-	أ	ب	ج	د
54-	أ	ب	ج	د
55-	أ	ب	ج	د
56-	أ	ب	ج	د
57-	أ	ب	ج	د
58-	أ	ب	ج	د
59-	أ	ب	ج	د
60-	أ	ب	ج	د

ملحق (4) معاملات الصعوبة والتميز لاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

ت	الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا	الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	نسبة صعوبة الفقرة	نسبة تمييز الفقرة
1	24	5	0.54	0.70
2	19	4	0.43	0.56
3	25	5	0.56	0.74
4	22	8	0.56	0.52
5	21	8	0.54	0.48
6	23	7	0.56	0.59
7	17	6	0.43	0.41
8	24	8	0.59	0.59
9	26	9	0.65	0.63
10	25	7	0.59	0.67
11	18	4	0.41	0.52
12	23	8	0.57	0.56
13	20	5	0.46	0.56
14	23	8	0.57	0.56

0.56	0.57	8	23	15
0.63	0.57	7	24	16
0.56	0.50	6	21	17
0.63	0.54	6	23	18
0.59	0.56	7	23	19
0.56	0.54	7	22	20
0.44	0.44	6	18	21
0.52	0.44	9	23	22
0.59	0.59	8	24	23
0.44	0.48	7	19	24
0.48	0.43	5	18	25
0.44	0.43	5	17	26
0.63	0.57	7	24	27
0.59	0.52	6	22	28
0.70	0.54	5	24	29
0.59	0.48	5	21	30
0.59	0.59	8	24	31
0.63	0.50	5	22	32
0.44	0.56	9	21	33
0.52	0.56	8	22	34
0.67	0.56	6	24	35
0.52	0.44	5	19	36
0.63	0.57	7	24	37
0.63	0.50	5	22	38
0.59	0.48	5	21	39
0.52	0.56	8	22	40
0.70	0.54	5	24	41
0.59	0.52	6	22	42
0.67	0.59	7	25	43
0.41	0.54	9	20	44
0.44	0.56	9	21	45
0.41	0.50	8	19	46
0.44	0.44	6	18	47
0.63	0.57	7	24	48
0.59	0.59	8	24	49
0.44	0.37	4	16	50
0.67	0.52	5	23	51
0.52	0.48	6	20	52
0.48	0.57	9	22	53
0.63	0.65	9	26	54

0.59	0.52	6	22	55
0.44	0.56	9	21	56
0.56	0.54	7	22	57
0.44	0.56	9	21	58
0.52	0.56	8	22	59
0.41	0.39	5	16	60

فاعلية برنامج تعليمي على وفق الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التعبير الكتابي

أ.م.د. رغد سلمان علوان أ.م.د. بسام عبد الخالق عباس

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The effectiveness of an educational program in the written expression creativity of students at middle school

Ass.Lec.Dr. Raghad Salman Alwan

Ass.Lec.Dr. Bassam Abd Al-Khaliq

University of Babylon\ College of Education

Bassamabbas2010@yahoo.com

raghed_sl@yahoo.com

Abstract

The current research aims to find out the effectiveness of an educational program in the written expression creativity among students of the fifth grade science. The research sample consisted of 64 females students from AlKhansaahigh School for Girls, which were selected at random. The Researchers tools used in the research consisted of two methods, the first was a test in written expression, and the second was to build a program for creative skills of written expression. To analyze the results of the research, the searchers used the Pearson correlation coefficient and the (t) test for two independent samples as statistical means. They found that the performance in written expression creativity of the experimental group, which studied the educational program, was higher than the control group.

Key words: effectiveness- educational- program- written expression- creativity among

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية برنامج تعليمي في التعبير الكتابي الابداعي لدى طالبات الصف الخامس العلمي. تكونت عينة البحث من (64) طالبة من اعدادية الخنساء للبنات التي تم اختيارها بصورة عشوائية، اما اداتا البحث فالاولى كانت اختبار في التعبير الكتابي والثانية هي بناء برنامج لمهارات التعبير الكتابي الابداعي. ولتحليل نتائج البحث احصائيا، استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وسائل احصائية وتوصل الباحثان الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج، مهارات التعبير، التفكير الإبداعي، الكتابة الإبداعية، الأنشطة اللغوية

الفصل الاول: مشكلة البحث:

تأصلت مشكلة ضعف الطلبة في التعبير في المراحل الدراسية المختلفة، وعلى الرغم من الدراسات الكثيرة التي تناولت ضعف الطلبة في التعبير الا ان المشكلة تعمقت وتجدرت أكثر وازدادت تعقيداً عندما يتعلق الامر بالتعبير الابداعي، فالمتعلم لا يمتلك المهارات اللازمة حتى يستطيع ان يبدع في كلامه ويعبر بلغة تتسم بصحة العبارة وسلامة الفكرة عن الأمور التي تلامس وجدانه وتخالج تفكيره، فدرس التعبير في المرحلة الاعدادية يفتقر الى المنهجية في تدريب الطلبة من خلال برامج تعليمية على مهارات التعبير الابداعي الخاصة باللغة والاسلوب والفكرة التي تمثل ادوات الطالب الكاتب التي يستعين بها في تعبيره بصورة ابداعية.

زيادة على ان الطرائق التدريسية السائدة في تدريس المواد التعليمية المختلفة ومواد اللغة العربية لا تنمي المهارات اللازمة للتعبير والذي يعد البودقة التي يصب بها المتعلم كل نتاجه المعرفي والوجداني والادائي، فالطالب في المرحلة الاعدادية هو مستمع لا يتكلم ولا يحاور ولا يشارك ولا يسأل ولا يجيب ولا يبدي رأيه – لا يعترض ولا يعرض افكاره فكيف تنمي لديه مهارات التعبير الابداعي – بل قد يصل بالمتعلم في اكثر الدروس من انه كالأصم وإذا طلب منه المشاركة فإنه يردد ما موجود في الكتاب المدرسي مما حفظه

بدون ان يعبر عنها بأسلوبه ولغته الخاصة، فطرائق تدريس علوم اللغة العربية وادابها تقتصر الى الانشطة اللغوية التي تكسب المتعلم القدرة على عرض ما تعلمه بلغة موحية ومبدعة، فدروس التعبير خالية من الانشطة اللغوية المعدة على وفق برامج تعليمية تنمي المهارات العقلية والادائية للمتعلم ومنها مهارات التعبير الابداعي، والتي تنمي بدورها قدرة المتعلم على معرفة هذه المهارات والقدرة على توظيفها في كلامه وكتابته بطريقة ابداعية.

اهمية البحث:

يتوخى الكاتب في التعبير الابداعي الى إحداث أكثر الاثر في نفس المخاطب، فالتركيب اللغوية التي تستعمل لهذا الغرض يجب ان تتسم بالسلاسة والعذوبة وحسن التراكيب وان تشتمل على عناصر الجمال وجزلة المعاني التي تثير المخاطب وتتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب. (عطية، 2008، 121).

فالتعبير الابداعي يرمي فيه محدثه او كاتبه المبدع الى اظهار احساسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية فلذلك فهو يقتضي الصنعة والجمال والاثارة ونقاس جودته بمحتوى ما يتحقق من اثر في نفس السامع (عطية، 121) فمواقف التعبير الابداعي كثيرة منها:

- 1- المواقف الشخصية: ذوات الاغراض الوجدانية فقد يتعرض الفرد الى موقف يتطلب اثاره الوجدان لضمان تعاطفه مع المتحدث وانهيازه ودعمه له
- 2- استثارة المخاطب نحو قضية معينة من القيم الاجتماعية المرغوب فيها من المتحدث فأكثر على مساندة المحظوظين او التبرع للمحتاجين.

3- تهيئة الرأي العام ضد ظاهرة سيئة نتيجة تفشيها بين الناس

4- التعبير عن الاحداث المؤلمة وبيان اللوعة تجاهها

5- شد الهمم للذود عن الوطن واثارة حماس المواطنين للدفاع عن الوطن (عطية، 2008، 122).

فالتعبير الابداعي يستخدم في المواقف التي تلامس الوجدان وتتعامل مع المشاعر والاحاسيس ويستلزم المهارات الازمة لكي يتسم تعبيره بقوة العاطفة وصدق التجربة وسعة الخيال وسلاسة اللفظ (عطية، 2008، 122).

فالمهارات تتطلب الجرأة في الحديث مع المخاطب وشجاعة في مواجهتهم دون خوف او وجل وقدرة على تمثيل المعنى بتغيير نبرة الصوت ونغمته بما يتناسب مع السيلان اللغوي وما تحمله من معاني، لذلك يجب التدريب على صفة المهارة باستمرار وممارسة الانشطة اللغوية عن طريق القراءة للنصوص المختلفة ومحاكاة المعاني لتتمكن المتحدث من اقناع السامع وجذب انتباهه واستمالة عواطفه وبالتالي الوصول الى درجة مقبولة في إتقان مهارة التعبير الابداعي (عبد الهادي، 2002، 294).

إن مستوى التمكن من المهارات اللغوية وبخاصة مهارة التعبير الابداعي يتجلى ويبدو واضحاً في قدرة المتعلم على توظيف ما لديه من معلومات ومعارف في مجال النحو والبلاغة والبيان، وعلى المستوى الفكري والفني وعلى مستوى التذوق الجمالي للنصوص اللغوية من طريق الانشطة اللغوية (جار الله/ 2007، 132).

وتعد الانشطة اللغوية من افضل الوسائل التي تفعل عملية التعليم اذ تعد مكونا مهما من مكونات المنهج الحديث التي لا تقتصر على المعلومات والمعارف التي يقدمها الكتاب المدرسي بل تتعدى ذلك الى نشاط المتعلمين ومشاركتهم الايجابية في التعلم والتعليم (العنوم، 2008، 18).

ان الاساس الذي يبنى عليه مفهوم الانشطة بوصفها ادوات تربوية يستند الى اساس تفاعل الطالب مع خبرات محدودة ومعينة وعن طريقها يكتسب طرائق جديدة في التفكير تمكنه من بناء مهاراته وتتميتها بالاتجاه المرغوب فيه على وفق برامج تعليمية معدة بدقة (ابو الهيب، 146، 2001)، فالبرنامج التعليمي المعد على وفق الأنشطة اللغوية يتضمن مشاركة الطالب نفسه في الانشطة المتنوعة وينمي لديه مهارة الحوار والمناقشة في الدرس (عريبات- 2007 - 157) فالبرنامج التعليمي يلبي حاجات المتعلمين في اظهار قدراتهم

التعليمية ومعالجة اخطاءهم بشكل مشوق ومجيب وفي ظل المفهوم الحديث للمنهج والاهمية المتنامية للأنشطة اللغوية في الدرس حرص المعنيون بتعليم مهارات اللغة العربية عن طريق الانشطة اللغوية فهي تمثل الجانب التطبيقي للتدريب على مهارة التعبير الابداعي من طريق برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الابداعي متكامل مع الجانب النظري الذي يمثل معرفة كل مهارة من مهارات التعبير الابداعي.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى:

1. بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الابداعي عن طريق الانشطة اللغوية لطلبة المرحلة الاعدادية / الصف الخامس العلمي وذلك من خلال:

* تعرف مهارات التعبير الابداعي

* تحديد الانشطة اللغوية

* بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الابداعي على وفق الانشطة اللغوية.

2. تعرف فاعلية برنامج تعليمي على وفق الانشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الابداعي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة التعبير الكتابي.

فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الآتية: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير من خلال برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الابداعي على وفق الانشطة اللغوية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي

1-طلبة المرحلة الاعدادية / الصف الخامس العلمي

2-مهارات التعبير الابداعي

3-الانشطة اللغوية

تحديد المصطلحات:

اولا- البرنامج: عرفه كل من

1-كود(good,1973) بأنه موجز الاجراءات والمفردات التعليمية التي تقدمه المدرسة خلال مدة محدودة من الزمن (good, 1973,p,404)

2-الصائغ(1981) بأنه ((اي فعالية او نشاط تربوي سواء كانت هذه الفعالية تتعلق بمنهاج مادة دراسية او برنامج لنشاطات علمية او اي عنصر او متحدث تربوي اخر قد يشتمل على مجموعة من الانشطة التربوية (الصائغ، 14، 1981)).

التعريف الاجرائي: هو نشاط منظم يحوي على اهداف ومحتوى وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية واجراءات تعليمية تشمل الانشطة اللغوية المخططة على وفق المهارات التي توصل اليها الباحثان والتي يعتقدان انها يمكن ان تنمي عن طريق هذه الانشطة اللغوية.

ثانيا: الانشطة اللغوية.

1-النشاط لغةً: النشاط: ضد الكسل، نَشِطٌ نشاطاً ونَشِطاً اليه، فهو نَشِطٌ، ونَشِيط: طيبُ النفسَ للعملِ، والنَّعْتُ ناشِطٌ، (ابن منظور، مادة نَشِطٌ، جمع، 2005، ص4011).

النشاط اصطلاحاً: عرفه كل من:

1-مجمع اللغة العربية بأنه (ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي او عقلي)(مجمع اللغة العربية، 1984، 7)

2- الهاشمي: بأنه ((كل ما يقوم به المعلم او المتعلم من اعمال داخل الصف وخارجه بهدف اثراء الخبرات التعليمية للمتعلم واضفاء المتعة على كل ما يتعلمه (الهاشمي، 2006، 113)
الانشطة اللغوية اصطلاحاً:
عرفها كلاً من:

1- (مكفوف) بأنها مجموعة من النشاطات الموجهة التي يقوم بها الطلاب فردياً او اجتماعياً وفق خطوات وقواعد مصممة على اساس علمية تهدف الى تنمية مهارات التعبير الابداعي (مكفوف، 2006، 13)

2- عبد الباري: (بأنها مجموعة من المهارات والاداءات الكلامية التعليمية التي يؤديها الطلاب داخل حجرة الصف تحت اشراف المعلم وتوجيهه تعبيراً عن معارفهم ومعلوماتهم وانفعالاتهم وظهورها في شكل منتج جيداً يتسم بالدقة والوضوح والقصد) (عبد الباري، 2010، 271)

التعريف الاجرائي: اعتمد الباحثات تعريف عبد الباري 2010 تعريفاً اجرائياً

ثالثاً: المهارة:

لغة: إحكام الشيء والحذف فيه - يقال: مَهَرَ يَمْهَرُ - مَهارة- فهي تعني الاجادة والحذق وان الماهر هو الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عَمَل فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم يعني انه اجاد فيه واحكم (ابن منظور، مادة مَهَرَ، 2005، 155).
اصطلاحاً:

عرفها كلاً من:

1- اللقاني: بأنها الاداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه المتعلم حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني، وعلي الجمل، 1996، 187).

2- علي: بأنها قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والاجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها التطبيق المباشر وحتى استخدامها في عمليات التقويم (علي، 2011، 38)
التعريف الاجرائي:

امتلاك طلاب طبقة عينة البحث القدرة على استعمال مهارات التعبير الابداعي بدرجة من الكفاية والدقة والسرعة.

رابعاً: التعبير الابداعي

اصطلاحاً عرفه كل من:

1- عطية بأنه ((الكلام المنطوق الذي يرمي فيه المتحدث الى اظهار احساسه وعواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية يتوخى فيها المتحدث احداث اكبر الاثر في نفس المخاطب (عطية، 2008، 121).

2- الهاشمي: بأنه ((الكلام الوجداني الذي يكون فيه المتحدث بحاجة الى اظهار عواطفه والتأثير في الآخرين بطريقة فنية في القول). (الهاشمي، 2005، 36).

التعريف الاجرائي:

الكلام الذي يعمد فيه المتعلم الى توظيف اللغة الشفهية التي تتسم بسلاسة الالفاظ واستعمال التراكيب اللغوية التي تتسم ببلاغتها وقوة العاطفة للتأثير في المتلقي عن طريق توظيف المهارات اللازمة لذلك.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

1- دراسة الدليمي(2001): بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد اجري هذا البحث في كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد. حدد الباحثان مشكلة بحثه في عدم اخذ النقد الادبي حظه من العناية في مناهج وزارة التربية في المرحلة الاعدادية وامتداد هذه المشكلة الى المرحلة الجامعية، إذ إن المقرر الجامعي يفتقر الى الجانب التطبيقي لتحليل النصوص الادبية وبخاصة إذا علمنا ان النقد الادبي هو احد الاسس المهمة في عملية التدوق الادبي وكان البحث يرمي الى:

أ- تحديد المهارات الواجب توافرها لدى هؤلاء الطلبة.

ب- تقويم هذه المهارات النقدية في مادة النقد الادبي لدى هؤلاء الطلبة.

ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحثان استبانة لتعرف المهارات النقدية الواجب توافرها لدى الطلبة، وبعد ان اجري اختباراً على عينة بلغت(87) طالباً وطالبة اشارت نتائج الاختبار الى ان هنالك ضعفاً واضحاً في المهارات النقدية جميعاً ثم بنى برنامجاً لعلاج هذا الضعف واستنتج ان الطلبة لا يكونون الحد الأدنى من الثقافة الادبية والنقدية واوصى بضرورة اختيار مدرسين متخصصين بالنقد الادبي وضرورة تنمية المهارات المتعلقة بتحليل الجوانب الفنية في النص الادبي (الدليمي، 2001، 119).

2- دراسة الطريحي(2006): بناء برنامج تدريبي لتنمية الذوق الادبي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كلية التربية، اجري هذا البحث في كلية التربية / للعلوم الانسانية - جامعة بابل - حدد الباحثان مشكلة بحثه في ضعف الطلبة في مهارة التدوق الادبي في الدراسة الجامعية - وقصور طرائق التدريس على اكساب الطلبة متعة التدوق الادبي ووجد ان التدوق الادبي اهمية عظمى في الدراسات الادبية والنقدية والحضارية، استعمل الباحثان المنهج الوصفي في دراسته، اما اداتي البحث، فالأولى كانت(40) مهارة من مهارات التدوق الادبي وتضم الاخرى (45) عملية واجراءً تنفيذياً ثم التأكد من صدقها الظاهري، ثم حدد الباحثان خطوات بناء البرنامج واختيار النموذج النظري له الذي صممه الباحث لدراسة عملية الابداع وتنمية الموهبة الادبية اذ اوجد الباحثان ان التدوق يعد جزءاً من علم نفس الادب ووزع الباحثان العمليات والاجراءات على المستويات الثلاثة الاولى للنموذج.

توصل البحث الى نتائج وهي: مهارات التدوق الادبي والعمليات والاجراءات التنفيذية الواجبة لتنمية الموزعة على وفق النموذج النظري، وقدم الباحثان كذلك عدداً من التوضيحات منها:

1-ان يكون هنالك مقرر دراسي مستقل باسم التدوق الادبي يدرس في الصف الثاني او الثالث.

2-ان يكون هنالك نوع من الاختبارات الخاصة بالتدوق الادبي.(الطريحي، 2006، 2، 111).

موازنة الدراستين السابقتين والدراسة الحالية

1. المنهج: اتبعت الدراستان على المنهج الوصفي لتحقيق اهداف بحثها اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت المنهج التجريبي.

2. الاهداف: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في بناء البرنامج ولكنها اختلفت مع الدراستين في بناء المنهج في ضوء الانشطة اللغوية لتعليم مهارات التعبير الابداعي بينما هدفت دراسة الدليمي(2000) لبناء برنامج علاجي للنقد الادبي ودراسة الطريحي(2006) ببناء برنامج تدريبي لتنمية التدوق الادبي.

3. المرحلة: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في المرحلة الدراسية السابقتين البرنامج لها الا وهي المرحلة الاعدادية، الصف الخامس العلمي، بينما بينت الدراستان السابقتان برنامجاً للمرحلة الجامعية،

4. الاداة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في تحديد مهارات وبناء برامج تعليمية

5. النتائج: توصلت الدراستان السابقتان الى ضعف الطلبة في مهارات النقد الادبي وبناء برنامج لها وهي دراسة الدليمي 2000، وضعفهم في مهارات التدوق الادبي وبناء برنامج لها وهي دراسة الطريحي 2006، وستعرض الدراسة الحالية النتائج في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً / التصميم التجريبي:

إن التصميم التجريبي هو ذلك الجزء الذي يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويشمل توضيحاً للمتغيرات موضع الدراسة (رؤوف، 2001، ص 152) ؛ وهو عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة. ويساعد التصميم التجريبي الباحثان في التوصل إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في التثبت من فرضيات بحثه ؛ ذلك أن التصميم التجريبي يرمي إلى تعرف مجموعات البحث، لذا اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا مجموعتين تجريبية وضابطة، واختباراً للتعبير الكتابي بعدياً، وكما موضح في الشكل الآتي.

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
المجموعة تجريبية	برنامج تعليمي	التعبير الكتابي	اختبار التعبير الكتابي
المجموعة ضابطة			
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار التعبير الكتابي			

وفيما يأتي توضيح لما موجود في التصميم أعلاه:

- ❖ المجموعة التجريبية: المجموعة التي يتعرض طالباتها للمتغير المستقل (برنامج تعليمي) في مادة التعبير الكتابي.
- ❖ المجموعة الضابطة: المجموعة التي لا يتعرض طالباتها لأي متغير مستقل عند دراسة مادة قواعد التعبير الكتابي أي أنهم يدرسون بالطريقة التقليدية.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته.

أ- **مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الثانوية، والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2015-2016، لذلك زار الباحثان المديرية العامة لتربية بابل لمعرفة المدارس الثانوية، و الإعدادية النهارية التابعة لها. التي بلغت (21) مدرسة. (6) مدارس إعدادية، و (15) مدرسه ثانوية.

ب- **عينة البحث:** اختار الباحثان إعدادية الخنساء بطريقة عشوائية، وهي تضم أربع شعب للصف الرابع الادبي، وهي (أ- ب- ج - د)، ثم اختار شعبتي (ب- د) بطريقة عشوائية لتكونا مجموعتي البحث، فكانت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية، والشعبة (د) المجموعة الضابطة، وقد بلغ العدد الكلي لطالبات المجموعتين (72) طالبة" بواقع (37) طالبة" في شعبة (ب)، و (35) طالبة" في شعبة (د)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات أصبح المجموع النهائي للعينة (32) طالبة" في شعبة (ب)، و (32) طالبة" في شعبة (د)، وبذلك أصبح المجموع النهائي للعينة (64) طالبة".

ثالثاً: **تكافؤ مجموعتي البحث:** أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية:

1- **العمر الزمني محسوباً بالشهور:** بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (195) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (194.79) شهراً. وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.014) اصغر

من القيمة التائية الجدولية (2)، وبدرجة حرية (66). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوبا بالأشهر

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	196	7.045	62	0.014	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	194.79	8.334				

2- التحصيل الدراسي للآباء: يبدو من الجدول (2) إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأب، إذ أظهرت النتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (1.26) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (5.99) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (2). وهذا يعني أن هذا المتغير ليس له تأثير على نتائج التجربة، أي أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء.

الجدول (2)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

التحصيل المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب والابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	11	7	13	2	2.46	5.99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	12	9	11				

دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب والابتدائية) ودمجت الخلايا (اعدادية / المعهد مع بكالوريوس) لكون التكرار المتوقع في قسم من خلاياها اقل من (5) وبذلك أصبحت درجة الحرية (2).

3- التحصيل الدراسي للأم: يبدو من الجدول (3) إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأم، إذ أظهرت النتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا) المحسوبة (3.56) اصغر من قيمة (كا) الجدولية (7.82) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (3) وهذا يعني أن هذا المتغير ليس له تأثير في نتائج التجربة، أي أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات. الجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا) المحسوبة والجدولية

التحصيل المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	11	7	7	7	3	3.56	7.82	غير دالة إحصائياً
الضابطة	32	9	6	9	8				

دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب والابتدائية) لكون التكرار المتوقع في قسم من خلاياها اقل من (5) وبذلك أصبحت درجة الحرية (3).

4- درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق: بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (70.5) درجة، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (70.93) درجة. وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.099) اصغر

من القيمة التائية الجدولية (2)، وبدرجة حرية (62). وهذا يدل على إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	70.5	171.082	171.138	62	0.099	2	ليس بذي دلالة
الضابطة	32	70.93	13.112	171.924				

رابعاً: الخطط التدريسية:

يتفق أكثر المدرسين على أن التخطيط خطوة ضرورية كي يكون التدريس فعالاً (ريان، 1984، ص324)، وأن الخطط التدريسية أمر لازم ينبغي للمدرس أن يعلّمها في تفصيل وان يكتبها لتكون بمثابة المرشد والهادي له في تدريسه (جابر وحبيب، 1967، ص121)، لذلك اعد الباحثان ست خطط تدريسية لموضوعات التعبير وقد تم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وطرائق التدريس وعدد من مدرسي اللغة العربية ملحق (4) للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول هذه الخطط وتم اجراء بعض التعديلات عليها بناءً على ملاحظاتهم.

خامساً: اختيار موضوعات التعبير: من متطلبات البحث الحالي اختيار موضوعات للتعبير يكتب فيها طالبات عينة البحث. وبسبب عدم وجود مادة مركزية محددة للتعبير يلتزم بها المدرسون وإنما هناك توصيات وتوجيهات عامة وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية هذه المادة وحاجتها إلى مزيد من العناية والاهتمام، فقد اختيرت الموضوعات على وفق استبانة وزعت على خبراء اللغة العربية وآدابها لاختيار خمسة موضوعات من أصل عشرة ليتم تطبيقها في اثناء التجربة واختار الباحثان موضوعاً سادساً أداة لاختبار التعبير البعدي. وقد اختيرت الموضوعات تماشياً مع أبرز الاحداث الجارية والمنسجمة مع الموضوعات المختارة من مادة الادب والنصوص

سادساً: تطبيق التجربة: أن تحقق الباحثان من تكافؤ مجموعتي البحث، واعداد الخطط التدريسية اللازمة زيادةً على تنظيم جدول الدروس الاسبوعي في المدرسة، قاما بتطبيق التجربة التي استغرقت ستة اسابيع بدأت يوم الاحد 2015/10/15 وتمت يوم الاحد 2015/12/1 إذ درّس الباحثان المجموعة التجريبية مادة التعبير وفق البرنامج المعد لتنمية مهارات التعبير، اما تدريسيها للمجموعة الضابطة فكان بالطريقة التقليدية

بعد انتهاء التجربة طبق الباحثان اختباراً للتعبير على مجموعتي البحث.

سابعاً: أداة البحث: من متطلبات البحث اختيار موضوع للتعبير ليكون أداة اختبار مدى تأثير البرنامج التعليمي في انماء قابلية التعبير لدى الطلاب.

اختبار التعبير: تم اختيار موضوعاً سادساً من الموضوعات العشرة السابقة ليكون أداة الاختبار البعدي للتعبير والموضوع هو. (الأم).

اعتمد الباحثان معياراً جاهزاً لتصحيح التعبير، وهو المعيار الذي اعده الهاشمي للمرحلة الاعدادية لتصحيح التعبير (الهاشمي، 1994)، تكون هذا المعيار من احدى عشرة فقرة، والدرجة الكلية للمعيار (100) درجة موزعة على فقراته ودرجة كل فقرة موزعة على عناصرها.

ثبات التصحيح: الباحثان من ثبات تصحيح التعبير عن طريق نوعين من الاتفاق هما:

1. الاتفاق عبر الزمن (بين حد الباحثان ونفسه بعد مرور اسبوعين)
2. الاتفاق بين المصححين (بين الباحثان ومصحح اخر).

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل ثبات التصحيح وفق الاسلوب الاول (0.95)، أما معامل الثبات على وفق الاسلوب الثاني بلغ (0.90).

ثامنا: البرنامج التعليمي: لأجل بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية التعبير الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ولتحديد هذه المهارات وسبل تنميتها من طريقها لأنشطة اللغوية اعتمد الباحثان على الاجراءات الاتية:

- 1- توجيه استبانة مفتوحة الى عدد من الخبراء والتدريسين في اختصاصات طرائق تدريس اللغة العربية والادب والنقد واللغة (ملحق 4) تضمنت سؤالا حول مهارات التعبير الابداعي وسبل تنميتها (ملحق 2)
- 2- الاطلاع على ادبيات طرائق تدريس اللغة العربية والرسائل ذات العلاقة
- لم يعثر الباحثان في ادبيات طرائق تدريس اللغة العربية والرسائل ذات الصلة على مهارات للتعبير الابداعي فما وجدا هو مهارات التعبير وبعد اطلاع الباحثان على مهارات التعبير ومفهوم التعبير الابداعي ضمن الباحثان مهارات للتعبير الابداعي (ملحق 2) وهو ما لم تتضمنه المصادر حسب اطلاع الباحثان وعرضاها على عدد من الخبراء والتدريسين في اللغة العربية والادب لمعرفة مدى مناسبة المهارات لطلبة المرحلة الاعدادية ومدى صحة هذه المهارات (ملحق 4)
- 3- لكي يكتمل البرنامج التعليمي ويحقق هدفه في تنمية مهارات التعبير الابداعي اعد الباحثان مجموعة من الأنشطة اللغوية بلغت (20) نشاطاً (ملحق 3) اذا اعدت لكل مهارة (نشاطين اثنين) لتنمية هذه المهارات وعرضاها على عدد من الخبراء والتدريسين في طرائق اللغة العربية والادب لمعرفة مدى مناسبة الأنشطة لتنمية كل مهارة من المهارات العشر (ملحق 4)
- 4- الاطلاع على ادبيات طرائق تدريس اللغة العربية والرسائل والاطاريح التي بنت برامج تعليمية وتدريبية في تنمية مهارات اللغة العربية للإفادة منها تحديد خطوات البرنامج ومنها:

1-دراسة الطريحي 2006

2-دراسة حسين 2013

الصدق

لتحقيق الصدق الظاهري للأداة من حيث الصياغة والوضوح لأهداف البحث عرضتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية (4) واعتمدت الباحثان على المهارات والأنشطة التي حصلت على موافقة الخبراء بنسبة (80%) تأكد معياري لصلاحيتها واستعيدت الفقرات التي حظيت بنسبة اقل.

بناء البرنامج

بعد ان انجز الباحثان الهدف الاول من الدراسة وهو تحديد مهارات التعبير الابداعي الواجب تنميتها لدى طلبة المرحلة الاعدادية فإن هذه المهارات اصبحت اساساً لبناء البرنامج وذلك بعد ان وضع الباحثان الأنشطة اللغوية اللازمة لتنمية هذه المهارات. ولكل برنامج خطوات معينة ومحددة يتم في ضوئها بناء البرنامج وبعد الاطلاع على عدد من الرسائل العلمية وادبيات التربية وطرائق التدريس لم يجد ثمة اختلافات جوهرية في الخطوات وهي تتفق في مجموعة من الخطوات وكما يلي:

1- تحديد اهداف البرنامج

2- اختيار محتوى البرنامج على وفق اهداف معينة

3- اختيار الطرائق التعليمية المناسبة.

4- تحديد النشاطات اللغوية التدريبية المصاحبة.

5- انتقاء اجراءات التقويم المناسبة.

وبعد ذلك صاغ الباحثان محتوى البرنامج مراعيان الاهداف التي وضعت لأجله وللتحقق من ان البرنامج يغطي مهارات التعبير الابداعي المتفق عليها عرض البرنامج (ملحق 3) على مجموعة من الخبراء (ملحق 4)

خطوات البرنامج:

فلسفة البرنامج: ينصب هذا البرنامج في تنمية مهارات التعبير الابداعي من خلال أنشطة تعليمية وتدريبية هادفة ومن مبادئ نظرية تهدف الى جعل المتعلم محاوراً نشطاً معبراً عن افكاره بلغة تنسم بسلاسة اللفظ وقوة العاطفة

خصائص المتعلمين:

يطبق هذا البرنامج على طلبة المرحلة الاعدادية الصف الخامس والعلمي ومن خصائص المتعلمين في هذه المرحلة الرغبة في التعبير عما يخالجه نفوسهم من مشاعر واحاسيس جديدة تواكب النمو العقلي والعاطفي لهم والرغبة في اثبات قدراتهم واقناع الآخرين بأفكار التي بدأوا يؤمنون بها لتحقيق الذات

مفردات البرنامج:

1- مهارة الالتزام بقواعد اللغة الاساسية والقدرة على توظيفها بلغة فصيحة سليمة.

الاهداف السلوكية: ان يكون الطالب قادراً على ان

- 1- يعرف القاعدة اللغوية
- 2- يعدد انواع القواعد اللغوية ووظيفتها
- 3- يشكل نصاً ادبياً امامه
- 4- يعبر شفويّاً بلغة سليمة عن موضوع يلامس وجدانه
- 5- يحاور زميله بمبدأ يؤمن به بلغة فصيحة سليمة
- 6- يصدر حكماً على محاوره شفوية لزميله استمع اليها

تاسعا: الوسائل الاحصائية: أستخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية:

1- الاختبار التائي (t-test) لعينيتين مستقلتين:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)S_1^2 + (N_2 - 1)S_2^2}{(N_1 + N_2) - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

(Class, 1970, P.295)

2- مربع كاي (كا²):

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأب والأم

$$(ل - ق)^2$$

$$= \text{كا}^2$$

(الصوفي، 1985، ص225)

ق

3- معامل ارتباط بيرسون (Person): استعمل في حساب معامل ثبات تصحيح التعبير

$$ن \text{ مج س ص} - (ن \text{ مج س}) (ن \text{ مج ص})$$

$$= ر$$

(البياتي واثناسيوس، 1977، ص183)

$$[ن \text{ مج س}^2 - (ن \text{ مج س}) (ن \text{ مج ص})]^2 - [ن \text{ مج ص}^2 - (ن \text{ مج ص}) (ن \text{ مج س})]^2$$

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث من خلال الموازنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الذي طُبّق نهاية التجربة، ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسطات للنتائج من فرضية البحث، ومن ثمّ فسر الباحثان النتائج، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج

أ. لاحظ الباحثان من خلال عرض الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إن أعلى درجة حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية كانت (85)، أما أوطأ درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (60)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصلت عليها طالباتها (78)، وأوطأ درجة حصلت عليها طالبات هذه المجموعة (50).

ب. ورّع الباحثان الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين فئات، فلاحظ أن طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) تباينت أعدادهم بين الفئات، وكما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

فئات توزيع درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التعبير

الفئة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
50 - 56	-	-	11	32.3%
57-65	9	26.4%	17	50%
66-74	11	32.3%	3	8.8%
75-83	11	32.3%	1	2.9%
84-92	1	2.9%	-	-
93-100	-	-	-	-
المجموع	34	100%	34	100%

يتضح من الجدول (5)، أنه لم يكن هناك عدد يذكر لطالبات المجموعة التجريبية ضمن الفئة الأولى، في حين بلغ مجموع طالبات المجموعة الضابطة (11) ونسبتهم 32.3%، والفئة بلغ مجموع طالبات المجموعة التجريبية (9) ونسبتهم 26.4%، (17) طالبة في المجموعة الضابطة، ونسبتهم (50%) بينما بلغ عدد طالبات الفئة الثالثة (11) من المجموعة التجريبية، ونسبتهم (32.3%) و (3) طالبات من المجموعة الضابطة، ونسبتهم (8.8%) وبلغ عدد طالبات الفئة الرابعة (11) طالبة من طالبات المجموعة التجريبية، ونسبتهم (32.3%) و (1) طالبة من المجموعة الضابطة، ونسبتهم (2.9%)، وبلغ عدد طالبات الفئة الخامسة (1) طالبة من المجموعة التجريبية، ونسبتهم (2.9%)، و لا توجد طالبات ضمن المجموعة الضابطة، أما الفئة السادسة فلا توجد طالبة ضمن المجموعتين

ج. بعد تطبيق اختبار التعبير على طالبات مجموعتي البحث، وبعد تصحيح الباحثان لأوراق الاختبار، ووضع الدرجات (ملحق 1) وتحليل النتائج كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (66.468) درجة، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (61.531) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، اتضح أن الفرق دالّ إحصائياً عند مستوى (0.05) لمصلحة المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.46) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2)، وبدرجة حرية (62). وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج الاختبار الثاني لطالبات مجموعتي البحث في اختبار التعبير

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	66.468	10.33	106.89	62	3.46	2	دالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	32	61.531	8.78	77.105				

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال البرنامج التعليمي على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحثان، والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل الطالبات الذين يدرسون مادة التعبير باستعمال البرنامج التعليمي ومتوسط تحصيل الطالبات الذين يدرسون مادة التعبير بالطريقة التقليدية).

وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل الطالبات الذين يدرسون مادة التعبير باستعمال البرنامج التعليمي ومتوسط تحصيل الطالبات الذين يدرسون مادة التعبير بالطريقة التقليدية).

ثانياً تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال البرنامج التعليمي على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية. ويرجع الباحثان هذا التفوق إلى الأسباب الآتية:

- 1- ان البرنامج التعليمي زوّد الطالبات بفكرة عامة عن الموضوعات التي سيدرسنها بشكل يجعلهن مستعدات للتفريق بين المعلومات الأساسية والفرعية، وأنها زودتهن بمعلومات أكثر عمومية وشمولية وتحديداً من معلومات المادة الدراسية المفصلة، وبذلك كانت مرتكزات فكرية يبنى عليها التعلم اللاحق.
- 2- إنّ البرنامج التعليمي المعد على وفق الأنشطة اللغوية اللازمة لتنمية المهارات اللغوية يلبي حاجات المتعلمات لاسيما المتفوقات في إظهار قدراتهن التعليمية، إذ كانت الطالبات يمارسن الشرح والتدريس والمناقشة والمذاكرة مما أتاح فرصاً لإظهار قدراتهن التعليمية ومعالجة أخطائهن التعليمية بشكل مشوّق ومحبّب.
- 3- إنّ البرنامج التعليمي باعتباره استراتيجية جديدة أدّت إلى إثارة الطالبات واهتمامهن وتشوقهن لمادة التعبير، وزاد من رغبتهن في معرفة المهارات اللازمة، واندماجهن مع بعضهن مما أدى إلى زيادة قدرتهن التعبيرية الابداعية.
- 4- إنّ تدريس مادة التعبير باستعمال البرنامج التعليمي على وفق الأنشطة اللغوية يبعث الحياة والحركة في أوصال المواقف التعليمية، ويجعلها مليئة بالجدة والحيوية والابداع التي تحتاج إليها الطالبات في تعبيرهن مما أثر إيجاباً في توظيفهن لمهارات التعبير الابداعي.

- 5- إن استعمال البرنامج التعليمي في تدريس مادة التعبير أكد ما جاءت به الدراسات السابقة معظمها من نتائج، في اعتماد برامج تنمية التفكير في التدريس، ومتفقة مع ما جاءت به أدبيات طرائق تدريس اللغة العربية التي تنادي بضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس؛ لأنها تسهم في ترسيخ المعلومات في أذهان الطالبات، وتزيد من رغبتهن في طلب المعرفة، وإن انسجامهن في المحيط الدراسي يوحى بمقدرتهن على بلوغ المستويات العلمية المطلوبة

ثالثاً: الاستنتاجات: بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- إن البرنامج التعليمي في ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي، أثبت فاعليته في زيادة معرفة الطالبات بالمهارات اللازمة التي تزيد من قدرتهن التعبيرية الابداعية

- 2- ان استعمال البرنامج التعليمي استثمر وقتاً وجهداً إضافيين أكثر من الطريقة التقليدية.
- 3- إن البرنامج التعليمي يعطي فرصاً متساوية للطلّبات جميعهن في الدرس وهو بذلك يعالج مسألة توصيل المعلومات الى الفئات المختلفة منهم بما يسمى بمسألة (الفروق الفردية)
- 4- رابعاً: التوصيات: في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا البحث، يوصيان بما يأتي:
 - 1- اعتماد البرنامج التعليمي الذي يتم إثراءه بالأنشطة اللغوية في تدريس مادة التعبير.
 - 2- اطلاع مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها على البرنامج التعليمي في تدريس مادة التعبير خاصة واللغة العربية عامة
 - 3- شمول مناهج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في كليات التربية أسس تنمية التفكير لدى الطلبة.
- خامساً: المقترحات: استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي، وتطويراً له، يقترح الباحثان إجراء:
 - 1- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
 - 2- بناء برنامج على وفق البرنامج التعليمي في تدريس موضوعات اللغة العربية الآخر

المصادر:

- 1- ابن منظور: جمال الدين محمد: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت.
- 2- ابو الهيجاء: فؤاد، اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها بالأهداف السلوكية، ط1، دار المناهج، عمان، 2001.
- 3- حساب الله: علي سعد، تنمية المهارات اللغوية واجراءات التربية، اثيراك للطباعة، مصر، 2007.
- 4- الدليمي: عصام حنش، بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن رشد(2001)، اطروحة دكتوراه، غ.م.
- 5- الصائغ: محمد عبدالله وآخرون، تقسيم البرامج التربوية في الوطن العربي، المركز التعليمي، للبحوث التربوية، الكويت، 1981.
- 6- الطريحي: صادق عباس هادي، بناء برنامج تدريبي لتنمية الذوق الادبي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الانسانية (2006)، رسالة ماجستير، غ. م.
- 7- القيوم: منذر سامح، النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المناهج، عمان، 2008.
- 8- اللقاني: احمد حسين، وعلي جميل، معجم المصطلحات المعرفية من المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
- 9- الهاشمي: عابد توفيق: طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط1، بيروت، 2006.
- 10- الهاشمي: عبد الرحمن، اساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج، الاردن، 2005.
- 11- عبدالباري: ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية الابداعية، المجالات، الماهرات، الانشطة، والتقويم، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 12- عبد الهادي، نبيل، وعبدالعزیز ابو حشيش، وخالد عبدالكريم، مهارات في اللغة والتفكير، ط1، دار المسيرة، الاردن، 2005.
- 13- عربيات: بشير محمد، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط1، دار الثقافة، عمان، 2007.
- 14- عطية: محسن علي،:مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج، عمان، 2008.
- 15- علي: محمد السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011.
- 16- مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، مصر، 1984.
- 17- مخلوف: هناء محمد علي، برنامج في الانشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الابداعي في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2006، اطروحة دكتوراه، غ. م.

18- Good: Cartey.V. dictionary of Education ، RD Newyourk، mcgraw.h.LL، 1973.

ملحق (1)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التعبير البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
60	21	50	1	77	21	66	1
58	22	63	2	69	22	75	2
75	23	56	3	69	23	65	3
56	24	65	4	63	24	72	4
59	25	78	5	70	25	74	5
64	26	65	6	60	26	68	6
60	27	74	7	60	27	50	7
70	28	55	8	70	28	63	8
60	29	65	9	66	29	61	9
60	30	55	10	75	30	75	10
65	31	54	11	50	31	65	11
56	32	53	12	52	32	59	12
مج = 1969 المتوسط الحسابي = 61.531 التباين = 77.105				مج = 2127 المتوسط الحسابي = 66.468 التباين = 106.89			

ملحق (2)

استبانة تحديد مهارات التعبير الابداعي

الاساتذة الفاضلة

الاستاذ الفاضل

يروم الباحثان اجراء دراستهما الموسومة فاعلية برنامج تعليمي في الأنشطة اللغوية لتعليم مهارات التعبير الابداعي، وهذا يتطلب تحديد مهارات التعبير الابداعي، ولم يجد الباحثان في ادبيات طرائق تدريس اللغة العربية تحديد لهذه المهارات، لذا حددت المهارات مهارات التعبير استنتاجها من طريقة قراءة مفهوم التعبير الابداعي، وعن الابداع، لذا بين ايديكم عشر مهارات للتعبير الابداعي، ارجوا بيان رأيكم في مدى صحتها ومناسبتها للمرحلة الاعدادية للصف الخامس العلمي.

مع الشكر والتقدير

ت	المهارة	صالحة	غير صالحة
1.	مهارة الالتزام بفواعد اللغة الاساسية والقدرة على توضيحها بلغة فصيحها سليمة		
2.	مهارة استعمال التراكيب اللغوية التي تتسم بالسلاسة والعذوبة وحسن التركيب		
3.	مهارة تركيب الالفاظ التي تتسم بالتسلسل المنطقي وصدق التجربة		
4.	مهارة التعبير عن انشاء الاحاسيس بعبارات مترابطة تشمل على عناصر الجمال وجزالة المعاني التي تنثير المخاطب تضمن ثقافته مع الخاطب		
5.	مهارة ادارة الحوار والمشاركة في بناء المواقف التي تخاطب الوجدان والتي تمتاز بقوة العاطفة		

6.	مهارة الطلاقة في الكلام تتسم بسمّة الخيال وسلامة اللفظ وسلاسته	
7.	مهارة تلخيص الموضوعات وعرضها شفهيّاً بعبارات تمتاز بالإيجاز في إيضاح المعنى	
8.	مهارة الاستشهاد بالنصوص القرآنية والأدبية	
9.	مهارة اختيار الاستراتيجية المناسبة لسياق الخطاب	
10.	مهارة الإلقاء ومراعاة من الأداء وتعبير الصوري عن المعاني	

ملحق (3)

استبانة بناء برنامج تعليمي

الاستاذة الفاضلة

الاستاذ الفاضل

يروم الباحثان اجراء دراستهما الموسومة ب(اثر برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الابداعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التعبير الكتابي)، وبعد ان حدد الباحثان المهارات، رتباً الأنشطة اللغوية، وحددت الاجراءات اللازمة لبناء البرنامج، رتب الباحثان البرنامج، لذا يرجو الباحثان من حضراتكم بيان رأيكم في صلاحية البرنامج التعليمي لتعليم مهارات التعليم الابداعي، ولطلبة المرحلة الاعدادية الصف الخامس العلمي. مع الشكر والتقدير

الباحثان

اهداف البرنامج:

يحقق البرنامج اهداف معرفية ووجدانية واهداف نفسية حركية تمكن الطالب من أن:

- 1- يعبر عن مراميه ومقاصده بلغة صحيحة سليمة
- 2- يوظف القواعد اللغوية النحوية وغيرها بصورة سليمة
- 3- يعبر عن مشاعره واحاسيسه وافكاره بعبارات تمتاز ببنية القول كالإيجاز واستعمال البلاغة
- 4- يلخص الموضوعات ويعرضها شفويّاً بعبارات تمتاز ببنية القول كالإيجاز واستعمال البلاغة
- 5- يشارك في المواقف التي تلامس الوجدان بلغة مؤثرة تتضمن تقابل المتلقي مع محتوى المخاطب.
- 6- يركب الافكار التي تتسم بقوة العاطفة وصدق التجربة.
- 7- ينتشهد بالنصوص القرآنية والنصوص الادبية المؤثرة المناسبة لمقتضى الحال
- 8- يختار الاستراتيجية المناسبة لسياق الخطاب للتأثير في المخاطب.
- 9- يعبر شفويّاً مراعيًا حسن الاداء والتعبير الصوتي المناسب عن المعاني.

طريقة التدريس:

لتحقيق هدف البرنامج يقوم المدرب بأستعمال اكثر من طريقة في التدريس فيستعمل المحاضرة في المقدمة لتعريف الطلبة بأهمية اللغة وتعدد قواعد اللغة واثارة انتباههم الى اهمية ضبط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية وغيرها... وتستعمل المناقشة في الدرس ليحاوّر المدرس طلابه في المادة ويضمن مدى استيعابهم للمفردة ورأيهم حولها وتوجيه الاسئلة الصادقة في الدرس التي تتخلل الدرس ليقوم المدرب اجوبة الطلبة ويصحح معلوماتهم ويميز مدى فهمهم للمادة كما يتيح فرصة للطلبة جميعهم الاشتراك في المناقشات والحوادث وابداء الآراء والمشاركة في الأنشطة اللغوية التي سيطرحها المدرب او المدرس بعد، اما القاعدة البلاغية فوظيفتها هو الوصول الى المعنى المقصود للمتعلم بأبلغ صورة تستعمل الفنون البلاغية فالاستعارة والتشبيه والكتابة والإيجاز والبديع للتعبير عن تقضي الحال وتوضح اهميتها في التعبير الابداعي اي انها الادوات التي تميز تعبيره عن الوصفي

ويمكن عن طريقها الى التأثير المتلقي والاساليب في العربية كالخير والنشاط الطلابي كالأمر والعرض والنداء ايضاً لا نقل اهمية في ايصال المعنى الذي اورده المعبر شفويّاً عن المعنى المقصود

التقويم:

هنالك ثلاثة انواع من التقويم - التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي، ويهتم البحث بالتقويم الختامي الذي يعد جزءاً لا يتجزأ من البرنامج وهو يرمي الى اكساب الطلبة مهارات التعبير الابداعي عن طريق الانشطة اللغوية التي اعدتها الباحثتان في نهاية محتوى كل مفردة من فدرات البرنامج التعليمي والهدف منها تنمية مهارات التعبير الابداعي وتدريب الطلبة عليها اما التقويم الختامي فهي الاسئلة التي يطرحها البرنامج في نهاية محتوى كل فقرة والطلب من الطلبة المناقشة حول هذه الاسئلة والاجابة عليها عن طريق الحوار والتعبير.

محتوى البرنامج:

- مهارة الالتزام بقواعد اللغة الاساسية والقدرة على توظيفها بلغة فصيحة سليمة.

الاهداف السلوكية: ان يكون الطالب قادراً على ان

- 1- يعرف القاعدة اللغوية
- 2- يعدد انواع القواعد اللغوية ووظيفتها
- 3- يشكل نصاً ادبياً امامه
- 4- يعبر شفويّاً بلغة سليمة عن موضوع يلامس وجدانه
- 5- يحاور زميله بمبدأ يؤمن به بلغة فصيحة سليمة
- 6- يصدر حكماً على محاوره شفوية لزميله استمع اليها

المقدمة:

تحتل اللغة المنطوقة اداة المتكلم الرئيسية في التعبير عن مراميه ومقاصده وايضاح افكاره ومشاعره تجاه مبدأ معين او قيمة معينة وان كان المتكلم يوظف أدوات تقع ضمن اللغة غير اللفظية للتأثير في المستمع او المتلقي والتي تسمى باللغة الثانية مثل حركتا الوجه واليدين واستعمال التفخيم الصوتي الا ان الاستعمال الصحيح للغة الشفهية المنطوقة تبقى الاداة الاولى والاقوى تأثيراً في المتلقي اذا احسن المعبر شفهيّاً او المرسل (المتكلم) حسن توظيفها واستعمال استعمالاً صحيحاً بحيث الوضع لكل قاعدة نحوية او صرفية او غيرها

المحتوى

تعد مهارة الالتزام بقواعد اللغة العربية الاساسية من المهارات العامة للتعبير سواء كانت ابداعاً ام وظيفياً لأن التعبير هو مهارة تتطلب القدرة على استعمال قواعد اللغة العربية النحوية والصرفية والبلاغية والاملاتية والخطية لكل قاعدة وظيفتها التي يتحقق من خلالها التعبير السليم ومن المعروف ان اي خطأ في توظيف هذه القواعد يؤدي فالقاعدة النحوية هدفها هو صون اللغات من الخطأ فهي تهتم بحركة الحرف الاخير من الكلمة واي خطأ في تحريك الحرف الاخير قد يقلب المعنى فيصل مغلوطاً من المخاطب الى المتلقي فالتعبير الابداعي يعتمد على التأثير بقوة الوجدان بقوة العاطفة في من المعبر او المتكلم الى المتلقي تحريك الحرف الاخير اي كلمة بالرفع بدلاً من النصب او ربما العكس بتغيير المعنى المقصود وتغيير دلالة الكلمة فكلمة (العلماء) مثلاً في قوله تعالى (أما يخشى الله من عباده العلماء) هو فاعل وحكمها الرفع ودلالاتها إن العلماء هم الذين يخشون الله جل وعلى اما اذا كانت حركتها النصب فتتغير المعنى فيكون كان الخشية تكون لله سبحانه وتعالى ما حاشى الله وكذلك القاعدة الصرفية التي هدفها ضبط بنية الكلمة في النطق من الحرف الاول الى الحرف ما قبل الاخير هو وطبيعة القاعدة النحوية، فالبنية الصرفية قد لا تغير المعنى بصورة مباشرة ودلالاتها لا تتضح مباشرة مثل القاعدة النحوية ولكن ضبط حركة بنية الكلمة عند النطق بالكلمات يؤثر على السياق العام للكلام فمثلاً

دلالة كلمة الرحيم في البسمة وهي صيغة مبالغة على وزن فاعل غير دلالة الرحمن فالأولى صيغة مبالغة تعني كثرة الرحمة بينما تعني الصفة المشبهة (الرحمن) امتداد الرحمن من الدنيا الى الآخرة.

وكذلك القاعدة الاملائية التي وان كانت تتضح اكثر عند الكتابة بالرسم وطبيعة رسم الحروف بصورة عند الكتابة الا ان صوت الحرف اذا كان منطوقاً بصورة صحيحة فيرسم بصورة صحيحة عند الكتابة كما ان انتضاح المعنى من السياق يدل على الرسم الصحيح لها فمثلاً كلمة غيض في سياق المثل تعني الكثير عندما تكتب بالضاد اخت الصاد بينما تعني الغضب عندما تكتب غيظ) الانشطة اللغوية:

نشاط (1) يرتجل احد الطلبة شفويا بالتعبير عن موضوع (خطاب الآخر) بدون تفكير تمهيدي للموضوع ثم يطرح بقية الطلبة الاسئلة الآتية.

نشاط رقم (1)

قال رسول الله (ص) اللهم اليك اشكو ضعف قدرتي وقلة حيلتي، وهواني على الناس يا ارحم الراحمين، انت رب المستضعفين وان ربي الى من تكلني؟ الى بعيد يتجهمني؟ ام الى عدو ملكته امري؟ إن لم يكن بك علي غضب فلا ابالي - ولكن عافيتك هي اوسع لي، اعوذ بنور وجهك الذي اشرقت له الظلمات وصلح عليه امر الدنيا والآخرة من ان ينزل بي غضبك او يحل بي سخطك لك العتبى حتى ترضى ولا حول ولا قوة الا بك. السيرة النبوية لأبن هشام / 2006م

س1/ إقرأ الحديث النبوي الشريف وتدريب على الاداء الصحيح محرراً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ جملة(اللهم اليك اشكو ضعف قدرتي) وجملة (يا ارحم الراحمين) ما اسلوب الطلب المستعمل فيهما ؟ ولماذا ؟

س3/ لماذا اكثر الرسول(ص) من استعمال الاستفهام في الخطبة؟ حدد مواضع الاستعمال؟ والاصطلاحي

س4/ ما الفرق بين المعنى اللغوي لكلمة (غضبك) و(سخطك)

س5/ لماذا حرك الحرف الاول من الفعل(تَنَزَّلَ) بالضم وقبل الآخر بالفتح وما الصلة؟

س6/ ما حركة الحرف الاخير من (اعوذ) ولماذا ؟

نشاط رقم (2)

قال تعالى (لن تالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون)

س1/ إقرأ الآية القرآنية وتدريب على الاداء الصحيح محرراً الكلمات بصورة صحيحة

س2/ ما نوع (لن) في الآية الكريمة وما عملها؟

س3/ لو استعملت الاداة (لم) هل يتغير المعنى؟

س4/ الفعل المضارع (تتالوا) ما نوعه ؟ وما حكمه؟ الاعرابي،

س5/ ما الفرق بين الفعل (تتالوا) والفعل (تحبون) ولماذا تعدد ورود الافعال المضارعة.

س6/ ما الفرق بين (لن) و(حتى) في الجانب البلاغي والفني

2- مهارة مصادر استعمال التراكيب اللغوية التي تنتم بالسلاسة والعذوبة وحسن التركيب

الاهداف السلوكية: ان يكون الطالب قادراً على ان

1- يعرف التراكيب اللغوية

2- يعدد انواعها

3- يوظف التراكيب في تعبيره

4- يفرق بين ايها اشمل على تراكيباً لغوية والآخر لا يشتمل

5- يبين اثر التراكيب اللغوية في ايصال المعنى والتأثير في المتلقي

محتوى البرنامج:**المقدمة:**

تعد مهارة التعبير الابداعي من المهارات اللغوية التي تتطلب جرأة الحديث مع المخاطبين وشجاعة في ايصال رسالته التي تتضمن مبدأ أو فكرة أو موقف معين ومن الادوات التي يستعين بها المتكلم لتمثيل المعنى هي حسن استعمال التراكيب اللغوية وتوظيفها بالكلام بالشكل الذي يحقق التأثير في المتلقي

محتوى البرنامج:

تعد مهارة استعمال التراكيب اللغوية من المهارات الرئيسية التي يعتمد عليها المتحدث في صياغة تعبيره وايصال رسالته كما تعد العلاقة الفارقة بين التعبير الابداعي وغير الابداعي أو الوظيفي الذي لا يتطلب استعمال هذه التراكيب اللغوية مفهوم التراكيب اللغوية هو أن التركيب كل استعمال لكلمتين معاً يكون مفهوم واحد فلذلك نقول التراكيب اي انها تركيبة من كلمتين مثل المشتقات النفطية – الصور البيانية، الاسلوب اللفظي فالمقصود بالاسلوب اللفظي هو كيفية استعمال المتحدث للألفاظ في تعبير فقد يستعمل التراكيب الطويلة من اجل الاقتناع وايصال الفكرة أو قد يستعمل التراكيب لأحداث الامر السريع في المتلقي فتكون الفاظه منتقاة وقد يستعمل التراكيب القريبة لجعل المتلقي يشعر بأهمية الموضوع فيتشبه اليه فاستعمال التراكيب الصعبة والقليلة الاستعمال تجذب انتباه المستمع وتجعله يصغي وينتبه الى الموضوع الملقى وقد يعمد الملقى الى استعمال تراكيب واضحة سهلة تخاطب كل المستويات وتصل فكرة المتحدث ببسر و سهولة والنوع الاخر من التراكيب اللغوية هو المحسنات اللفظية التي يقصد بها استعمال البيان من البلاغة فالبلاغة تقسم على ثلاثة علوم هو البيان والبدیع وعلم المعاني والبيان هو ذلك العلم الذي يهتم باستعمال الفاظ معينة لإيصال المعنى الى المتلقي بأبلغ وأجمل صورة مثل الخباز والطباق وغيرها والاستعارة وغيرها.... تحت توظيفها من المتحدث تساعده على خلق صورة بيانية تلامس المعنى بعبارات منتقاة تبين ابداع المعبر شفوياً عبر تصريحه فهو لا يصرح بما يريد مباشرة ووقته يذهب الى بناء جملة تجعل المتلقي أو المستمع يعبر عما يريد عن طريق هذه الصورة وهذه من الامور التي نتحاكم اليها لكي نحكم على تعبير بأنه ابداعي.

الانشطة اللغوية.

نشاط (1) قال ابو تمام في رثاء محمد بن حمد الطوسي

كذا تجلجل الخطب ويقدح الامر فليس لعين لم يفض ماؤها عذر

توفيت الامال بعد محمد واصبح في شغل عن السفر الستر

س1/ اقرا ابیات ابي تمام وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ بين اهم صفات الاسلوب اللفظي في قصيدة ابي تمام مما يأتي.

1-تراكيب طويلة 2- جمل منتقاة ثلاث غرض الرثاء 3- تراكيب واضحة سهلة 4-تراكيب غريبة صعبة 5-الفاظ منتقاة.

س3/ عني الشاعر ابي تمام باستعمال اللفظية في الابيات تلمسها وما نوعها.

نشاط(2) وصف ابي زيدون ولادة بنت المستكفي قائلاً

اني ذكرك بالزهراء مستانسا والافق طلق روجة الارض قدراً

س1/ ما الصورة البيانية التي رسمها لنا ابي زيدون ؟

س2/ عقد ابي زيدون مقارنة بين وجه حبيبته وبين الارض لماذا وبماذا افاده

س3/ اقرا البيت وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة

س4/ ماهي فكرة البيت الشعري موضعاً الاساليب البنائية.

3. مهارة مصادر تركيب الأفكار التي تتسم بالتسلسل المنطقي وصدق التجربة:

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:

- 1- يوضح مفهوم الفكرة.
- 2- يبين مصادر تكوين الفكرة.
- 3- يبين علاقة اللغة بالفكر.
- 4- يبين أثر تسلسل الافكار منطقياً في ايصال المعنى للمتلقى.
- 5- يحكم على قضية ينشئها بتعبيره الخاص احدهما متسلسلة منطقياً والاخرى غير متسلسلة منطقياً.
- 6- يوظف فكرة يؤمن بها في تعبيره.

المقدمة:

تعد الافكار عماد كل تعبير سواء كان سويماً ام كتابياً او ابداعياً ام وطنياً فكل ما يطرح من المعبر يدور حول فكرة يريد ان يبينها او يوضحها، ويضع المتلقي علامة ترابطية، فبدون اللغة تبقى الفكرة حبيسة الوجدان، وتبدوا قيمة الفكرة باللغة التي تظهرها وتترجمها الى مسامع المتلقي.

المحتوى:

تبدو اهمية كل عمل بقيمة الافكار التي يطرحها والكيفية التي يطرح بها الافكار، فكل موضوع تعبيرى سوي فكرة رئيسية تقسم الى افكار فرعية تسلسل منطقياً من المقدمة الى العرض الى الخاتمة بحسب اهميتها وتدرجها المنطقي وتسلسل الافكار منطقياً هي مهارة بحد ذاتها تجعل من كل عمل سوي هو عمل ابداعي ؛ لأن الفكرة اذا لم تتربط مع بعضها لا يمكن ان تتضح للمتلقى الفكرة التي يريد المعبر ان يطرحها وبالتالي لا يتحقق التأثير المطلوب واذا لم يتحقق التأثير فلا يتحقق الاقناع واذا لم يتحقق الاقناع فإنه يؤدي بالتعبير الى (أن يفقد سمة ضرورية ألا وهي صدق التجربة فسمه الصدق ضرورية في كل عمل ادبي ولكنها تبدو في غاية الاهمية عندما تطرح الفكرة شفهيّاً امام المتلقي او المستمع، (نجد أن مفهوم الضغط والخراج الذي كثريهما مصطلحات المثير والاستجابة، فتحت تأثير مثير في وسط خارجي او داخلي، حيث ينتقي النظام العصبي المركزي للإنسان الاستجابة الملائمة وبوجهها وهذه الاستجابة في الواقع تقيمه لنشاط يكشف في الجهاز العضوي، ولاسيما في النظام العصبي المركزي الذي يشكل قناة اتصال حقيقة ترابط إشارات الدخول بإشارات الخروج، والاستجابة التي تصدر من المصدر تصدر جوهرياً التي تكتبه عن احساسه وعن تفكيره)، بالتعبير مثل رد فعل او استجابة وهذا يستدعي حداً في افكاره والكيفية التي يطرح بها هذه الافكار.

الأنشطة اللغوية:

نشاط (1) قال تعالى ﴿لَنْ تَأْكُلُوا الرِّحَىٰ تَنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ﴾⁽¹⁾

س1/ اقرأ قوله تعالى، وتدرّب على الأداء الصحيح، محرراً الحكمان بصورة صحيحة.

س2/ ما الفكرة التي تنسقها من قوله تعالى.

س3/ عبّر شفويّاً عن فكرة تحاكي الفكرة الموجودة في الآية الكريمة.

نشاط (2) قال رسول الله ﷺ ﴿إياكم وخضراء الدم﴾

س1/ اقرأ قول ﷺ وتدرّب على الأداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ ما الفكرة التي اكدها الرسول ﷺ في حديثه.

(1) سورة آل عمران: الآية (92).

س3/ ما لأسلوب الطلب الذي برز في حديث الرسول ﷺ وتجسدت الفكرة من خلالها.

4- مهارة وصف التعبير عن الشاعر والاحاسيس بعبارات ترابطية تشمل على عناصر الجمال وجزالة المعاني التي تشير المخاطب وتضمن تفاعله مع محتوى الخطاب.

الاهداف السلوكية: ان يكون الطالب قادراً على ان.

1- يعرف الجانب الوجداني في الانسان.

2- يبين مصادر تكوين المشاعر والاحاسيس.

3- يستنتج علاقة صدق المشاعر والاحاسيس بأبداع المعبر في ايصال المعنى الحقيقي للمتلقى.

4- سيحكم على نص يستمع اليها احدهما مفعماً بالمشاعر والاخر قال منها.

5- يعبر شبيهاً بأسلوبه الى مدى اهمية المشاعر في التعبير اللفظي والابداعي.

المقدمة: تعد مهارة وصف المشاعر والاحاسيس من المهارات التي تميز التعبير الابداعي، فالتعبير الوجداني يستعمل في المواقف التي تلامس الوجدان، وتتمحور حول ذاتية المعبر فهو حديث من الوجدان الى الوجدان.

11- ميّز الله سبحانه وتعالى الانسان عن باقي الكائنات بالاحساس والعاطفة الراقية التي ستجعله يحب ويفرح ويتألم، ويسعى للخير ويؤمن بالعدل ويسعى للسعادة وان كان الناس ليسوا متساوين في قوة الاحساس والمشاعر والمحتوى الا انها تتضح كلما ميز عنها الانسان بلغة راقية، تشتمل على الالفاظ الموحية للرقّة التي تقصح عن هذه المشاعر وتخاطب عن طريقها المعبر مشاعر المتلقي او المستمع لحديثه فهما يتخاطبان بقوة المشاعر، وعلى قدر صدق المعبر سويّاً يكون تأثيره في المتلقي اقوى، ويكون خطاباً اعمق مآثر تأثيراً فوصف المشاعر والاحاسيس يتطلب الفنية في القول وجمالية الالفاظ لأنها تخاطب الجانب الردي في الانسان.

الأنشطة اللغوية.

نشاط (1) قال تعالى ﴿وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَى إِلَى قَوْمِهِ غَضَبَانَ أَذْنًا بَاسِمًا خَلَفْتُونِي مِنْ بَعْدِي أَعَجَلْتُمْ أَمْرَ رَبِّكُمْ وَأَلْقَى الْأَوَّلَ وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُ إِلَيْهِ قَالَ ابْنُ أُمِّ إِبْرَاهِيمَ الْقَوْمُ اسْتَغْفُونِي وَكَادُوا يَكْتُلُونِي فَلَا تُشْمِتْ بِيَ الْأَعْدَاءَ وَلَا تَجْعَلْنِي مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾⁽¹⁾

س1/ اقرأ النص القرآني وتدرّب على الأداء الصحيح محركاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ في هذا النص القرآني تتضح قصة النبي موسى (عليه السلام) وهارون صف لغة الحوار بين النبي موسى (عليه السلام) واخيه.

س3/ على ماذا استند هارون في خطابه مع اخيه موسى ؟ وهل أقنعه ؟ ما ادواته؟

س4/ ما الالفاظ التي جرت على لسان النبي موسى (عليه السلام) ليظهر غضبه من قومه ؟

نشاط (2) قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَن يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَفِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ﴾⁽²⁾

س1/ اقرأ النص القرآني وتدرّب على الأداء الصحيح محركاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ خاطب الله سبحانه وتعالى الناس فماذا كانت لغة المخاطب.

س3/ ما وسائل الاقناع في الآية.

5- مهارة ادارة الحوار والمشاركة مشاركة المواقف التي تلامس الوجدان بلغة تمتاز بقوة العاطفة.

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على ان

(1) سورة الاعراف: الآية (150).

(2) سورة الحج: الآية (73).

- 1- يعرف مفهوم ادارة الحوار .
- 2- يوضح القواعد الرئيسية لإدارة الحوار .
- 3- يبين الفرق بين الحوار والمناقشة.
- 4- يناقش موضوعاً وجدانياً مع زميله شخصياً.
- 5- يقوم حواراً دار بين زملائه في الصف.
- 6- يبين أثر قوة العاطفة في لغة المحاور .

المقدمة:

يتميز التعبير بأنه وصف للمشاعر والاحاسيس بلغة تمتاز بقيمة القول وجلالة المعاني، وهذا يتطلب من المتحدث ان يكون متمكناً من ادوات اللغة التي تسعفه بالألفاظ التي يبلغ لها المعنى الذي يريد، وتمده بذخيرة لغوية تزيد من حصيلة مفرداته، مما يجعله متمكناً من ذلك، هو كثرة استعماله للغة المشافهة لإدارة حوار او المناقشة في الصف.

المحتوى: إن مهارة ادارة حوار بين طالب وآخر، او المناقشة في قضية وجدانية أمّا دينية أو وطنية أو اجتماعية أو عاطفية، يجعل المتكلم متمكناً من لغته وقادراً على الاقتناع بما ذكر من مفردات لغوية نتيجة لمشاركاته المتعددة في المناقشات الصفية، أو اللاصفية تغني تعبيره ويجعله ابداعياً، فالمشاركة للمتعلم في حوار مع زميله، او المشاركة في مناقشة، يقوم على ابداء الرأي، بالاستماع الى آراء الآخرين، وطرح الأسئلة والاجوبة عليها ينمي اكثر من مهارة لدى المتعلم، منها مهارة الاستماع والاصغاء ومهارة طرح السؤال ومهارة القدرة على الاقتناع ومهارة طرح الآراء ومهارة احترام آراء الآخرين ومهارة التأثير في الآخر فلغته تمتاز بقوة العاطفة لأن الموضوع وجداني يلامس الجانب الروحي في الانسان، فاذا استطاع المتحدث او المتكلم ان يختار الفاظه بطريقة تلامس وجدان المتلقي، فإنه يكون قادراً على التأثير في واقعه، ومما لا شك فيه أن كل هذا من اهم مستويات التعبير الابداعي، فاذا امتازت لغة المتكلم بقوة العاطفة تمكن من استمالة عقول مستمعيه وعقولهم واستطاع ان انتباههم نحو القضية الوجدانية والتي يؤمن بها فالعقل يتبع القلب احياناً بما له سلطة عليه وربما اقنعه.

فالعاطفة انواع ولها صفات متعددة فالعاطفة صادقة او غير صادقة او ذاتية او موضوعية ومن صفاتها، انها عميقة او ذاتية او عاطفة مفاجئة.

الانشطة اللغوية:

نشاط (1): قال تعالى ﴿يُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾⁽¹⁾

س1/ اقرأ النص القرآني وتدرّب على الأداء الصحيح محرّكاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ من يخاطب الله جلّ وعلا في الآية الكريمة ؟ وبماذا يمتازون ؟

س3/ ما نوع العاطفة ؟ وموجهة نحو من ؟

نشاط (2): قال رجل لأبنه {لا تلاحي حكيماً، ولا تحاورن لهجوجاً، ولا تعاشرن ظلوماً، ولا تؤاخيّن متهماً}

س1/ اقرأ الوصية وتدرّب على الأداء الصحيح مشكلاً الحكمان بصورة صحيحة.

س2/ هناك مبدأ من مبادئ المحاورّة ذكره الرجل لأبنه، ما هو ؟

س3/ هل العاطفة واضحة في النص ؟ ما انواعها وكيف تلتمسها ؟

نشاط (3): قال ابو تمام:

متى مات بين الطعن والضرب ميتةً نقوم مقام النصر ان فاته النصرُ

(1) سورة الحشر: الآية (9).

وقد كان فوق الموت سهلاً فرده المنية الحفاظ لمدر الخلق الموعد

س1/ اقرأ البيتان وتدريب على الأداء الصحيح مشكلاً الحكمان بصورة صحيحة.

س2/ ما نوع العاطفة في البيتين ؟

س3/ ما صفاتهما ؟

6- مهارة الطلاقة في الكلام بلغة تتسم بسمّة الخيال وملائمة اللفظ وسلامته.

الاهداف السلوكية: أن يكون الطالب قادراً على أن.

1- يعرف مفهوم العلاقة في الكلام.

2- يعبر بلغته الخاصة عن موضوع وجداني مستعلاً خياله.

3- يوضح مفاهيم معينة، مثل الخيال والحقيقة والصدق والكذب.

4- يحكم على تصنيف احدهما اتسم بسمّة الخيال والآخر اتسم بالحقيقة.

المقدمة: تعد اللغة الاداة الرئيسية للمتحدث او المتكلم اثناء تعبيره ، بل هي من اهم المقومات والدعائم التي يبنى عليها التعبير الابداعي، واللغة هي التي تميز كلاماً اذا كان ابداعياً ام عادياً والتعبير اذا كان وظيفياً او ابداعياً، فالمبدع يطوع اللغة لتحقيق مراميه ومقاصده، بأسلوب مبنياً على سلامة اللفظ وسلاسته.

المحتوى: يعد المتكلم الى التأثير المتلقي من بداية حديثة لإيصال رسالته بصورة صحيحة وحدث الامر المطلوب فيه، فاذا كانت بدايته صحيحة وامتازت بالطلاقة في الكلام والاسترسال فيه بلغة تتسم بسلامة الالفاظ وسلاسته، استطاع ان يحدث الاثر المطلوب في المتلقي او المستمع، فالطلاقة في الكلام لا تعني الرقة فيه، بل تعني القدرة على التكلم على الاسترسال في الكلام من دون تلثم او توقف مفاجئ، او التكرار الممل لبعض الكلمات، او التلثم بالبعض الآخر، وعلى قدر اقناعه بموضوعه الذي يعبر عنه، وإيحائه به وجدانياً، وعلى قدر تمكنه من لغته، وعلى امتلاكه لخيال خصب واسع ثري، يستطيع عن طريقه ان يبرز فكرته او قضيته، ويؤثر في المتلقي، فإنه تملك مهارة الطلاقة في الكلام، فالخيال من ابرز خصائص التعبير الابداعي فالمبدع، فالمبدع هو الذي يوظف خياله لإيصال فكرته، من دون ان يضر بعنصر الحقيقة، فاستعمال الخيال لا يعني ان يكون الكلام غير صادق بل يعني ان يضيف المتحدث على تعبيره تعبيرات خياله لإيصال الفكرة، موظفاً بذلك كل ادوات لغته، من مجاز وبلاغة، واستعمال الرمز في الكلام، وبعد عنصر الخيال من اهم مقومات كل عمل ادبي ابداعى، ومن دونه يفقد كل عمل ادبي قيمته وعندما يكون المتكلم طلقاً مسترسلاً في كلامه موظفاً خياله في تعبيره، فإنه كون اسرع في ايصال فكرته.

الانشطة اللغوية:

نشاط (1): قال الشاعر:

بادِرْ هَوَاكَ إِذَا هَمَّتْ بِصَالِحِ خَوْفِ الْغَوَالِبِ أَنْ تَجِيءَ فَتَغْلِبُ

وَإِذَا هَمَّتْ بِسَيِّئٍ فَاغْمُضْ لَهُ وَتَجْنِبِ الْأَشْرَ الَّذِي يُتَجَنَّبُ

س1/ اقرأ الابيات وتدريب على الأداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ يدعو الشاعر الى فعل الخير، هل ذكر ذلك مباشرة ام وطف خياله لذلك ؟

س3/ انشر الابيات شفهاً بلغة تتسم بالطلاقة في الكلام.

عبر شخصياً عن هدف البيتين بلغة تتسم بالطلاقة في الكلام موظفاً خيالك في ذلك.

نشاط (2): قال الشاعر:

أَحْسِنُ إِلَى النَّاسِ تَسْتَعِيدُ قُلُوبَهُمْ إِذْ طَالَمَا اسْتَعِيدَ الْإِنْسَانُ إِحْسَانًا

س1/ اقرأ الابيات وتدريب على الأداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ ما الصفة التي دعا لها الشاعر، وهل ذكرها بلغة حقيقة مباشرة، ام وظف خياله، ناقش ذلك.

س3/ عبر شفهيًا عن معنى البيت بلغة تنسم بالطلاقة في الكلام موظفًا خيالك في التعبير.

7- مهارة تلخيص الاهداف وعرضها شفويًا بعبارات تختار بالإيجاز في ايضاح المعنى.

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادرًا على أن

- 1- يعرف مهارة التلخيص
- 2- يبين اهمية مهارة التلخيص في الدرس
- 3- يلخص موضوعاً شفهيًا استمع له
- 4- يعبر شفهيًا بلغته الخاصة عن اهمية عدم الاخلال بالمعنى في مهارة التلخيص

المقدمة:

يحتاج التعبير الابداعي الى مقومات استماع المتكلم الى نصوص ادبية مختارة وقراءة الموروث الادبي ومحاكاته ليكون المتكلم ذخيرة لغوية منه وعلى قدر الفائدة التي يخرج به من هذه النصوص يستطيع توظيفها في حديثه عن طريق مهارة التلخيص

المحتوى:

تعد مهارة التلخيص من المهارات العامة التي يحتاجها المتعلم في استيعاب وهضم المواد الدراسية المتنوعة وفيها يوظف المتعلم اكثر من مهارة فهو يستمع ويصغي وينصت اليه او يقرأ ويفهم ثم يعيد ما استمع له او قرأه بلغته الخاصة وبعبارات مختارة بالإيجاز من دون الاخلال بالمعنى.

والمتكلم في تعبيره الابداعي يحتاج لمهارة التلخيص فهي تعينه على التعبير السليم عن الفكرة ذلك لان مهارة التلخيص تقود المتكلم على هضم ما هو مكتوب او مسموع وايضاح فكرة المكتوب او المسموع وبراها بعبارات مختصرة تنصف في الايجاز بالقول من دون الاخلال بالمعنى فكأنه يعيد صياغة ما قرأه او استمع اليه ويعبر عنه شفويًا فيضيف عليه من مخزونه المعرفي وحصيلته اللغوية ويخرجه بحلة جديدة تبرز فكرة ما قرأه او استمع اليه.

الانشطة اللغوية:

نشاط(1) قال المتنبي: ووضع الندى في موضع السيف بالعلاء... فصرّ موضع السيف في موضع الندى

س1/ اقرا البيت وتدرّب على الاداء الصحيح، مشكل الكلمات بصورة صحيحة.

س2/ لخص معنى البيت بتعبيرك بعبارات محدودة.

نشاط(2): قال احد الحكماء ((العلمُ خليل المؤمن ووزيره، والعقل دليله والعمل قائده، والرفق والده، والبر والده والصبر امير جنوده))

س1/ اقرا الحكمة وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة

س2/ لخص الحكمة بأربعة كلمات من دون الاخلال بالمعنى.

8- مهارة الاستشهاد بالنصوص القرآنية والادبية.

الاهداف السلوكية: ان يكون الطالب قادرًا على ان

- 1- يعرف النصوص الادبية
- 2- يعرف النصوص القرآنية
- 3- يبين الفرق بين النصوص القرآنية في الكلام والتعبير
- 4- يتتبع اثر الاستشهاد بالنصوص القرآنية في الكلام والتعبير
- 5- يعبر تعبيراً شفويًا عن موضوع وجداني متشهداً بنصوص ادبية

المقدمة:

تعد النصوص القرآنية وهي كلام سبحانه وتعالى نصوصاً مقدمة لأنها صدرت من الخالق الى المخلوق لتحضه على عمل معين او لتناه عن عمل او فعل وهي تختلف عن النص الادبي الذي يصدر من الانسان.

المحتوى:

يُرى التعبير الابداعي اذا تضمن استشهادان بنصوص قرآنية او احاديث نبوية للرسول(ص) او اهل البيت عليهم السلام ولكونها تصدر من الخالق الى المخلوق فيجب الا تستعمل الا في الموضع الصحيح لها وفي المعنى الذي تدل عليه وطالما تخللت كتاباتنا او كلامنا الاستشهاد بنصوص القرآنية لأقناع القارئ او المستمع بأنه الله سبحانه وتعالى يدعو الى هذه الفضيلة او الى هذا المبدأ او القيمة او ينهانا عن فعل او تصرف فالاستشهاد بالنصوص القرآنية يزيد من قيمة التعبير ويكسبه صفة الابداعية كما انه من رسائل الاقناع وكذلك الاستشهاد بالنصوص او التعبير المصادقية المبتغاة من متحدثه

الانشطة اللغوية:

- نشاط(1) قال المتنبى: اذا انت اكرمت الكريم ملكته... واذا انت اكرمت اللئيم تمرد
س1/ اقرأ البيت وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة
س2/ استشهد بنص قرآني يدعو الى الفضيلة الموجودة في البيت
نشاط(2) وله وضع الندى في موضع السيف بالعلاء.. مضر موضع السيف في موضع الندى
ما العلاقة بين الحكمة (اتق شر من احسنت اليه وقوله تعالى هل جزاء الاحسان الا الاحسان
9-مهارة اختبار الاستراتيجية المناسبة لسياق الخطاب.

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على ان

- 1- يعرف مفهوم الاستراتيجية
- 2- يوضح الفرق بين المفاهيم الاتية: الاسلوب، الطريقة، الاستراتيجية
- 3- يحكم على نصين احدهما استعمل استراتيجية والاخر لم يستعمل

المقدمة:

لكل موضوع تعبيرى شفوي سياق يسير عليه المتكلم لعرض موضوعه من المقدمة الى العرض الى الخاتمة، واصبح لا يكفي اليوم في ظل التغيرات المعرفية والتطور الهائل في مجال المعرفة ان تكتفي بأن نعرف بان لكل تعبير شفوي بداية وعرض وخاتمة مثلاً يعد من سياق معين يسير .

المحتوى:

لابد من سياق معين يسير عليه كل عمل ادبي والتعبير الابداعي لا يخرج عن هذا الاطار لأن المتكلم لا بد ان يكون عارفاً بالخطة العمل التي يسير عليها وهل يطلق عليه بالاستراتيجية، فالاستراتيجية هي خط السير الموصل الى الهدف وتشمل كل الاجراءات والامثال التي يقوم بها والتوظيف المناسب للغة في سياق الكلام واتصاف لغته بأنساق معينة، تمتاز بفنية القول وقوة واعتماد اسلوب ادبي جميل واعتماد اللغة الانيقة التي تخاطب المشاعر والاحاسيس وتوصله الى الهدف وهو القضية او الفكرة التي سيجملها تعبيره ويريد ان تصل الى المتلقي وفي خطابه ولكل موضوع او قضية استراتيجية تناسبه ولكل متحدث اسلوب في عرض فكرته والطريقة هي مجموع الخطوات التي يسير لبلوغ غايته.

الانشطة اللغوية:

نشاط رقم(1) قال عمر بن عبد العزيز ((ان استطعت فلتكن عالماً، فأَنْ لم تستطع فلتكن متعلماً، فإن لم تستطع فأصحبهما، فإن لم تستطع فلا تبغضهما)).

س1/ اقرأ الوصية وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة

س2/ ما الاستراتيجية التي اعتمدها الوصية في سياق الخطاب

نشاط رقم (2):

قال الشاعر : ومن لم يذق ذل التعلم ساعة.... تجرع كأس الجهل طول حياته

س1/ اقرأ البيت وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة

س2/ ما الاستراتيجية التي اعتمدها الشاعر في سياق الخطاب

س3/ ما الفرق في الاستراتيجية بين القولين

10- مهارة الالقاء ومراعاة حسن الاداء والتعبير الصوتي عن المعاني.

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على ان:

1- يعرف مهارة الالقاء

2- يبين اثر التفخيم الصوتي في التأثير في المتلقي وجذب انتباهه

3- يلقي نصاً أدبياً مراعيّاً التعبير الصوتي المناسب.

4- يعبر شفويّاً عن فكرة معينة مراعيّاً مهارة الالقاء.

المقدمة:

يمتاز التعبير عن الكتابي بأن التأثير فيه يحدث مباشرة وإفياً لأن الخطاب شفهيّاً وليس مكتوباً فالطرف الآخر المتلقي او المستمع حاضراً، فلذلك فإن رد الفعل من المتلقي يحدث مباشرة ويتوقف على قوة الفعل من المعبر ليكون التعبير ابداعياً فلا بد ان تصل الرسالة وتؤثر في المتلقي وهذا يتطلب من المتكلم بأداء صوتي جيد موظفاً كل امكانياته.

المحتوى:

من اهم خصائص التعبير الابداعي وصول الرسالة الى المتلقي والتأثير فيه وجدانياً، مداعباً مشاعره واحاسيسه وهذا يتطلب ان يمتاز المتكلم بأداء صوتي جيد موظفاً التنغيم الصوتي المناسب لمقتضى الحال فيرفع صوته عندما يقتضي ذلك والقضية عندما يتطلب الحفظ كما يوظف اللغة المصاحبة او غير الشفهية وهي ما تميز التعبير الابداعي فيعمد الى استعمال يديه وإيماءات جسمه وتوظيف عضلات الوجه للتأثير في المتلقي وإيصال الرسالة.

الانشطة اللغوية:

نشاط (1): اقرأ (قصة موسى وهارون)

س1/ اقرأ النص وتدرّب على الاداء الصحيح مشكلاً الكلمات بصورة صحيحة

س2/ اهتم بعنصري (التنغيم والنبر) لتحديد المعنى وايضاحه اثناء التلاوة

س3/ عندما تتلو (بئس ما، اعجلتم امر ريكم) النبرة بشدة، لتعبّر عن لهجة استفهام استنكاري تعني تنهى فيما

س4/ عندما تتلو (وألقى الألواح واخذ برأس اخيه يجره اليه اَوّن صوتك لتظهر نقبض موسى)

نشاط(2): ما احسن السماء ؟ ما اشد الحر؟

ما احسن السماء ! ما اشد الحر!

س1/ اقرأ الجملتين وتدرّب على الاداء الصحيح

س2/ ما دور التفخيم في تحديد المعنى.

ملحق (4)

اسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعانت بهم الباحثة لتحديد المهارات، وبناء الأنشطة وبناء البرنامج

- 1- عمران جاسم حمد. استاذ. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بابل / تربية.
- 2- فاضل ناهي. استاذ. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة القادسية / تربية.
- 3- سعد علي زاير. استاذ. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بغداد / تربية ابن رشد.
- 4- جميله رشيد. استاذ. طرائق تدريس اللغة العربية المستنصرية / تربية للعلوم الانسانية.
- 5- حمزة هاشم. استاذ مساعد. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بابل / التربية للعلوم الانسانية.
- 6- جواد حمزة كاظم. استاذ مساعد. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد.
- 7- رحيم علي صالح. استاذ مساعد. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد.
- 8- ضياء عبدالله. استاذ. طرائق تدريس اللغة العربية جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد.

كتاب (الديباج) المنسوب إلى أبي عبيدة

دراسة في تحقيق النسبة

أ.م.د. علي محسن بادي

كلية التربية الأساسية/ جامعة سومر

The Book (Al-Dibaj) that was attributed to Abi

Ubaida A study in achieving the attribution

Ass.Lec.Dr. Ali Muhsen Badi

University of Sumer\ College of Basic Education

Abstract

Abi Ubaida Bin Al-Muthana Al-Timimi has a prominent place in our Islamic and Arabic heritage for several reasons, including the progress of his time and the large number of his works in various sciences, so it was said that the total number of his books more than two hundred books. most of his books were missing except few of them. Ancient resources reported that one of his works was a book entitled Al-Dibaj. The book was published based on a unique pictorial manuscript which had unknown title as well as author. In this research we dealt with the evidence that enable, Us to achieve the attribution of the unknown manuscript and we found out that it didn't represent the original book Al-Dibaj, but it was another book written in a century after the death of the author of the book Al-Dibaj.

المخلص

لأبي عبيدة معمر بن المثنى التميمي مكانة مرموقة في تراثنا العربي والإسلامي لأسباب عدة، منها تقدم عصره وكثرة مصنفاته في شتى العلوم والمعارف حتى قيل إن مجموعها بلغ نحواً من مئتي كتاب لم يصل إلينا منها إلا القليل وبقي معظمها بحكم المفقود. ومما ذكرته المصادر القديمة من مصنفات أبي عبيدة كتاب عنوانه (الديباج)، وقد شهدت الأوساط العلمية نشر كتاب منسوب إليه بهذا العنوان اعتماداً على مصورة مخطوطة فريدة مجهولة العنوان والمؤلف اجتهد محققاها في استنباط أدلة تفيد أنها كتاب (الديباج) الذي كان يظن أنه مفقود. وقد تناولنا في هذا البحث أدلة تحقيق نسبة المخطوطة المجهولة وانتهينا إلى أنها لا تمثل كتاب (الديباج) الأصيل، بل هي كتاب آخر ألف بعد نحو قرن من وفاة أبي عبيدة.

المقدمة

المخطوطات العربية إرث الأمة وسجل صادق لتاريخ حضارتها، بل هي أهم شاهد مادي حي لما بلغته الحضارة العربية الإسلامية من تطور وازدهار في شتى عصورها، لذا نالت اهتماماً ملحوظاً تجلّى في المؤسسات والمراكز العلمية التي اختصت بجمعها وصيانتها وفهرستها ودراستها وتيسير وصولها إلى أيدي الباحثين. ولعل من أهم وجوه العناية بالمخطوط العربي تحقيقه على وفق أصول علمية محكمة ونشره لتعم الفائدة منه، وقد شهد العصر الحديث نهضة كبرى في مجال التحقيق أثمرت إحياء كثير من كنوز تراثنا العلمي. ولم تقتصر جهود المحققين من العرب وغيرهم على ما وصل إلينا من مخطوطات تامة معروفة صحيحة النسبة إلى مؤلفيها، بل شملت العناية جمهرة من المخطوطات المهمة التي أصابها عوادي الزمان فأسقطت صفحاتها الأولى بحيث صارت مجهولة العنوان والمؤلف. وتفاوتت نتائج جهود المحققين في الاستدلال على عنوانات المخطوطات المجهولة وتوثيق نسبتها إلى مؤلفيها ما بين التوفيق والتقصير بحسب استحضار المقومات الموضوعية التي تمهد السبيل إلى بلوغ الغاية المقصودة.

وقد تناولنا في هذه الدراسة تجربة تكاد تكون من أهم تجارب المحققين في الاستدلال على عنوان المخطوطة المجهولة وتوثيق نسبتها إلى مؤلفها هي المخطوطة التي انتهى بحث من بحث في حقيقة نسبتها إلى أنها كتاب (الديباج) لأبي عبيدة، وسيظهر من مباحث هذه الدراسة أن نسبة الكتاب إليه غير ثابتة، إن لم تكن غير صحيحة.

أبو عبيدة

أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي (ت 202 هـ) من علمائنا المتقدمين، ومن الرواد الأوائل الذين حفظوا التراث العربي والإسلامي بمصنفات في جل معارف وعلوم عصره، شهد له بذلك تلميذه الجاحظ، وناهيك به شاهداً، في قوله "ولم يكن في الأرض خارجي ولا جماعي أعلم بجميع العلم منه"⁽¹⁾، وقال فيه أبو الفداء "كان متقننا في العلوم... وبلغت مصنفاته نحو مائتي مصنف"⁽²⁾، ووصفه الذهبي بأنه "كان أحد أوعية العلم"⁽³⁾.

وليس من غايتنا التمهيد لدراستنا هذه بتفصيل الحديث في التعريف بأبي عبيدة، فقد بلغ من الشهرة مبلغاً عظيماً بحيث لم يخل مصدر معتبر في علوم القرآن والفقه والحديث والسيرة والتاريخ واللغة والأدب من الإفادة من علمه أو رواياته، فضلاً عن كثرة مصادر ترجمته وتيسر رجوع المهتمين به وبتراثه إليها⁽⁴⁾.

مؤلفات أبي عبيدة

مؤلفات أبي عبيدة كثيرة، إذ كان من المشهورين بغزارة التأليف، قال ابن خلكان في ترجمته قبل تعداد مصنفاته «ولم يزل يصنف حتى مات؛ وتصانيفه تقارب مائتي تصنيف...» وعدّ ستة كتب وثمانين كتاباً قال في آخرها «وغير ذلك من الكتب النافعة، ولولا خوف الإطالة لذكرت جميعها»⁽⁵⁾.

وسبق كل من ابن النديم وياقوت والقفاي ابن خلكان في حصر مؤلفات أبي عبيدة، وهؤلاء هم أشهر من عني بإحصاء مؤلفاته من القدماء، إذ أحصى ابن النديم في أحدث نشرات كتابه (الفهرست) وأصحها وأتمها ستة كتب ومئة كتاب⁽⁶⁾، وبلغ إحصاء القفاي ثلاثة كتب ومئة كتاب⁽⁷⁾، وأحصى ياقوت كتابين وثمانين كتاباً قال في آخرها «وغير ذلك، فقد قيل إن تصانيفه تقارب المائتين»⁽⁸⁾.

وعلى الرغم من كثرت مصنفات أبي عبيدة ما وصل إلينا منها إلا القليل، لذا صار لكل ما يظهر مما كان يُظن أنه مفقود منها قيمة كبيرة تناسب المكانة العلمية المرموقة التي بلغها أبو عبيدة.

وكان مما ذكره القدماء من مصنفات أبي عبيدة كتاب مفقود عنوانه (الديباج)⁽⁹⁾، ثم شهدت الأوساط العلمية المهمة بالتراث العربي والإسلامي نشر كتاب عن مخطوطة مجهولة العنوان والمؤلف، انتهى محققاه من بعد بحث في تحقيق نسبته إلى أنه هو كتاب (الديباج) الأصيل لأبي عبيدة⁽¹⁰⁾.

وعلى الرغم مما بذله المحققان الكريمان من جهد في تحقيق نسبة المخطوطة المجهولة العنوان والمؤلف إلى أبي عبيدة، لم يبلغا الغاية المرجوة، إذ شاب البحث في هذه المسألة المهمة هنات؛ فبعض الأدلة التي قدمها ناقصة، وأخرى غريبة لا تكاد تؤدي الغرض المطلوب، حتى الحجج التي وجدا فيها قوة في الاستدلال على عنوان الكتاب وصحة نسبته لم تخل من ثغرات.

وظل الكتاب المنسوب إلى أبي عبيدة متداولاً بين أيدي الباحثين منذ صدوره حتى الآن على أنه من كتبه الأصيل⁽¹¹⁾، ولم يجد من ينبه على النقص أو الخلل في مسألة نسبته، حتى الدراسة الوحيدة التي عنيت بالكتاب لم تتعرض لهذه المسألة، وكادت تخلص لإصلاح ما شاع في نصه من أغلاط وأوهام، لكنها حامت حول حقيقة الخلل في نسبة الكتاب ولم تصرح بها، ومما جاء فيها بهذا الشأن "وعلى أن النسخة (تقرأ ببسر وسهولة) فيما قال المحقق فإن قارئ الكتاب لا يكاد يأخذ في قراءة خبر من أخباره حتى يتوقف في موضع أو غير موضع منه. ففيها مواضع كثيرة مربية، ومواضع أخرى مشكلة، بعضها مما ينتهي بك التأمل فيها إلى وجهها الصحيح أو إلى وجه مرضي فيها، وبعضها مما لا تستطيع القطع فيه بوجه، وبعضها مما لا ينفع فيه إلا الوقوف على نسخة أخرى من الكتاب تكون أجود من هذه وأصح تعين على تصحيحه. ويجد قارئ الكتاب فيه خللاً واضطراباً وانقطاعاً في الكلام، ربما كان لنقص لحقها، أو سقط وقع فيها، أو غير ذلك. ومن أمثلة ذلك ما وقع ص 123 - 127، وقد كان الكلام على (أعرق العرب في القتل) فنذكرهم. ثم جاء بعده: (الذهلان: شيبان وذهل بن ثعلبة... السعدان... الأندكان...) فذكر طائفة من باب المثنى، ثم قال: (مفاخر العرب ثلاثة...) فنذكرها. وموضع ما ذكر من باب المثنى بين (أعرق العرب في القتل) و(مفاخر العرب...) قلق ناب به موضعه. فإما أن يكون في

الكلام سقط. وإما أن يكون هذا خارجا عن كتاب أبي عبيدة جعله بعضهم في كتابه. وجاء عقب (مفاخر العرب) آخر عنوان فقرة في الكتاب. وهو (من اجتمع عليه نزار) ص 127 فذكر ثلاثة، ثم ذكر من انقادت لهم تميم، وتلا ذلك ذكر أخبار أخرى لا تدخل تحت هذا العنوان، وهي في الصفحات 130 - 157. وفي آخر الكتاب ص 157 - 159 كلام لغير أبي عبيدة كأبي الحسن المدائني والأصمعي. وكتب الناسخ في آخره: (تم الكتاب...) وقد تنبه المحقق على هذا وعلق عليه بقوله (يبدو أن هذه النصوص الآتية خارجة عن أصل الكتاب...). أي كتاب هذا الذي تم؟ ليس المعني كتاب (الديباج)، لأن هذه النصوص المنقولة عن غير أبي عبيدة صاحبه خارجة عنه. فهل آخر أخبار (الديباج) انتهى ص 157 حيث بدأ كلام غير أبي عبيدة؟ ولم جاء كلام أبي عبيدة متصلا بكلام غيره من غير أن يفصل بينهما بعبارة تؤذن بتمام (الديباج) ثم تستأنف الأخبار عن غيره، على ما جرى عليه النساخ في مثل هذه الحال؟. الكتاب في نسخته هذه ضرير، ذهب صدره الذي يكون فيه سند روايته عن صاحبه، وذهبت خاتمته، ثم زيدت فيه أشياء خارجة عنه⁽¹²⁾.

والإجابة عما تقدمت الإشارة إليه من شبهات، بنحو الإجمال، هي أن المخطوطة المجهولة التي نشرت على أنها كتاب (الديباج) لأبي عبيدة ما هي إلا تأليف مستقل لا صلة له بأبي عبيدة، نقل صاحبه عن مصادر شتى منها كتاب (الديباج) الأصيل. وبسبب بقاء هذه الحقيقة المهمة خافية منذ صدور الكتاب المنسوب إلى أبي عبيدة حتى الآن، أثرت الكشف عنها وإظهارها على مراحل في هذه الدراسة.

مخطوطة الكتاب المجهول

لم يعتمد محققا الكتاب على نسخته الأصيلية الفريدة لأنهما لم يطلعا عليها، بل لم يعرفا مكانها الأصيل على وجه اليقين، وإنما اعتمدا على نسخة مصورة عنها توجد في معهد المخطوطات العربية؛ جاء في فاتحة مقدمة التحقيق "كتابنا هذا لا يحمل عنوانا ولا اسم مؤلف سوى أنه كتب في سجل معهد المخطوطات العربية بالقاهرة: كتاب في الأدب لأبي عبيدة"⁽¹³⁾.

وجاء في الحديث عن (نسخة التحقيق) في المقدمة "هذه النسخة ضمن مجموع مصور ضمن ما لم يفهرس في معهد المخطوطات بالقاهرة، ولم نتأكد من الجهة التي صور منها إلا إنه يغلب على الظن أنه من مخطوطات (بتة) بالهند، لا تحمل اسم ناسخ ولا تاريخ نسخ، وهي نسخة حديثة الخط إلى حد ما لا ترقى إلى القرن العاشر الهجري، كما أنها رديئة الخط جدا غير مسندة، ولم يوضع عليها عنوان الكتاب ولا اسم مؤلفه بدأها الناسخ بقوله: (بسم الله الرحمن الرحيم قال أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي تيم قرش مولى لهم: كان العرب العكاظيون لا يعدون من الشيء إلا ثلاثة....). وختماها بقوله: تم الكتاب بحمد الله وعونه وحسن توفيقه والحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم). وهي سالمة من النقص - فيما يُظن - تُقرأ ببسر وسهولة"⁽¹⁴⁾.

ومن ضمن ما جاء في مبحث (أثر كتاب الديباج في من بعده) من مقدمة التحقيق "ثم ذكره حاجي خليفة (كاتب جلي) في كتابه (كشف الظنون) ذَكَرَ العارف به المُطلع عليه، قال: (الديباج - لأبي عبيدة معمر بن المثنى اللغوي المتوفى سنة 210 عشر ومائتين مختصر ذكر فيه أن حكماء العرب في الجاهلية ثلاثة ودهاة العرب كذا إلى غير ذلك"⁽¹⁵⁾.

وقد سبق الأستاذ عبد السلام هارون المحققين إلى نقل ما ورد في (كشف الظنون) حين عدَّ (الديباج) من مصنفات أبي عبيدة في إحصائه لها الذي ضمَّنه مقدمة تحقيق كتاب (العققة والبررة) وقال "الديباج: ابن النديم، وياقوت، وابن خلكان، وكشف الظنون. وقال صاحب الكشف: (ذكر فيه أن حكماء العرب في الجاهلية ثلاثة). وجاء في التنبيه والإشراف للمسعودي 209: (وقد ذكر أبو عبيدة معمر بن المثنى في كتابه المترجم بالديباج أوفياء العرب، فعد السموأل بن عدياء الغساني...) إلخ. وذكره البطليوسي في الاقتضاب 360 باسم (الديباجة) ونقل منه نصا، هو هذا الرجز..."⁽¹⁶⁾.

وإحصاء الأستاذ هارون من مصادر المحققين، وقد أحالا عليه في آخر فقرة من مقدمة التحقيق حين قال "وقد جمع آثار أبي عبيدة كثير من الباحثين وفي مقدمتهم الأستاذ المرحوم عبد السلام محمد هارون... وليس عندنا جديد نضيفه إلى ما ذكرنا فإننا نحيل القارئ الكريم إلى هذه المصادر"⁽¹⁷⁾.

يفاد مما تقد ذكره أن الذي دلَّ المحققين على أبي عبيدة وحده سجلُّ معهد المخطوطات العربية، وكاتب السجل أخذ هذه المعلومة من أول عبارة في المخطوطة، والذي دلَّهما على أبي عبيدة وعلى (الديباج) معا حاجي خليفة بواسطة الأستاذ عبد السلام هارون الذي أغفلا ذكره هنا، كما أغفلا ذكره حين عدا (التبني والإشراف) من المصادر التي نقلت عن (الديباج) الأصل، لكنهما تنكَّراه بأخرة حين أوردا ما أشار إليه من إفادة البطلبيوسي من (الديباجة)، وتعالما عليه، وهو العالم الفذ، حين قالوا "وخط الأستاذ المرحوم عبد السلام محمد هارون في مقدمة (العققة والبررة) بين كتاب (الديباج) و(الديباجة) وظن أن (الديباج) هو الذي ذكره ابن السيد في (الاقتضاب)"⁽¹⁸⁾، وسيظهر في آخر البحث أن ما ذكره الأستاذ هارون، ومعه آخرون، هو الصواب.

ومن ثم لا مشقة ولا كلفة في معرفة صلة أبي عبيدة بهذه المخطوطة ثم الاستدلال على عنوانها بنحو يستوجب قول المحققين "يبقى أن نجزم بأنه كتاب (الديباج) لا غيره من مؤلفات أبي عبيدة إذ استقر في ذهن أنه كتاب لأبي عبيدة لا مدافع... وما زلنا نعرض كتاب أبي عبيدة هذا على أسماء مؤلفاته التي ذكرها العلماء لعله يكون أحدها، وخاصة تلك المؤلفات التي احتفظت المصادر بنصوص منها لكي نتمكن من المقارنة فكان من بينها كتاب (الديباج). ورأينا أنه أقرب مؤلفات أبي عبيدة احتمالا، وأجدرها أن يكون هذا الكتاب:

فألفت عصاها واستقر بها النوى كما قرَّ عينا بالإياب المسافر"⁽¹⁹⁾.

وقولهما من قبل "ونحن لا نعتبر اكتشافنا لهذا الأثر النفيس أمرا مستغربا، لأن خزائن الكتب في المكتبات العلمية مليئة بالغريب والنادر الذي لا يُعرف له أثر، ولكن همَّ الباحثين في الوقت الحاضر تقاعست عن الجد في البحث ومتابعة التتقيق في المجاهيل"⁽²⁰⁾؛ إذ لا مجاهيل في سجل معهد المخطوطات وما نقله الأستاذ عبد السلام هارون من كلام حاجي خليفة تحوجهما لبذل الهمة والجد في البحث ومتابعة التتقيق لو كانا قصدا لهذا الأمر.

وإن كان للهمة مساع فأنها وأيسرها خطبا طلب العلم الأكيد بمكان المخطوطة الأصلية أولا، لا القول "لم نتأكد من الجهة التي صور منها إلا أنه يغلب على الظن أنه من مخطوطات (بتنة) بالهند"، ثم الوقوف على المخطوطة بنحو مباشر للتثبت من تصوير صفحاتها كلها حتى يحصل الاطمئنان إلى فقدان صفحة العنوان منها أو معرفة ما يتيح الاطلاع المباشر عليها من صفاتها. وإن تعذر عليهما ذلك فلا أقل من متابعة الظن بالبحث عن أي فهرس متعلق بمخطوطات (بتنة)، فإن وجد - وهو موجود يخص مخطوطات مكتبة (خدابخش)، ومطبوع قبل أكثر من نصف قرن من صدور الكتاب المنسوب إلى أبي عبيدة⁽²¹⁾ - أقول: فإن وجدَ الفهرس فُتسَّ فيه عن المخطوطة المقصودة، وقد وجدتها فيه بعنوان [كتاب في تاريخ العرب]، كذا ورد العنوان بين قوسين مربعين للدلالة على أنه من وضع صانع الفهرس الذي نقل الأسطر الأولى من المخطوطة، وقدَّ تاريخ نسخها بالقرن السابع عشر للميلاد، أي القرن الحادي عشر للهجرة⁽²²⁾.

ويبدو أن هذه المخطوطة واحدة من بين (800) مخطوطة صورها معهد المخطوطات العربية من مكتبات الهند قبل سنة 1984 وظلت من دون فهرسة وتصنيف⁽²³⁾.

وإن كان القصد من (الجد في البحث ومتابعة التتقيق في المجاهيل) الجهد المبذول في استكمال أدلة تحقيق نسبة المخطوطة بعد يسر الوصول إلى هذه الغاية بوساطة ما ورد في الصفحة الأولى من المخطوطة من افتتاحها باسم أبي عبيدة، ثم ما ورد في سجل معهد المخطوطات من نسبتها إليه، ثم مما ورد في (كشف الظنون) من تصريح بنسبة الكتاب أيضا، فهو وصف لعمل المحققين الكريمين لا يخلو من مبالغة، وحتى لو انعدمت هذه الوسائل الميسورة كلها وكان الاستدلال على نسبة المخطوطة بجهد أصيل لا يعد العمل فريدا بحث يجوز رمي الآخرين بالتقاعس عنه، فنظائره ليست بالقليلة، ولا توفيقها حقها الإشارة المجردة إليها هنا؛ ناهيك بنقص مقدمات نتيجة العمل في تحقيق نسبة هذه المخطوطة، وما زالت بأدلته المباشرة وغير المباشرة حاجة إلى مزيد من البحث ومتابعة التتقيق.

توجيه الاستدلال بما ورد في (كشف الظنون)

ما نقله المحققان من كلام حاجي خليفة يفيد اطلاع الأخير على نسخة أصيلة من (الديباج) لا على هذه المخطوطة المجهولة، وفي بعض ما ذكره من صفة الكتاب ملاحظة مهمة تصلح أن تكون حجة قوية على أن المخطوطة المجهولة لا تمثل الكتاب الأصيل، أعني قوله (مختصر ذكر فيه أن حكماء العرب في الجاهلية ثلاثة ودهاء العرب كذا إلى غير ذلك). ومن منهج المحققين في نظائر هذا الاقتباس الذي نقله حاجي خليفة توثيقها بالدلالة على موضع ورودها من الكتاب المطبوع، ولكنهما سكتا عن الدلالة على موضع هذا النص، لأن النص المنقول غير متفق مع ما ورد في المخطوطة، ومن ثم يسقط الاحتجاج به، بل يصير حجة لمن يرى رأياً آخر في حقيقة نسبة المخطوطة المجهولة، وهذه أول ملاحظة لها صلة قوية بهذه المسألة المهمة سكت عنها المحققان.

فدهاء العرب في المخطوطة أحد عشر لا ثلاثة كما نقل حاجي خليفة من (الديباج) الأصيل، هم بحسب ما جاء في المخطوطة "الوليد بن المغيرة المخزومي، وأبو سفيان بن حرب، ومعاوية بن أبي سفيان، وعمرو بن العاص، والمغيرة بن شعبة، وزباد الذي يقال له ابن أبي سفيان، ووردان مولى عمرو. وكان أدهى هؤلاء قيس بن زهير بن جذيمة، وأمّية بن الأشعر الكنانى، وروح بن زنباع الجذامي، وعمار بن الوليد بن المغيرة المخزومي، وهو صاحب عمرو أيام النجاشي في جعفر وأصحابه. وقال علي بن أبي طالب، صلوات الله عليه: لولا أني سمعت رسول الله، صلى الله عليه وسلم، يقول: (إن المكر والخديعة في النار) كنت من أمكر العرب"، فأين الثلاثة من هذه الجمهرة؟.

ولعل أنسب توجيه لهذا الخلاف قيام صاحب هذه المخطوطة بتلقيق ما ورد في هذا الموضع منها من مصادر عدة قد يكون منها (الديباج) الأصيل لأبي عبيدة. وإن صدق الظن فالمادة المنقولة عن كتاب أبي عبيدة تقتصر على الثلاثة الذين شاعت شهرتهم بالدهاء: معاوية، وعمرو، والمغيرة، وأما ما تعلق بغيرهم، ولاسيما من أول عبارة (وكان أدهى هؤلاء...)، فمأخوذ من مصادر أخرى. وحكماء العرب في المخطوطة ستة لا ثلاثة كما نقل حاجي خليفة من (الديباج) الأصيل أيضاً، هم بحسب ما جاء في المخطوطة "ذو الإصبع العدواني، وعامر بن الظرب العدواني، وجُمّة الدوسي، وأكثم بن صيفي التميمي الأسدي، والأقرع بن حابس الدارمي ثم المجاشعي. وحكم الجاهلية إلى الأقرع بن حابس. قال: وكان الحارث بن دوفن بن جلى بن أحمس بن صعصعة بن ربيعة هذا هو الأضجم حكم ربيعة في الجاهلية في زمانه قال..."(24).

ولا شك في أن الخلاف بين ما نقله حاجي خليفة من (الديباج) الأصيل وما ورد في المخطوطة المجهولة يشير إلى قيام صاحب المخطوطة بجمع مادتها من مصادر قد يكون من بينها كتاب أبي عبيدة أيضاً. بل الزيادة والتلقيق والتصرف في هذا النص أظهر منها في سابقه؛ ذلك أن عبارة (قال: وكان الحارث بن دوفن بن جلى بن أحمس بن صعصعة بن ربيعة بن الحارث هذا هو الأضجم...) تشير صراحة إلى تقدم ذكر الحارث هذا، ولكنه لم يذكر من قبل، وفي ذلك دلالة واضحة على أن صاحب المخطوطة المجهولة كان يستقي من أكثر من مصدر بقدر لا يمتنع معه نسبة التأليف إليه وإن كان أكثر اعتماده على أبي عبيدة وكتبه، ولاسيما كتاب (الديباج).

وثمة شواهد أخرى تشبه الشاهدين المتقدمين، مثل "فرسان العرب ثلاثة: دريد بن الصمة الجشمي. وعنترة بن شداد العبسي. وعمرو بن معدى كرى الزبيدي. وفارس قيس عامر بن الطفيل. وفارس تميم عنبه بن الحارث... وفارس ربيعة بسطام بن قيس الشيباني..."(25).

أدلة تحقيق نسبة المخطوطة

أوجز المحققان عرض أهم أدلة تحقيق نسبة المخطوطة إلى أبي عبيدة من أول الحديث في هذه المسألة من مقدمة التحقيق فقالا "هذا كتاب (الديباج) لأبي عبيدة... استطعنا - بحمد الله وتوفيقه - التعرف عليه من خلال قراءتنا فيه، وذكر أسانيده وقصصه وأخباره وتبين لنا صحة نسبته إلى أبي عبيدة من خلال استقاضة نقل العلماء عنه في المصادر المختلفة، وإسناد الأخبار المذكورة فيه

إلى أبي عبيدة وتصريح كثير منهم بنقلهم عنه باسمه (الديباج) ومن خلال ما ورد من هذه الأخبار مسندا إلى أبي عبيدة في (النقائص) (26).

وقد اختلط في هذا الإيجاز ما لا يمكن عده دليلا مباشرا في توثيق نسبة الكتاب إلى أبي عبيدة بما يمكن أن يكون كذلك. وامتدت هذه الصفة إلى تفصيل ما أوجزه المحققان من عرض الأدلة بسياق غير منتظم أيضا؛ إذ لم يحصل التمييز بين ما ورد في مصادر التراجم من إشارة مجردة إلى وجود كتاب لأبي عبيدة عنوانه (الديباج)، وما ورد من نقل مباشر عن هذا الكتاب في المصادر الأخرى، وغير ذلك مما يأتي الحديث فيه.

الأدلة العامة

هي التي وصفتها بأنها غير مباشرة، لضعف صلتها بالمخطوطة ومسألة توثيق نسبتها إلى عبيدة، ولكنها وردت في سياق واحد مع ما يمكن أن يكون دليلا مباشرا كالاقتباس من كتاب (الديباج) الأصيل بالنص الصريح عليه في بعض المصادر.

أولا: استفاضة النقل عن أبي عبيدة

أول أدلة توثيق نسبة المخطوطة المجهولة العنوان إلى أبي عبيدة مما اشتملت عليه مقدمة التحقيق ما نقلته قريبا من قول المحققين "وتبين لنا صحة نسبته إلى أبي عبيدة من خلال استفاضة نقل العلماء عنه في المصادر المختلفة" بسياق مضطرب لم تتضح فيه عودة الهاء من (عنه) أهي إلى الكتاب أم إلى مؤلفه ؟.

والظاهر أن الجهة الأخيرة هي المقصودة، بقرينة تنمة الكلام "وإسناد الأخبار المذكورة فيه إلى أبي عبيدة"، أي إن استفاضة النقل تخص أبا عبيدة لا (الديباج).

وقرينة أخرى في بقية الكلام "وتصريح كثير منهم بنقلهم عنه باسمه (الديباج)"، فالاستفاضة تخص أبا عبيدة و(كثير) تخص الكتاب.

وقرينة غير ما تقدم تقطع بإرادة المحققين هذا الوجه على الرغم من قدرتهما على التصريح به ابتداء بلفظ جلي يجنب القارئ عنت إعادة ترتيب كلامهما بما يوافق الحقيقة وواقع الحال، وذلك قول الدكتور عبد الرحمن العثيمين في وصف قناعة الدكتور عبد الله الجريوع شريكه في التحقيق "وما ورد من نقول عن أبي عبيدة من الأخبار والرواية للأشعار في كتاب الأغاني، والعقد الفريد، وعيون الأخبار، والبيان والتبيين، ونهاية الأرب.. وغيرها تدل على وجوه من التقارب بينها وبين ما ورد في هذا الكتاب. واطمأنت نفسي إلى ما ذكر" (27).

توجيه استفاضة النقل عن أبي عبيدة في شتى المصادر وصلته بالمخطوطة

استفاضة النقل في مختلف المصادر إذن تخص أبا عبيدة لا المخطوطة، وهي حقيقة ناصعة يعرفها من له أدنى مس بالموارد القديمة بشتى اتجاهاتها، لكنها لا تصلح حجة قاطعة على اختصاص استفاضة النقل بالمخطوطة وإن دل بعض المنقول (على وجوه من التقارب) بين الجهتين، لأن استقامة الاحتجاج هنا تقتضي الاطمئنان إلى خلو بقية مؤلفات أبي عبيدة من المادة التي استفاض نقلها عنه في المصادر المختلفة، وأتى يكون ذلك ومصنفاته أكثر من مئتين، بقي منها أقل من نصف عشرها في أعلى تقدير، ولم ينشر من نصف العشر إلا نصفه (28).

والوجه الراجح في هذه المسألة، بل الثابت الأكيد، أن ما استفاض نقله عن أبي عبيدة في شتى المصادر، إنما هو من عامة كتبه التي لا يمكن تعيين النقل عن أي منها بدقة ما لم يرد نص صريح عليه، وإن استدعت الضرورة إرجاع ما استفاض نقله عن أبي عبيدة في مختلف المصادر إلى أي من كتبه، فأسلم طريق إلى ذلك مراعاة التوافق بين صفة المادة المنقولة أو طبيعتها وما يناسبها من عنوانات كتبه، وقد سلكها من حاول إحياء بعض المفقود من آثاره، أعني كتاب (أيام العرب) وكتاب (المجلة في الأمثال).

ولكن ليس كل كتب أبي عبيدة مما يتيسر الاستدلال على مادته من هذه الطريق، فمنها ما لا تكاد تفصح عنواناتها عن صفتها أو طبيعة مادتها بنحو دقيق، مثل (الحدود) و(خبر الراوية) و(الأحلام) و(الزوائد) و(الخسف)، ومنها ما يحتمل شمولاً في المضمون

أو تنوعا فيه، مثل (البصرة) و(خراسان) و(بيوتات العرب) و(الغارات) و(مآثر العرب)⁽²⁹⁾، وغيرها كثير. وأحسب كتاب (الديباج) من هذا القبيل من مصنفات أبي عبيدة التي لا يتأتى الاستدلال على مادتها من دون نص صريح عليها. وليست بهذا الوجه حاجة إلى إطالة الحديث فيه، فنظر عابر في حواشي تحقيق أوائل صفحات الكتاب المطبوع، ناهيك بصفحاته كلها، يدل على صدقه؛ إذ اشتمل قسم منها على تخريج مادة من الكتاب تشبه مادة منسوبة إلى أبي عبيدة في مصادر كثيرة وصفها المحققان من قبل بأنها (تدل على وجوه من التقارب بينها وبين ما ورد في هذا الكتاب)، أي إنها لم تأت بنصها في الجهتين حتى يقال برجوع ما نقلته المصادر إلى مخطوطة الكتاب المقصود بنحو يحقق الاطمئنان⁽³⁰⁾، فبينهما وجوه ظاهرة من الخلاف، بل ربما بلغ الخلاف في بعض المواضع حدا استوجب تنبيه المحققين عليه⁽³¹⁾، وفي ذلك دليل واضح على أن المادة المختلف فيها ليست من (الديباج).

وربما كان أصل المادة المنقولة في المصادر، ولها شبه بمادة موجودة في المخطوطة، كتابا آخر من كتب أبي عبيدة، وفي كثير من حواشي التحقيق مادة مخرجة في المصادر المختلفة وكذلك في بعض ما وصل إلينا من كتب أبي عبيدة المنشورة، ولاسيما (النقائض)⁽³²⁾، مما يشير إلى احتمال أن يكون كتاب (النقائض) هو مصدر النقل لا كتاب (الديباج) ما دام الكلام المنقول لم يرد بنصه في الكتابين.

وثمة شواهد أخرى تخص المخطوطة المقصودة بالبحث نفسها، ففيها أخبار ونصوص وردت فيها مختصرة ووردت في بعض المصادر بنحو أكثر تفصيلا، وبعضها مما لا يجوز نسبة الاختصار فيه إلى أبي عبيدة، لأن سياق الحديث فيها يقتضي منه الاستقصاء والإتمام⁽³³⁾، مما يقطع بأنها منقولة عن كتاب ما من كتب أبي عبيدة لا المخطوطة المجهولة على الرغم من وجود الشبه أو التقارب.

وربما وسع الاحتمال بعض المفقود من مصنفات أبي عبيدة أيضا، بل هو أمر واقع له شاهد ورد في بعض حواشي التحقيق التي تضمنت مادة ثبت بالنص الصريح أنها منقولة من كتاب مفقود لأبي عبيدة هو (مقاتل الفرسان)⁽³⁴⁾.

وثمة شواهد أخرى لم يرد النص الصريح فيها، لكن الاستئناس بها في هذا الموضع نافع، لأنها تخص بعض ما ورد في مخطوطة الكتاب من مادة لها في مصنفات أبي عبيدة كتب خاصة بها، مثل (أوفياء العرب)، و(الوافيات في الجاهلية)، و(حروب العرب الطوال في الجاهلية)، و(أيام العرب الطوال في الجاهلية)، و(بيوتات العرب في الجاهلية)، و(المتفانون في الجاهلية)، و(جماجم العرب)، و(الحمس)، و(أعرق العرب في القتل)، كل ذلك من مادة مخطوطة الكتاب المنسوب إلى أبي عبيدة⁽³⁵⁾، تقابلها من مصنفات أبي عبيدة المفقودة كتب مستقلة عنواناتها: (الأوفياء)، و(أيام العرب)، و(بيوتات العرب)، و(المنافرات)، و(الجماجم)، و(الحمس من قریش)، و(القتالين)⁽³⁶⁾.

وهكذا تظهر حقيقة قيام أبي عبيدة بتخصيص كتاب مستقل في موضوع بعينه، ثم إيراد مادة تتعلق بالموضوع نفسه في أكثر من كتاب من كتبه الأخرى بحيث تتعذر نسبتها إلى أي كتاب منها، ومن ثم لا تصح نسبة ما نقل عن أبي عبيدة في المصادر المختلفة، وله شبه بمادة (الديباج)، إلى هذا الكتاب الأخير من دون نص صريح عليه، ولا نص في معظم ما قصده المحققان باستفاضة النقل عن أبي عبيدة في المصادر المختلفة المذكورة في حواشي التحقيق.

توجيه الصلة بين المخطوطة المجهولة وكتاب (النقائض)

على وفق القناعة المتقدمة يمكن توجيه قول أحد محققي الكتاب في النتيجة التي انتهى إليها شريكه بعد قراءة المخطوطة "وبعد أن أنهى الدكتور عبد الله القراءة خلص بنتيجة تثبت أنه - حقا - لأبي عبيدة دون ما سواه؛ قال الدكتور: لقد رأيت تشابها، بل تطابقا بين ما ورد في هذا الكتاب وما نسب إلى أبي عبيدة من الأخبار في كتاب (النقائض)"⁽³⁷⁾.

وأقول: أما (التشابه) فقد اتضح أنه شمل (النقائض) وغيره من كتب أبي عبيدة، وأما (التطابق) فلم أر في تعليقات المحققين في حواشي الكتاب ما يؤيده، بل فيها ما يشير إلى اختلاف، وقد تقدمت الإشارة إلى شواهد منها أيضا.

وثمة كلام آخر ورد في حاشية تخص ما تقدم نقله من كلام أحد المحققين عن الصلة بين (النقائض) والمخطوطة المجهولة يصلح للاحتجاج في بيان حقيقة نسبتها إلى أبي عبيدة؛ جاء في الحاشية المقصودة "قول: إن في أخبار هذا الكتاب تطابقاً مع الأخبار المسندة إلى أبي عبيدة في (النقائض)؛ لأن في نسبة (النقائض) إلى أبي عبيدة شك، ولا شك في الأخبار المسندة إليه فيه". وأقول: أما التطابق فقد ظهر من قبل أنه تقارب أو شبه شمل (النقائض) كما شمل مصنفات أخرى لأبي عبيدة. وأما الشك في نسبة (النقائض) إلى أبي عبيدة فهو مدخل مناسب للشك في نسبة هذه المخطوطة إليه أيضاً، لأن حكم الأشباه أو النظائر واحد فيما يجوز وما لا يجوز؛ فكتاب (النقائض) المنسوب إلى أبي عبيدة هو في الحقيقة مجموعة كتب مستقلة في الموضوع نفسه لمؤلفين عدة منهم: المفضل الضبي، وأبو عمرو الشيباني، والأصمعي، وابن الأعرابي، فضلاً عن أبي عبيدة ورواة كتابه، وهم: اليزيدي، والسكري، وابن حبيب الذين زادوا في أصل كتاب أبي عبيدة من أصول أخرى بحسب ما انتهى إليه محققا (النقائض) في بحث مستفيض محكم عبّراً عن نتيجته بعبارة موجزة حين قالوا "وما أردناه من هذا العرض إنما هو الوقوف على رأي قاطع في تعذر الأخذ بالرأي القائل إن لدينا كتاباً واحداً في النقائض، والتقرير باطمئنان أن هذه كتب لعدد من المؤلفين" (38).

نظائر (النقائض) من كتب أبي عبيدة

ليس (النقائض) بأول كتاب من كتب أبي عبيدة يألف مع كتب أخرى تشبهه في مجموع واحد، فثمة شاهدان آخران منها، تُحتمل في واحد منهما هذه الصفة، وهي متيقنة في الكتاب الآخر. أما الشاهد الأول فهو كتاب (الخيال) الذي يفاد من بعض ما علقه ناشروه في حواشيه عدم خلوص نصه لأبي عبيدة، فضلاً عن وجوه من التصرف تدل على أن الكتاب لا يمثل كتاب (الخيال) الأصيل، كالحذف أو النقص، والتقديم والتأخير، وخلافات عما نقلته بعض المصادر القديمة من كتاب (الخيال) لأبي عبيدة (39).

والشاهد الآخر هو كتاب (الدواهي) الذي أخلت بذكره المصادر القديمة ووصلت إلينا نسخة منه، لكن ناسخه قام بإدخاله في كتاب بالعنوان نفسه لأبي العباس الأحول، عن غير قصد لذلك، وإنما حصل الجمع بين الكتابين بسبب اتفاقهما في المضمون بنحو يكاد يكون تاماً بحسب قول الناسخ في خاتمة الكتاب "آخر كلام أبي عبيدة. وقد أضفت إليه من كتاب (الدواهي) لأبي العباس محمد بن الحسن بن دينار الهاشمي، فإن الكلامين في غاية المناسبة، فصار في هذا الكتاب مجموع الكتابين، وإن فات من كتاب الهاشمي شيء فهو في غاية النزارة. وسبب ذلك أن وقع لي كتاب ابن دينار وظننت أنه كتاب أبي عبيدة فأخذت أصحح كتاب ابن دينار من كتاب أبي عبيدة، ثم بان لي بعد أنه غيره، فأتملت هذه النسخة من النسختين، فهي مجموعهما، إلا ما شذّ وقل، فليعهد الناظر ذلك" (40).

وقال محقق (الدواهي) الذي نشره عن نسخة وصفها بأنها فريدة "لكننا نواجه بحقيقة نادرة في دنيا المخطوطات التي وقفنا عليها، نتلخص في أن الناسخ قام بدمج مخطوطتين عنوانهما واحد، وهو (الدواهي)، وموضوعهما واحد، وصنع من ذلك المجموع كتاباً تصح نسبته لكليهما. فنحن أمام هذه الحقيقة التي صرح بها الناسخ لا نتردد في نسبة هذا المجموع إلى العالمين الجليلين أبي عبيدة معمر بن المثنى، وأبي العباس محمد بن الحسن بن دينار الهاشمي رغم أن المصادر قد بخلت علينا بذكر (الدواهي) في تصانيف أبي عبيدة. فأوسع قوائم مصنفاته - وقد أوردناها نقلاً عن العلامة عبد السلام هارون وضمت مئة وست وعشرين كتاباً - قد خلت من كتاب (الدواهي) هذا، لكن مترجمي أبي عبيدة لم يحاولوا حصر مصنفاته وقالوا إنها ناهزت المئتي مصنف" (41).

وقد وقفت على كلام لبعض المحققين يفيد وجود مخطوطة ضمت كتب (الدواهي) لكل من أبي عبيدة، وابن خالويه، وابن القطاع الصقلي، ويبدو أن المتأخر منهم كان يستدرك على المتقدم في الموضوع نفسه (42)، ولم يتسن لي التثبت من صدق هذا الكلام بالاطلاع المباشر على المخطوطة، ولو صدق فصدقه يعني وجود سابقة أخرى لإتلاف كتاب أبي عبيدة (الدواهي) مع كتب أخرى بالعنوان نفسه، فضلاً عن نفي صفة الفريدة عن المخطوطة التي نشر عنها كتاب (الدواهي).

ومن الراجح جدا أن تكون المخطوطة المجهولة المقصودة بدراستنا التي ورد النقل فيها عن كتاب (الديباج) الأصيل لأبي عبيدة نظيرا لكتابه (النقائض) و(الدواهي) من جهة اشتمالها على مادة أصيلة من (الديباج)، قد تكون المادة قسما مستقلا منه أو جزءا أو بابا أو فصلا بهذه الصفة، وعلى مادة منقولة من مصادر أخرى بالعنوان نفسه أو بعنوانات مختلفة.

تعدد موارد النقل في المخطوطة المجهولة والزيادات على أصلها

مما يصلح أن يكون دليلا على عدم اقتصار المخطوطة المجهولة على المنقول عن أبي عبيدة أو كتاب (الديباج) الأصيل تعدد موارد النقل فيها باشتغالها على زيادات محتملة تقدم ذكر بعضها عرضا من دون قصد للاستقصاء، وعلى زيادات أخرى مؤكدة، لأن فيها تصريحاً جلياً على أنها ليست من كلام أبي عبيدة؛ وهذه الأخيرة قسمان من حيث موقف المحققين منها، الأول: زيادات ذكرها في المقدمة وفسرها ورودها في الكتاب بوجه مقبول، ولكنها تحتمل توجيهها جديداً، في حين سكتنا عن القسم الآخر من الزيادات فلم يتعرضوا لذكرها في مقدمة التحقيق، واكتفوا بالتنبيه على بعضها، لا كلها، في مواضع ورودها من الكتاب، ونبها كذلك على احتمال أن تكون خارجة عن أصله.

الزيادات الصريحة

ذكرت في موضع قريب انقسام الزيادات الصريحة التي اشتملت عليها المخطوطة المجهولة على قسمين من حيث موقف المحققين منها؛ زيادات القسم الأول هي التي جرى التنبيه عليها في مقدمة التحقيق، وأما زيادات القسم الآخر فلم تأت الإشارة إليها في مقدمة التحقيق، واقتصر التنبيه على بعضها في مواضع ورودها من الكتاب.

القسم الأول من الزيادات الصريحة

تمثلت هذه الزيادات بتعليقات لابن خالويه (ت 370 هـ) على مواضع من الكتاب المطبوع جعلت المحققين يشكان في نسبة المخطوطة إلى أبي عبيدة حين وقفا عليها أول مرة، ثم بدا لهما وجه آخر في تفسير ما اشتملت عليه المخطوطة من كلام ابن خالويه فقالا "غير أنه ورد في الكتاب عبارة هي (قال أبو عبد الله بن خالويه) أحدثت في أنفسنا شيئاً من الشك والارتباب لاسيما ونحن نمضي في محاولة تصحيح النسبة على حذر. وبدأت بوارق الأمل تلوح وسحب الشك تزول فكثير من فقرات الكتاب مصدرة بـ (أبو عبيدة) ثم يسوق الخبر مسنداً بعض ذلك إلى شيوخه فإذا عارضنا هذه بعبارة: (قال أبو عبد الله بن خالويه) ظهر لنا أن ابن خالويه لا يعدو أن يكون راوياً للكتاب أو متمكلاً له، والعبارات التي يوردها ابن خالويه تفسيرات لغوية لبعض ما أبهم من عبارات النص" (43).

وفي الكلام المتقدم ملاحظات كانت تستحق من المحققين تفصيلاً أكبر من هذا الإيجاز في الحديث عن عارض مهم في توثيق نسبة المخطوطة المجهولة؛ ذلك أن ما أحدثته من شك وارتباب في أنفسهما زيادات ابن خالويه التي دخل بعضها صلب النص وبعضها في هامشه، بحسب المفاد من كلامهما، لا يبدده بنحو تام ما ذكرناه من بوارق الأمل بتصدر اسم أبي عبيدة كثير من فقرات الكتاب المسند بعضها إلى شيوخه؛ ذلك أن هذه الصفة تصلح أن تكون دليل نفي لا دليل إثبات بحسب ما يظهر من البحث المفصل فيها، وقبل ذلك لا بد من متابعة عرض الملاحظات المشار إليها في أول الكلام.

وأول ما يلاحظ هنا إغفال الإشارة في المقدمة إلى مواضع هذه الزيادات من نص الكتاب، وقد تتبعناها فوجدتها محصورة بين أقواس مربعة في ستة مواضع منه، وجاء التعليق في الحاشية على ما ورد في الموضع الأول بهذه العبارة: "هذا ليس من كلام أبي عبيدة، فلعله من كلام ابن خالويه كما سيأتي". وجاء في حاشية الموضع الثاني: "يبدو أن هذا ليس من كلام أبي عبيدة كما سيأتي". وجاء في حاشية الموضع الثالث: "يبدو أن هذه العبارة زائدة على نص أبي عبيدة". وجاء في حاشية الموضع الرابع، وهو الموضع الوحيد الذي تضمن التصريح باسم ابن خالويه: "ما بين القوسين مكتوب على هامش النسخة وكتب بعده العبارة (صح) ولا شك أن هذه العبارة والعبارات السابقة التي نبهنا عليها من تعليق ابن خالويه... ومن هنا فكلام ابن خالويه - رحمه الله - غير داخل في النص، وما خرج عن الصلب مصحح على الهامش حتى كأنه في الصلب آثرنا أن نضعه في مكانه ولكن بين المعقوفتين. والله - تعالى - أعلم".

وجاء في حاشية الموضوع الخامس: "من كلام ابن خالويه". وجاء في حاشية الموضوع الأخير: "لعل ما بين القوسين من كلام ابن خالويه" (44).

وعند هذا الموضوع الأخير انقطعت الزيادات والتبنيهاً عليها، فضلاً عن إهمال التمييز بين ما كان في صلب النص عما كان في الهامش منها، هناك احتمال لوجود نظائر لها في بقية صفحات الكتاب، وهي تفسيرات لغوية وردت في غصون النصوص والأخبار أيضاً (45).

إن تجنب المحققين الجزم برجوع هذه الزيادات كلها إلى ابن خالويه، والتعبير عن ذلك بأسلوب الظن أو الترجيح، احتياط في غاية الصواب، لأن التصريح باسمه ورد في موضع واحد، واحتمال رجوع بعضها إلى قراء المخطوطة أو نسخها، ودخول زيادات القراء أو النساخ في متون المخطوطات مألوف غير مستغرب (46).

وحتى في حال ثبات صحة نسبة الزيادات كلها إلى ابن خالويه يبقى تفسير المحققين لدخولها متن المخطوطة في غاية الصواب، ثم في غاية القوة لدفع الشك والارتباك عن حقيقة تمثيلها لكتاب (الديباج) الأصيل لو وصل إلينا الكتاب تاماً مسنداً إلى أبي عبيدة سليمان من أية شبهة تقدر في صحة نسبته من جهة، ولو اقتضت صلة ابن خالويه بمخطوطته على (تفسيرات لغوية لبعض ما أبهم من عبارات النص) وخلت المخطوطة من أية زيادات لغير ابن خالويه من جهة أخرى.

ومصدر قوة التفسير وجود شواهد تقوي مضمونه كان يحسن بالمحققين الاستئناس ببعضها، فالقول بانتقال كلام أو شرح أو تعليق من حاشية كتاب ما إلى صلبه له شواهد ليست بالقليلة في تراثنا، منها ما دخل متن كتاب سيوييه من شروح أو زيادات أو استشهادات أو تعليقات لجمهرة من العلماء مثل الأخفش وتلميذه الجرمي والمازني، ومثل الزجاج والمبرد وابن السراج وابن كيسان وأبي علي الفارسي وغيرهم (47).

ومنها ما ذكره ابن جني عن بعض كتب المتقدمين التي كان يقرؤها على شيخه أبي علي الفارسي في قوله "وقد كثر التخليط في كتابه هذا، وألحق بمتونه، فصار كأنه من الكتاب" (48).

ومنها ما نبه عليه ابن بري من زيادات وقعت في صلب كتاب (الصاح) للجوهري في قوله "وقع في بعض النسخ على خلاف ما وقع في خط الجوهري، فنسبه بعض الناس إليه، وإنما هو من زيادات ابن القطاع، فأدخل في الأصل، والشاهد لذلك خط الجوهري" (49).

وقد أولع بعض علماء العربية القدماء بالتعليق على كتب غيرهم التي رووها، في أثنائها لا في حواشيها، بحيث صعب في أحيان كثيرة تمييز ما زاده فيها أو فصله عنها، وقد وقفت على شواهد أخرى من هذا القبيل، غير ما تقدم ذكره، عند ابن حبيب مع كتاب (أسماء خيل العرب) لشيخه ابن الأعرابي، وعند عبيد الله بن محمد الأسدي مع (جزء فيه تعاليق من النحو واللغة) لشيخه أبي سعيد السيرافي (50).

وأهم ما وقفنا عليه من شواهد هذه المسألة ما تعلق منها بصنيع ابن خالويه نفسه مع كتاب (العشرات في غريب اللغة) لشيخه أبي عمر الزاهد، و(الألفاظ الكتابية) للهمذاني، ولشدة اختلاط ما زاده في أصلي هذين الكتابين لم يجد المعتنون بنشرهما بدا من إثبات الزيادات في متنيهما كما أثبت المحققان زياداته في متن المخطوطة المجهولة (51).

ولا شك في أن هذه الشواهد بنحو عام، وما تعلق منها بابن خالويه بوجه خاص، تقوي التفسير الذي ذكره المحققان لما زاده ابن خالويه في المخطوطة المجهولة، لولا ما يرد عليه، أي على التفسير، مما أوجزنا الإشارة إليه قريباً من عوارض تمهد السبيل إلى توجيه صنيع ابن خالويه وجهة أخرى.

توجيه آخر لزيادات ابن خالويه

استقر التفسير الرئيس لزيادات ابن خالويه في المخطوطة المجهولة عند المحققين على وجه واحد حين ظهر لهما (أن ابن خالويه لا يعدو أن يكون راوياً للكتاب أو ممتلكاً له)، لذا وصفاً تلك الزيادات بأنها (تفسيرات لغوية لبعض ما أبهم من عبارات النص)،

ومن ثم لم يريا فيها ما يمكن أن يقدح بصحة نسبة المخطوطة إلى أبي عبيدة، ولا سيما بعد أن وجدا كثيرا من فقرات الكتاب مصدرا باسمه، وقد أسند بعضها إلى شيوخه، وبذا استقر الاحتجاج في هذه المسألة عندهما على دعائيتين: اقتصار عمل ابن خالويه على تفسير بعض الألفاظ أو العبارات، وتصدر اسم أبي عبيدة لكثير من فقرات الكتاب.

والذي أراه أن الاحتجاج بما تقدم ذكره لا يستقيم من دون أن تتوفر له مقومات تكاد تبلغ حد الشرط الواجب الوجود لكي تتحقق النتيجة المرجوة، ولكن لم يتوفر شيء منها بحسب ما يظهر من العرض الآتي.

عدم انفراد ابن خالويه بالزيادة

شرط سلامة الاحتجاج بما ذكره المحققان من تفسير لاشتغال المخطوطة المجهولة على زيادات صريحة من كلام ابن خالويه اقتصار المخطوطة على هذه الزيادات، أي إن الاحتجاج مستقيم لو اقتصر المخطوطة على ما زاده ابن خالويه في نصها، ومن ثم يكون الأخير راويا لها رأى في مواضع معدودات منها ما يستدعي تفسيرها مختصرا أو إيضاحا موجزا فقط.

أما إذا اشتملت المخطوطة على زيادات أخرى سكت المحققان عن أكثرها، وهي ليست بالقليلة من جهة، وصريحة النسبة إلى غير ابن خالويه من جهة أخرى، فسيتسع مفهوم (الرواية) بالضرورة ليصل حد القول باحتمال وجود تأليف مستقل آخر ممثلا بالمخطوطة نفسها هو غير كتاب (الديباج) الأصيل حتى لو اشتملت المخطوطة على شطر ليس بالقليل منه.

وليس القصد من كلامي هذا الإيحاء بجواز نسبة التأليف الجديد إلى ابن خالويه، وإنما القصد الانتفاع من زيادات ابن خالويه في فتح باب البحث في مجمل ما في المخطوطة المجهولة من نصوص تتعذر نسبتها إلى أبي عبيدة، لعل البحث فيها يؤدي إلى نتيجة يمكن الاطمئنان إليها في حقيقة نسبة المخطوطة.

القسم الآخر من الزيادات الصريحة

أشرت في موضع سابق إلى وجود قسم آخر من الزيادات الصريحة التي اشتملت عليها المخطوطة المجهولة غير زيادات ابن خالويه، وقد أغفل المحققان ذكرها في مقدمة التحقيق، ولكنهما نبها على بعضها في مواضع ورودها من الكتاب المطبوع بحسب ما يظهر من العرض الآتي.

المنصوص عليه من القسم الآخر من الزيادات الصريحة في المخطوطة المجهولة

ورد التنبيه على بعض الزيادات المقصودة في موضع واحد من متن الكتاب جاء فيه "أبو عبيدة عن أبي عمرو قال: قال عبد الملك بن مروان: حي من أشعر الناس... أبو الحسن المدائني قال: سئل الشعبي عن اليمين فقال... عوانة بن الحكم الكلبي قال: قال محمد بن عمير الرازي: ما سموت إلى غاية شرف إلا نازعنيها رجل من مذحج... الأصمعي قال: قيل لرجل من بني الحارث بن كعب كيف قويتم على محاربة العرب... قال: وذكر ابن سمان قال: أقبل نفر من الأنصار حتى وقفوا على دغل بعدما عمي فقال: من القوم؟ قالوا: أشراف اليمين. قال دغل: أهل ملكها القديم وحسبها العميم كندة؟ قالوا: لا... قال: فالفائزون بالعدل الغارسون للنخل والمطعمون في المحل الأنصار؟ قالوا: نعم". وقال المحققان في التعليق على ما ورد في المتن "يبدو أن النصوص الآتية خارجة عن أصل الكتاب فأبو عبيدة لا ينقل عن الأصمعي والمدائني" (52).

لكن النصوص الواردة في المتن لم تقتصر نسبتها على الأصمعي والمدائني، بل نسب بعضها إلى أعلام آخرين هم: عوانة بن الحكم الكلبي، ومحمد بن عمير الرازي، وابن سمان، ولم يُعرّف بهم المحققان في الحاشية بنحو ما صنعا مع غيرهم من أعلام الكتاب، ولكنهما عدّا عوانة بن الحكم في ضمن شيوخ أبي عبيدة حين ذكره بعبارة موجزة جاء فيها "عوانة بن الحكم: أسند إليه في (الديباج): 157" (53)، ولم يُعرّف به في هذا الموضع أيضا.

وعوانة هذا أخباري كوفي روى عنه هشام الكلبي، وتوفي في سنة (147 هـ)، ومن ترجم له لم يعدد أبا عبيدة في تلاميذه على الرغم من جواز روايته عنه من حيث الزمن (54). ولكن رواية عوانة عن محمد بن عمير الرازي فيها نظر، لأنه تاريخ وفاة الأخير (نيف وتسعون ومئتان) بحسب ما ذكره بعض من ترجم له (55)، وهذا التباين في التاريخ يشير إلى وقوع اضطراب في عبارة متن الكتاب

يقتضي صوابها تقديم محمد على عوانة، ومحمد غير معدود في تلاميذ أبي عبيدة الذين ذكرهم المحققان في المقدمة أيضاً⁽⁵⁶⁾، ولكن ورود الرواية عنه في أصل المخطوطة المجهولة يفيد في تقريب زمن تأليفها من نهاية القرن الثالث أو بداية القرن الرابع للهجرة. والأشبه بابن سميعان أن يكون سعيد بن سميعان الأنصاري، وربما عزز هذا الظن ما ورد عنه في الكتاب من مدح الأنصار، وهو من التابعين، ورواية أبي عبيدة عنه جائزة من حيث الزمن، لكنه غير معدود في شيوخه، ومن ترجم له لم يعدد أبا عبيدة في تلاميذه أو الرواة عنه أيضاً⁽⁵⁷⁾.

وأما تقرير حقيقة عدم نقل أبي عبيدة عن الأصمعي والمدائني ففي غاية الصواب لو ذكر المحققان بعض علله، ولعل المعاصرة هي العلة الأولى، فضلاً عما شاع من أمر الخلاف، أو الخصومة، بين أبي عبيدة والأصمعي⁽⁵⁸⁾. ولكن قول المحققين (يبدو أن هذه النصوص خارجة عن أصل الكتاب) به حاجة إلى إعادة نظر في مضمونه على الرغم من مجيئه بأسلوب الظن أو الترجيح، والأرجح منه القول بانتماء هذه النصوص، وغيرها مما تأتي الإشارة إليه من النصوص التي سكت المحققان عن التنبيه عليها، إلى أصل المخطوطة المجهولة التي انتخب صاحبها هذه النصوص من مصادر شتى منها كتاب (الديباج) الأصل لأبي عبيدة.

وقد يكون من مصادر المخطوطة كتب أخرى بالعنوان نفسه لمن ورد النقل عنهم فيها كالأصمعي والمدائني؛ ولم يتضمن أوسع إحصاء لمؤلفات الأصمعي كتاباً بعنوان (الديباج)⁽⁵⁹⁾، ولكن الإحصاء أخل بذكر عدد من مصنفات الأصمعي مما لم يذكر في مصادر ترجمته القديمة، منها كتاب (الحلي)، وكتاب (الغول)، وكتاب (الضاد والظاء)⁽⁶⁰⁾، لذا صار احتمال وجود كتاب للأصمعي بعنوان (الديباج) غير ممتع كهذه الكتب.

وأما المدائني فلم يتسن لنا الوقوف على إحصاء يجمع ما تشتت من عناوانات كتبه في المصادر القديمة، لكن احتمال وجود كتاب له بعنوان (الديباج) ورد في نص قديم نقله المحققان على أنه من أدلة نسبة المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة، وسياق عبارة النص المنقول لا يدل على ذلك؛ قال المحققان "عرف العلماء كتاب أبي عبيدة (الديباج) وسار ذكره بينهم في زمن مبكر من زمن تأليفه. ولكن هل هذه التسمية من صنع المؤلف نفسه؟. ذكر أبو عبد الله المرزباني عن ثعلب أنه قال: (من أراد أخبار الجاهلية فعليه بكتب أبي عبيدة، ومن أراد أخبار الإسلام فعليه بكتب المدائني وهو أول من رسم في الجاهليين والإسلاميين من الجوداء والفرسان وغير ذلك كتاباً سماه الناس بالديباج). وهذا الخبر مفاده أن المؤلف لم يضع لكتابه اسماً، أو أنه لم يسمه بـ (الديباج) وإنما هذه التسمية محدثة بعد المؤلف ونعتقد أنها شاعت في حياته وارتضاها، لذا وجدنا تلميذه أبو عثمان بكر بن محمد بن بقية المازني (ت 249 هـ) يؤلف كتاباً على خلاف كتاب شيخه ويسميه باسمه (الديباج) كذا قال ابن النديم والقفطي، كما أن تلميذه أيضاً محمد بن صالح بن مهران أبو عبد الله بن النطاح (ت 252 هـ) رد على كتاب (الديباج) كما جاء في الفهرست"⁽⁶¹⁾.

ولا يخلو كلام ثعلب من شبهة تتعلق بنسبة الكتاب قد يكون سببها اضطراب سياق الكلام، لذا رجعت إلى مصدره فوجدته بحسب ما نقله المحققان⁽⁶²⁾؛ وموضع الشبهة قول ثعلب (ومن أراد أخبار الإسلام فعليه بكتب المدائني وهو أول من رسم في الجاهليين والإسلاميين من الجوداء والفرسان وغير ذلك كتاباً سماه الناس بالديباج)، فظاهر كلامه يقتضي نسبة (الديباج) إلى المدائني لا إلى أبي عبيدة.

ومما تحسن ملاحظته هنا أمر قد تكون له صلة بجانب من حقيقة نسبة المخطوطة المجهولة هو أن الوصف الذي ذكره ثعلب في قوله (وهو أول من رسم في الجاهليين والإسلاميين من الجوداء والفرسان) يكاد يصدق على أبي عبيدة والمدائني معاً، لأنهما متعاصران، ومن بيئة واحدة، ومن يدقق النظر فيما عايناه من ضروب العلوم يجدها متشابهة، بل يكاد يكون معظمها واحداً بنحو يمهّد للقول بانتمائهما إلى مدرسة علمية واحدة أيضاً هي "مدرسة الرواة والإخباريين الذين كان دأبهم جمع المعلومات التاريخية من غزوات، وحروب، وفتن، وأنساب، وغيرها. ومعلومات أدبية سواء كانت تراجم شعراء جاهليين وما قالوه من شعر، أو حكايات عشاق، أو صعاليك"⁽⁶³⁾، ولذلك وجدت اتفاقاً في عناوانات كثير من كتب أبي عبيدة وكتب المدائني، ومن أمثلتها مما ورد عند ابن النديم: (أزواج

النبي، والنواكح، والنواشز، ومناقضات الشعراء، ومقتل عثمان، والجمل، والخوارج، ومرج راهط، وأخبار الحجاج، ورستقباد، وسلم بن قتيبة، والبصرة، وفتوح العراق، وفتوح الأهواز، وفتوح خراسان، وأخبار أرمينية، والبيوتات، وأشراف عبد القيس، والخيل، وبناء الكعبة، والمنافرات، والعققة والبررة، وأخبار الشعراء، وقضاة البصرة، والحمقى، ومكة) وغيرها مما اتفق في العنوان أو كاد⁽⁶⁴⁾، وابن النديم لم يدع استقصاء مؤلفاتهما كلها، لذا أجد القول باتفاقهما، عن غير قصد، على تأليف كتاب بعنوان (الديباج) جائزا غير ممتنع، وبجوازه يسلم كلام ثعلب من اضطراب السياق.

ومما تحسن ملاحظته في كلام ثعلب أيضا غرابة أن يؤلف إنسان كتابا ويترك تسميته مدة حياته، ثم ينوب عنه الناس فيسمونه باسم يرتضيه؛ فالمألوف في هذا الشأن استحضار المؤلف اسم كتابه قبل تأليفه، أو في أثناء التأليف، أو بعد نهاية التأليف، فإن أدركته المنية قبل إثبات العنوان، كما في كتاب سيبويه، وضع غيره للكتاب عنوانا.

ولعل أنسب توجيه لكلام ثعلب أنه قصد كتابا له عنوان معروف من كتب المدائني أغفل هو ذكره، وبسبب جودة الكتاب وحسن تأليفه سماه الناس بـ (الديباج) في حياة مؤلفه أو بعد وفاته.

ومما يمكن الاستئناس به في تأييد ما ذكرته من توجيه لكلام ثعلب من أنه قصد كتابا للمدائني بقية حديث المحققين عن تأليف المازني كتاب (الديباج) على خلاف كتاب (الديباج) لشيخه أبي عبيدة، إذ كيف يسوغ للمازني استعارة عنوان خص به الناس كتابا لشيخه إن لم يكن شيخه هو واضع عنوان كتابه؟.

على أن (خلاف) المازني، و(رد) ابن النطاح بهما حاجة لمزيد بيان، فما الذي يستحق الخلاف والرد في مادة المخطوطة المجهولة التي كادت تتمحض لرواية أخبار تاريخية ونصوص شعرية؟.

ولا تفسير لهذا الإبهام إلا القول بأن كتاب (الديباج) الأصيل حوى مادة تحتل الخلاف والرد، ولا بد من أن تكون مادة في اللغة لم ينقلها صاحب المخطوطة المجهولة لأنه قصر نقله عن الكتاب على ما تعلق بالأخبار والروايات التاريخية من أبوابه، في حين نقل علماء آخرون شطرا مما يحتمل الخلاف والرد من مادة الكتاب بالنص الصريح عليه، عرفنا منهم أبا عبيد البكري وابن السيد البطليوسي بحسب ما يتضح في آخر مراحل الدراسة.

بقية المسكوت عنه من الزيادات الصريحة في نص المخطوطة المجهولة

حوت المخطوطة نصوصا أفصح سياق ورودها فيها أنها ليست من خالص كلام أبي عبيدة أو كلام شيوخه الذين أسند إليهم في مصنفاته، وسأحصر أوائلها هنا بحسب تتابع ورودها في المخطوطة، ثم أرجع إلى بيان حقيقة صلتها بأبي عبيدة: "وكان الذي ذكر من وفاء فكيهة أن السليك ابن السلكة غزا بكر بن وائل... قال: وسمعت سنبلا يقول: إن سليكا كان يقول: كأني أجد سيد شعرها...". "قال [أبو عبيدة] وكان أبو عمرو المدني يعد مع هذه البيوتات...". "وأما الكلبي فكان يعد أولها بيت خندف في قريش". "الكلبي قال: ولد عبد المطلب عشرة يأكل الجذعة ويشرب الفرق يرد أنوفهم الماء قبل شفاهم، قال: وكان حرب بن أمية أول من سن مهوور قريش... قال: وكان سعيد بن العاص ساد قريشا...". "الكلبي قال: كان بعض ملوك العجم غزا معدا...". "قال: وحدثني رجل من قريش بالمدينة أن رجلا دخل على معاوية...". "قال: وحدثني رجل من أهل الشام بالمدينة أن معاوية قال لحنظلة أيضا...". "قال أبو عمرو المدني: كانت العرب تقول: لو أن القمر سقط...". "قال زرارة بن عدس لابنه لقيط: إنك لتجذب على أخوتك... قال الكلبي: وكان زرارة يسمى رب معد... قال: وكانت العرب تسمى بني عبد مناف بن دارم: اللباب، وبني مجاشع... وبني نهشل...". "عبد الله بن بدر السهمي قال: أخبرني أبي قال: قال لي معن بن زائدة: ما فاخرت رجلا...". "أبو عمرو المدني: قال رجل من أهل الحجاز أثق به أن دغفلا العلامة قال: لنا عشر خصال...". "الكلبي قال: حدثني خراش بن إسماعيل العجلي، قال: كانت لقيس بن مسعود حظيرة...". "وسمعت أبا عمرو المدني يقول بالمدينة: لا والله ما كان يوم نفاق قط إلا ذهبت ربيعة فيه...". "أبو عمرو المدني: أن رغبة بن الفرزدق...". "وحدثني أبو جعفر الكوفي وغيره: أن حمادا الراوية كان ذات يوم قاعدا في نفر من بكر بن وائل وتميم...".⁽⁶⁵⁾

والكثرة أول ما يلاحظ على هذه النصوص وما تضمنته من أخبار وأشعار مما سكت عنه المحققان بحيث يتعذر القول بأنها من الزيادات التي لحقت المخطوطة، ولا أقل من رجوع كثير منها إلى غير أبي عبيدة. وبسبب قيمة هذه النصوص في تقرير حقيقة نسبة المخطوطة إلى عبيدة لم أجد بدا من البحث عن أصحابها.

سنبل أو شبيل بن عزرة

(سنبل) الذي تصدر رواية أول النصوص مجهول لم يذكره المحققان في شيوخ أبي عبيدة، ولم أجد له ذكرا في المصادر التي فتشت عنه فيها، وهي ليست بالقليلة.

وربما كان (سنبل) مصحفا عن (شبيل)، وشواهد التصحيف والتحريف في الكتاب المطبوع ليست بالقليلة أيضا، وشبيل هذا هو شبيل بن عزرة، قال فيه الجاحظ "ومن علماء الخوارج: شبيل بن عزرة الضبعي صاحب الغريب. وكان رواية خطيبا وشاعرا نسابه" (66)، وقال ابن دريد "ومن رجالهم: شبيل بن عزرة، العلامة، كان فصيحاً عالماً شريفاً، ومات بالبصرة وأدرك دولة بني العباس، وكان يرى رأي الخوارج" (67)، وقال ابن النديم "من خطباء الخوارج وعلمائهم، وهو صاحب (قصيدة الغريب)... ومات بالبصرة وله بها عقب" (68). وقد روى عنه أبو عبيدة مسألة بوساطة يونس بن حبيب (69)، أي إنه لم يرو عنه بنحو مباشر على الرغم من أنهما بلديان متعاصران جمعت بينهما العقيدة.

أبو جعفر الكوفي

يُشبهه (أبو جعفر الكوفي) (سنبل) في الإبهام، فضلا عن عدم الذكر في شيوخ أبي عبيدة، والكنية واللقب يصدقان على كثير من أهل العلم يطول الحديث باستقصائهم، أقربهم إلى الزمن المحتمل لتأليف المخطوطة ثلاثة متعاصرون لهم اهتمام بالرواية التاريخية، ولكن احتمال رواية أبي عبيدة عنهم بعيد، لأنهم في مرتبة تلاميذه أو تلاميذ تلاميذه، وقد ذكرهم الذهبي في طبقة واحدة، هم: أبو جعفر الكوفي محمد بن علي بن عفان (ت 277 هـ)، وأبو جعفر الكوفي محمد بن عبد الله بن سليمان (ت 297 هـ)، وأبو جعفر الكوفي محمد بن عثمان بن أبي شيبة (ت 297 هـ)، وربما كان أحد هؤلاء الثلاثة هو صاحب الرواية الواردة في المخطوطة المجهولة، وهذه إشارة أخرى يمكن الاستئناس بها في تقريب احتمال زمن تأليفها بأواخر القرن الثالث أو بداية القرن الرابع للهجرة.

عبد الله بن بدر السهمي

(عبد الله بن بدر السهمي) الذي روى عنه مؤلف المخطوطة المجهولة هو من المجاهيل أيضا، ولم يذكره المحققان في شيوخ أبي عبيدة، وقد فتشت عنه طويلا فلم أظفر بشيء، إلا أن يكون (بدر) محرفا عن (بكر)، فإن كانت الحال كذلك فهو عبد الله بن بكر السهمي، بصري سكن بغداد وتوفي بها سنة (208 هـ)، وهو من طبقة غير طبقة أبي عبيدة على الرغم من أنهما متعاصران أيضا، ومن ترجم له وأحصى تلاميذه أو الرواة عنه لم يذكر أبا عبيدة فيهم (70).

الكلبي

(الكلبي) الذي وردت الرواية عنه غير مرة في المخطوطة هو أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب (ت 204 هـ)، لأن اللقب إذا أطلق مجردا في هذه الموارد المتعلقة بالأنساب وأخبار القبائل وزعمائها انصرف إليه في الغالب بسبب شهرته فيها.

ودليل آخر على أن هشاما الكلبي هو (الكلبي) صاحب الروايات والنصوص الواردة في المخطوطة المجهولة هو: إسناد بعض رواياته فيها إلى خراش بن إسماعيل العجلي، وخراش هذا من مصادره في الرواية، قال ابن النديم "خراش بن إسماعيل الشيباني العجلي، ويكنى بأبي وعراء، أخذ عنه محمد بن السائب الكلبي، وهو أحد النسابين. وله من الكتب (كتاب أخبار ربيعة وأنسابها)" (71). وقد دَوَّنَ ابن الكلبي نفسه نسب خراش ووصفه بالرواية (72)، وشواهد روايته عنه في كتبه، وفي ما ورد عنه من روايات في غير كتبه، ليست بالقليلة (73).

ولم يعرف المحققان (خراشا) و(الكلبي) اللذين ورد ذكرهما في المخطوطة المجهولة لذلك سكتا عنهما، ولكن المحققين ذكرهما في مقدمة التحقيق في ضمن شيوخ أبي عبيدة الذين أسند إليهم في موضعين من (النقائض) لا في هذه المخطوطة؛ قال المحققان

“خراش: جاء في (النقائض) 452: (قال أبو عبيدة: وكان من حديث يوم الكلاب - فيما حدث خراش وابن الكلبي...)” (74). وقالوا هشام بن محمد بن السائب الكلبي (ت 206 هـ): أسند إليه في (النقائض): 140” (75).

ونشرة (النقائض) التي رجع إليها المحققان هي النشرة الأولى التي أخرجها المستشرق (بيفان)، ثم صدرت نشرة علمية للكتاب بعنوان (شرح نقائض جرير والفرزدق) أسقطت تلك النشرة وأثبتت أن (النقائض) المنسوب إلى أبي عبيدة هو مجموعة كتب لمؤلفين عدة، وقد عرضت لجانب من هذه الحقيقة في موضع سابق، واستنكارها هنا نافع في توجيه ما رآه المحققان من رواية أبي عبيدة عن خراش وابن الكلبي.

جاء في (شرح النقائض) في ضمن الموضع المقابل للموضع الأول الذي ذكر فيه المحققان رواية أبي عبيدة عن خراش اعتماداً على النشرة الأولى من (النقائض) “وهذا حديث يوم الكلاب: وكان من حديث يوم الكلاب الأول، فيما حدث خراش وابن الكلبي هشام بن محمد، أن الحارث بن عمرو...” (76).

وسيتضح قريباً أن ناقل حديث خراش وابن الكلبي عن يوم الكلاب الأول هو أحد رواة كتاب (النقائض) لأبي عبيدة الذين ضموا إليه كتباً أخرى لغيره، وهؤلاء الرواة هم: ابن حبيب، والسكري، واليزيدي على ما تقدم بيانه من قبل. وأظن الأول منهم هو راوي الزيادة التي تضمنت حديث خراش وابن الكلبي، لذا لم يُذكر في كلام أبي عبيدة الأصيل عن يوم الكلاب الأول الذي نقلته بعض المصادر المتقدمة (77).

ولم تقتصر الرواية عن ابن الكلبي وحده في (النقائض) على الموضع الذي أشار إليه المحققان فقط، بل وردت في خمسة مواضع أخرى اختصت كلها بأيام العرب أيضاً كالرواية عن خراش وابن الكلبي التي اختصت بالحديث عن يوم الكلاب الأول (78). وفي أول المواضع الخمسة رواية فيها تصريح جلي بأن من روى أخبار الأيام عن ابن الكلبي هو ابن حبيب؛ جاء في الموضع المقصود «... والأشعثان: الأشعث بن قيس بن معدي كرب بن جبلة الكندي، وأخو الأشعث. وخثعم هو أقتل بن أنمار أخو جبلة، قال ابن الكلبي: إنما سمي خثعماً بجمل كان له. فهزم جمعهم الأقرع بن حابس، وغنم وسبي؛ قال ابن حبيب: كان هشام يقول: معدا كرب”. وقد وقف محققاً (شرح النقائض) عند هذه الروايات المنسوبة إلى ابن الكلبي التي خلصت كلها للأيام، وكشفا وجه الحقيقة فيها بأنصع عبارة حين قال “و هناك أيام رُويت من غير طريق أبي عبيدة، حكاها ابن الكلبي. وجاء من هذا الباب يوم هو: داحس والغبراء - وهو أطول الأيام في النقائض. ولابن الكلبي كتاب فيه... ونخلص من هذا العرض لأيام العرب كما جاءت في الكتاب المطبوع إلى الملاحظات التالية:

- رواية أيام العرب لم تأت عن طريق أبي عبيدة وحده، وإنما شاركه فيها آخرون ممن عاصروه ولهم تأليف في الأيام كابن الكلبي (توفي 204هـ).

- تَعَدَّدَ الرواة للنقائض، وتَعَدَّدَ الشراح، الأمر الذي أوجد عدداً من الكتب اشتملت على هذه الشروح، وتفاوتت في منهجها ومادتها من حيث الإيجاز والإطناب، ومن حيث المصادر والرواة. - إذا عرفنا أن النقائض وصلتنا برواية اليزيدي عن السكري عن ابن حبيب عن أبي عبيدة، وأن بعض كتب ابن الكلبي وصلتنا برواية السكري عن ابن حبيب عن ابن الكلبي ككتاب (جمهرة النسب)، وأن لابن الكلبي سبعة كتب في أيام العرب منها (داحس والغبراء) وكتاب (الأيام)، نقول: إذا عرفنا هذا، أدركنا سر خروج الشراح على رواية أبي عبيدة والاستعانة بغيره من رواة الأيام. وإنما نرى أن الأمر غير مختلف عن ذلك في شروح النقائض والتعليق عليها” (79). نخلص مما تقدم إيجاز الحديث فيه إلى أن روايات ابن الكلبي في (شرح النقائض) ليست من كتاب (النقائض) الأصيل لأبي عبيدة، وإنما ضمها إليه بعض رواة (النقائض).

وتجري هذه الحقيقة بالضرورة على بقية كتب أبي عبيدة، فروايات ابن الكلبي الموثقة في المخطوطة المجهولة ليست من كتاب (الديباج) الأصيل، وإنما نقلها شخص آخر غير أبي عبيدة من بعض كتب ابن الكلبي، ومن بعض كتب ابن الكلبي كتاب ذكره ابن

النديم عنوانه (الديباج) أيضا⁽⁸⁰⁾، ثم ضمها الناقل إلى المخطوطة كما نقل عن (الديباج) لأبي عبيدة ومصادر أخرى بنحو يعزز القول بأن المخطوطة تصنيف آخر غير كتاب (الديباج) الأصيل لأبي عبيدة.

وقد مر بنا من قبل موقف المحققين مما اشتملت عليه المخطوطة المجهولة من الرواية عن الأصمعي والمداثني حين قررا الصواب من أن أبا عبيدة (لا ينقل عن الأصمعي والمداثني ولا يسند عنهما) لأسباب لم يصرحا بها، وكأنهما وجدا امتناع رواية العلماء المتعاصرين بعضهم عن بعض من المسلمات التي لا تستدعي دليلاً أو حجة، وكذلك حال أبي عبيدة مع ابن الكلبي، بل ربما كانت الحقيقة هنا أظهر لتقدم ابن الكلبي على الأصمعي والمداثني في الوفاة إن جاز الاستئناس بتاريخ الوفاة بجانب الدليل الظاهر في هذا المورد، لذا قد يبدو الإقدام على ذكر ابن الكلبي في شيوخ أبي عبيدة اعتماداً على ما جاء في كتاب (النفائض) مقبولاً لدى القارئ غير المعني بمسائل التحقيق، لكنه في غاية الغرابة لو صدر عن اختصاص بتحقيق النصوص القديمة وعرف من شؤونها ما لم يعرفه غيره من عامة قرائها.

أبو عمرو المدني

من أصحاب النصوص التي اشتملت عليها المخطوطة من غير كلام أبي عبيدة: (أبو عمرو المدني) الذي زاد المحققان اسم أبي عبيدة قبل اسمه في متن الكتاب عند أول موضع من مواضع وروده فيه من دون مسوغ، ولم يُعرّف به في المواضع كلها، وذكره في مقدمة التحقيق في ضمن شيوخ أبي عبيدة بهذه العبارة "أبو عمرو المدني: أسند إليه في (الديباج): 86، 136، 146. وينظر: السيرة النبوية: 2 / 59، عن أبي عبيدة عنه"⁽⁸¹⁾.

ولم تنتس لي معرفة أبي عمرو المدني مع طول التفتيش في شتى المصادر، ومنها ما وصل إلينا من كتب أبي عبيدة. وورد النقل عن أبي عمرو المدني في سبعة مواضع من (السيرة النبوية) لابن هشام (ت 218 هـ) غير الموضع الذي ذكره المحققان، خمسة منها يحتمل سياق الحديث فيها نقلاً مباشراً بحسب ما دلت عليه عبارات ابن هشام فيها: "قال ابن هشام: والصلت بن النضر - فيما قال أبو عمرو المدني..."، "... قال ابن هشام: جاءت به باهلة... فيما قال أبو عمرو المدني"، "قال ابن هشام: قال أبو عمرو المدني: ثم غزا..."، "قال ابن هشام: وقدم رسول الله، صلى الله عليه وسلم، المدينة... فيما زعم أبو عمرو المدني"، "قال ابن هشام: قال أبو عمرو المدني: بعث رسول الله، صلى الله عليه وسلم..."⁽⁸²⁾.

ولكن ظهر من المواضع الثلاثة الأخرى من (السيرة النبوية) التي ورد النقل فيها عن أبي عمرو المدني أن ابن هشام كان يروي عنه بالواسطة لا بنحو مباشر؛ ومما جاء في الموضع الأول "... فيما حدثني غير واحد من أهل العلم عن أبي عمرو المدني"⁽⁸³⁾. والموضع الأخير هو الذي أشار إليه المحققان، ومما جاء فيه "قال ابن هشام: وحدثني أبو عبيدة عن أبي عمرو المدني، قال: لما ظفر..."⁽⁸⁴⁾.

وأما الموضع الثاني الذي وردت فيه رواية ابن هشام عن أبي عمرو المدني بالواسطة فقد جاء فيه "قال ابن هشام: حدثني ابن أبي عمرو بن العلاء، عن أبي عمرو المدني: أنه كان عليهم..."⁽⁸⁵⁾، وكادت هذه الرواية تكون بداية الكشف عن شخص أبي عمرو المدني لو تيسرت معرفة الوساطة بينه وبين ابن هشام، أعني ابن أبي عمرو بن العلاء الذي سكت ابن هشام عن التصريح باسمه؛ إذ ربما أفادت روايته عن أبي عمرو المدني وجهاً من وجوه التلمذة، ومن ثم قدّرت أن معرفة ابن أبي عمرو ستوصلنا إلى معرفة الاسم الصحيح لشيوخه أبي عمرو المدني.

وقد سبق الدكتور عبد الصبور شاهين إلى البحث في أسرة أبي عمرو بن العلاء وأولاده ولم يخلص إلى نتيجة واضحة فقال "لقد جهدت في تتبع هذه المسألة في مظانها، فلم أجد شيئاً ذا بال في هذا الصدد... وقد كنا نتمنى أن تذكر كتب الطبقات تفاصيل كثيرة عن حياة أبي عمرو وأسرته، ولكن يظهر أن اشتغال مؤلفيها بالحديث عن شخصه وعلمه قد غطى لديهم على أخبار أسرته، فمضى هذا الجانب دون تحقيق من الرواة"⁽⁸⁶⁾.

ولكن الدكتور عبد الصبور وقف على إشارات يسيرة كشفت جانباً من الغموض في هذه المسألة، منها ما ورد في (السيرة) من رواية ابن هشام عن ابن أبي عمرو بن العلاء، ومنها رواية ذكرها ابن الجزري تخص وفاة أبي عمرو بن العلاء يفاد منها تلقّي (أولاده) العزاء في وفاته⁽⁸⁷⁾، ومنها إشارة عابرة في رواية تخص شخصاً اسمه بشر بن أبي عمرو ذكرها الجاحظ وقال "وليس هو بشر بن أبي عمرو بن العلاء"⁽⁸⁸⁾، ومنها ما ذكره ابن خالويه من رواية لبشر بن أبي عمرو عن أبيه⁽⁸⁹⁾.

وقد حاولت إكمال البحث عن أولاد أبي عمرو بن العلاء فوقفت أولاً على إشارة عامة إليهم في رواية ذكرها ابن عساكر في ترجمة أبي عمرو جاء فيها "قال محمد بن عبد الله العتبي: كان اسم أبي عمرو بن العلاء عندي: حو، فأخبرني بعض ولده أن اسمه: زَيَّان"⁽⁹⁰⁾.

ثم عرفت من ولد أبي عمرو اثنين، اسم الأول معاوية، ولم أفق على شيء يخصه سوى اسمه الذي ورد في روايتين نقل إحداها حفيده سلم بن خالد بن معاوية بن أبي عمرو بن العلاء⁽⁹¹⁾، ونقل الأخرى حفيده معاوية بن خالد بن معاوية بن أبي عمرو بن العلاء⁽⁹²⁾.

والآخر من ولد أبي عمرو هو بشر الذي مر بنا قريباً تنبيه الجاحظ على اسمه عرضاً، وما ذكره ابن خالويه من رواية بشر عن أبيه، وكذلك ورد ذكره عرضاً في رواية نقلها الحسن بن عليل العنزي عن حفيد بشر: أحمد بن الحكم بن بشر بن أبي عمرو بن العلاء⁽⁹³⁾. ثم وجدت الجاحظ نفسه يذكر بشراً في (بعض من عرض لهم الصرع من الفضلاء)⁽⁹⁴⁾. ومن قبل الجاحظ ورد ذكر بشر في ضمن رواية تفيد بكاءه على أبيه ساعة احتضاره، رواها أبو عبيدة عن يونس بن حبيب⁽⁹⁵⁾.

ولعل أهم ما تيسر الاطلاع عليه في شأن بشر ترجمة ابن عساكر له ترجمة موجزة في (تاريخ مدينة دمشق)⁽⁹⁶⁾؛ قال بعد ذكر اسم بشر ونسبه "قدم دمشق مع أبيه حين قدمها... وحكى عن أبيه. روى عنه خالد بن يزيد الأرقط، وعثمان بن طلوت بن عباد الجحدري، وعبد الملك بن قريب الأصمعي"، ثم روى ابن عساكر أثرين يخصان الإمام علياً، عليه السلام، نقلهما بشر عن أبيه، ورواهما طلوت بن عباد عن بشر، وقد انفرد ابن عساكر برواية الأثر الأول بحدود اطلاعي القاصر، والأثر الآخر رواه ابن عساكر بإسناد فيه أبو بكر البيهقي، وقد وجدته في بعض مصنفات البيهقي⁽⁹⁷⁾، ثم ختم ابن عساكر الترجمة برواية تاريخية نقلها الأصمعي عن بشر.

ومن بقية ما حفظته المصادر من تراث بشر حديثان في فضائل الزهراء، عليها السلام، رواهما عن أبيه، ورواهما عنه عثمان بن طلوت أيضاً⁽⁹⁸⁾، وقراءة لحرف في سورة البقرة رواه عنه الأصمعي⁽⁹⁹⁾.

ويبدو من مجمل ما تقدمت الإشارة إليه أن بشراً هو المراد بابن أبي عمرو بن العلاء، لأن المصادر القديمة لم تذكر ابناً آخر لأبي عمرو اشتغل بالعلم أو الرواية، والمحفوظ من تراث بشر قليل كاد يختص برواية الأحاديث والآثار والأخبار، لذا وصفته بعض مصادر الجرح والتعديل بأنه مجهول⁽¹⁰⁰⁾.

وإذا تيسرت معرفة ابن أبي عمرو بن العلاء الذي كان الواسطة بين ابن هشام وأبي عمرو المدني، ظلت شخصية الأخير مجهولة، لأن المصادر التي أفدت منها لم تذكر شيخاً لبشر بن أبي عمرو غير أبيه، ومن ثم لم يبق من سبيل للاهتمام إلى أبي عمرو المدني غير رواياته في المخطوطة، وهذه لا يمكن إرجاع نقلها إلى أبي عبيدة إلا بإثبات وجوده في الحجاز والمدينة المنورة وقت روايتها عن أبي عمرو المدني، وعن غيره، لأن صاحب المخطوط يقول في بعض النصوص التي مر ذكرها من قبل: "وسمعت أبا عمرو المدني يقول بالمدينة: لا والله ما كان يوم نفاق قط إلا ذهبت ربيعة فيه...". وقال أيضاً: "أبو عمرو المدني: قال رجل من أهل الحجاز أثق به أن دغفلا العلامة قال: لنا عشر خصال...". وقال أيضاً: "قال: وحدثني رجل من قریش بالمدينة أن رجلاً دخل على معاوية...". وقال أيضاً: "قال: وحدثني رجل من أهل الشام بالمدينة أن معاوية قال لحنظلة أيضاً...".

وقد ترجم المحققان لأبي عبيدة في مقدمة التحقيق ترجمة موجزة اشتملت على خبر رحلته المشهورة إلى بغداد، ونقلها عن (تاريخ دمشق)، بوساطة بعض المراجع الحديثة، خبر دخوله دمشق⁽¹⁰¹⁾، وتتبع هذه الإشارة فوجدت ابن عساكر يقول في ترجمة أبي عبيدة

من الكتاب المذكور "وقدم دمشق وسمع بها"⁽¹⁰²⁾، وهذا الخبر مما انفرد به ابن عساكر فلم يرد في عشرات المصادر التي ترجمت لأبي عبيدة، وفيها من نقل عن ابن عساكر، فضلا عن أن ابن عساكر لم يُفَصِّل الحديث في مقتضى هذه العبارة الموجزة من حيث تاريخ قدوم أبي عبيدة إلى دمشق، وتعيين من سمع عنهم من المشايخ.

ولم ترد في ترجمة المحققين لأبي عبيدة في مقدمة التحقيق أية إشارة تفيد رحلته إلى الحجاز أو المدينة المنورة، وقد جمعا في أول حاشية من الترجمة اثنين وثلاثين مصدرا ضمت أخبار أبي عبيدة على نحو الإجمال⁽¹⁰³⁾، منها اثنان لا يمكن عددهما مصادر حقيقية للترجمة⁽¹⁰⁴⁾، ومصدر واحد لم يتيسر لنا النظر فيه⁽¹⁰⁵⁾، أما بقية المصادر فقد رجعنا إليها فلم أجد فيها شيئا يخص هذه المسألة؛ إذ لم تتعرض جمهرة منها لرحلات أبي عبيدة بنحو تام⁽¹⁰⁶⁾، واقتصرت طائفة على ذكر رحلته الشهيرة إلى بغداد بدعوة من الرشيد⁽¹⁰⁷⁾، وجمع قسم منها ذكر رحلته إلى بغداد، ورحلته إلى بلاد فارس حين قصد موسى بن عبد الرحمن الهلالي طلبا لعطائه⁽¹⁰⁸⁾، ولولا خشية المبالغة في التوثيق لزدت في مصادر ترجمة أبي عبيدة مجموعة أخرى خلت من أية إشارة إلى أنه رحل إلى الحجاز أو دخل المدينة المنورة، وما كان لهذه المصادر كلها أن تغفل أمرا كهذا لو أنه حصل في الواقع، لذلك أرى تعذر نسبة روايات أبي عمرو المدني في المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة، شأنها في ذلك شأن بقية ما اشتملت عليه المخطوطة من نصوص وأخبار وروايات اتصفت بهذه الصفة.

الاحتجاج بتصدر اسم أبي عبيدة لكثير من فقرات المخطوطة المجهولة

ورد التصريح باسم أبي عبيدة في تسعة وعشرين موضعا من المخطوطة المجهولة⁽¹⁰⁹⁾، وموضع واحد زاد المحققان اسمه فيه قبل اسم (أبي عمرو المدني) عند ورود هذا الاسم أول مرة في المخطوطة من دون مسوغ⁽¹¹⁰⁾، إلا أن يراد إيهام القارئ بأن مصدر ما سيأتي في المخطوطة من روايات عن أبي عمرو المدني هو أبو عبيدة، وواقع الحال بخلاف ذلك.

ولا شك في كثرة المواضع التي ورد فيها اسم أبي عبيدة إذا قيس بغيره من أسماء الأعلام الرواة الذين ورد النقل عنهم في المخطوطة، ولكن الاحتجاج بهذا الأمر في تحقيق نسبتها إليه مستقيم لو خلت من النقل عن غيره ممن لم تثبت صحة روايته عنهم كالأصمعي والمدائني وابن الكلبي وأبي عمرو المدني وغيرهم، وبانعدام تحقق هذا الشرط ينتفي لازمه ويصير التصريح باسم أبي عبيدة حجة للقائل بنفي نسبة تأليف المخطوطة عنه، وأنها لمؤلف آخر جمع إلى الرواية عن أبي عبيدة الرواية عن غيره.

ولا يستدعي تقرير الحقيقة المتقدمة أكثر من الصبر على تتبع بعض سياقات الرواية عن أبي عبيدة وغيره في متن المخطوطة، مثل "قال أبو عبيدة: وسمعت أبا عمرو بن العلاء يقول: كان الفرزدق بن غالب يشبه بزهير... قال أبو عبيدة: أولئك الثلاثة شعراء الجاهلية وهؤلاء شعراء الإسلام... قال أبو عمرو: وكان جرير أشبه بالأعشى... قال أبو عبيدة: فزعمت علماء ربيعة أن طرفة بن العبد رابع القوم... قال أبو عمرو: وذلك أن ليبيدا مر بمجلس... قال أبو عبيدة: فقال من يحتج عليهم... قال أبو عبيدة: حدثنا يونس النحوي عن أبي عمرو بن العلاء، قال: كان أوس بن حجر شاعر مضر... قال: فهو شاعر تميم... قال: واتفقوا على أن المقلين ثلاثة... قال: ثم اختلفوا في الرجاز كما اختلفوا في الشعراء فقالت بنو تميم: العجاج أولهم، ثم حميد الأرقط، ثم رؤية بن العجاج. وقالت ربيعة: أولهم الأغلب، ثم أبو النجم، ثم العجاج. واحتجوا بأن العجاج قال:

إني أنا الأغلب أضحى قد نُشِرْ

قال أبو عبيدة: وإنما قال هذا البيت: حكيم بن مُعَيَّة، من ربيعة الجوع بن مالك... قال [أبو عبيدة] وكان أبو عمرو المدني يعد من هذه البيوتات بيت بني الديان... وأما الكلبي فكان يعد أولها بيت خندف في قريش... قال أبو عمرو بن العلاء: أم كعب وكلاب وعامر بن ربيعة بن عامر: مجد بنت تيم بن غالب... يونس عن أبي عمرو بن العلاء وغيره من أهل العلم، قالوا: مضر الحمراء: أهل العالية... أبو عبيدة قال: تفخر مضر على الناس بتسع خصال... قال: وسأل معاوية ليلي الأخيلية عن مضر فقالت... قال: وسأل معاوية ليلي الأخيلية أيضا عن مضر فقالت... قال: وحدثني رجل من قريش بالمدينة أن رجلا دخل على معاوية... وزعم أبو اليقظان أن الحجاج سأل مثجور بن غيلان الضبي عن تميم فقال... وذكر لي غير واحد عن الخنساء أنه قال: كان حنظلة بن

ربيعة بن أخي أكثم بن صيفي يكتب لرسول الله، صلى الله عليه وسلم... قال: وحدثني رجل من أهل الشام بالمدينة أن معاوية أيضا قال لحنظلة... قال أبو عبيدة: جمع فرسان من بني تميم من البطش والقوة... وكان عتيبة بن الحارث بن شهاب أفرس هؤلاء وأشدهم بطشا. قال أبو عمرو المدني: كانت العرب تقول: لو أن القمر سقط ما التقطه أحد إلا عتيبة لثقافته. قال أبو عبيدة: قتله غلام من بني أسد... قال الكلبي: وكان زرارة يسمى رب معد، قال:... أبو عبيدة قال: حدثني يزيد بن شيبان بن علقمة بن زرارة بن عدس قال: خرجت حاجا... أبو عبيدة قال: سئل أبو عمرو بن العلاء: أي قيس أذكر؟ فأشدد الفرزدق... عبد الله بن بدر السهمي قال: أخبرني أبي قال: قال لي معن بن زائدة... قال أبو عبيدة: كان منهم خمسة رؤساء توالوا في الجاهلية... أبو عمرو المدني: قال رجل من أهل الحجاز أثق به أن دغفلا العلامة قال... الكلبي قال: حدثني خراش بن إسماعيل العجلي، قال: كانت لقيس بن مسعود حظيرة فيها مائة من الإبل... قال: وقال دغفل: كانت الجاهلية للأيمان، والإسلام لمضر، والفتن لربيعة. وسمعت أبا عمرو المدني يقول بالمدينة: لا والله ما كان يوم نفاق قط إلا ذهبت ربيعة فيه بالصوت والنجدة، لعل ما يكون ذلك إلا كذلك، ثم أنشدني... قال أبو عبيدة: وأنشدني أبو عمرو بن العلاء لأبي المهوش... أبو عبيدة قال: حدثني سلام بن أبي خيرة... أبو عمرو المدني: أن رغبة بن الفرزدق الأسود بن شريك الشيباني دخل على عبد الملك... وحدثني أبو جعفر الكوفي وغيره: أن حمادا الرواية كان ذات يوم قاعدا... أبو عبيدة قال: غزا زيد الفوارس... أبو عبيدة قال: كانت فرسان العرب تقنع عكاظ... أبو اليقظان قال: نافر رجل من بني ذهل... أبو عبيدة عن أبي عمرو قال: قال عبد الملك بن مروان... أبو الحسن المدائني قال: سئل الشعبي عن اليمن فقال... عوانة بن الحكم الكلبي قال: قال محمد بن عمير الرازي: ما سموت إلى غاية شرف... الأصمعي قال: قيل لرجل من بني الحارث بن كعب... قال: وذكر ابن سمعان قال: أقبل نفر من الأنصار... (111).

إن تتبع سياقات الروايات المتقدمة وتدقيق النظر فيها يقطع بأن التصريح باسم أبي عبيدة فيها جاء لتمييز المنقول من رواياته عن المنقول من روايات غيره، وهذا من الأدلة الناصعة على أن المخطوطة تمثل تأليفا مستقلا جمع صاحبه روايات عن علماء ورواة مختلفين منهم أبو عبيدة.

ثانيا: ذكر كتاب (الديباج) الأصيل في مصنفات أبي عبيدة

ورد في مبحث تحقيق نسبة المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة كلام يتعلق بذكر كتاب (الديباج) في بعض مصادر التراجم والكتب الخاصة بإحصاء المؤلفات القديمة، إذ ذكرته هذه المصادر في ضمن ما عدته من كتب أبي عبيدة؛ قال المحققان "وكتاب (الديباج) لأبي عبيدة معروف صحيح النسبة إليه، ذكره ابن النديم في الفهرست: 59، وابن خیر فيما رواه عن شيوخه، والقفطي في إنباه الرواة: 3 / 385، ويقاوت في معجم الأدباء: 19 / 161، والقاضي ابن خلكان في وفيات الأعيان والسيوطي في تحفة الأديب في نحاة مغني اللبيب" (112).

وجاء في موضع متأخر عن هذا الكلام في ضمن مبحث (أثر كتاب الديباج في من بعده): "ورحل كتاب أبي عبيدة (الديباج) إلى الأندلس واشتهر هناك فكان من أوائل الكتب الوافدة إليه. ورواه ابن خیر في فهرسته قال: كتاب (الديباج) لأبي عبيدة معمر بن المثنى؛ حدثني به الشيخ أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن بن معمر.... عن أبي محمد التوزي عن أبي عبيدة معمر بن المثنى مؤلفه، رحمه الله" (113).

ولا صلة مباشرة لما نقل عن المصادر المذكورة بمسألة تحقيق نسبة المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة، لأنه يفيد وجود كتاب لأبي عبيدة عنوانه (الديباج)، ولا يفيد بأن المخطوطة المجهولة هي كتاب (الديباج) نفسه البتة، ومهما كثرت نظائر المصادر المذكورة فالنتيجة واحدة، وليست بهذا الدليل حاجة إلى إطالة الحديث في عدم مناسبتها للاحتجاج في هذه المسألة، وكان حقه أن يذكر في مقدمة الكلام على صلة أبي عبيدة بالمخطوطة المجهولة لا حشره بين أدلة تحقيق نسبتها بنحو يومه القارئ بأنها هي المقصودة بكتاب (الديباج) عند من ذكر هذا الكتاب من أصحاب مصادر التراجم وغيرها.

الأدلة المباشرة لتحقيق نسبة المخطوطة المجهولة

أهم ما احتج به المحققان من الأدلة على أن المخطوطة المجهولة هي كتاب (الديباج) لأبي عبيدة نفسه، اشتمالها على نصوص منقولة من الكتاب في مصادر قديمة، ولن يجد القارئ دليلاً أقوى منه ولا أعلى قيمة في تحقيق نسبة المخطوطات المجهولة لو سلم من الثغرات واستقام الاحتجاج به إلى غاية الشوط من دون عوارض توجهه وجهة أخرى.

وقد مرت من قبل إشارة عامة إلى هذه المسألة المهمة في قول المحققين في مفتتح التقديم للكتاب، أعني قولهما "وتصريح كثير منهم بنقلهم عنه باسمه (الديباج)"، ثم جاء تفصيل البحث في مقدمة التحقيق بعنوان (أثر كتاب الديباج في من بعده) فظهر أن الذين نقلوا نصوصاً من (الديباج) بالنص الصريح عليه، سبعة، هم، بحسب تتابع ذكرهم عند المحققين: المبرد، والمسعودي، والخارزنجي، وسليمان بن بنين، وابن حجر، وحاجي خليفة، والوقشي في كتابين من كتبه، ولا أحسب ما أطلقه المحققان من وصف (الكثرة) يصدق على هذا العدد، وإنما اعتقدا الكثرة فيما ذكره لأنهما لم يراعيا فيه مقتضى منهج البحث من التمييز بين من نقل نصاً من (الديباج) ومن وصف مضمونه أو ذكره ذكراً مجرداً.

ذلك أن المذكور في مبحث (أثر كتاب الديباج في من بعده) من مقدمة التحقيق على وجه الدقة خمسة أصناف، الأول: وصف عام لمضمون الكتاب أو طبيعة مادته، وله شاهد وحيد نقله المرزباني عن ثعلب بعبارة مشككة يقتضي سياقها اختصاصها بكتاب آخر غير كتاب أبي عبيدة. والصنف الثاني: نقول عن كتاب (الديباج) الأصيل أو اقتباسات منه بالنص الصريح عليه، وهي من أوضح الأدلة التي يمكن الاستفادة منها في توثيق عنوان المخطوطة المجهولة وتحقيق نسبتها، وقد تقدم ذكر أصحابها. والصنف الثالث: إشارات عامة إلى عنوان كتاب أبي عبيدة الأصيل من دون نص عليه أو وصف لمضمونه وردت عند أربعة أعلام، هم كل من: المازني، وابن النطاح، والخارزنجي، وابن خير. والصنف الرابع: إفادات محتملة، لا صريحة متيقنة، من كتاب (الديباج) بحسب قناعة المحققين، تشمل بعض ما ورد عند: ابن عبد ربه، وأبي عبيد البكري. والصنف الأخير: إشارات غامضة مشككة أثارها المحققان ولم يكشفها حقيقتها هي إفادة ابن السيد في (الاقتضاب) من كتاب لأبي عبيدة عنوانه (الديباج) أو (الديباجة).

وقد خلط المحققان بعض هذه الأصناف ببعض خطأ غريباً، وسكتا عن مواضع مبهمة بها حاجة إلى إجابة أو إيضاح، بل تقتضي كشف شبهة قبل الاحتجاج ببعضها بحسب ما يظهر من العرض الآتي.

وصف مضمون الكتاب

ابتدأ المحققان الحديث في (أثر كتاب الديباج في من بعده) بالشاهد الوحيد في الصنف الأول، أي وصف مضمون كتاب (الديباج) أو طبيعة مادته بصيغة سؤال عن عنوان الكتاب، ثم نقلوا الجواب من كلام ثعلب ورد في كتاب (نور القبس)، وقد ظهر في موضع سابق من دراستنا أن المقصود بكلام ثعلب كتاب للمدائني سماه الناس بـ (الديباج) لا كتاب (الديباج) لأبي عبيدة.

النقول الصريحة من كتاب (الديباج) الأصيل

تقدمت الإشارة في موضع قريب إلى وقوف المحققين على نقول صريحة من كتاب (الديباج) لأبي عبيدة في ثمانية مصادر قديمة بحسب ما يظهر من العرض الآتي:

المصدر الأول هو كتاب (الكامل) للمبرد (ت 286 هـ)، نقل المبرد عن (الديباج) فحوى كلام لأبي عبيدة عن جمرات العرب ولم ينقل الكلام بنصه⁽¹¹⁴⁾.

والمصدر الثاني هو كتاب (التنبيه والأشراف) للمسعودي (ت 345 هـ)، وذكرت من قبل سبق الأستاذ عبد السلام هارون إلى الدلالة على هذا المصدر وإغفال المحققين الإشارة إلى سبقه على الرغم من علمهما به. وقد نقل المسعودي عن (الديباج) مضمون كلام أبي عبيدة عن أوفياء العرب ولم ينقل الكلام بنصه أيضاً⁽¹¹⁵⁾.

والمصدر الثالث هو كتاب (التكملة) للخارزنجي (ت 348 هـ)، وحشّره مع المصادر التي نقلت عن (الديباج) غريب، لأن كتاب (التكملة) مفقود، وإنما نقل المحققان بعض كلام الأزهري على هذا الكتاب بأن مؤلفه نقل فيه عن كتب لأبي عبيدة منها كتاب

(الديباج)⁽¹¹⁶⁾، ولا قيمة لهذه الإشارة سوى تأكيد وجود كتاب لأبي عبيدة بهذا العنوان نقل عنه الخارزنجي في (التكملة)، لا أن المخطوطة المجهولة هي كتاب (الديباج) الأصل.

وثمة ملاحظة مهمة في هذا المورد تتصل بدلالة مادة كتاب (الديباج) الأصل على حقيقة نسبة المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة؛ فالمشهور من أمر كتاب (التكملة) أنه معجم ألفاظ استدرج فيه الخارزنجي ما فات كتاب (العين)، ومن ثم لا بد من أن تكون المادة التي نقلها الخارزنجي من (الديباج) الأصل مادة لغوية، في حين كادت تتمحض للأخبار التاريخية مادة المخطوطة المجهولة كلها، وفي هذه الملاحظة دلالة قوية على أن المخطوطة المجهولة ليست كتاب (الديباج) الأصل.

وقد غفل المحققان عن هذه الملاحظة المهمة كما غفلا عن دلالة تأليف المازني كتاب (الديباج) على (خلاف) كتاب (الديباج) لشيخه أبي عبيدة، ودلالة تأليف ابن النطاح الكتاب الذي (رد) فيه على كتاب (الديباج) لشيخه أبي عبيدة أيضاً، فما الذي استحق خلاف المازني، ورد ابن النطاح، ونقل الخارزنجي ومادة المخطوطة المجهولة كادت تتمحض لرواية أخبار تاريخية ونصوص شعرية؟ والمصدر الرابع كتاب مخطوط هو (لب الباب في شرح أبيات الكتاب) لسليمان بن بنين المصري (ت 614هـ)، وما نقله المحققان عن هذا الكتاب مضطرب لم يرد أوله في المخطوطة، وهو قول المؤلف "وقال أبو عبيدة معمر بن المثنى في كتاب (الديباج) باب عرفه أبو محمد، وكان في كتابه (باب) أجواد العرب في الجاهلية ثلاثة..."⁽¹¹⁷⁾.

والمصدر الخامس هو كتاب (الإصابة) لابن حجر العسقلاني (ت 852 هـ)، وقد ذكر المحققان أنه نقل عن (الديباج) مضمون خبر يخص هرم بن قطبة بن سنان الفزاري⁽¹¹⁸⁾، وذكر إفادة ابن حجر من (الديباج) بالنص الصريح عليه في حاشية موضع وروده من الكتاب لا في مقدمة التحقيق⁽¹¹⁹⁾، وقد فاتهما موضع ثالث من (الإصابة) نقل فيه ابن حجر عن (الديباج) أيضاً⁽¹²⁰⁾.

والمصدر السادس هو كتاب (كشف الظنون) لحاجي خليفة (ت 1068 هـ)، وقد تقدم الحديث في توجيه ما ورد فيه، إذ تبين أن مؤلفه نقل عن كتاب (الديباج) الأصل لا عن هذه المخطوطة، بدلالة الخلاف الواضح بين ما نقله عن الكتاب وما ورد في المخطوطة.

والمصدران السابع والثامن هما كتابا (غريب الموطأ) و(الطرر على الكامل) للوقشي (ت 489 هـ)، قال المحققان في شأن ما ورد فيهما "ونقل عنه أبو الوليد الوقشي في (غريب الموطأ) من تأليفه. وطرره على الكامل للمبرد. قال في طرر الكامل (القرط): ((العَبَلَات هنا خطأ، إنما هي العباء، وكذا قال فيه أبو عبيدة في هذا الخبر في كتاب (الديباج) ومثله جاء في الاقتضاب لابن السيد البطليوسي..."

وبلاحظ على كلام المحققين خلوه من توثيق النقل في الكتاب الأول (غريب الموطأ)، وهذا يقتضي إبعاده عن حيز البحث، لأن الإشارة إليه من دون تعيين موضع النقل منه غير علمية.

وبلاحظ كذلك أنهما لم يعينا موضع كلام المبرد الذي اقتضى تعليق الوقشي⁽¹²¹⁾، فضلا عن عدم تعيين نهاية كلام الأخير، إذ ظل قوسا التنصيص أو الاقتباس من دون نهاية، وكلام الوقشي ينتهي بعبارة (في كتاب الديباج)⁽¹²²⁾، وأما عبارة (ومثله جاء في الاقتضاب لابن السيد البطليوسي...)، فمن كلام المحققين، ولم يحددوا الموضع من كتاب (الاقتضاب) الذي جاء فيه مثل ما جاء في كلام الوقشي، وليس في (الاقتضاب) شيء مثل ما جاء في كلام الوقشي البتة.

وأما التوجيه الأمثل لما نقله المحققان أو أشارا إلى وروده في هذه المصادر، على علته، فقد ذكرته في أول الكلام على النقل الصريحة عن كتاب (الديباج) الأصل من أنها تعد أوضح الأدلة التي يمكن الاستفادة منها في توثيق عنوان المخطوطة المجهولة ونسبتها، ولكن ذلك موقوف على الشرط الرئيس في هذه المسألة، وهو خلوص مادة المخطوطة كلها لأبي عبيدة وعدم اشتغالها على مادة منقولة عن غيره، أما إذا لم يتحقق هذا الشرط الحاكم على أطراف هذه المسألة كلها، وهو غير متحقق بالأدلة الناصعة القاطعة التي لا يمكن دفعها، فلا يصح إلا القول بأن صاحب المخطوطة المجهولة نقل عن كتاب (الديباج) الأصل كما نقلت عنه المصادر المتقدمة الذكر بنحو أدى إلى هذا التماثل أو التشابه في النقل عند الجميع.

الإشارات العامة إلى كتاب (الديباج) الأصل

نقل المحققان إشارات عامة إلى عنوان كتاب أبي عبيدة الأصل من دون نص عليه أو وصف لمضمونه وردت عند أربعة أعلام، هم كل من: المازني، وابن النطاح، والخارزنجي، وابن خير.

وقد وقفنا عند هذه الإشارات من قبل بنحو مفصل، ووجدنا قيمتها في الاستدلال كقيمة ما ورد في مصادر التراجم التي عدت (الديباج) في ضمن مصنفات أبي عبيدة، أي تأكيد وجود كتاب لأبي عبيدة عنوانه (الديباج) لا أن هذه المخطوطة المجهولة هي (الديباج) نفسه.

إفادات محتملة من كتاب (الديباج) الأصل

نبه المحققان على هذه الإفادات بقولهما "ثم اشتهر الكتاب بالأندلس بعد ذلك فيظهر أنه اطلع عليه ابن عبد ربه (ت 328 هـ) وأبو عبيد البكري (ت 478 هـ)... وقال أبو عبيد في (فصل المقال): (وذكر أبو عبيد بعد هذا الباب الذي يليه خبرا لبني هاشم الملقب بنعامه، وقد مضى ذكره وأقوالهم في تلقيه نعامه، وقال أبو عبيدة في كتاب التاج: لقب بذلك لأنه كان جسيما طويلا). وما أظن كتاب (التاج) إلا (الديباج) لا غير" (123).

وأقول: الصفة الغالبة على مقدمة التحقيق التسامح في مسائل كثيرة يقتضيها منهج البحث العلمي الرصين، وتضمنت من الغرائب شيئا ليس بالقليل، منها الكلام الذي تقدم نقله؛ فقد افتحه المحققان، أو أحدهما، بأسلوب الظن أو الترجيح: (فيظهر أنه)، وختماه بأسلوب القطع أو القصر: (وما أظن... إلا... لا غير)، وسكتا عن توثيق ما احتجا به في المصدر الأول، أي تعيين المصدر الذي ظهر لهما فيه اطلاع ابن عبد ربه على كتاب (الديباج).

فإن كان القصد كتاب (العقد الفريد) ف (الديباج) لم يظهر فيه البتة، وإنما نقل ابن عبد ربه في كتابه أربعة نصوص عن كتاب (التاج) لأبي عبيدة، الأول والثاني والرابع لم يردا في المخطوطة المجهولة بنحو تام (124)، والثالث ورد في المخطوطة ولكن باختلاف يشبه ما نبهت عليه سابقا من اختلافات في الروايات المتشابهة الواردة في المخطوطة وكتب أبي عبيدة ولاسيما كتاب (النقائض) مما وصل إلينا منها، وكتاب (مقاتل الفرسان) مما لم يصل وورد النقل عنه في بعض المصادر (125).

أي إن التشابه في النص الثالث بين المخطوطة و (العقد الفريد) لا يصلح أن يكون وحده حجة لتقرير إفادة ابن عبد ربه من المخطوطة المجهولة أو (الديباج)، فكيف إذا اجتمع إلى ذلك إخلال المخطوطة بثلاثة نصوص تامة نقلها ابن عبد ربه عن كتاب (التاج)، ومن ثم أقول: إذا كان (التاج) هو (الديباج) بحسب قناعة المحققين، فمقتضى هذه القناعة القول بأن المخطوطة المجهولة لا تمثل كتاب (الديباج)، لأن ثلاثة من النصوص: الأول والثاني والرابع التي نقلها ابن عبد ربه منه لم ترد فيها، أي في المخطوطة، والثالث ورد فيها باختلاف يشبه اختلافات الروايات التي وردت في المخطوطة وكتب أبي عبيدة، وهو شاهد مهم آخر ينضم إلى تلك الشواهد التي أفادت قيام أبي عبيدة بذكر بعض الروايات والنصوص في أكثر من كتاب من كتبه.

وينضم إلى تلك الشواهد أيضا الشاهد الذي ذكره المحققان أن أبا عبيد البكري نقله عن كتاب (التاج)، وبسبب التقارب، لا التطابق، بينه وبين بعض ما ورد في المخطوطة المجهولة جازف المحققان في القطع أو الظن بأن (التاج) الذي نقل عنه البكري هو (الديباج)، وواقع الحال بخلاف ما ذهب إليه بنحو مطلق؛ ف (التاج) كتاب معروف آخر لأبي عبيدة غير (الديباج) (126)، والصفة الغالبة على ما نقله ابن عبد ربه من نصوصه العناية بالأنساب، وكثيرا ما استدعى الحديث في الأنساب، في مصنفاتها الأولى، إيراد روايات تاريخية تخص الأعلام المذكورين فيها، ومن هذا الباب جاء الشبه أو التقارب بينها وبين بقية المصنفات المعنية بالروايات التاريخية.

الإشارات الغامضة إلى كتاب (الديباج) الأصل

تتعلق هذه الإشارات بإفادة ابن السيد البطليوسي في كتابه (الاقتضاب) من كتاب (الديباج) الأصل، وقد وصفها من قبل بأنها غامضة ومشكلة بحسب سياق عرضها والاحتجاج بها عند المحققين، وهي ليست كذلك في واقع الحال.

أشار المحققان إلى صلة كتاب (الاقتضاب) لابن السيد بكتاب (الديباج) في موضعين من مقدمة التحقيق، تضمن الموضوع الأول قولهما في التعقيب على ما ذكره من نقل الوقشي عن (الديباج) الأصل: (ومثله جاء في الاقتضاب لابن السيد...)، ونهت من قبل على خلو (الاقتضاب) مما ذكره المحققان.

وقال المحققان في الموضوع الآخر: "وخلط الأستاذ المرحوم عبد السلام محمد هارون في مقدمة (العققة والبررة) بين كتاب (الديباج) و(الديباجة) وظن أن (الديباج) هو الذي ذكره ابن السيد في (الاقتضاب). والصحيح أن كتاب (الديباجة) في الخيل مختلف عن كتابنا هذا لا صلة له به، وعنه نقول تبين مضمونه وتكشف عن حقيقته. قال ابن السيد في (طرر الكامل): ((قال أبو عبيدة في كتابه (الديباجة في صفة الفرس) قال أبو خيرة: ومما لا يقال له بهيم...))" (127).

وسبب مجازفة المحققين في رمي الأستاذ عبد السلام هارون بالخلط، وقد شاركه الرأي من بعد الأستاذان فؤاد سزكين وهلال ناجي اللذان حقق كل واحد منهما كتاباً لأبي عبيدة، وذهبا إلى أن (الديباج) هو (الديباجة) الذي أفاد منه ابن السيد في (الاقتضاب) أيضاً (128)، وهو المذهب الصائب الذي دلت عليه قرائن عدة؛ أقول: السبب في موقف المحققين أنهما لم يجدا في المخطوطة المجهولة النص الذي ذكر الأستاذ هارون أن ابن السيد نقله في (الاقتضاب) من (الديباجة)، والنص الآخر الذي وجدا ابن السيد ينقله في (طرر الكامل) من (الديباجة) أيضاً، لذلك قالوا إن (الديباج) غير (الديباجة)، واجتهدا بأن وصفا الكتاب الأخير باختصاصه بالخيل، ثم ضما عبارة ابن السيد (في صفة الفرس) إلى العنوان، فصار العنوان عندهما (الديباجة في صفة الفرس)، وبذا تحقق اختلافه عن (الديباج). ولو وجد المحققان وجهاً من وجوه الشبه بين المخطوطة المجهولة وما نقله ابن السيد عن (الديباجة) لقالا ما قالاه من قبل حين وجدا الشبه بين المخطوطة و(التاج).

لكن ابن السيد سمى الكتاب (الديباجة) فقط، وعبارة (في صفة الفرس) وصف للكلام المنقول منه، وتام قول ابن السيد في مصدره الأصل "إطلاقه في البهيم، أنه من أي لون كان غير صحيح. قال أبو عبيدة في كتاب الديباجة، في صفة الفرس: قال أبو خيرة: ومما لا يقال له بهيم، وهو مما لا شيء به: الأشهب..." (129).

ومما زاد في ثبات هذه الحقيقة خلو كلام ابن السيد من عبارة (في صفة الفرس) حين تناول المسألة نفسها في (الاقتضاب)، ذلك أنه نقل في هذا الكتاب كثيراً عن (الديباجة)، وصرح به في مواضع معدودة، هي قوله "قال ابن قتيبة في هذا الباب: ويستحب في الناصية السُّبُوح... قال المفسر: هذا الذي قاله، قول أبي عبيدة معمر في كتاب الديباجة"، وقوله "قال في هذا الباب: والضرة لحم الضرع... قال المفسر: هذا الذي قاله، قول أبي عبيدة معمر في كتاب الديباجة، ومنه نقل هذه الأبواب، وأنشد أبو عبيدة..."، وقوله "وقال في هذا الباب: والمصمت الذي لا شيء به ولا وضح: أي لون كان. ومما لا يقال له بهيم ولا شيء به: الأبرش... قال المفسر: كذا وقع في النسخ من هذا الكتاب، وقد طلبته في كل نسخة وقعت منه إلي، فوجدته هكذا، ووجدت في كتاب الديباجة لأبي عبيدة، الذي نقل منه ابن قتيبة هذه الأبواب كلها مما يخالف هذا. قال أبو عبيدة: ومما لا يقال له بهيم، وهو مما لا شيء به: الأشهب..."، وقوله "قال ابن قتيبة: والدوائر ثمان عشرة دائرة... قال المفسر: ذكر أبو عبيدة في كتاب الديباجة الثماني عشرة دائرة كلها... ومنهن دائرة المعوذ... كذا وقع في كتاب أبي عبيدة، بالذال المعجمة..."، وقوله "وقد اضطرب كلام ابن قتيبة في الكاهل والحارك... ذكر أبو عبيدة في كتاب الديباجة في صفة الفرس، ومنه نقل ابن قتيبة هذه الأبواب..."، وقوله "قال أبو عبيدة في كتاب الديباجة: ضلوع الفرس ست..."، وقوله "وقد اختلف كلام ابن قتيبة في حقيقة الوظيف... وكذلك اختلف فيه قول أبي عبيدة في كتاب الديباجة، فكان الوظيف..."، وأنشد أبو عبيدة من هذا الرجز، في كتاب الديباجة ما أنا منشده في هذا الموضوع..." (130).

ومما تقدم ذكره بإيجاز ظهر أن ابن السيد سمى الكتاب (الديباجة) فقط، وهو كتاب (الديباج) الأصل نفسه، لأن المصادر القديمة التي أحصت مصنفات أبي عبيدة لم تذكر فيها (الديباجة)، ولكنها ذكرت (الديباج)، ولا يخفى ما بين الصيغتين من تقارب يوحي باتحادهما. وقد تكون نسخة الكتاب التي وصلت إلى ابن السيد بهذه الصيغة بسبب عمل النساخ، وقد يكون السبب بعض نساخ (الاقتضاب)، أو يكون التصرف بالعنوان من ابن السيد نفسه، ولكل حالة شواهد تؤيدها.

فوجوه الخلاف في عنوانات مصنفات أبي عبيدة التي ذكرتها المصادر القديمة كثيرة⁽¹³¹⁾، منها زيادة الحروف في اللفظ الواحد كزيادة التاء في (الدياج)، ومن شواهد هذا الوجه (الأحلام) و(الاحتلام)، و(خبر البراض) و(خبر البراضين)، و(سلم بن قتيبة) و(مسلم بن قتيبة).

ومنها زيادة كلمات في العنوان أو حذفها منه، ومن شواهد هذا الوجه (أخبار الحجاج) و(الحجاج)، و(الأمثال) و(الأمثال السائرة)، و(الأيام) و(أيام العرب)، و(العققة) و(العققة والبررة)، و(الصوص) و(لصوص العرب)، و(المثالب) و(مثالب العرب)، و(الأشراف) و(مقاتل الأشراف)، و(النقائض) و(نقائض جرير والفرزدق).

ومنها حذف بعض الحروف مع إبدال بعضها بحروف أخرى في بعض ألفاظ العنوان، ومن شواهد هذا الوجه (أدعياء العرب) و(أدعية العرب).

ومنها قلب أماكن الحروف في اللفظ الواحد من العنوان، ومن شواهد هذا الوجه (الأسنان) و(الإنسان)، و(الحمالين) و(الحمالات) و(الحاملين) و(الحمالات).

ومنها التصحيف الصريح، ومن شواهد (الإعتان) و(الأعيان) و(الأعنان)، و(جفوة خالد) و(حفرة خالد)، و(خبر الراوية) و(خبر الزاوية).

ومنها التحريف الصريح، مثل تحريف الميم بالتاء في عنوانين لكتابين يحتمل أن يكونا عنوانا لكتاب واحد، هما (الملاومات) و(الملاوثات).

ومنها ما اجتمع فيه التصحيف والتحريف، مثل (الأوفياء) و(الأرقاء)، و(الحيوان) و(الجيران)، و(نامه الرئيس) و(نابه الرئيس) و(نامه الرئيس).

ومنها سقوط بعض حروف العنوان، وإبدال حركات بعضها، مثل (أيادي الأزدي) و(إياد الأزدي).

ومنها ما اجتمع فيه التصحيف والتحريف وزيادة الحروف وحذفها، مثل (حفير الخيل) و(حُضُر الخيل) و(خصي الخيل).

ومنها ما اجتمع في عنواناتها الحذف والتصحيف معا، مثل (الخسف) و(الخُفّ) و(الحسف).

ومنها ما اجتمع فيه التصحيف والحذف والزيادة، مثل (روستُقباد) و(روستيفاد) و(روشتنباد).

ومنها ما وقع فيه إبدال بعض الحروف بحروف أخرى، مثل (ما تلحن فيه العامة) و(ما يلحن فيه العامة).

ووجوه الخلاف في عنوانات المصادر الأخرى التي أفاد منها ابن السيد في (الاقتضاب) ليست بالقليلة أيضا، منها حذف ألفاظ من العنوان، مثل (فقه اللغة) للشعالبي، و(المسائل) لابن قتيبة، و(الزينة) لأبي حاتم الرازي⁽¹³²⁾، وقد نشرت هذه الكتب بعنوانات هي (فقه اللغة وسر العربية)، (المسائل والأجوبة في الحديث والتفسير)، (الزينة في الكلمات الإسلامية العربية).

ومنها إبدال بعض ألفاظ العنوان بألفاظ أخرى، مثل (طبقات الشعراء) و(معاني الشعر) لابن قتيبة، و(اشتقاق أسماء شعراء الحماسة) لابن جني⁽¹³³⁾، وكتابا ابن قتيبة مطبوعان بعنوانين هما (الشعر والشعراء) و(المعاني الكبير)، وكتاب ابن جني نشرة بعنوان (المبهم في تفسير أسماء ديوان الحماسة)، ونشرت عنوان (المبهم في تفسير أسماء شعراء الحماسة).

ومن وجوه تصرف ابن السيد في عنوانات مصادره إيراد بعضها بعنوانات مختلفة، مثل (اختيارات الأصمعي)، و(اختيارات المفضل)⁽¹³⁴⁾، والكتاب الأول مطبوع بعنوان (الأصمعيات) إن كان هو المقصود، والكتاب الآخر مطبوع بعنوان (ديوان المفضليات).

ومن ذلك أيضا إيراد ابن السيد المصدر الواحد بأكثر من صيغة، مثل (آلة الكتاب) و(آلات الكتاب)، و(المعاني) و(معاني الشعر)، و(غريب الحديث) و(شرح غريب الحديث) وهذه الكتب لابن قتيبة، و(الطير) و(الطير الكبير) لأبي حاتم، و(المعاني) و(معاني الشعر) لابن القزاز⁽¹³⁵⁾.

ولكي لا يطول بنا المقام في الاحتجاج لمسألة نحسبها من المسلمات لدى المهتمين بالكتب القديمة بنحو عام، وعند المعنيين بتحقيقها ونشرها بوجه خاص، نذكر دليلاً يقطع بأن كتاب (الديباجة) الذي نقل عنه ابن السيد في (الاقتضاب) هو كتاب (الديباجة) الأصيل، ودليلنا الذي لا يمكن دفعه هو نص رواه أبو عبيد البكري، يشبه النصوص التي رواها ابن السيد من حيث المضمون أو المادة، وقد صرح البكري بأنه نقله عن كتاب (الديباجة) لا (الديباجة)؛ قال "قال أبو علي: أحمر كالقَرْف، وهو الأديم الأحمر؛ أنشد اللحياني:

أحمر كالقَرْف وأحوى أدعجُ

أنشده أبو عبيدة في كتاب (الديباجة) في ألوان الخيل، فقال: أشقر سَلْعَدٌ، وهو الذي خلصت شُقرته. قال الراجز: "... (136). وقول البكري (الديباجة في ألوان الخيل) كقول ابن السيد (الديباجة في صفة الفرس) وصف للمادة المنقولة من الكتاب لا تنتمه لعنوانه. ومن بعد استواء حقيقة نقل البكري وابن السيد عن كتاب (الديباجة) الأصيل، لا بد من توجيه خلو المخطوطة المجهولة مما نقلناه، ولا وجه لتفسير هذا الخلل سوى القناعة الراسخة بأن المخطوطة ليست كتاب (الديباجة) الأصيل، وإنما هي تصنيف آخر لغير أبي عبيدة تضمن مادة منقولة عن (الديباجة) وعن مصادر أخرى تقدمت محاولة الاستدلال على بعضها بوساطة أسماء مؤلفيها الواردة في المخطوطة كابن الكلبي والمدائني والأصمعي.

ومما يمكن استنتاجه من صفة النصوص التي نقلها البكري وابن السيد من (الديباجة) الأصيل اشتماله على أبواب أو فصول مستقلة اقتصر صاحب المخطوطة المجهولة على النقل من بعضها، ولا بد من أن يكون قسم منها مما يحتمل الخلاف والرد، كبعض ما نقله أبو عبيد البكري وابن السيد مما فيه تصريح جلي بالخلاف، وقد يكون منه ما نقله الخارننجي في (التكملة)، ولعل هذا القسم هو المقصود بالكتاب الذي خالف فيه المازني أبا عبيدة، والكتاب الذي رد فيه ابن النطاح على أبي عبيدة.

الخاتمة

عني معهد المخطوطات العربية منذ تأسيسه بتصوير المخطوطات التي ضمتها خزائن الكتب في شرق الأرض وغربها، وكان مما صورته من بعض مكتبات الهند مخطوطة مجهولة العنوان والمؤلف لسقط أصاب بدايتها لا يعلم مقداره على وجه اليقين. وظلت مصورة المخطوطة المجهولة مودعة في المعهد من دون فهرسة أو تصنيف، وبسبب غلبة الروايات التاريخية والنصوص الأدبية على مادتها من جهة، وتصدر اسم أبي عبيدة معمر بن المثنى التيمي أول رواية فيها من جهة أخرى، أدخلت في سجل المعهد بعنوان (كتاب في الأدب لأبي عبيدة).

ثم قُدِّرَ للمخطوطة المجهولة من ينفذ غبار الزمن عنها، وينهض بأعباء تحقيقها وإصدارها بعنوان (كتاب الديباجة تأليف الإمام أبي عبيدة معمر بن المثنى التيمي (110 - 209 هـ) تحقيق: الدكتور عبد الله بن سليمان الجربوع، والدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين). فكان صدور الكتاب إنجازاً كبيراً لما لأبي عبيدة من مكانة علمية رفيعة، ورافداً مهماً لتراثنا الخالد الذي فقدنا من كنوزه شيئاً كثيراً ومنه معظم مصنفات أبي عبيدة.

وحين تيسرت لي قراءة الكتاب والإفادة منه وجدت فيه اضطراباً وروايات لا تصح نسبتها إلى أبي عبيدة، فأعدت النظر في مقدمة التحقيق، ولاسيما البحث الخاص بتوثيق نسبة الكتاب، فألفت الأدلة التي احتج بها المحققان الكريمان لإثبات صحة نسبة المخطوطة المجهولة إلى أبي عبيدة قاصرة عن بلوغ هذه الغاية.

ومع اتصال النظر ودوام البحث في حقيقة نسبة المخطوطة إلى أبي عبيدة وصلتها بكتاب (الديباجة) المفقود، انتهى البحث إلى أن المخطوطة المجهولة لا تمثل كتاب أبي عبيدة، بل هي تصنيف مستقل قام صاحبه بجمع مادته من مصادر عدة قد يكون منها كتاب (الديباجة) الأصيل لأبي عبيدة، أو مصادر نقلت عن كتاب (الديباجة) حتى بدا نقل مؤلف المخطوطة عن هذه المصادر كأنه نقل مباشر عن كتاب أبي عبيدة، فضلاً عن إفادته من مصنفات أخرى لبعض معاصري أبي عبيدة، كابن الكلبي والأصمعي والمدائني وسواهم ممن لم تثبت رواية أبي عبيدة عنهم.

وبعد الوصول إلى هذه النتيجة ببراهين أحسبها تحقق قدرا مقبولا من الاقتناع والاطمئنان، تعذر على البحث تعيين مؤلف المخطوطة المجهولة وعنوانها، لكن البحث مهدنا السبيل إلى بلوغ هذه الغاية حين توصل إلى تقدير زمن تأليف المخطوطة بأواخر القرن الثالث وبداية القرن الرابع للهجرة بوساطة تواريخ وفيات بعض الأعلام المذكورين فيها.

وقد استغرق الخلوص إلى هذه النتيجة مراحل عدة استوفى البحث عرض أدلتها في أثناء مناقشة مفصلة للبراهين التي قدمها المحققان، ومن ثم وجدت في تقريرها بأسلوب مجرد في خاتمة البحث غنى عن إعادة الحديث فيها.

الهوامش

- (1) البيان والتبيين 1 / 347. ونقلت مصادر أخرى قول الجاحظ في أبي عبيدة. ينظر: طبقات النحويين واللغويين 175، وبغية الوعاة 2 / 295.
- (2) المختصر في أخبار البشر 2 / 29.
- (3) العبر للذهبي 1 / 282.
- (4) من مصادر ترجمة أبي عبيدة: مراتب النحويين 77 – 79، وتقريب الثقات 1180، وأخبار النحويين البصريين 67 – 71، والكامل في التاريخ 5 / 474، والكاشف للذهبي 2 / 282، والمغني لابن باطيش 2 / 368 – 369، وإكمال تهذيب الكمال 11 / 303 – 308.
- (5) وفيات الأعيان 5 / 238.
- (6) ينظر: الفهرست 1 / 151 – 152.
- (7) ينظر: إنباه الرواة 3 / 285 – 287.
- (8) معجم الأدباء 5 / 513 – 514.
- (9) ينظر: الفهرست 1 / 151، ومعجم الأدباء 5 / 512، وإنباه الرواة 3 / 285، ووفيات الأعيان 5 / 238، وتحفة الأديب 620.
- (10) صدر الكتاب بتحقيق الدكتور عبد الله بن سليمان الجربوع، والدكتور عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، عن مكتبة الخانجي في القاهرة سنة 1991.
- (11) ينظر: كتاب الدواهي (المقدمة) 26، والفكر اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث (أبو عبيدة) 10، 12.
- (12) وفيات مع الديباج لأبي عبيدة 115 – 116.
- (13) الديباج (المقدمة) 7.
- (14) المصدر السابق 16.
- (15) المصدر السابق 13. وكلام حاجي خليفة في كشف الظنون 1 / 762.
- (16) العقدة والبررة (المقدمة) 369.
- (17) الديباج (المقدمة) 36.
- (18) المصدر السابق 15.
- (19) المصدر السابق 9.
- (20) المصدر السابق 5 – 6.
- (21) دلني عليه كتاب تاريخ التراث العربي (مجموعات المخطوطات العربية في مكتبات العالم) 222.
- (22) ينظر: فهرس مخطوطات مكتبة خدابخش (الشعر) 24 / 90. والفهرس مطبوع باللغة الانجليزية باستثناء عناوين المخطوطات والأسطر المنقولة منها فهي بالعربية، وقد وضعت العنوان العام لهذه الفهارس، وعنوان الجزء المفاد منه هنا، بلغتهما الأصلية في ذيل قائمة المصادر.
- (23) ينظر: المخطوطات العربية في الهند 13.
- (24) الديباج 115 – 116.
- (25) المصدر السابق 15 – 16.
- (26) المصدر السابق (المقدمة) 5.
- (27) المصدر السابق 8.
- (28) كتب أبي عبيدة المنشورة عن أصول قديمة خمسة هي: تسمية أزواج النبي، صلى الله عليه وآله وسلم، والخيل، والدواهي، وشرح النقائض، ومجاز القرآن. وكتبه المنشورة عن طريق جمع ما تفرق من نصوصها في شتى المصادر كتابان هما: أيام العرب، والمجلة في الأمثال.
- (29) ينظر: الفهرست 1 / 151.
- (30) ينظر: الديباج 36، 39، 50.
- (31) المصدر السابق 25.
- (32) المصدر السابق 16، 18، 19، 20، 34، 41، 42.
- (33) ينظر: الديباج 115، 119، وما نقل عن أبي عبيدة يرد في كتاب المؤتلف والمختلف للدارقطني 2 / 1050، 3 / 1527.
- (34) ينظر: الديباج 19.
- (35) المصدر السابق 46، 71، 77 – 88، 113 – 114، 123.
- (36) أخل ما تسير الإطلاع عليه من مصادر ترجمة أبي عبيدة القديمة كلها بذكر الكتاب الخامس، ووجدت ابن حجر ينقل عنه في الإصابة 1 / 151، 3 / 501. أما بقية الكتب فقد ورد ذكرها في الفهرست 1 / 152. وهي، باستثناء الأول، في إنباه الرواة 3 / 285 – 287. وباستثناء الأول والسابع في معجم الأدباء 5 / 513، ووفيات الأعيان 5 / 238 – 239.
- (37) الديباج (المقدمة) 8.
- (38) ينظر: شرح نقائض جرير والفرزدق (المقدمة) 1 / 11 – 44.
- (39) ينظر: كتاب الخيل لأبي عبيدة 44، 55، 69، 76، 105، 112، 114، 122، 125، 128، 130.
- (40) كتاب الدواهي 67.
- (41) المصدر السابق (المقدمة) 35 – 36.
- (42) ينظر: البارع لابن القطاع (المقدمة) 30.
- (43) الديباج (المقدمة) 8.

- (44) المصدر السابق 7، 6، 12، 24، 26، 34.
- (45) منها ما ورد في 48، 52 من المصدر السابق.
- (46) تنظر شواهد لدخول الحواشي في متون الكتب بسبب النساخ أو غيرهم في: الحيوان 1 / 17، وحامسة البحري 315 – 316.
- (47) ينظر: شواهد الشعر في كتاب سيبويه 129 – 133.
- (48) سر صناعة الإعراب 2 / 379.
- (49) التنبيه والإيضاح عما وقع في الصحاح 1 / 236.
- (50) ينظر: أسماء خيل العرب 32، 33، 35، 52، وجزء فيه تعاليق من النحو واللغة 67، 77.
- (51) ينظر: الألفاظ الكتابية 40، 44، 72، والعشرات في غريب اللغة 30، 33، 35.
- (52) الديباج 157.
- (53) المصدر السابق (المقدمة) 29.
- (54) ينظر: سير أعلام النبلاء 7 / 201.
- (55) ينظر: تاريخ مدينة دمشق 43 / 45 – 55.
- (56) ينظر: الديباج (المقدمة) 32 – 34.
- (57) ينظر: التاريخ الكبير ج 2 – ق 1 / 479 – 480، وإكمال تهذيب الكمال 5 / 309، وتهذيب التهذيب 2 / 25.
- (58) ينظر: تهذيب الكمال 28 / 318، وتهذيب التهذيب 6 / 366.
- (59) ينظر: اشتقاق الأسماء (المقدمة) 23 – 39.
- (60) من الكتاب الأول اقتباس مطول في الكشكول 2 / 125، ومن الكتاب الثاني اقتباس في حاشية نسخة الأصل من كتاب مبادئ اللغة 150، والكتاب الأخير مذكور في كتاب أسماء الكتب المتمم لكشف الظنون 209.
- (61) الديباج (المقدمة) 10. ورفع (أبو عثمان) و(أبو عبد الله) به حاجة إلى توجيه.
- (62) ينظر: نور القيس 109.
- (63) التعازي والمراثي للمدائني (المقدمة) 7. وينظر: المردفات من قريش (المقدمة) 65.
- (64) ينظر: الفهرست 1 / 151 – 152، 315 – 323.
- (65) الديباج 73، 86، 88، 129، 130، 132، 134، 135، 137 – 138، 142، 145، 146، 148.
- (66) البيان والتبيين 1 / 343.
- (67) الاشتقاق 318.
- (68) الفهرست 1 / 123. وينظر عن شبيل أيضاً: الأعراب الرواة 195، وشعر الخوارج 208.
- (69) ينظر: طبقات النحويين واللغويين 52.
- (70) ينظر: تاريخ مدينة السلام 11 / 76، والأنساب للسمعاني 7 / 200، 202، وتاريخ الإسلام 14 / 211 – 212.
- (71) الفهرست 1 / 334.
- (72) ينظر: جهمرة النسب (ط. العظم) 2 / 283، (ط. حسن) 551، ونسب معد واليمن الكبير 1 / 73. وحرف الاسم إلى (خداش) في جهمرة أنساب العرب 313 ووصفه ابن حزم بالرواية أيضاً، وزاد أن له صحبة. وأخذ كتاب (الأعراب الرواة) بذكر خراش.
- (73) ينظر: افتراق ولد معد 38، وجهمرة النسب (ط. العظم) 2 / 193، 196، 215، 232، 275، 276، ومثالب العرب والعجم 115، وديوان المفضليات بشرح الأبياري 427 – 429، 432، 435، وشرح القصائد السبع الطوال 117، 121، وشرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف 284.
- (74) الديباج (المقدمة) 23.
- (75) المصدر السابق 31.
- (76) شرح نقائض جرير والفرزدق 2 / 619. وبعض كلام ابن الكلبي عن يوم الكلاب الأول ورد في كتاب: شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف 439.
- (77) ينظر: العقد الفريد 6 / 67 – 68.
- (78) ينظر: شرح نقائض جرير والفرزدق 1 / 209، 240، 242، 248، 309.
- (79) المصدر السابق (المقدمة) 42 – 43.
- (80) ينظر: الفهرست 1 / 304.
- (81) الديباج (المقدمة) 29.
- (82) السيرة النبوية لابن هشام 1 / 94، 260، 2 / 203، 500، 614.
- (83) المصدر السابق 1 / 187.
- (84) المصدر السابق 2 / 59.
- (85) المصدر السابق 1 / 592.
- (86) أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي – أبو عمرو بن العلاء 50.
- (87) ينظر: غاية النهاية 1 / 265.
- (88) الحيوان 5 / 169.
- (89) ينظر: مختصر في شواذ القرآن (ط. الرحمانية) 43.
- (90) تاريخ مدينة دمشق 67 / 105.
- (91) ينظر: الأغاني 23 / 137.
- (92) ينظر: تاريخ مدينة دمشق 67 / 117.
- (93) ينظر: الأغاني 23 / 137.
- (94) ينظر: الحيوان 2 / 224.
- (95) ينظر: تاريخ مدينة دمشق 67 / 119، وإنباه الرواة 4 / 136، ووفيات الأعيان 3 / 469، وتهذيب الكمال 34 / 129.
- (96) ينظر: تاريخ مدينة دمشق 10 / 243 – 245، ومختصر تاريخ دمشق 5 / 210 – 211.
- (97) ينظر: الجامع لشعب الإيمان 3 / 213 – 214.
- (98) ينظر: فضائل فاطمة الزهراء 53، 56.
- (99) ينظر: مختصر الشواذ لابن خالويه (ط. المتنبي) 10.

- (100) ينظر: ميزان الاعتدال 1 / 321، ولسان الميزان 2 / 303، وتنزيه الشريعة 1 / 42.
- (101) ينظر: الديباج (المقدمة) 20.
- (102) تاريخ مدينة دمشق 59 / 424.
- (103) ينظر: الديباج (المقدمة) 17.
- (104) هما: تاريخ خليفة بن خياط 19 - 20 والموضع المشار إليه من ضمن مقدمة التحقيق لا متن الكتاب، وفهرسة ابن خير (ط. الخانجي) 59، 134، 185، 341، 361، 382، 383، 384 وما ورد في هذه المواضع عنوانات كتب لأبي عبيدة لا ترجمة له.
- (105) هو مخطوط كتاب طبقات النحويين واللغويين لابن قاضي شعبة: ورقة 250.
- (106) ينظر: المعارف 543، ومراتب النحويين 77 - 79، وتهذيب اللغة 1 / 14، والفهرست 1 / 149 - 152، وتاريخ العلماء النحويين 211 - 213، والكامل في التاريخ 5 / 474، وتهذيب الأسماء واللغات ق 1 - ج 2 / 260، والمختصر في أخبار البشر 2 / 28، وتذكرة الحفاظ 1 / 371 - 372، ودول الإسلام 1 / 183، والعبر 1 / 282، وميزان الاعتدال 4 / 155، والفلاحة والمفلوكون 75 - 76، وتقريب التهذيب 962، وتهذيب التهذيب 6 / 365 - 367، والنجوم الزاهرة 2 / 237.
- (107) ينظر: أخبار النحويين البصريين 67 - 71، وتاريخ مدينة السلام 15 / 338 - 346، ونزهة الألباء 95 - 101، ومعجم الأدباء 5 / 513 - 514، وسير أعلام النبلاء 9 / 445 - 447، والبلغة في تاريخ أئمة اللغة 261، وبغية الوعاة 2 / 294 - 296، وطبقات المفسرين 2 / 326 - 328.
- (108) ينظر: طبقات النحويين واللغويين 175 - 178، وإنباه الرواة 3 / 276 - 287، ووفيات الأعيان 5 / 235 - 241، ومراة الجنان 2 / 34 - 35، وتحفة الأديب 618 - 630، وشذرات الذهب 3 / 50 - 51.
- (109) ينظر: الديباج 3، 5، 6، 8، 14، 21، 28، 33، 35، 38، 42، 43، 44، 76، 128، 132، 134، 136، 139، 142، 144، 147، 148، 149، 157.
- (110) المصدر السابق 86.
- (111) المصدر السابق 5 - 6، 8، 13 - 14، 86 - 88، 114، 132 - 136، 138 - 139، 142 - 152، 157.
- (112) الديباج (المقدمة) 9 - 10. ويلاحظ سقوط أرقام صفحات بعض المصادر المذكورة، وهي من كتاب ابن خير: (ط. الخانجي) 361، (ط. الأبياري) 2 / 468 - 469، ومن كتاب السيوطي 620.
- (113) الديباج (المقدمة) 13 - 14.
- (114) ينظر: الكامل (ط. أبو الفضل) 2 / 233، والديباج 77.
- (115) ينظر: التنبيه والأشراف (ط. الصاوي) 209، والديباج 46.
- (116) ينظر: تهذيب اللغة 1 / 32.
- (117) ينظر: الديباج (المقدمة) 12 - 13، (المتن) 23.
- (118) ينظر: الإصابة 11 / 277، والديباج 88 - 89.
- (119) ينظر: الإصابة 1 / 259، والديباج 44.
- (120) ينظر: الإصابة 2 / 381، والديباج 77 - 78.
- (121) ينظر: الكامل (ط. أبو الفضل) 4 / 64 - 65.
- (122) ينظر: القرط على الكامل 846.
- (123) الديباج (المقدمة) 14 - 15. وينظر المصدر نفسه (المتن) 109. وكلام أبي عبيد البكري في: فصل المقال 384 وفيه (بعد هذا في الباب).
- (124) ينظر: العقد الفريد 3 / 252، 253، 5 / 82.
- (125) المصدر السابق 3 / 284. وينظر: الديباج 77.
- (126) ينظر: الفهرست 1 / 151، ومعجم الأدباء 5 / 513، وإنباه الرواة 3 / 285، ووفيات الأعيان 5 / 238، وتحفة الأديب 620.
- (127) الديباج (المقدمة) 15.
- (128) ينظر: تاريخ التراث العربي مج 8 - ج 1 / 115، وكتاب الدواهي (المقدمة) 19.
- (129) القرط على الكامل 503 - 504.
- (130) الاقتضاب 2 / 69، 72، 74، 75 - 76، 3 / 103، 114، 125، 178.
- (131) مصادر الشواهد التي ذكرها مجموعة من الكتب التي أحصت مؤلفات أبي عبيدة، وهي: الفهرست 1 / 151 - 152، ومعجم الأدباء 5 / 513 - 514، وإنباه الرواة 285 - 286، ووفيات الأعيان 5 / 239، وإشارة التعيين 350، وتحفة الأديب 619 - 620، وأسماء الكتب المتمم لكشف الظنون 67، 259، 276، 294.
- (132) الاقتضاب 1 / 169، 2 / 205، 3 / 86.
- (133) المصدر السابق 2 / 20، 46، 3 / 40، 53، 115.
- (134) المصدر السابق 3 / 105، 280.
- (135) المصدر السابق 1 / 125، 164، 169، 171، 2 / 16، 20، 52، 55، 59، 60، 107، 165، 3 / 12، 40، 74، 84، 115، 160، 273، 287، 312، 354، 386.
- (136) اللآلي 1 / 147. وكلام أبي علي الذي نقله البكري ينتهي بإنشاد اللحياني كما في الأمالي 1 / 35. وسبق بروكلمان في تاريخ الأدب العربي 2 / 145 إلى التنبيه على هذا النص ولكن من ترجم كلامه ذكر موضعاً آخر من (الآلي).

المصادر

- أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي - أبو عمرو بن العلاء: د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الخانجي، القاهرة 1987.
- أخبار النحويين البصريين: أبو سعيد السيرافي، الحسن بن عبد الله، ت 368هـ، تحد: فريثس كرنكو، مط. الكاثوليكية - بيروت، معهد المباحث الشرقية - الجزائر 1936.

- أسماء خيل العرب وفرسانها: ابن الأعرابي، محمد بن زياد، ت 231 هـ، تد: د. نوري القيسي، ود. حاتم صالح الضامن، مط. المجمع العلمي العراقي، بغداد 1985.
- أسماء الكتب المتمم لكشف الظنون: رياضي زادة، عبد اللطيف بن محمد، ت ق 11 هـ، تد: د. محمد التونجي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين: اليماني، عبد الباقي بن عبد المجيد، ت 743 هـ، تد: د. عبد المجيد دياب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، شركة الطباعة العربية السعودية، الرياض 1986.
- الاشتقاق: ابن دريد، محمد بن الحسن، ت 321 هـ، تد: عبد السلام هارون، ط 3، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- اشتقاق الأسماء: الأصمعي، عبد الملك بن قريب، ت 216 هـ، تد: د. رمضان عبد التواب، ود. صلاح الدين الهادي، مكتبة الخانجي، القاهرة 1980.
- الإصابة في تمييز الصحابة: ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، ت 852 هـ، تد: د. عبد الله عبد المحسن التركي، ود. عبد السند حسن يمامة، مركز هجر للدراسات العربية والإسلامية، القاهرة 2008.
- الأعراب الرواة: د. عبد الحميد الشلقاني، ط 2، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس - ليبيا 1982.
- الأغاني: أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين، ت 356 هـ، تد: د. إحسان عباس، ود. إبراهيم السعافين، وبكر عباس، ط 3، دار صادر، بيروت 2008.
- افتراق ولد معد: ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، ت 204 هـ، جمع وتحقيق: أحمد محمد عبيد، المجمع الثقافي، أبو ظبي 2010.
- الاقتضاب في شرح أدب الكتاب: ابن السيد البطلبوسي، عبد الله بن محمد، ت 521 هـ، تد: مصطفى السقا، ود. حامد عبد المجيد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1990.
- إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال: الحافظ مغلطاي، علاء الدين بن قليج الحنفي، ت 762 هـ، تد: عادل محمد، وأسماء إبراهيم، الفاروق الحديثة، القاهرة 2001.
- الألفاظ الكتابية: الهمذاني، عبد الرحمن بن عيسى، ت 320 هـ، تد: لويس شيخو، مط. الكاثوليكية، بيروت 1911.
- الأمالي: القالي، إسماعيل بن القاسم، ت 356 هـ، دار الفكر، بيروت.
- إنباه الرواة على أنباه النحاة: القفطي، علي بن يوسف، ت 646 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت 2004.
- الأنساب: السمعاني، عبد الكريم بن محمد، ت 562 هـ، تد: عبد الرحمن المعلمي اليماني، ومحمد عوامة، ط 2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة 1980.
- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر . ت 911 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 2، دار الفكر، بيروت 1979.
- البلغة في تاريخ أئمة اللغة: الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، ت 817 هـ، تد: محمد المصري، مط. جامعة دمشق 1972.
- البيان والتبيين: الجاحظ، عمرو بن بحر، ت 255 هـ، تد: عبد السلام هارون، ط 5، مكتبة الخانجي، القاهرة 1985.
- تاريخ الأدب العربي: كارل بروكلمان (ج 1 - 2) ترجمة: د. عبد الحليم النجار، ط 5، 1983. (ج 3) ترجمة: د. عبد الحليم النجار، ط 3، 1974. (ج 4) ترجمة: د. السيد يعقوب بكر، د. رمضان عبد التواب، ط 3. (ج 5) ترجمة الدكتور رمضان عبد التواب، ط 2. (ج 6) ترجمة: د. السيد يعقوب بكر، ط 2. دار المعارف، مصر.

- تاريخ الإسلام: شمس الدين الذهبي، محمد بن أحمد، ت 748 هـ، تد: د. عمر عبد السلام تدمري، ط 2، دار الكتاب العربي، بيروت 1990.
- تاريخ التراث العربي: د. فؤاد سزكين، (مجموعة المخطوطات العربية في مكتبات العالم) و(مج 2 - ج 1: الشعر إلى حوالي سنة 430 هـ): ترجمة: د. محمود فهمي حجازي. (مج 8 - ج 1: علم اللغة إلى حوالي سنة 430 هـ)، ترجمة: د. عرفة مصطفى، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 1988 - 1991.
- تاريخ خليفة بن خياط: الليثي، خليفة بن خياط، ت 240 هـ، تد: د. أكرم ضياء العمري، ط 2، دار طيبة، الرياض 1985.
- تاريخ العلماء النحويين: ابن مسعر التنوخي، المفضل بن محمد، ت 442 هـ، تد: د. عبد الفتاح محمد الحلو، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مط. دار الهلال، الرياض 1981.
- التاريخ الكبير: البخاري، محمد بن إسماعيل، ت 256 هـ، تد: عبد الرحمن المعلمي اليماني، دائرة المعارف العثمانية، حيدرآباد الدكن، الهند 1360 - 1378 هـ.
- تاريخ مدينة دمشق: ابن عساكر، علي بن الحسين، ت 571 هـ، تد: عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر، بيروت 1995.
- تاريخ مدينة السلام: الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، ت 463 هـ، تد: د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت 2001.
- تحفة الأديب في نحاة مغني اللبيب: السيوطي، تد: د. حسن الملح، ود. سهى نعجة، ط 2، عالم الكتب الحديث - أريد، جدارا للكتاب العالمي - عمان 2008.
- تذكرة الحفاظ: شمس الدين الذهبي، تد: عبد الرحمن المعلمي، مصورة طبعة دائرة المعارف بحيدرآباد الدكن، دار الكتب العلمية، بيروت.
- التعازي والمراثي: المدائني، علي بن محمد، ت 228 هـ، تد: ابتسام مرهون الصفار، وبدي محمد فهد، مط. النعمان، النجف الأشرف 1971.
- تقريب التهذيب: ابن حجر العسقلاني، تد: أبو الأشبال صغير أحمد شاغف الباكستاني، دار العاصمة، الرياض 1421 هـ.
- تقريب الثقات: البستي، محمد بن حبان، ت 354 هـ، تد: د. خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت 2007.
- التنبيه والأشراف: المسعودي، علي بن الحسين، ت 345 هـ، تحقيق: عبد الله إسماعيل الصاوي، مكتبة الشرق الإسلامية ومطبعتها، القاهرة 1938.
- التنبيه والإيضاح عما وقع في الصحاح: ابن بري، عبد الله، ت 582 هـ، تد: مصطفى حجازي، وعبد العليم الطحاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1980 - 1981.
- تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة: ابن عراق الكناني، علي بن محمد، ت 963 هـ، تد: عبد الوهاب عبد اللطيف، وعبد الله أحمد الصديق، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت 1981.
- تهذيب الأسماء واللغات: النووي، يحيى بن شرف، ت 631 هـ، مصورة طبعة إدارة الطباعة المنيرية بالقاهرة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- تهذيب التهذيب: ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، ت 852 هـ، تد: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت 2004.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال: المزي، يوسف بن عبد الرحمن، ت 742 هـ، تد: د. بشار عواد معروف، ط 2، مؤسسة الرسالة، بيروت 1983 - 1992.

- تهذيب اللغة: الأزهرى، محمد بن أحمد، ت 370 هـ، تد: مجموعة محققين، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، الدار المصرية للتأليف والترجمة، دار الكتاب العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الدار القومية العربية للطباعة، مطابع سجل العرب، القاهرة 1964 – 1975.
- الجامع لشعب الإيمان: البهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، ت 458 هـ، تد: مختار أحمد الندوي، مكتبة الرشد، الرياض 2003.
- جزء فيه تعاليق من النحو واللغة وأبيات معان: أبو سعيد السيرافي، تد: د. محمد عبد المطلب البكاء، ود. مي فاضل الجبوري، مجلة المورد، مج 28- عدد 2/ 2000.
- جمهرة أنساب العرب: ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد، ت 456 هـ، تد: عبد السلام هارون، ط 5، دار المعارف، القاهرة 1982.
- جمهرة النسب: ابن الكلبي، محمد بن هشام، ت 204 هـ، (رواية أبي سعيد السكري، عن ابن حبيب، عن ابن الكلبي)، تد: عبد الستار أحمد فراج، وزارة الإعلام، سلسلة التراث العربي (21)، مط. حكومة الكويت، الكويت 1983. نشرة أخرى: تد: محمد فردوس العظم، ط 2، مكتبة البقضة العربية، دمشق 1990. نشرة أخرى: تد: د. ناجي حسن، عالم الكتب، بيروت 2004.
- الحماسة: البحتري، الوليد بن عبيد، ت 284 هـ، تد: لويس شيخو، ط 2، دار الكتاب العربي، بيروت 1967.
- الحيوان: الجاحظ، تد عبد السلام هارون، ط 3، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة 1969.
- الخيل: أبو عبيدة، رواية أبي حاتم السجستاني، مط. دائرة المعارف العثمانية، حيدرآباد الدكن - الهند 1358.
- الدواهي: أبو عبيدة، وأبو العباس الأحول، محمد بن الحسن، ت 281 هـ، تد: هلال ناجي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق.
- دول الإسلام: شمس الدين الذهبي، تد: حسن إسماعيل مروة، دار صادر، بيروت 1999.
- الديباج: منسوب إلى أبي عبيدة، تد: د. عبد الله بن سليمان الجربوع، ود. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة الخانجي - مط. المدني، القاهرة 1991.
- ديوان المفضليات: شرح الأنباري، القاسم بن محمد، ت 304 هـ، تد: تشارلز ليال، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة 2000.
- سر صناعة الإعراب: ابن جني، أبو الفتح عثمان، ت 392 هـ، (ج 1): تد: مصطفى السقا، ومحمد الزفزاف، وإبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مط. مصطفى البابي الحلبي، القاهرة 1954. نشرة أخرى: (ج 2): تد: محمد حسن إسماعيل، وأحمد رشدي شحاتة، دار الكتب العلمية، بيروت 2000.
- سير أعلام النبلاء: شمس الدين الذهبي، (ج 7): تد: علي أبو زيد، ط 2، مؤسسة الرسالة، بيروت 1984.
- السيرة النبوية: ابن هشام، عبد الملك، ت 218 هـ، تد: مصطفى السقا، وإبراهيم الأبياري، وعبد الحفيظ شلبي، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة 1955.
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب: ابن العماد الحنبلي، عبد الحي بن أحمد، ت 1089 هـ، تد: عبد القادر الأرناؤوط، ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق - بيروت 1988.
- شرح القصائد السبع الطوال: ابن الأنباري، محمد بن القاسم، ت 328 هـ، تد: عبد السلام هارون، ط 5، دار المعارف، مصر 1993.
- شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف: أبو أحمد العسكري، الحسن بن عبد الله، ت 382 هـ، تد: عبد العزيز أحمد، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة 1963.
- شرح نقائض جرير والفرزدق: برواية أبي عبد الله اليزيدي عن أبي سعيد السكري عن أبي عبيدة: تد: د. محمد إبراهيم حور، ود. وليد محمد خالص، ط 2، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي 1998.

- شعر الخوارج: د. إحسان عباس، ط 2، دار الثقافة، بيروت 1974.
- شواهد الشعر في كتاب سيبويه: د. خالد عبد الكريم جمعة، ط 3، مكتبة العروبة، الكويت 2005.
- طبقات المفسرين: الداودي، محمد بن علي، ت 945 هـ، دار الكتب العلمية، بيروت 1983.
- طبقات النحويين واللغويين: أبو بكر الزبيدي، محمد بن الحسن، ت 379 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 2، دار المعارف بمصر 1984.
- العبر في خبر من غبر: شمس الدين الذهبي، ند: محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت 1985.
- العشرات في غريب اللغة: أبو عمر الزاهد، محمد بن عبد الواحد، ت 345 هـ، تد: د. يحيى عبد الرؤوف جبر، مط. الوطنية، عمان - الأردن 1984.
- العقد الفريد: ابن عبد ربه الأندلسي، أحمد بن محمد، ت 328 هـ، تد: محمد سعيد العريان، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة 1952.
- العققة والبررة: أبو عبيدة (من ضمن: نادر المخطوطات ج 2).
- غاية النهاية في طبقات القراء: ابن الجزري، محمد بن محمد، ت 833 هـ، تد: برجستراسر، دار الكتب العلمية، بيروت 2006.
- فضائل فاطمة الزهراء: الحاكم النيسابوري، محمد بن عبد الله، ت 405 هـ، تد: علي رضا عبد الله، دار الفرقان، القاهرة 2008.
- الفكر اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث - أبو عبيدة: د: رضوان منسي عبد الله، دار النشر للجامعات، القاهرة 2006.
- الفلاحة والمفلوكون: الدلجي، أحمد بن علي، ت 838 هـ، مكتبة ومطبعة الشعب، القاهرة 1322 هـ.
- الفهرست: ابن النديم، محمد بن إسحاق، ت 385 هـ، تد: أيمن فؤاد سيد، مؤسسة الفرقان للتراث، لندن 2009.
- فهرسة ما رواه عن شيوخه: الاشبيلي، محمد بن خير، ت 575 هـ، تد: فرنسشكه قداره زبيدين، وخليان ربارة طرغوه، ط 3، مكتبة الخانجي، القاهرة 1997. نشرة أخرى: تد: محمد فؤاد منصور، دار الكتب العلمية، بيروت 1998. نشرة أخرى بعنوان (فهرسة ابن خير): تد: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري - القاهرة، دار الكتاب اللبناني - بيروت 1989.
- القرط على الكامل (طرر وحواشي الوقشي، هشام بن أحمد، ت 571 هـ، وابن السيد البطليوسي، على الكامل للمبرد) جمعها وزاد فيها: ابن سعد الخير الأنصاري البلنسي، علي بن إبراهيم، تد: ظهور أحمد أظهر، رسالة دكتوراه، جامعة بنجاب، لاهور - باكستان 1969.
- الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة: شمس الدين الذهبي، تد: محمد عوامة، وأحمد الخطيب، دار القبة - مؤسسة علوم القرآن، جدة 1992.
- الكامل: المبرد، محمد بن يزيد، ت 286 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الكامل في التاريخ: ابن الأثير الجزري، عز الدين علي بن محمد، ت 630 هـ، تد: عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت 1987.
- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله، ت 1067 هـ، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- الكشكول: بهاء الدين العاملي، محمد بن حسن بن عبد الصمد، ت 1031 هـ، مؤسسة الأعلمي، بيروت 1999.
- اللآلي في شرح أمالي القاضي: أبو عبيد البكري، عبد العزيز بن عبد الله، ت 487 هـ، تد: عبد العزيز الميمني، مط. لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1936.
- لسان الميزان: ابن حجر العسقلاني، تد: عبد الفتاح أبو غدة، وسلمان عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت 2002.

- المؤلف والمختلف: الدارقطني، علي بن عمر، ت 385 هـ، تد: د. موفق عبد الله عبد القادر، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1986.
- مبادئ اللغة: الخطيب الاسكافي، محمد بن عبد الله، ت 421 هـ، دار الكتب العلمية، بيروت 1985.
- كتاب المثالب: الهيثم بن عدي، مطبوع مع كتاب المثالب لابن الكلبي.
- مثالب العرب والعجم: ابن الكلبي، تد: الشيخ محمد حسن الدجيلي، دار الأندلس، بيروت 2009.
- مختصر تاريخ دمشق: ابن منظور، تد: مجموعة محققين، دار الفكر - دمشق، دار الفكر المعاصر - بيروت 1996.
- المختصر في أخبار البشر: أبي الفداء، إسماعيل بن علي، ت 732 هـ، مط. الحسينية، القاهرة 1325.
- مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع: ابن خالويه، الحسين بن أحمد، ت 370 هـ، تد: ج. برجستراسر، مط. الرحمانية، مصر 1934. نشرة أخرى: مكتبة المتنبّي، القاهرة.
- المخطوطات العربية في الهند: عصام محمد الشنطي، معهد المخطوطات العربية، الكويت 1985.
- مرآة الجنان وعبرة اليقظان: اليافعي، عبد الله بن أسعد، ت 768 هـ، دار الكتب العلمية، بيروت 1997.
- مراتب النحويين: أبو الطيب اللغوي، عبد الواحد بن علي، ت 351 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - بيروت، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- المردفات من قریش: المدائني (من ضمن نوادر المخطوطات ج 1).
- المعارف: ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، ت 276، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت 2003. نشرة أخرى: تد: د. ثروت عكاشة، ط 4، دار المعارف، مصر 1981.
- معجم الأدباء: الحموي، ياقوت بن عبد الله، ت 626 هـ، دار الكتب العلمية، بيروت 1991.
- المغني في الإنباء عن غريب المذهب والأسماء: ابن باطيش، إسماعيل بن هبة الله، ت 655 هـ، تد: د. مصطفى عبد الحفيظ سالم، المكتبة التجارية، مكة المكرمة 1991.
- ميزان الاعتدال في نقد الرجال: شمس الدين الذهبي، تد: علي محمد الجاوي، دار المعرفة، بيروت.
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة: الأتابكي، يوسف بن تغري بردي، ت 874 هـ، دار الكتب العلمية، بيروت 1992.
- نزهة الألباء في طبقات الأدباء: أبو البركات الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، ت 577 هـ، تد: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- نسب معد واليمن الكبير: ابن الكلبي، تد: د. ناجي حسن، عالم الكتب - مكتبة النهضة، بيروت 1988.
- نوادر المخطوطات: تد: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت 1991.
- نور القبس المختصر من المقتبس: الحافظ اليعموري، يوسف بن أحمد، ت 673 هـ، تد: رودلف زلهاييم، دار فرانكس شتاينر - فيسبادن، مط. الكاثوليكية - بيروت 1964.
- وفيات الأعيان: ابن خلكان، أحمد بن محمد، ت 681 هـ، تد: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت.
- وقفات مع الديباج لأبي عبيدة: د. محمد أحمد الدالي، مجلة معهد المخطوطات العربية، مج 35 - ج 1، 2/ 1991.
- CATALOGUE OF THE ARABIC AND PERSIAN MANUSCRIPTS IN THE ORIENTAL PUBLIC LIBRARY AT BANKIPORE: XXIII: POETRY AND ELEGANT PROSE. POETRY. PATNA 1939 .

مركزية الترجمة في تاريخ المسلمين

أ.د. محمد بنعياد

الكلية المتعددة التخصصات بالناظور/ جامعة محمد الأول/ وجدة/ المغرب

The Centralism of Translation in the Islamic History

Prof. Dr. Muhammad Bin Ayad

The Multi Specialization College/ University of Muhammad I/ Al-Nadhoor/
Wajdah/ Morocco

Abstract

The story of Muslims today is the story of regaining the leadership and fighting the dependency to imperialism. The question is "is there any hope to regain the leadership position for this nation?" إن قصة المسلمين اليوم، هي قصة العودة لامتلاك سبل الفهم والوضوح، ومحاربة العماء والتبعية لقوى الاستكبار التي أنهكتهم بأساليب متعددة وعلى كافة المستويات. فهل من سبيل لاحتلال موقع الريادة بين الأمم، واسترجاع الأمن والاستقرار والمبادرة الحرة القائمة على العزة والتخلص من موقع الذيل في الترتيب الأممي، والخروج من فلك المركزية الغربية بنوعها الأوروبية والأمريكية؟ وفي هذا السياق نتوخى بهذه الورقة أن ندلي بكلمة الفصل في علاقتنا بالغرب، فاخترنا تتبع مسارات المركزية وتحولاتها في علاقتها بالمسلمين، إيماناً منا بجسامة الموضوع وأهميته البالغة.

هاته المسارات، وهاته التحولات تساعد على فهم تاريخ المسلمين حينما كانوا في موقع القوة والغلبة، وكيف انتقلوا إلى اتباع الغالب، فأصبحوا مرتبطين في الصف الخلفي ضمن الترتيب على سطح الأرض.

فكيف بدأت المركزية عند المسلمين؟ وكيف أصبحت الترجمة مركزية في تاريخهم؟ وكيف فقدوا مركزيتهم؟

المركزية القبلية لدى العرب:

انبثق الإسلام في صحراء قبائل، لم تكن على هامش التاريخ وبمعزل عنه، كما يسود الاعتقاد في كثير من الدراسات. فالعالم الذي أحاط بالعرب زمن نزول الوحي (القرآن) هو البحر المتوسط الشرقي، والمحيط الأوسع الدائر به، كان مجال تاريخ حافل في هذه الفترة، ولهذا كان للعرب حضورهم التاريخي إلى جانب الفرس والمصريين والعبرانيين والرومان زمان انتقال مركزهم إلى الشرق. وستفقد القبيلة مركزيتها ويفقد شيخ القبيلة منصبه مع نزول الوحي.

لقد بعث محمد ﷺ، في وسط قبلي، وأدت دعوته إلى الانتقال من الطور القبلي المتناحر إلى الألفة والتمازج. شكلت هذه البعثة نقلة وجودية فاصلة بين ما ساد على مر تاريخ البشرية من دعوات الأنبياء والرسل، التي كانت تنتهي وتختتم بالجحود مع كل طور آبائي بالانحراف والتحريف لما أنزل الله، فتكتب الكتب بأيدي البشر ويقولون هذا من عند الله.

إنها بعثه فاصلة أيضاً تعلق على ما سيأتي من عمر البشرية، بحيث كتاب الله (القرآن) هذه المرة محفوظ إلى أن تقوم الساعة وهو وعد إلهي لا يقبل الجدل. فالقرآن هدي وخبر برسم محفوظ بينما الرسم الوضعي رسم مختلط يفتقد إلى وضوح الرؤية ويغلب عليه الإبهام. وبالعودة إلى القبلية نلاحظ أن قبيلة قريش تمثل القبيلة المركزية والمركزية الأولى في تاريخ العرب، هاته القبيلة خصها القرآن بسورة من سوره وهو أمر ليس عبثاً وإنما لأهمية قبيلة قريش من حيث وضعها المتميز بين القبائل ولسانها الذي جاء حاملاً للوحي ألا وهو اللسان العربي المبين. يقول سبحانه وتعالى: ﴿بسم الله الرحمن الرحيم لإيلاف قريش إلفهم رحلة الشتاء والصيف فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾. وتبين السورة رحلة الشتاء والصيف مما يشي بأهمية مكانة قريش في التجارة في المنطقة، والحظوة التي تمتعت بها.

وفي أحضان هاته القبيلة (قريش) بعث النبي محمد ﷺ بعث بـ (اقرأ) التي لا تقتصر على سورة العلق، بل (اقرأ) القرآن في كليته، فكانت تجاوزا للقراءة التقليدية الجاهزة للمجلدات والكتب التي سطرها الأولون.⁽¹⁾

«جاء الوحي بـ "اقرأ" في سياق خرجت فيه عن كل التقسيمات الاصطلاحية التقليدية - ويقع في منطقة عميقة جدا في البناء الإسلامي: في الأساس، في الأركان، وفي القاعدة».⁽²⁾

وبنزول الوحي لم يعد «التدين في حق المسلم مجرد سلوك تعبدى يلجأ إليه لكي تسكن نفسه، ويملاً به فراغ قلبه، وإنما هو طريقة تحقيق ذاته نفسها في الوجود، بحيث يوجد المسلم في الدين وجوده في العالم؛ بل لا عالم للمسلم غير دينه، وإذا صح أن الدين هو عالم وجود المسلم، صح معه أيضا أن سلوكه العقلي إنما هو جزء من هذا العالم الديني».⁽³⁾

ومما سبق يتضح أن المسلم داخل عالمه الديني، في علاقة مع عالمين، عالم الغيب بما أخبر عنه الله، وعالم الشهادة، فكانت "اقرأ" تسديدا للمسلم وتحصينا له بما يتجاوز القدرات العقلية والخيالية للإنسان. إن "اقرأ" مفتاح باب التحرر، مفتاح يحرر القراءة من أسوارها الأبجدية وحدودها اللغوية ليطلقها في عالم المعاني شديدة الثراء والخصوبة ... ومن المفاهيم الجامدة للتلقين الغبي إلى قراءة ما هو غير مكتوب في بطون الكتب، إنه دعوة لقراءة كتاب الكون المفتوح».⁽⁴⁾

إن "اقرأ" كانت أول أمر وأول لفظ تتابعت بعده الألفاظ والآيات، لتشكل بنية كلية كانت غائبة⁽⁵⁾ عن البشرية، شكلت قلادة للمؤمنين لينقلدوا بها أعلى الدرجات بالإحسان والقرب من الله وعمارة الإنسان والسلطان وإصلاح ما فسد في الأرض وما سيفسد. ولكي لا نطيل نعود إلى المركزية، بحيث انتقلت المركزية من قبيلة قريش، لتصبح العقيدة هي المركزية الجديدة، مركزية عقيدة "اقرأ" مثلت مكة موضعا جغرافيا أوليا لانطلاق عقيدة "اقرأ" شكل فيها الخطاب القرآني في هذه المرحلة عبر ثلاث عشرة سنة من التكوين والتنشئة، إعدادا للدخول في التحدي مع معطيات الواقع الجاهلي وقوانينه المحددة للثروة والاجتماع، وكان هذا التحدي منطلقا من عقيدة تضم منظومة تصورات دخلت في طور العملي، استكملت إنجازاتها مع الطور المدني بتلاحم المهاجرين والأنصار، وبالانتصارات المتتالية للمسلمين على المشركين وبناء عرش الشيطان من اليهود الذين يحاربون عرش الرحمن. إن "اقرأ" ستكون النواة أو الرأس الذي أيقظ العقل لدى العرب لتنشط حركة العلوم والتأليف.

أصبح القرآن الوثيقة الأولى المؤسسة ومصدر الأحكام والعلوم لدى المسلمين، وثيقة رسالية سامية جديدة تؤمن بالعلم. وبناء على هاته الرسالة كانت الحركة الدينية أوسع الحركات إذ ضمت في عطفها علوم القرآن والحديث والفقه من معاملات وعبادات وأحكام.⁽⁶⁾

وقد كان على رأس هذه الحركة في أول أمرها عدد من علماء الصحابة الذين كانوا على مرتبة سامية من العلم والفطنة، كان أشهرهم عمر وعلي وعبدالله بن مسعود وعبدالله بن عمر وعبد الله بن عباس وزيد بن ثابت وأم المؤمنين السيدة عائشة وغيرهم. انطلاقا مما سبق يتضح أن العرب انتقلوا من مركزية قبلية (قريش) إلى مركزية عقائدية إسلامية، قامت وانتشرت بالدعوة على قاعدة "اقرأ"، لكن ستحصل تحولات في المجال العلمي، وذلك بدخول علوم دخيلة، كان ذلك مع شساعة المجال الجغرافي لنفوذ المسلمين، واتساع العمران، مع اعتناق أقوام من العجم الإسلام. فظهر معامل جديد في الحركة العلمية لدى المسلمين، هو عامل الترجمة، التي كانت بدايتها الأولى مع الأمويين وعرفت أوجها مع العصر العباسي، وسيدشن انطلاقها الأولى المترجمون السريان، لكن الترجمة في هذا العصر لم تكن مركزية، ولكنها مثلت الاختراق الأول، كما سنوضح ذلك لاحقا، بالرغم من الدراسات التي تقول بأن الترجمة مع بيت الحكمة لم تكن اتباعية كما هو الحال مع الفترة المعاصرة.

(1) أحمد خيرى العمرى: البوصلة القرآنية إبحار مختلف بحثا عن خريطة للنهضة، دار الفكر دمشق، الطبعة الثالثة، 2011، ص 29.

(2) المرجع نفسه، ص 23.

(3) طه عبدالرحمن: من الإنسان الأبتى إلى الإنسان الكوثر، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى، 2016، ص 26.

(4) أحمد خيرى العمرى: البوصلة القرآنية، مرجع سابق، ص 24.

(5) هناك كتاب لعالم السيميائيات الإيطالي امبرتو ايكو بعنوان "البنية المغيبة" وهو غير مترجم وعنوانه الأصلي بالفرنسية "la structure absente".

(6) مصطفى الشكعة: مناهج التأليف عند العرب، دار العلم للملايين، بيروت، 1973، ص 16.

وللتذكير أو التنبيه ترجع دوافع اهتمامنا بتاريخ الترجمة والنش فيه، والنظر في تطور نشاطها على سبيل المثال لا الحصر «فقر المكتبة العربية، إن لم نقل خلوها من أي مؤلف خاص يعنى بهذا الجانب سواء فيما يتعلق بتاريخ الترجمة العربية أو الغربية، ما عدا ما جاء عرضاً في ثلثي الكتب التاريخية العامة التي اهتمت بموضوعات أخرى غير الترجمة»⁽¹⁾ دون أن تستثنى بعض المقالات وبخاصة في مجلة الوحدة العدد المزدوج 61/62-1989م.

الذي خصص للترجمة وتشكيلها للفكر العربي المعاصر، وهي في غالب الأحيان يحكمها خط أيديولوجي لا علمي. وتفصيلاً لما سيأتي في هذا المقال، سنعمد إلى اطلاع القارئ على ما دار في دهاليز نشاط الترجمة وعلى الأخص ابتداء من العصر العباسي (بيت الحكمة) وإن سبقته محاولات في العهد الأموي، إلى مدرسة طليطلة التي منها انتقلت علوم المسلمين إلى أوروبا لتعود بلباس أعجمي عبر القاهرة وبيروت مباشرة بعد حملة نابليون بونابرت على مصر 1798م، لينضم فيما بعد المغرب العربي لحركة الترجمة التي انطلقت مع السبعينيات. وفي هذا السياق نرى أن تتبع تاريخ الترجمة ونتائجها من الوسائل التي تساعدنا على فهم حاضرها الذي رسمته آثار الماضي والتنبيه على الأخطاء والتجاوزات التي نتجت عن تعاملنا مع الغرب ومحاولة الإمساك بالخيط الرفيع والناظم لفكرنا المعاصر الذي أصبح بضاعة مستوردة.

حركة الترجمة السريانية:

السريانية هي أهم اللهجات الآرامية التي ظهرت بمدينة الرها العراقية، وكانت تسمى باللهجة العراقية، ثم بعد امتدادها إلى سورية صارت تسمى بالسريانية. ويرجع نشاط الترجمة السريانية إلى بداية القرن الخامس الميلادي، ليمتد إلى ما بعد ظهور الإسلام، وكان من بين العوامل التي ساهمت في هذا التطور «انحسار دور اللغة الإغريقية في الشرق خاصة، وتشجيع ملوك الفرس والروم الذين تفيدنا الوثائق التاريخية أنهم كانوا يستعملون المترجمين السريان لعقد الاتفاقات فيما بينهم وهو النهج الذي سار عليه ملوك المسلمين، حيث جلب الخليفة العباسي أبو جعفر المنصور مثلاً طبيبه الخاص جورجيس بن يختيشوع النسطوري⁽²⁾ من هذا المركز سنة 765م.... وانتشرت المدارس العلمية السريانية بعدة مناطق أبرزها مدرسة "الرها" العراقية التي وضع بها العديد من الترجمات السريانية للكتب المقدسة ومدارس "تصيبين" و"الاسكندرية" و"حاران" (بلد الصابئة) و"الحيرة" التي ينتسب إليها حنين بن إسحاق العبادي المترجم العربي والسرياني الشهير»⁽³⁾.

وكانت دائماً تسبق الترجمة العربية لكتاب يوناني ترجمة سريانية، بل النص السرياني حل محل الأصل في أكثر الحالات وهذا ما جسده مدرسة بغداد العباسية وشيخ مترجميها حنين بن إسحاق⁽⁴⁾. فماذا عن مدرسة بغداد؟

عبور نصوص الغرب نحو الشرق عبر بغداد:

ليس الناس وحدهم يهاجرون ويرتحلون، بل أيضاً النصوص والكتب ترحل إما بلسانها الأصلي، أو عن طريق الترجمة، إما حاجة ماسة وضرورية، وإما لضعف في الطالب لهذه النصوص والكتب ليقفاتها عليها لأنه يتبع الغالب، ولا يكاد يخرج الأمر عن هذين الشرطين. يقر "خوان فرنيه" أن حركة الترجمة العربية لم تتم إلا مع نهاية القرن السابع الميلادي، بعد انتهاء الفتوحات العربية، عندما استبدلت اللغة الإغريقية باللغة العربية في الوثائق الرسمية⁽⁵⁾.

(1) أحمد جوهري: ما بعد جريمة قابيل عرض نظري في تاريخ الترجمة والمترجمين، الجزء الأول مكتبة الطالب، وجدة، 2012، ص 5.
(2) النسطوري: نسبة إلى نسطوريوس الأنطاكي الذي تحول إلى أسقف بالقسطنطينية وانعقد بشأنه ما يعرف بمجمع أفسوس سنة 431م، ليتم طرده من الكنيسة هو وأنصاره، حيث شكل النسطوريون فكراً دينياً شرقياً خاصاً بهم.
(3) أحمد جوهري: ما بعد جريمة قابيل، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 104.
(4) المرجع نفسه، ص 112-113.
(5) Vernet Juan: Ce que la culture doit aux arabes d'Espagne, traduit par Gabriel Gros, Paris, Sindibad, 1985, p 19.

أما مريم سلامة قار فترجع هذا الظهور إلى ما قبل هذا التاريخ عندما تمت ترجمة النصوص الإدارية الفارسية بالعراق إلى العربية، ثم بعد ذلك سورية ومصر حيث كانت النصوص الرسمية تكتب بالإغريقية.⁽¹⁾

وإذا كانت شهرة الترجمة في العصر العباسي قد بلغت الآفاق في الشهرة، فإنه لا يمكن القفز على المرحلة الأموية، لأن كتب السيرة تروي «أن ورقة بن نوفل كان مطلعاً على النصرانية ونصوصها، كما أن ابن هشام يروي عن ابن إسحاق نصاً عربياً قديماً مترجماً عن إنجيل يوحنا (15: 26-27 وكذلك 16: 1) يؤول بالشارة بالنبي ﷺ».⁽²⁾

وتأسيساً على ما سبق. بدأت الترجمة بمحاولات فردية قبل أن تتبناها الدولة. ومما جاء عند ابن النديم في الفهرست أن الأمير خالد بن يزيد بن معاوية (ت 85هـ) هو أول من دشن الترجمة العلمية عند المسلمين: «كان خالد بن يزيد يعتبر حكيم آل مروان... فأمر بإحضار جماعة من الفلاسفة اليونانيين ممن ينقل الكتب في الصنعة من اللسان اليوناني والقبطي إلى العربي... وهذا أول نقل في الإسلام من لغة إلى لغة».⁽³⁾

وكانت أول ترجمة للقرآن إلى الفارسية على يد القصاص موسى بن يسار الأسواري، الذي ذكره الجاحظ بما يلي: «كان من أعاجيب الدنيا وكانت فصاحته بالفارسية في وزن فصاحته بالعربية، وكان يجلس في مجلسه المشهور به، فيقعد العرب عن يمينه والفرس عن يساره فيقرأ الآية من كتاب الله ويفسرهما للعرب بالعربية ثم يحول وجهه إلى الفرس فيفسرها لهم بالفارسية فلا يدري بأي لسان هو أبين. واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبها إلا ما ذكروا من لسان موسى بن يسار الأسواري».⁽⁴⁾

وبحلول العصر العباسي وزيادة الحاجات الإدارية والمالية والعلوم والصنائع الأجنبية، تسرعت وثيرة حركة الترجمة، وأصبحت تشمل مجالات معرفية متعددة، كالمنطق والفلسفة، وازدادت بتدفق مزيد من الأقوام الذين اعتنقوا الإسلام ونقلوا إرثهم العلمي من اللسان الأعجمي إلى اللسان العربي. وينضم إلى ما سبق انتشار الجدل الكلامي وظهور الفرق العقائدية بين المسلمين واشتداد الصراع، فزاد شغفهم بمنطق اليونان وفلسفتهم، بما ترجمت كتب الزرادشتية والزندقة.

وأصبحت الترجمة في العصر العباسي مهنة تخول للمترجم وضعاً اجتماعياً متميزاً، بل أصبحت وظيفة رسمية توجت بمدرسة بغداد للترجمة، فيما يعرف ببيت الحكمة في عهد الخليفة العباسي المأمون (170هـ/ 218هـ).

وإذا كانت الترجمة قد شملت منطق اليونان وفلسفتهم، والطب، فإنها لم تبق مقتصرة على الجبهة اليونانية، بل مدت الجسور مع آسيا فكان مما ترجم «علم الفلك وحساب الرصد، وبعض كتب الطب والأخلاق والحكم عند الهند، وكان أول اتصال رسمي بالهند في عهد أبي جعفر المنصور سنة 154هـ عندما زاره وفد هندي وضمنهم عالم فلك يحمل كتاباً في الفلك باللغة السنسكريتية⁽⁵⁾ عنوانه: "أبرهام سيهطسد هانتا" "BRAHMA Sphutasid Dhanta" ومعناه التعاليم المأخوذة عن براهما، وقد كلف أبو جعفر المنصور هذا العالم باختصار الكتاب قبل أن يترجم المختصر إبراهيم بن محمد الفزاري وقد عرف الكتاب عند العرب باسم "السند هند" فظل عمدتهم في الفلك إلى أن ترجموا بطليموس اليوناني زمن المأمون».⁽⁶⁾

وإذا كنا قد تحدثنا باقتضاب عن مسار المركزية في تاريخ المسلمين، والتي بدأت بمركزية قبلية -قريش- ثم مركزية العقيدة بعد نزول الوحي على محمد ﷺ، والذي كان محركاً لحركة التدوين وانتشار وتنوع العلوم، فإنه سرعان ما دخلت بلاد المسلمين علوماً دخيلة

(1) M. Salama –Carr La traduction à l'époque Abbasside, paris, Dédier, 1990, p 19.

(2) أحمد جوهري: ما بعد جريمة قابيل... الجزء الأول، مرجع سابق ص ص 113-114.

(3) محمد بن إسحاق النديم: الفهرست، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1398هـ/1978م، ص 338.

(4) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، الجزء الأول، الطبعة الأولى، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1367هـ/1948م، ص 123.

(5) السنسكريتية: لغة طقوسية للهندوسية والبوذية مشابهة للغة اليونانية واللاتينية في أوروبا القرون الوسطى، ولا يسمح إلا للكهنة بقراءة النصوص السنسكريتية في المعابد (الفيدا) أقدم الكتب المقدسة الهندوسية، وهناك السنسكريتية التي هي الدماغ اليهودي وهي خليط من العقائد المتضاربة والمتناقضة تم الجمع بينها، مما يجعل البحث مشروعاً في العلاقة بينهما، خاصة وأن ما يفرق بينها تسمية حرف واحد هو "س".

(6) إسماعيل مظهر: تاريخ الفكر العربي، ص 43 نقلاً عن أحمد جوهري: ما بعد جريمة قابيل، الجزء الأول، مرجع سابق، ص: 120.

عن طريق الترجمة، إلا أن الترجمة في العصرين الأموي والعباسي لم تكن مركزية كما هو حالنا اليوم، ولكنها مثلت الاختراق الأول أو الغزو الأول. وهذه المرحلة يسميها طه عبدالرحمن "النقل الابتدائي" ويقصد به الترجمة الأولى من الترجمات العربية التي وضعت لكل نص فلسفي يوناني، لأن الفكر الذي بين يدي المتلقي العربي نسميه "فلسفة" فكر نشأ وتطور ومازال يتطور بواسطة أعمال الترجمة.⁽¹⁾ ومرد هذا الغزو أن «ما لحق الترجمات الابتدائية من وجوه التعثر المختلفة، إن غموضاً في المعنى، أو عسراً في اللفظ أو اضطراباً في التركيب أو تهلهلاً في الأسلوب.. وبما أن تبعية هذا الفكر الفلسفي للنقول الابتدائية، جلبت له من الضرر على قدر هذه الفروق، فقد لقي هذا الفكر أقصى المعارضة وأقوى المخاصمة من مختلف فئات أهل الأصول، محدثين، وفقهاء، صوفية ونظاراً، لغويين وأدباء»⁽²⁾.

وهذه الأضرار كانت نتيجة الاعتماد على المترجمين السريان الذين لم تكن العقيدة الإسلامية هي الضابط في ترجماتهم. جمعت المدارس السريانية «بين تدريس السريانية، وتدريس اللغة اليونانية، بحيث وجد النقلة السريان من كان يتكلم الألسن الثلاثة: السرياني، واليوناني والعربي، بل وجد منهم من كان يترجم من اليونانية إلى العربية كما يترجم من اليونانية إلى السريانية».⁽³⁾ ومن بين آثار الغزو والإخلال بالمجال التداولي العربي الإسلامي⁽⁴⁾ أن تم تبني ثنائية الخبر والإنشاء وهي ثنائية يونانية، فماداً لوعدنا لعقيدة "اقرأ باسم ربك الذي خلق" في كليتها، والكل هنا نقصد به القرآن كلياً لا جزئياً، بعودتنا سنجد النبأ والخبر، فالنبأ خبر عظيم، وأمر جلل، كما نجد الخبر إلا أنه أقل ثقلاً من النبأ، بل في القرآن سورة تحمل اسم النبأ ﴿بسم الله الرحمن الرحيم عم يتساءلون عن النبأ العظيم الذي هم فيه مختلفون كلا سيعلمون ثم كلا سيعلمون﴾ الآية 1-6 النبأ. ثم هناك سورة الحجرات التي جاء فيها استناداً إلى الآية السادسة ﴿يا أيها الذين ءامنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين﴾ الآية: 6/ الحجرات. ونضيف ما جاء في سورة النمل قوله تعالى: ﴿فمكث غير بعيد فقال أحطت بما لم تحط به وجئتك من سبإ نبأ يقين﴾ الآية 22، النمل.

يتضح مما سبق أن هناك الخبر والنبأ والإنشاء، فالنبأ الإلهي والخبر الإلهي في القرآن لا يقبلان الجدل في نقضهما، فلا مجال للمقارنة بين ما هو من مصدر إلهي ومصدر بشري الذي لا يخلو من وضع وتحريف وكذب. كما يمكن أن نضيف الفعل والفاعل اللذين يخصان البشر والفعل والفعال المرتبط بذات الله، فالله فعال كما سمي نفسه، وأعلى مرتبة من الفاعل المحدود بالقدرة والذي هو رहीं مشيئة الله/الفعال.

كانت هذه إطلالة على ما لحق بنا من آثار اليونان، فساد "أرسطو" معلماً أولاً في هذه المرحلة -العباسية- ليتخذ المحدثون "ديكارت" معلماً أولاً، كما لا ينبغي أن تفوتنا ملاحظة تحتاج إلى تمحيص، وهي أن الترجمة وصلت ذروة نشاطها في العصر العباسي لكنها توقفت، وحسب اطلاعي المتواضع لم أستطع الوقوف عند أسباب واضحة لهذا التوقف. ويبقى السؤال ما هو المسار التاريخي لعلوم المسلمين بعد هذه الفترة؟

إن اتساع نفوذ المسلمين من المشرق إلى المغرب والأندلس، سهل عملية انتقال الكتب والعلوم من المشرق إلى المغرب والأندلس، فضلاً عما تم إنتاجه في الأندلس، التي استأنفت حركة الترجمة من جديد، فتحوّلت عاصمة الترجمة من بغداد إلى طليطلة.

مدرسة طليطلة أو مراكز عبور علوم المسلمين إلى الغرب:

إن الحديث عن الترجمة في الجهة الغربية من تاريخ المسلمين، من شأنه أن يميّط اللثام، ويكشف الخفي في علاقتنا مع أوروبا، ذلك أن الترجمة في الطور المشرقي (بغداد) يختلف عنه في الطور المغربي، وفي هذا الطور الترجمة في اتجاه عكسي مثلث مركز نقل حقيقي في عملية البناء، وقوة قادرة على إنجاز التطلعات وإحداث التحولات النوعية، بل كانت السبيل إلى القوة الذاتية عبر مخاض

(1) طه عبدالرحمن: فقه الفلسفة. 1- الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 2000، ص 83.

(2) المرجع نفسه، ص 85.

(3) طه عبدالرحمن: فقه الفلسفة. 1- الفلسفة والترجمة، مرجع سابق، ص 93.

(4) يبنني المجال التداولي عند طه عبدالرحمن على ثلاث قواعد: العقيدة، المعرفة واللغة.

مرير أنجب أوربا القوية. هاته القوة، كان أساس بدايتها الجينية مع ترجمة أول كلمة من العربية سواء إلى اللاتينية أم إلى القشتالية على أرض الأندلس.

إن التركيز على مدرسة طليطلة لا يعني إقصاء أدوار مراكز أخرى، انتقلت منها علوم المسلمين إلى الغرب: «فحركة الثقافة الغربية انطلقت من طليطلة وتتابع في نابولي بجنوب إيطاليا بفضل Frédéric II فريديريك الثاني الذي توج بروما سنة 1280».⁽¹⁾ وفي هذا السياق يضيف آلان دولييرا Alain De libera «في القرن الثاني عشر أصبحت طليطلة في العالم النصراني ما كانت عليه بغداد في عالم المسلمين، فالتاريخ يعيد نفسه».⁽²⁾

وكانت الكنيسة هي المحرك الأول لعملية الترجمة التي أصبحت ضرورية لمعرفة العلوم، وثانيا للنهل من علوم المسلمين، أي بتعبير آخر أصبحت حركة الترجمة نشاطا موازيا للحروب الصليبية، ففي رسالة وجهها المترجم الكاثوليكي الإنجليزي القادم إلى طليطلة دانييل مورلي Daniel Morley إلى أسقف نورويتس يقول فيها: «لننزع إذن عن هؤلاء الفلاسفة الكفار حكمتهم وفصاحتهم كما أمرنا الله وبمعونته، لنجردهم مما لديهم حتى نغتنى به نحن في نور الإيمان».⁽³⁾

واستنادا إلى ما سبق يتضح أن هناك عدة مراكز للترجمة: طليطلة، نابولي، وصقلية جنوب إيطاليا التي شكلت قطب جذب توافد عليه «عشاق المخطوطات الإغريقية والعربية من النصارى الذين وصلوا إلى باليرمو حيث كان الملوك النورمنديون لصقلية ثم فريديريك الثاني يحيون أول بلاط إيطالي نهضوي ثلاثي اللغة (إغريقية، عربية، لاتينية) وإلى طليطلة التي استعادها الإسبان 1087م، ونشط فيها المترجمون النصارى تحت حماية كبير الأساقفة ريموندو 1125م - 1151م»⁽⁴⁾. ويبقى السؤال الذي يحتاج إلى توضيح، هو لماذا اشتهرت مدرسة طليطلة وذاع صيتها أكبر من المراكز الأخرى؟ وهل وجدت فعلا مدرسة للترجمة شبيهة بمدرسة بغداد في طليطلة؟ وما المقصود بمدرسة طليطلة؟

تجيب Clara foz كلارا فوز «تعني مدرسة طليطلة أعمال الترجمة من العربية إلى اللاتينية والرومية القشتالية خلال القرنين 12 و13م المنجزة بطليطلة وبرشلونة وطارازونة وغيرها. وقد ولدت هذه الأعمال بين 1126م و1130م وانتهت في 1287م».⁽⁵⁾ ويؤكد ريشارد لوماي Richard le may وجود نشاط هام لترجمة التراث العربي في مناطق إسبانية قبل فتح طليطلة بخمسين سنة حيث يعتبر منطقة إيبر Ebre و Navarre نافار (بمبلون Pampelune) مركز للترجمة سابقا لمركز طليطلة⁽⁶⁾. وبهذا تكون طليطلة عنوانا كبيرا لمركز طليطلة ومراكز أخرى. وكان من نتائج وآثار الترجمة إشراق العقل في أوروبا الذي تؤكد حركة التاريخ التي بلغت مداها وبرزت معالمها، لقد وعى هذا التحول أديلارد البااثي (مات 1142م)، حيث يعترف بأن «ما تعلمه من أساتذته العرب تحت قيادة العقل هو عكس أغلال Copistruns السلطة التي أبقت أعناق اللاتينيين مغلولة كالأنعام تقاد في كل اتجاه وقامت على يد أديلارد البااثي صورة "العرب" على اعتبار أنهم "أهل العقل" وهيمنت هذه الصورة طوال قرنين أو يزيد على الفكر النصراني»⁽⁷⁾. إن حركة الترجمة وانتقال النصوص والدراسات إلى غرب القرون الوسطى هي في الواقع بداية حركة الاستشراق التي عرفت فقط بحركة الترجمة أو طلب العلم بالخصوص في إقليم الأندلس، فلماذا هذا الاهتمام بالأندلس، ذات الحضور الإسلامي؟

(1) Alain De Libera, Penser au moyen âge, éd, Seuil, Pris, Mai 1991, p 113.

(2) Ibid., p 111.

(3) دانييل: مورلي: ذكره أحمد جوهري، ما بعد جريمة قابيل، عرض نظري في تاريخ الترجمة والمترجمين، الجزء الأول، (مرجع سابق)، ص 204.

(4) J le Goff: les intellectuels au Moyen âge, paris, Seuil, p 68.

(5) CLara Foz: Traduction –Appropriation "Le cas des traducteurs tolédans des 12 et 13 Siècles". TTR (traduction, terminologie, Rédaction), Vol 1, n°2, 1988, p 58-64.

(6) R. Lemay: "Dans L'Espagne de XII Siècle, Les traductions de L'arabe du Latin, Annales 1963, volume 18, n°4, pp 639-665.

(7) Alain de Libera, La philosophie médiévale, quadrigé, éd, PUF, Avril 2004, p 346.

هنا يذهب إدوارد سعيد إلى القول: «إن اهتمام الأوربي بالإسلام لم يكن مستمدا من الفضول، بل من الفزع إزاء منافس للمسيحية، توحيدي ومتقدم ثقافيا وعسكريا. ولقد أظهر مؤرخون عديدون أن أقدم الباحثين الأوربيين في شؤون الإسلام من أهل الجدل في القرون الوسطى»⁽¹⁾.

ومن جهة نظر علم النفس إن الخائف يكون تواقا لمعرفة مكان القوة والضعف عند الخصم، وعلى العكس الخصم يشعر بالقوة فتتضخم عنده الأنا ويصبح التمرکز حول الذات مما يؤدي إلى فقدان الصواب لاتباع الطريق الصحيح، وهو المآل الذي انتهى إليه المسلمون بالأندلس، حيث غابت المقاصد الروحية فدخلوا في الضعف والتشردم، وكان تراجعاً بلا عودة وخروجاً مذللاً من إقليم الأندلس مع حركة الاسترداد النصرانية التي توجت بسقوط آخر معقلهم غرناطة 1492م. إن تراجع وهزيمة المسلمين فتحت الأبواب أمام الاستشراق ليقود حركة التغريب والتحريف والتشويه للعقل التاريخي العربي، أي باختصار قام الاستشراق «بتغريب العلوم العربية، وذلك إما بنسبتها للفكر اليوناني أو بنسبتها إلى مترجميها كما فعل قسطنطين الإفريقي الذي كان ينسب ما يترجمه إلى تأليفه الخاص أو كما فعل ألبرت الكبير الذي ينسب مقاصد الفلاسفة للغزالي ليوحنا الإسباني»⁽²⁾.

وإذا كانت الأندلس هي المهد الجغرافي بالإضافة إلى مراكز أخرى بجنوب إيطاليا فإن المترجمين كانوا لسان أوروبا التي ستولد من جديد، مترجمون ينقسمون إلى يهود وإلى نصارى.

المترجمون النصارى بطليطلة:

اشتهرت الأسماء الآتية: جيراردو كريموني ودومينجو جونثاليت، مايكل سكوت، هرمن الألماني جيوم اللوني، وبيير جاليجو.

المترجمون اليهود:

يوحنا بن داود الإسباني وعائلة آل تيبون، ويذهب آلان دوليرا إلى القول بأن «المشروع الثقافي الطليطلي اعتمد على علم اليهود وثنائيتهم اللغوية، فأتاح في غضون بضعة عقود نقل جزء ملحوظ من المدونات الفلسفية اليونانية العربية إلى اللاتينية»⁽³⁾. وتوزع نشاط اليهود في إطار تخصصات الميمونية (نسبة إلى ابن ميمون) وهو تخصص يهود البروفانس، أما الإسبان بالمولد فكان تخصصهم الحوار مع القبالة والإيطاليون كان تخصصهم الحوار مع الإسكولائيين⁽⁴⁾.

إن دور اليهود مركزي في عملية الترجمة التي ينبغي أن نضيف إليها التحريف والانتحال لأسماء علماء وفلاسفة مسلمين كابن رشد الذي سمي Averroès وابن سنا Avicenne وهما اسمان بهاته الصيغة وبمخارجها الحرفية لا تشي بأنها عربية، بحيث انطلقا من Averroès ظهر Averroïsme الذي ترجم إلى الرشدية وظهرت الرشدية اللاتينية والرشدية المدرسية في الدراسات العربية، وهي مجرد مقولات من خيال أرنست رينان في مؤلفه ابن رشد والرشدية الصادر سنة 1852م⁽⁵⁾، وهي المقولات التي نعتبرها مقولات أسطورية بمعنى الوهم.

والخلاصة ان ترجمة التراث العربي وحركتها وتعددتها يصطدم بصعوبات قائمة على تعدد المترجمين والأسماء المتعددة للمترجم الواحد، والتحريفات والحذف والانتحال، وعلى سبيل المثال أن اليهودي يوحنا بن داود الإسباني يرى بعض الباحثين أنه هو الفيلسوف أبراهام بن داود هاليقي (1110-1180) مؤلف كتاب "الدين الأسمى"، كان مصنفاً ومؤلفاً ومترجماً اشتغل مع دومنجو جونثاليت ابتداء من عام 1130م... وإذا كانت الكثرة الخرافية للأسماء التي سمي بها: Johannes Avendauth –Totetaunus Avendeuth– Loyunes Hisplensi, Ihonnes Avendeut hispanus تدفع إلى التفكير في أكثر من شخص فيبقى الذي يسميه المؤرخون

(1) إدوارد سعيد: تعقيبات على الاستشراق، ترجمة وتحرير: صبحي حديدي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، دار الفارس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1996، ص 119.

(2) محمد ياسين عريبي: الاستشراق وتغريب العقل التاريخي العربي، 1، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، الطبعة الأولى، 1991، ص 138.

(3) Alain De Libera, La philosophie Médiévale, op.cit., p 347.

(4) Ibid, p 225.

(5) Claude Gouvard, Alain De Libera, Dictionnaire du moyen âge, quadrige, PUF, 2ème tirage, 2006.

المحدثون خوان بن داود "Juan ben DAVID" مع موسى سيفاردي Moshe Sefardi وربي بارحيا البرشلوني Rabbi Barhiyya واحدا من اليهود الإسبان الذين نقلوا إلى النصارى الثقافة الناطقة بالعربية في اللحظة التي كانت فيها ممالك الطوائف تنهار.⁽¹⁾ لقد أدى انتقال علوم المسلمين إلى أوربا سواء تعلق الأمر بما ترجم منها أم بما وصل بالأصل العربي (اللساني)، إلى نتائج لم تكن في حسابان الكنيسة ولا في تقديرات الفلاسفة الذين بدأوا يشكلون معارضة لخطاب سلطة الكنيسة. وإذا كانت الكنيسة هي السبابة إلى تشجيع الطلاب للتلقي عن المسلمين في الأندلس، بالإضافة إلى الذين لم ترسلهم الكنيسة، كان الهدف الرئيس هو إعداد العدة العلمية لمحاربة المسلمين، إلا أن السحر انقلب على الساحر. ظهر تياران متصارعان: تيار من اللاهوتيين يدافع عن الكنيسة وتيار معارض وهو ما عاشته جامعة باريس (كلية الفنون كما كانت تسمى). والذي حصل أن التيار المعارض انتصر عبر صراع مرير مع الكنيسة، هذا الصراع أدى إلى تآكل سلطة رجال الكنيسة وانهيار وصايتهم العلمية. ولم يكن من الممكن حصول هذه الصحوحة لولا تتلمذهم على يد المسلمين مما كشف النقاب عن طلاس خطاب رجال الكنيسة واحتكارهم الحقيقة إلى درجة بيع "صكوك الغفران"، فحلوا محل الإله. إن ما حصل هو صدمة عرفت أوربا، بحيث يسود الاعتقاد بانها صدمة أو صراع العقل والإيمان، ولكنها في الواقع هي صراع العقل مع الوهم الكنسي، والصراع تطور إلى ظهور ما يعرف "بالعلمانية" بالرغم من أنها مفهوم خاص بالكنيسة والدولة، إلا أنه تم إلباس الإسلام بها، فتحول من مفهوم وسباق خاص، إلى مفهوم عام يشمل كل الدين، وهذا ما استوردناه عن طريق الترجمة التي استأنفت بعد حملة نابليون بونابرت على مصر 1798م، وهي المرحلة التي مازالت سارية المفعول إلى يومنا هذا، بل أصبحت مركزية، هذه المرحلة هي ما سيتم معالجته فيما تبقى ممن هذا المقال سواء تعلق الأمر بملابساتها أو بعض نتائجها على الأقل.

مركزية الترجمة وتشكيل الفكر العربي المعاصر.

تعود جذور بداية الترجمة المعاصرة مباشرة بعد حملة نابليون بونابرت على مصر 1798م. كانت هذه الحملة صدمة لم تستطع مصر استيعابها، ويصور الجبرتي الشأن المصري بوصف دقيق بما يلي: «سنة ثلاث عشرة ومئتين وألف 1213هـ (1798م)، وهي أولى سني الملاحم العظيمة والحوادث الجسيمة والوقائع النازلة والنوازل الهائلة وتضاعف الشرور وترادف الأمور وتوالي المحن واختلال الزمن وانعكاس المطبوع وانقلاب الموضوع وتتابع الأحوال واختلاف الأحوال وفساد التدبير، وحصول التدمير وعموم الخراب وتواتر الأسباب، وما كان ربك مهلك القرى بظلم وأهلها مصلحون».⁽²⁾

يتضح من خلال نص الجبرتي أن الغزو الفرنسي معناه غامض لدى المصريين وشديد التعقيد ولم تكن هناك قدرة على استيعابه وهو ما يبينه الحشد المكثف للمفردات في وصف الحالة المصرية.

وحملة نابليون لم تكن مغامرة، بل تمت بناء على تقارير كانت ترسل من مصر إلى الدوائر العليا في فرنسا، والتي كان وراءها حضور طلاب الإفرنج (وهم مستشرقون)، إلى مصر وقراءتهم علم الهندسة على الشيخ الجبرتي الكبير 1159هـ/1746م... وتسارعوا ينقلون كل صغيرة وكبيرة وبينوا الخطر الداعم لليقظة التي يقودها أعلام كبار كالبغدادي والجبرتي الكبير والمرتضى الزبيدي في مصر والشوكان في اليمن، ويظهر الحقد الدفين والمحترق للفتى الصليبي نابليون حينما كان يختار الطلبة النبيهين المصريين فيضحي بهم عند مشرق كل شمس ويطاف برؤوسهم في شوارع القاهرة.⁽³⁾

وعلى النقيض نجد تكاثر عدد "المستشرقين" توافدوا على مصر في كل زي: «زي طلبة العلم والمعرفة وزبي السائح المتجول، وأخطرهم شأنًا من لبس منهم زي أهل الإسلام، وجاور في الأزهر ولازم حضور دروس المشايخ الكبار، وصلى مع أهل الإسلام وصام بصيامهم، وخالط جماهير طلبة الأزهر مسلما لا يرتاب فيه أحد».⁽⁴⁾

(1) Alain De Libera, la philosophie médiévale, op.cit. p 347.

(2) عبدالرحمن الجبرتي: تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، بيروت، دار الجيل، 1978، الجزء 2، ص 179.

(3) محمود محمد شاكر: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006، ص 116-119.

(4) محمود محمد شاكر: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، مرجع سابق، ص 124.

وكان التخفي بهذا الغطاء العلمي والانصهار في مجتمع النخبة المصرية أخطر وأكبر عملية تجسس رسمت معالم تاريخنا الجاري في العلوم الإنسانية، وهي مستمرة بشاكلات لا يحصيها إلا الله، وأدت هذه العملية التجسسية إلى إيجاد غطاء للمشروع الغربي توج بتتصيب محمد علي باشا واليا على مصر ليقوض نفوذ الدولة العثمانية، ويمد الجسور مع الغرب على شاكلة كمال أتانورك، بحيث أحيط بالقناصل وأوجوا له بفكرة البعثات الطلابية إلى أوروبا تحت «تسمية "البعثات العلمية" وفرنسا خاصة، وقصة "مدرسة الألسن" في سنة 1836م (أي بعد دعوته بخمس سنوات) ليست من فكر رفاة الطهطاوي ولبنات عبقريته، ولكنها ثمرة من "ثمار الاستشراق" ودهاته الذي احتضنوه وربّوه وغدّوه ونشأوه مدة إقامته في باريس»⁽¹⁾.

إن تأسيس "مدرسة الألسن" وانطلاق حركة الترجمة، تكون هذه الحركة ممثلة لعصر الترجمة الثاني يؤرخ لها بحملة نابليون على مصر 1798م.

وتجاه هذه الحملة «انقسم المتقفون العرب في مصر في العام 1998م إلى معسكرين: المعسكر الأول مع الاحتفال بالثوية الثانية للحملة الفرنسية -باعتبارها منبها وبداية "نهضة عربية"... والمعسكر الثاني: ضد الاحتفال باعتبار الحملة حملة استعمارية هدفت إلى احتلال مصر لا إلى إنهاضها»⁽²⁾.

وبالتفكر في عصر الترجمة الثاني -من نابليون إلى اليوم- يتضح أن الفكر العربي المعاصر والعلوم الإنسانية قد تشكلت عن طريق الترجمة وهي ما يدرس الآن لطلابنا، وكان للتجربة الأندلسية أثر عميق في الوعي التاريخي العربي الإسلامي سلبا وإيجابا، تمثل هذه التجربة حلقة مهمة في سجل تاريخ المسلمين سواء كان ذلك على مستوى عطائها الحضاري المحلي أم على مستوى إشعاعها العالمي الخارجي. وبتعبير آخر التجربة الأندلسية كانت وراء انطلاق حركة العلوم في أوروبا، هاته العلوم عادت لنا من بوابة الترجمة بلغة أعجمية مبتورة عن الأصول التي تأسست عليها تلك العلوم. ويمكن تقسيم عصر الترجمة الثاني إلى فترتين حسب جورج طرابيشي: «عصر يبدأ مع مطالع النهضة وينتهي مع نهاية الحرب العالمية الثانية. عصر يبدأ مع بداية الاستقلالات القطرية ومازال مستمرا إلى اليوم.

في العصر الأول كانت مصر عاصمة الترجمة وفي الحقبة الثانية صارت بيروت»⁽³⁾. نستشف مما سبق أن القاهرة وبيروت كانتا الموزع المجتهد لما يترجم عندهما على باقي الأقطار العربية، فتم إغراقها بالنظم الغربي، ومنذ ذلك التاريخ أصبح كل شيء مستوردا، حلولا، خطابات، اصطلاحات، وبضاعات. باختصار أصبحت الاصطلاحات الناتجة عن الترجمة سلعة استهلاكية، من سلع التوظيف وإعادة الإنتاج. وسينضم إلى ترجمات القاهرة وبيروت انخراط مفكري المغرب العربي ومنقفيه في الترجمة فأصبح لدينا ترجمة مشرقية وترجمة مغربية مع بداية السبعينيات.

وتبقى المهمة الكبرى القادمة هي تقويم مائتي عام من الترجمة، بل الأولى «اطلاع القارئ العربي بشكل تاريخي على مئتي عام من الفكر الأوربي الحديث لكي يعرف كيف حل مصطلح الغرب occident محل مصطلح العالم المسيحي (La chrétienté) وهي عملية تاريخية ضخمة لم ندرك أبعادها بالشكل الكافي حتى الآن»⁽⁴⁾.

إن قرنين من الترجمة يبينان أن المعركة اليوم تتوقف على نجاحنا أو فشلنا في التعاطي مع هاته الترجمة وبالتالي تحدد مستقبلنا. ولن ننظر إلى علاقتنا مع الغرب على أساس مع أو ضد، ولكن يبقى السؤال: إذا كانت النهضة قد بدأت منذ بداية القرن التاسع عشر، والآن مر أزيد من قرنين، فما هو موقعنا وترتيبنا بين الأمم؟ ألم تؤد الترجمة الاتباعية والحرفية إلى اغتيال اللسان

(1) المرجع نفسه، ص 145.

(2) وجيه كوثراني: مسائل في الوعي التاريخي يثيرها استنكار الحملة الفرنسية من الجبرتي إلى شملبيون فالطهطاوي، ندوة منتدى المعارف "أفكار النهضة بين الأمس واليوم من الدعوة لها إلى البحث فيها، تحرير وتقديم وجيه كوثراني، الطبعة الأولى بيروت 2011، ص 70.

(3) جورج طرابيشي: الترجمة والإيديولوجيا المترجمة، مجلة الوحدة عدد مزدوج 62/61 أكتوبر نونبر 1989، ص 31.

(4) هاشم صالح: دور الترجمة في تشكيل الفكر العربي المعاصر، مجلة الوحدة، عدد مزدوج 62/61، 1989، ص 26.

العربي؟ أي تم تعويض اللسان العربي باللغة العربية اليوم وهي في الواقع لسان أعجمي ينطق أو يتلفظ بلفظ عربي. وهل هناك هزيمة أخطر من اغتيال لساننا؟ والدول العربية اليوم تعيش مشكل لغة التدريس وهي تعبير صارخ عن أزمة المؤسسات، وهذا أمر ما كان ليتم لولا ابتعادنا عن مركزية "اقرأ" مركزية القرآن التي عوضناها بمركزية التبعية كانت الترجمة فيها جهاز التنفيذ الذي هو مستمر مع المترجمين الجدد تحت اسم الثقافة والانفتاح، والمشارك الإنساني، وأصبحنا لا نفكر بالأصالة عن نفسنا، بل بالنيابة عن غيرنا، «فالترجمة بدورها لا تتم بالأصالة بل بالنيابة، بمعنى أننا لا نترجم ما نحن بحاجة إلى ترجمته، وإنما نترجم -في الغالب- ما تفرزه حاجة الغير. فنحن في الترجمة مستهلكون أكثر من منتجين»⁽¹⁾.

والخلاصة ما يلي: بدأت المركزية عند العرب بقبيلة قريش، فعوضت القبيلة بالأمة بناء على "اقرأ" وعوض شيخ القبيلة بالرسول

محمد ﷺ.

انتقلت المركزية من القبيلة إلى العقيدة، فأصبحت عقيدة "اقرأ" مركزية في حياة العرب مع الإسلام وعند من دخل من الأقوام في هذا الدين. هذه المركزية تجاوزت الملوك وعروشهم إلى فضاء كوني بعيد عن أي انتماء تاريخي أو عرقي. لم يحافظ المسلمون على هذه المركزية فكانت أوربا اليقظة هي التي فككت علوم المسلمين بالأندلس، فانطلقت قوية، كافرة بطاغوت الكنيسة، حرة، وعادت لتدخلنا في شباك تبعيتها عن طريق الترجمة والبعثات الطلابية لننتقل من مركزية القرآن إلى الدوران في فلك مركزية الترجمة بدون ثبات لنا، وأصبحنا نلث وراء الاستيراد، السلع، وعلم الاجتماع و"الفقه السياسي" والاقتصادي والفلسفي، كلها تدرس لأبنائنا وليس فيها من يتكلم بلسان عربي وإنما أصبح لساننا أعجميا ظاهره عربي.

وانتقلنا من الرؤية الكلية إلى الكلي المنطقي، فهل باستطاعتنا تعويض الكلي المنطقي بـ"اقرأ" باعتبارها رؤية كلية لها منطقها الخاص، بل أكثر من ذلك "اقرأ" أثر مفتوح على الوجود يغطي ما تبقى من عمر البشرية وهو الضامن لسدادها وصوابها. إن هذا الأثر المفتوح وهذا الرسم المحفوظ (رسم القرآن) باللسان العربي هو بوصلة إبحار البشرية لأن كل الألسنة فشلت في إقامة العلاقة الصحيحة مع الله وبين الإنسان والإنسان وبين الإنسان والكون. لقد فشلت لأنها تعرضت إلى التحريف ولم تعد تتكلم لسانا طبيعيا، بل لسانا صناعيا اصطلاحيا، علما أن اللسان الصناعي ليست له القدرة على التعيين السهل والفطري في الوجود، وهذا التعيين السهل ينفرد به اللسان العربي وهو فرصة البشرية الأخيرة، ومن هنا الحاجة ملحة إلى الفتوى التي تخرجنا من هذه الأزمة التي هي حصاد ما استوردناه عن طريق الترجمة. لقد استوردنا الأزمات والغموض والإشكاليات والصراعات بين الثنائيات التي كنا في غنى عنها.

وفي الأخير نقول: قدمت علوم المسلمين إلى أوربا مشعل الحرية وتكررت لها ومارست علينا حربا لسانية شاركها فيها أبناء جلدتنا وليس هناك خطرا أكبر من بلبله لساننا واغتيال الناطقين به بالبرمجة الأعجمية لجعل حاجز بين القرآن وأهله ليبقى مهجورا أو على الأقل مبهما لنختم مقالنا بقوله تعالى في سورة النحل: ﴿ولقد نعلم أنهم يقولون إنما يعلمه بشر لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين﴾ الآية 103.

﴿والله غالب على أمره ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾ سورة يوسف الآية 21.

المصادر والمراجع:

1. ابن النديم محمد بن إسحاق: الفهرست، دار المعرفة للطباعة، والنشر، بيروت، 1978م/ 1398هـ.
2. أحمد خير العمري: البوصلة القرآنية إبحار مختلف بحثا عن خريطة للنهضة، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثالثة، 2011.
3. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، الجزء الأول، الطبعة الأولى، تحقيق عبدالسلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1367هـ/ 1948م.

(1) جورج طرابيشي: الترجمة والإيديولوجيا المترجمة، مقال سابق، ص 31.

4. إدوارد سعيد: تعقيدات على الاستشراق، ترجمة صبحي حديدي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، دار الفارس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1996.
5. أحمد جوهري: ما بعد جريمة قابيل، عرض نظري في تاريخ الترجمة والمترجمين الجزء الأول، مكتبة الطالب، وجدة، 2012.
6. طه عبدالرحمن: من الإنسان الأبتَر إلى الإنسان الكوثر، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى، 2016.
7. طه عبدالرحمن: فقه الفلسفة -1- الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء الطبعة الثانية، 2000.
8. عبدالرحمن الجبرتي: تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، بيروت، دار الجيل، الجزء الثاني، 1978.
9. مصطفى الشكعة: مناهج التأليف عند العرب، دار العلم للملايين، بيروت، 1973.
10. محمد ياسين عريبي: الاستشراق وتغريب العقل التاريخي العربي -1- المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، الطبعة الأولى، 1991.
11. محمود محمد شاكر: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006.
12. منتدى المعارف: ندوة: أفكار النهضة من الدعوة إلى البحث فيها، تحرير وتقديم وجيه كوثراني، الطبعة الأولى، بيروت، 2011.
13. مجلة الوحدة: عدد مزدوج 61/62، أكتوبر نونبر 1989.
14. Alain De Libera, Penser au Moyen Age, éd, seuil, Paris, Mai 1991.
15. Alain De Libera, La philosophie Médiévale, quadrigé, éd., PUF. Avril 2004.
16. Claude Gouvard, Alain De Libera, Dictionnaire du Moyen Age , quadrigé, PUF, 2ème tirage, 2006.
17. CLara FoZ, Traduction –Appropriation "Le cas des traducteurs tolédans de 12 et 13 siècles" TTR (traduction, terminologie, Rédaction/Vol 1, n°2, 1988).
18. J. Legoff, Les intellectuels au Moyen Age, Paris, Senil.
19. M.Salama –carr, La traduction à l'époque Abbasside Paris, Dédier, 1990.
20. R Lemay, "Dans L'Espagne de XII siècle, Les traductions de L'arabe au latin, Annales, 1963, vol 18 n° 4.
21. Vernet Juan, Ce que la culture doit aux arabes d'Espagne, traduit par Gabriel Gros, Paris, Sindibad 1985.

مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري

م.م. سرمد محمد داود الخفاجي

مديرية تربية بابل

The Level of Skills of Developing Innovative Thinking for the Teachers of Arabic in the Preparatory Schools

Asst. Lect. Sarmad Muhammad Dawod Al-Khafaji

Directorate of Education of Babylon

alkhfajysrmd@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the level of skills of developing innovative thinking for the teachers of Arabic in the preparatory schools. The sample of the study consist of (205) teachers of directorate of Education od Al-Hashimiya.

المُلخَص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري، وتكونت عينة البحث من (205) مدرّساً ومدرّسة أي ما نسبته (50%) من مجتمع البحث البالغ (410) مدرّساً ومدرّسة ممّن يدرسون طلبة المرحلة الإعدادية قسم تربية الهاشمية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل. اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ونظراً لطبيعة البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث بطاقة الملاحظة المكوّنة من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وجرى التحقق من صدق الأداة وثباتها باستخدام معادلة (هولستي) لحساب ثبات الاتفاق بين الملاحظين، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي.

وأظهرت النتائج إلى امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي للأداة عامة (2.01)، ودلت النتائج إلى وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) إلى متغير الجنس تعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك، مدرسو اللغة العربية، المرحلة الإعدادية، التفكير الابتكاري.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

يُعدّ العقل البشريّ أرقى ميزه ميّز الله سبحانه وتعالى بها الإنسان وفضّله على سائر الكائنات الحيّة، وديننا الحنيف حثنا على التفكير والتفكير لتنظيم الحياة برّبّه وأسرته ومجتمعه ومن حوله كقوله تعالى ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ {الروم: 21}، لتنمية فكره وتوسيع أفقه في التمييز بين الصح والخطأ، ولعل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة التسارع المعلوماتي حتى أصبح العالم كالقريّة الصغيرة وما تحقق من هذه الانجازات ما هي إلّا نتاج لأفكار المبدعين، ومن هذا المنطلق فقد أولت المؤسسات التربوية والتعليمية في العراق خاصة والعالم عامة أهمية خاصة بالإبداع والمبدعين وجعلت تنمية هذه العقول المفكرة مسؤولية الجميع وعلى رأسها المؤسسة التعليمية.

لذلك تعد مرحلة الإعدادية ميداناً لصقل شخصية الطالب إذا توافرت فيها مقومات هذا التطور، وأحد مراحل البناء المعرفي لدى الطلبة بكل جوانبه فهي محصلة أو دالة تأثيرات ومتغيرات تربوية واجتماعية وفكرية يعيشها الطالب، وهي مرحلة انعطاف قد يتهيأ

في رحابها ما يؤكد ذاته ويجسد لها الدور الفعال أو أن يظل في شباكها ويهدد فرص الحياة التي تقود إلى النجاح والإبداع. (الدباغ، 2008، ص 23-28).

ويُعدُّ المدرسون الركيزة الأساسية والقوية في أية عملية تربوية وهو روح العملية التربوية والتعليمية ومركزها وركنها الأساسي لأنه ناقلٌ للمعرفة والخبرة والتجربة، ومنه تخرجت بقية المهن، وهو المسؤول عن صياغة أفكار النشئ الجديد وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. (الحارثي، 2002، ص 11).

وإذا نجح المدرس في استخدام سلوكيات تعمل على تنمية الإبداع، فذلك يساعد على تنمية قدرات التفكير لدى الطلبة لأنَّ تعامل المدرسين الديمقراطي يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري، وأكدت نتائج عدّة دراسات أن توافر الخصائص الابتكارية في المنطقة التعليمية وداخل الحجرة الدراسية بمقدار متوسط يؤدي إلى ارتفاع القدرات لدى الطلبة. (المالكي وإبراهيم، 2009، ص 55).

وترى الغالبية العظمى من التربويين أن التعلم الابتكاري لن يتم في ظروف صفية أو بيئة تعلّم لا يتوفر فيها التدريس الابتكاري، فالمدرّس المُبدع هو من يحرص على بث روح الإبداع والابتكار في نفوس طلابه ويربط مهارات التفكير بكل شأن من شؤون حياتهم، وإيجاد المواقف التي تستثير تفكيرهم وتقودهم نحو الإبداع (العنزي، 2006، ص 36)، لذا يُنظر للمدرّس باعتباره المفتاح الأساسي في تعليم الإبداع وتربيته. (السيد، 2010، ص 59).

وهذا ما أكدته دراسة مسحية لرينزولي (Renzulli, 1981) اتضحت أن المدرّس يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلبة الموهوبين من خمسة عشرة عاملاً أساسياً في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين وجاءت المناهج بالمرتبة الثانية والموارد المالية في المرتبة العاشرة، فالمواقف التي يكونها المدرّس أثناء التدريس في الحجرة الدراسية هي التي تحدث التفاعل، كما أن المدرّس يمكن أن يساعد في عمليات الدمج والإدراك المفاهيمي باستثارة الطلبة لإنجاز عمليات عقلية مع قليل من الدعم المباشر، فالطلبة يمكنهم ممارسة عمليات معرفية محددة مثل: تنظيم الحقائق في أنظمة مفاهيمية، وربط الأفكار ببعضها وإجراء استدلالات والتوصل إلى تعميمات. (المالكي، 2002، ص 66؛ أبو زينة وعبابنة، 2007، ص 78).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو عميرة، 1992، ص 65) التي دعت إلى ضرورة توافر المهارات التدريسية المرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى المدرسين لكي يتم تنميتها لدى طلبتهم.

وظهور استراتيجيات تعليم مختلفة أدى إلى اهتمام واضح لدى الطلبة بتنمية التفكير ببرامج موجهة وطرق تدريس مختلفة مثل التعليم التعاوني، والاختبار الحر، واسلوب العصف الذهني، والتعلم بالاكشاف ودور التعلم والاستقصاء وغيرها.

ويرى الباحث إنّ المدرّس الذي يمتلك القدرات الابتكارية فإن ذلك ينعكس إيجاباً للطلبة لأنه صانع ومحرك التغيير والتطوير ويستنهض قدراته ويستحدث طاقاته ليوفر المناخات اللازمة للإبداع، فالفرد يكون إنساناً بفضل قدرته على التفكير وليس بفضل المعلومات التي يخزنها في ذهنه فقط، فالفرق في المعلومات وتحويلها واستنباط المعاني فيها والانتفاع بها لمصلحة الإنسان، وبخاصة التفكير المبدع والمبتكر.

وتميز النصف الثاني من القرن العشرين بالإبداع والمبدعين على العكس من النصف الأول الذي شهد على الاهتمام بالذكاء ومقاييسه المختلفة ويتضح ذلك باهتمام العديد من العلماء مثل جيلفورد (Guilford)، وتورانس (Torrance)، وجيتزل (Getzele)، وجاكسون (Jackson) التي أدت إلى اكتشافات مثيرة تتصل بالتعرف على المبدعين وتنمية التفكير الابتكاري والتأكيد على القيمة الاقتصادية للأفكار الجديدة. (السور، 2010، ص 143).

فقد عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات واستحدثت العديد من البرامج على الصعيد العالمي والعربي والمحلي فعلى مستوى العالمي صُمم برنامج بورديو (The Purdue Creative Thinking Program) في امريكا على يد مجموعة من الباحثين في جامعة بورديو، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية قدرات التفكير الابتكاري في المرحلة الابتدائية، كما صُممت برامج أخرى في امريكا منها برنامج

بارنز (Parnes Creative Thinking Program) وكذلك برنامج الكورت (Cort Program) وتصلح هذه البرامج للتدريب على التفكير الابتكاري لكل المراحل الدراسية. (السور، 1998، ص155).

وعلى الصعيد العربي عُقد في الأردن (المؤتمر الثاني للموهبة والإبداع) عام (2002)، ومن أبرز توصياته إعادة النظر في المناهج الدراسية وإساليب تدريس بحيث يكون الإبداع والمبدعين من أحد أهدافها (عبد نور، 2002، ص33)،

أما على الصعيد المحلي فعقد (المؤتمر الثاني للعلوم النفسية) في رحاب كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد للمدة (13-14 نيسان 2002) حيث أقيمت في المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الابتكاري وخرجت بعدد من التوصيات منها:

- 1- إعادة النظر بالمناهج الدراسية وإغنائها بمهارات التفكير الابتكاري.
- 2- تبني طرائق تدريس حديثة تساعد في تنمية التفكير الابتكاري.
- 3- اجراء المزيد من البحث على الإبداع من قبل اساتذة الجامعة وطلبة الماجستير والدكتوراه. (المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية، 2002).

وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول مفهوم التفكير ومفهوم الإبداع، فالتفكير كما يراها دي بونو (Debono, 2003) هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة أي استخدامه على أرض الواقع أو اكتشاف متبصر أو متأني للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. أما كوستا (Costa, 2004, pp99) فيعرّفه على أنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية التي تهدف إلى تشكيل الأفكار لإدراك المثيرات الحسية والحكم عليها. ويرى جروان (1999، ص66) أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ اثناء تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة أو أكثر من حاسة.

ويعرفه الباحث على أنّه مجموع من المعلومات والخبرات المختزنة في الذهن لموضوع ما ويتم توظيفها أو تحويلها لمصلحة الفرد بصورة جيدة. أما الإبداع فيرى (العتوم والجراح وبشارة، 2015، ص177) هو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق انتاج جديد وأصيل أو هما العملية الذهنية التي تقود إلى انتاج يتصف بالأصالة والقيمة.

ويعرفه كورت (Court, 1998, pp43) هو القدرة على انتاج أفكار أصيلة وحلول باستخدام التخيلات والتصورات، وتدعم السور (2002، ص7) هذه الفكرة على أنه القدرة على ايجاد وتطوير ارتباطات وعلاقات جديدة غير متوقعة وتطوير معاني جديدة.

مشكلة البحث وأسئلته: لما كانت الحاجة إلى التفكير الابتكاري ملحة في كل زمن، وأصبح لدينا هذا الكم الهائل من الاختراعات والاكتشافات، والإنجازات العلمية والأدبية والفنية، فكان لزاماً علينا أن نواكب هذا التقدم السريع بالمشاركة الفاعلة في المعرفة والتعلم والإنجاز، وما نحتاجه حقاً هو أن يُعيد كل مُدرّس النظر في أسلوبه وطريقة تفكيره، وفي معاملته لطلابه، ولا يكتفي بإعادة وتكرار ما هو معروف لديه ولديهم، وإنما يحثهم باستمرار على التفكير والاكتشاف والخلق والإبداع الذي يساعدهم على الارتقاء بقدراتهم العقلية.

ونظراً للأهداف التربوية المعاصرة التي ركزت على امتلاك المدرسين لمهارات التفكير الابتكاري وتنميتها لطلبتهم، تبنت وزارة التربية العراقية برنامجاً لتنمية مهارات التفكير وتطوير المناهج الدراسية، وهذا ما أشار إليه قانون التربية في الفصل الأول رقم (22) لسنة 2011 المادة (2) رابعاً التي دعت إلى تنمية قدرات الطلبة الابتكارية بما يضمن تكامل شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً، ولكي ننمي قدرات الطلبة يتعين أولاً تنمية قدرات مدرسيهم على مهارات التفكير التي أظهرت نتائج العديد من الدراسات، كدراسة خالد (2001)، ودراسة التودري (2002)، ودراسة المالكي (1423)، إلى ضعف مستوى مهارات التدريس الابتكاري لدى المدرسين واستمرارهم في الاعتماد على الطرق الاعتيادية في التدريس والمتمركزة حول الحفظ والانضباط الصفّي بشكل يعيق إبداع الطالب.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث بحكم عمله في التعليم ضرورة تقييم واقع المدرسين ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم الصفّي، للوصول إلى رؤية واضحة وشاملة مبنية على أسس علمية رصينة تسهم في تحسين برامج إعداد وتدريب المدرسين، وهذا ما جاء به البحث لمعرفة مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بالأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة الطلاقة؟
 - 2- ما مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة المرونة؟
 - 3- ما مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة الأصالة؟
 - 4- ما مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة التفاصيل؟
 - 5- ما مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الابتكاري؟
 6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري تعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟
- أهداف البحث:** ويهدف البحث الحالي إلى:

- 1- التعرف على مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية على كل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري وهي (الطلاقة- المرونة - الأصالة - التفاصيل).
 - 2- التعرف على مستوى مهارات التفكير الابتكاري اللازم امتلاكها من قبل مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
 - 3- التعرف على مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري من حيث نوع الجنس والخبرة التدريسية.
- أهمية البحث:**

- 1- توجيه العاملين والمسؤولين القائمين على التربية إلى أهمية التفكير الابتكاري، وتوفير البيئة المناسبة كبناء برامج إعداد وتدريب المدرّسين، وتوفير الأجهزة والأدوات التي تساعد المدرّس على تنمية مهارات التفكير وتطوير المناهج وتضمينها لهذه المهارات.
- 2- التأكيد على دور المدرّس المهم والريادي في الممارسة الحقيقية لمهارات التفكير الابتكاري من أجل صقل مواهب وقدرات الطلبة، واستخدام الطرائق التدريسية الحديثة.
- 3- دعوة الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات للارتقاء في مجال تنمية مهارات التفكير الابتكاري وإثراء المعرفة لدى المهتمين في مجال الإبداع.

حدود البحث ومحدداتها:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر هذا البحث إلى معرفة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الابتكاري لكل مهارة وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وتقاس ببطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث.
 - **الحدود المكانية:** يقتصر هذا البحث على مدارس المرحلة الإعدادية في قسم تربية الهاشمية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل.
 - **الحدود البشرية:** يقتصر هذا البحث على مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة الإعدادية في قسم تربية الهاشمية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل.
 - **الحدود الزمانية:** طبّقت هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2015- 2016).
- ويحدد البحث بأدائه، وصدقهِ، وثباتهِ والنتائج المتحققة منه وهو من إعداد الباحث.

التعريفات الإجرائية:

- **درجة امتلاك:** الدرجة التي يحصل عليها المدرّس أو المدرّسة لمهارات التفكير الابتكاري والمتضمنة في بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث، والتي تعبر عن درجة امتلاكهم لهذه المهارات.
- **المرحلة الإعدادية:** مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات، ويتم إعداد الطلبة لدراسة الدبلوم أو البكالوريوس.

– **مهارة التفكير الابتكاري:** مجموعة من الممارسات المعرفية والأفعال السلوكية التي يقوم بها المدرّس داخل الحجرة الصفية أثناء تدريسه اللغة العربية، لتساعده على تنمية وإنتاج أكبر قدر من الألفاظ والجمل والتعبير التي تُعبر عن أنفسهم ومشاعرهم من الطلاقة والمرونة والاصالة والتفاصيل، وتقاس بالأداة المُعدة من قبل الباحث.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

يشمل هذا الفصل على جزأين هما: الخلفية النظرية والدراسات السابقة، وترتيبها حسب تسلسلها الزمني.

الجزء الأول: الجانب النظري

مهارات التفكير الابتكاري: يرى جيلفورد (Guilford, 1978) أن المكونات الأساسية للإبداع هي:

1. **الطلاقة (Fluency):** ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الابتكارية، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التي يقترحها حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، وهناك ثلاثة أساليب لقياس الطلاقة هي:
 - أ. سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق واحد.
 - ب. التصنيف السريع لكلمات في منبهات خاصة.
 - ج. القدرة على وضع كلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات معنى.
- ويمكن تطبيقها في القيام بأبحاث ومشاريع إبداعية مدرسية وكتابة القصص والروايات المختلفة واتخاذ القرارات بالمشكلات العديدة المطروحة.

2. **المرونة (Flexibility):** وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغيير الموقف، أي أن المرونة هي عكس التصلب العقلي فالشخص المبدع مطالباً لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادراً على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الابتكاري، وهناك مظهرين للمرونة هما:

- أ. **المرونة الثقافية:** وهي قدرة الشخص على أن يعطي عدداً من الاستجابات المتنوعة، والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد.
- ب. **المرونة التكيفية:** وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة.

ويمكن تطبيقها بعملية الارتجال الفكري عندما لا تتوفر أدوات التفكير التقليدي والقيام بتطبيق أسلوب حل المشكلات.

3. **الأصالة (Originality):** وهي إحدى مهارات التفكير الابتكاري وتعني تقديم نتائج مبتكرة تكون مناسبة للهدف والوظيفة التي يعمل لأجلها، أو بتعبير آخر رفض الحلول الجاهزة أو المألوفة، واتخاذ سلوك جديد يتوافق مع الهدف المنشود وتسمى الفكرة الأصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز (الترتوري، ومحمد، 2007، ص87).

ويمكن تطبيقها في إيجاد وظيفة أو وسيلة تكنولوجية جديدة أو اختراع آلة مهما كان بسيطاً في تركيبه أو شكله أو كتابة طرائف جديدة، أو تأليف قصة قصيرة أو رواية جديدة. (سعادة، 2003، ص148).

4. **التفاصيل (Elaboration):** وهي القدرة على اضافة تفاصيل جديدة للأفكار المعطاة. (الشيخلي، 2001، ص88).

ويمكن تطبيقها عند اضافة معلومات تفصيلية أو عند قراءة قصة خياليه ومحاولة إعطاء تفصيلات كثيرة عن جوانبها الواسعة، أو عند رواية حادثة وقعت أمام مجموعة من الناس وتحتاج إلى الحديث عن تفاصيل زائدة عنها للإلمام بجوانبها. (الحمادي، 1999، ص33؛ السيد، 2002، ص68)

دور المدرسة في تعليم مهارات التفكير الابتكاري:

لكي تأخذ المدرسة دورها الريادي والنجاح في البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة مهارات التفكير الابتكاري يتفق معظم التربويون على توافر المتطلبات اللازمة لإنجاحها وهي:

- 1- تركيز المنهج الدراسي على عملية التفكير ليكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية.
- 2- إيمان المدرسين والمديرين والمشرّفين التربويين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها تربوياً وإدارياً بأهمية دور المدرسة في تعليم وتنمية التفكير الابتكاري.
- 3- تهيأت المناخ الصفي المناسب كالمقاعد المريحة والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة والمراجع المتعددة، وطرق التدريس المتنوعة والأنشطة التعليمية المناسبة التي تستوعب الفروق الفردية بين الطلبة مع استخدام التكنولوجيا.
- 4- ضرورة ممارسة الطلبة لعمليات التفكير الابتكاري بحرية تامة في مناخ تربوي يسوده الأمن بالنسبة لعلاقة المدرّس والطالب والإدارة المدرسية.

- 5- الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر منافسة زملائه الآخرين وتنمية روح التعاون بين الطلبة.
 - 6- تسخير الجدال والنقاش الصفي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلبة لمهارات التفكير الابتكاري خلال المواد الدراسية.
 - 7- توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة مدة زمنية طويلة لسماع الإجابة.
 - 8- توفير عدد من السلوكيات لدى المدرّس أهمها أن يتحلّى بتقبل أفكار الطلبة والاستماع إليهم مما يساعد على نجاح برامج التدريب على مهارات التفكير الابتكاري). (سعادة، 2003، ص150؛ الرشيد، 2005، ص67).
- ويرى الباحث أن تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة في الواقع يتطلب تدريب الفرد على ابتكار أنماط جديدة بإعادة تنظيم المعارف والمعلومات، وسوقها في بيئة يحتضن ويشجع هكذا أفراد وكسب الثقة في نفسه وفي الآخرين من أصحاب المسؤولية، وأن يتعاون المدرّس والإدارة المدرسية والإشراف التربوي على تشكيل الشخصية الابتكاري في عصر المعلومات، وايضاً يتطلب تطوير المناهج الدراسية وتحسينها واحتوائها على هذه المهارات لتكوين علاقة تكاملية.

اتجاهات تعليم مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة:

- يرى بعض الباحثين والمربين إمكانية تعليم التفكير الابتكاري إلا أنهم اختلفوا في طريقة التعليم والتدريب عليها فأصحاب الاتجاه الأول يدعون إلى تضمين المنهج المدرسي بطريقة غير مباشرة ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وإيجاد بيئة تعليمية مثيرة للتفكير ميسرة لتنمية مهاراته بأساليب المدرّس التدريسية داخل الصف كاعتماد طريقة حل المشكلات أو انجاز المشاريع أو التعلم التعاوني مما يجعل الصف الدراسي بيئة مثيرة للتفكير ومحفزة. (النافع، 2002، ص66).
- ويرى المؤيدون أن تعليم التفكير يكون ضمن الموضوعات الدراسية الموجودة بين أيدي الطلبة أفضل من تعليمه كمادة مستقلة، فكل مادة دراسية لها أساليب فهم خاصة بها، والمتخصص فيها هو الأقدر والأفضل على نقلها للطلبة. (السورر، 2005، ص88؛ نوفل وسعيفان، 2011، ص57).

أما أصحاب الاتجاه الثاني فيفضلوا تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل ضمن برنامج مستقل خارج نطاق المنهج المدرسي حيث تتعلم مهارات التفكير في مقرر دراسي قائم بذاته، وفي حصص مخصصة لها، ثم الربط بين هذا المقرر والمقررات الدراسية. (بخيت، 2000، ص37).

ويرى أصحاب الاتجاه الثالث بضرورة دمج مهارات التفكير الابتكاري في المحتوى الدراسي ويُعزز ببرامج مستقلة تُدرس خارج نطاق المنهج، أي مزج بين الاتجاهين السابقين. (السورر، 2005، ص13)، وتكمن أهميتها بأنها تزيد من فهم المتعلم للمحتوى الدراسي بشكل أعمق وأوسع وترفع من دافعية المتعلم نحو التعلم وتمكن المتعلم من تطبيق لمهارات التفكير بالمحتوى الدراسي الذي يتعلمه.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

أجرى العنابي (2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في تربية محافظة ذي قار لمهارات التفكير الإبداعي ودرجة ممارستهم لها، وجرى استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء استبانة مكوّنة بصورتها النهائية من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الحساسية

للمشكلات)، وقد تألفت عينة الدراسة من (153) مدرّساً ومدرّسةً منهم (75) مدرّساً و(78) مدرّسةً، أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (306) من المدرّسين والمدرّسات، وقد جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات التفكير الابداعي كبيرة، وأن درجة ممارستهم متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدّراسات العليا، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس ولصالح (11 سنة فما فوق)، وأشارت الدّراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الابداعي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدّراسات العليا، وكما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس لصالح اصحاب الخبرة التدريسية (11 سنة فما فوق).

وأجرى النجار (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلاب/ معلمي العلوم لمهارات التدريس الابداعي في كلية المعلمين بالقنفذة وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدّراسة من جميع الطلاب/ المعلمين تخصص علوم وعددهم (22) طالباً/ معلماً، وقام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة تضم (20) مهارة، وأظهرت النتائج ضعف امتلاك الطلاب/ المعلمين لمهارات التدريس الابتكاري.

وأجرى الزهراني (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الابتكاري في محافظة المخوة في السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بإعداد بطاقة الملاحظة المكونة من (30) مهارة موزعة على أربعة مجالات (المرونة، الطلاقة، الأصالة، التفاصيل)، وتكوّنت عينة الدّراسة (30) معلماً، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية في استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وأظهرت النتائج إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وجاءت مهارة التفاصيل بالمرتبة الأولى بنسبة (1,74%) وجاءت مهارة المرونة بالمرتبة الثانية بنسبة مئوية (1,60%)، وجاءت بالمرتبة الثالثة مهارة الطلاقة بنسبة (1,51%)، وجاءت مهارة الأصالة بالمرتبة الرابعة بنسبة (1,39%)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (1,56).

وأجرى الغامدي (2009) دراسة تهدف إلى مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. أعد الباحث بطاقة الملاحظة مكونة من (50) مهارة موزعة على أربعة مجالات وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات) وطبقت على عينة من (30) معلماً اختيروا بطريقة العشوائية الطبقية، وأشارت النتائج إلى ضعف أداء معلمي الإسلامية حيث بلغ متوسط الأداء (1,61)، وتدل على ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي تعمل على استثارة التفكير الابتكاري.

وأجرى الحربي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في مدينة الحائل السعودية على مهارات التفكير الابتكاري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بإعداد بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدّراسة من (32) معلماً، واستخدم الباحث النسبة المئوية للتكرارات (درجات الأداء)، والمتوسط الحسابي لدرجات أداء المعلمين، والانحراف المعياري. وأظهرت النتائج إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وجاءت مهارة الطلاقة في الترتيب الأول حيث حصلت على (3,51%) نسبة مئوية، تليها مهارة المرونة ثانياً بنسبة (3,48%) وجاءت مهارة الأصالة ثالثاً بنسبة (3,38%)، وجاءت مهارة الحساسية للمشكلات رابعاً بنسبة مئوية (3,34%)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (1,29) بنسبة مئوية (9,42) وهي دون المتوسط.

وأجرى المالكي (2002) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات التفكير الابتكاري اللازم امتلاكها من قبل معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، والتعرف على مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف لبعض مهارات تنمية التفكير الابتكاري، وجرى اختيار العينة قسدية من معلمي الرياضيات والمكونة من (20) معلماً، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة من إعدادهِ

تشتمل على (25) مهارة من مهارات التفكير الابتكاري، وأشارت النتائج إلى ضعف امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، حيث بلغ متوسط الأداء الكلي لجميع مجالات (1,5) من (3) وهو ما يدل على ضعف امتلاكهم.

وأجرى الباقر (1997) دراسة هدفت إلى تقييم دور معلمات الرياضيات في المرحلة الإعدادية في تنمية الإبداع لدى طالبات تلك المرحلة في دولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (31) معلمة مستخدمة بطاقة الملاحظة، وأشارت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للأنشطة التعليمية الإيجابية المشجعة والمثيرة للإبداع في حجرة الدراسة ضعيف، كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للأنشطة التعليمية السلبية التي تعوق الإبداع قليلة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة لمجموعات عينة البحث في الأنشطة التعليمية تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى عوض (1994) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي اللغة العربية للمهارات الابتكارية أثناء التعليم من أجل تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلمًا ومعلمة، استخدم الباحث استبانة للمجالات الخمسة لمهارات التفكير الابتكاري، وأظهرت النتائج إلى أن ممارسة المعلمين الابتكارية أثناء التدريس من وجهة نظرهم مقبولة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المعلم في مجالات: الطلاقة، والمرونة، والأصالة في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للمهارات في أثناء التعليم تُعزى إلى الجنس في المجالين: التفاصيل، والحساسية للمشكلات، وفي الدرجة الكلية لصالح الذكور.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لأنه المنهج المناسب لتحقيق الدراسة.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع مدرّسي اللغة العربية في إعدديات قسم تربية الهاشمية التابع لتربية محافظة بابل والبالغ (410) مدرّسًا ومدرّسة حسب إحصائيات التربية للعام (2015- 2016م).

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (205) مدرّسًا ومدرّسة، أي ما نسبته (50%) تقريبًا من مجتمع البحث الأصلي، وجرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع البحث، الجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الشخصية.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الشخصية (ن=40)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	120	58.5
	انثى	85	41.5
	المجموع	205	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	50	24.3
	5-10 سنوات	102	49.7
	10 سنوات فأكثر	53	26
	المجموع	40	100

يظهر من الجدول (1) ما يلي:

1. بلغ عدد الذكور في العينة (120) بنسبة مئوية (58.5%)، بينما بلغ عدد الإناث (85) بنسبة مئوية (41.5%).
2. بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة (26%) للسنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (49.7%) للسنوات الخبرة (5-10 سنوات).

أداة البحث:

أعد الباحث بطاقة الملاحظة لقياس درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات التدريس الابتكاري، والمكوّنة بصورتها الأولية من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة لمهارات التفكير الابتكاري وهي:

- أ- مجال الطلاقة: وتشمل على (11) فقرة.
- ب - مجال المرونة: وتشمل على (12) فقرة.
- ج - مجال الأصالة: وتشمل على (12) فقرة.
- د - مجال التفاصيل: وتشمل على (10) فقرات.

وتتضمن كل فقرة مهارة من مهارات التدريس الابتكاري، حيث روعي في اختيار الفقرات التنوّع، وأن تمثل هدفًا محددًا يقيس جانبًا من جوانب أداة الدراسة، واستفاد الباحث في إعداد الأداة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة في بناء وصياغة بطاقة الملاحظة كدراسة الزهراني (2012)، ودراسة المالكي (2002)، ودراسة زينب (1999)، ودراسة قزامل (1998)، ودراسة كرش (1997). حيث استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أو صياغة المشكلة وأسئلتها وتحديد مجالاتها وأدواتها لتظهر بالشكل الذي عليه الآن، حيث كانت الدراسة منسجمة مع الدراسات السابقة من حيث الأهداف المتوخاة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) أتبع الباحث الخطوات الآتية:

- 1- عُرضت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية والمكوّنة من (45) فقرة موزعة على أربعة مجالات على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس.
- 2- طلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم حول انتماء الفقرات للمجال، ومدى مناسبتها لقياس مهارات التدريس الابتكاري، وصياغتها اللغوية ودرجة وضوحها، والحكم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة.
- 3- بناءً على ملاحظات المحكمين جرى تعديل بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية إلى (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات، والملحق رقم (1) يوضح ذلك:

- أ- المجال الأول (مهارة الطلاقة): وتشمل على (8) فقرات.
- ب - المجال الثاني (مهارة المرونة): وتشمل على (8) فقرات.
- ج - المجال الثالث (مهارة الأصالة): وتشمل على (9) فقرات.
- د- المجال الرابع (مهارة التفاصيل): وتشمل على (9) فقرات.

إجراءات تنفيذ أداة البحث:-

بعد أن جرى اعتماد بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعتمدت الخطوات الآتية:

- 1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة في الدراسة الحالية كدراسة الزهراني (2012)، ودراسة المالكي (2002)، ودراسة زينب (1999)، ودراسة قزامل (1998)، ودراسة كرش (1997). أُعتمد مقياس متدرج مكوّن من ثلاثة تقديرات تدل على مستوى المدرّس للمهارات المطلوبة.
- 2- حصول الباحث من الجهات الرسمية على كتاب تسهيل مهمة للمدارس لغرض تطبيق الدراسة.
- 3- قام الباحث ببيان أهمية الدراسة، والفائدة المتوخاة منها، كما وطمأن المدرسين بأن تطبيق الدراسة لا علاقة بتقييمهم على الأداء الوظيفي، وأن جميع البيانات ستُعامل بسريّة تامه، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات التوافق لبطاقة الملاحظة، اختار الباحث واحد من المدرسين من ذوي الخبرة في التدريس؛ ليكون ملاحظاً ثانياً معه، بعد أن درّبه على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة، ومن ثم عمّد الباحث والملاحظ الثاني إلى ملاحظة خمسة مدرسين من خارج عينة الدراسة، وسجلا ملاحظتهما، وبمعدل حصتين دراسيتين كاملتين لدى كل مدرّس، وأُستخدمت معادلة هولستي (Holisty) للمقارنة بين درجات الباحث ودرجات الملاحظ الثاني للوصول إلى معامل الاتفاق لكل فقرة من فقرات الأداة ومعامل الاتفاق للأداة بشكل عام، والجدول (2) يوضح معامل الثبات للأداة ومهاراتها.

$$\text{معامل ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين}}{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين} + \text{عدد مرات الاختلاف بين الملاحظين}}$$

جدول (2)

معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ومهاراتها

المهارة	معامل الثبات
الطلاقة	.81.
المرونة	.83.
الأصالة	.82.
التفاصيل	.82.
الثبات الكلي للأداة	.82.

وقد بلغ متوسط نسبة الثبات (82%) وهي نسبة صالحة لأغراض البحث والتطبيق.

المعيار الإحصائي لمعرفة مستوى التفكير الابتكاري:

جرى اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي لقياس التفكير الابتكاري، وذلك على النحو التالي: تم إعطاء الإجابة بدرجة متمكن جداً (5) درجات، والإجابة متمكن (4) درجات، والإجابة بدرجة متوسط (3) درجات، والإجابة ضعيف (2) درجتان، والإجابة بدرجة ضعيف جداً (1) درجة واحدة.

وقد قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات (درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة)، ووفقاً للمعادلة التالية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات. وحيث أن المدى هنا = الفئة العليا - الفئة الدنيا. فطول الفئة = $1.33 = 3 \div (5-1)$.

المعيار الإحصائي لمعرفة درجة مستوى التفكير الابتكاري:

المستوى	المتوسط الحسابي
منخفض	من 1.00 - أقل من 2.33
متوسط	من 2.33 - أقل من 3.66
كبير	من 3.66 - 5.00

وقد تم احتساب المعيار الإحصائي من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول المدى} = \frac{\text{أعلى تدرج - أدنى تدرج}}{\text{عدد التدرجات المطلوبة (3)}} = 1.33$$

ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (spss)، وتمثلت في حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي (Holisty)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمي التفكير الابتكاري، وسيتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة الطلاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجال مهارة الطلاقة. الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " مهارة الطلاقة " مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك
1	3	يطلب المدرّس من الطلاب الاتيان بالعديد من الأفكار المتعلقة بالدرس.	2.10	0.30	متوسطة
2	1	يُوجه مدرّس اللغة العربية الطلاب إلى تحليل الدرس إلى عدة مفاهيم.	2.08	0.83	متوسطة
3	5	يطرح المدرّس الأسئلة التباعية ذات النهايات المفتوحة مثل: ماذا لو قلنا كذا؟	2.08	0.92	متوسطة
4	2	يُحلل مدرّس اللغة العربية مع الطلاب المفاهيم الرئيسية إلى فرعية.	2.03	0.80	متوسطة
5	4	يُعدل المدرّس الأفكار الناتجة من حوار مع الطلاب.	2.03	0.16	متوسطة
5	6	يتجنب المدرّس إصدار أحكام سريعة على إجابات الطلاب حتى يعطوا أكبر قدر ممكن من الإجابات.	1.98	0.95	متوسطة
7	7	يطلب المدرّس من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة.	1.93	0.92	متوسطة
8	8	يوفر المدرّس مواقف تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتعددة من قبل الطلاب.	1.88	0.94	متوسطة
		مجال " مهارة الطلاقة " عامة	2.01	0.48	متوسطة

يظهر من الجدول (3) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "مهارة الطلاقة" قد تراوحت بين (1.88- 2.10)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) " يطلب المدرّس من الطلاب الاتيان بالعديد من الأفكار المتعلقة بالدرس " بوسط حسابي (2.10)، وجاءت الفقرة رقم (1) بالمرتبة الثانية "يُوجه مدرّس اللغة العربية الطلاب إلى تحليل الدرس إلى عدة مفاهيم" بوسط حسابي (2.08)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) " يوفر المدرّس مواقف تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتعددة من قبل الطلاب" وبلغ الوسط الحسابي للمجال عامة (2.01) بدرجة امتلاك متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدرسين لديهم قدرة على تحديد مصادر المعارف التي يمكن أن يكتسبها من خلال التعبير حيث يكون المدرّس قادراً على توليد الأفكار أو البدائل أو المترادفات عند الاستجابة لمثير معين، والتعبير عنها بوضوح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة المرونة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجال مهارة المرونة، الجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " مهارة المرونة " مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك
1	7	يتجنب المدرّس فرض آرائه وأفكاره على الطلاب.	2.38	0.93	مرتفعة
2	8	يُنوع مدرّس اللغة العربية من أساليب التقويم.	2.30	0.61	متوسطة
3	1	يعطي المدرّس للطلاب وقتًا كافيًا للتفكير في الأسئلة التي يطرحها عليهم.	2.15	0.36	متوسطة
4	2	ينوع المدرّس في طرق تدريسه للمفاهيم اللغوية والأدبية.	2.15	0.62	متوسطة
5	3	يشجع المدرّس الطالب على تقديم أمثلة متنوعة متضمنة في مادة الدرس.	2.13	0.40	متوسطة
6	4	يتبادل المدرّس الأفكار مع الطلاب خلال عرض الدرس الذي يشرحه.	2.13	0.33	متوسطة
7	5	ينوع مدرّس اللغة العربية الأنشطة العلمية بأكثر من طريقة في تنفيذها.	2.10	0.30	متوسطة
8	6	يستخدم المدرّس وسائل تعليمية مثيرة للتفكير.	1.90	0.96	متوسطة
مجال " مهارة المرونة " عامة			2.15	0.21	متوسطة

يظهر من الجدول (4) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "مهارة المرونة" قد تراوحت بين (1.90-2.38). جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (7) " يتجنب المدرّس فرض آرائه وأفكاره على الطلاب "بوسط حسابي(2.38) وبدرجة امتلاك مرتفعة، وجاءت الفقرة (8) " يُنوع مدرّس اللغة العربية من أساليب التقويم" بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (2.30)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (6) " يستخدم المدرّس وسائل تعليمية مثيرة للتفكير"، وبلغ الوسط الحسابي للمجال عامة (2.15) بدرجة امتلاك متوسطة، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المدرسين لديهم قدرة على إدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتحكم بها وذلك بناءً على طبيعة عملهم مع الطلبة، وقدرتهم على تحفيز دافعتهم بطريقة جيدة؛ مما يرفع قدرتهم على تحويل مسار أفكارهم حسب ما يقتضيه الموقف أو موضوع النقاش والبحث، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى إطلاع المدرسين بصورة عامة إلى أسلوب وطرق التدريس الحديث والتي تساعد المدرّس على التخلي عن الأفكار القديمة إذا ثبت بطلانها، وقبول الأفكار الجديدة البناءة إذا ثبتت صحتها. أي ينظر إلى الأمور من زوايا مختلفة؛ مما يعزز القيم الإيجابية لديهم ويجعلهم أكثر مرونة وواقعية وفعالية في التكيف مع المتغيرات المحيطة به؛ كما أن المدرسين يميلون إلى الابتعاد عن الضغوط التي تشكلها الانفعالات الزائدة لهم مما يعزز مهارة المرونة لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة الأصالة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجال مهارة الأصالة، الجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال " مهارة الأصالة " مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك
1	6	يوجه المدرّس الطلاب إلى البحث عن حلول أخرى للمشكلات.	2.15	0.89	متوسطة
2	4	يطلب المدرّس من الطلاب التنبؤ في ضوء معطيات الدرس.	2.13	0.85	متوسطة
2	7	يعطي المدرّس الفرصة للطلاب بتطبيق موضوع التعلم في مواقف جديدة.	2.03	0.95	متوسطة
4	5	يستخدم مدرّس اللغة العربية وسائل تعليمية مثيرة للتفكير.	2.02	0.95	متوسطة
5	2	يحفز المدرّس الطلاب على استنتاج الأفكار الرئيسة للدرس.	1.95	0.81	متوسطة
5	3	يُقدم المدرّس المادة الجديدة في شكل تساؤل أو مشكلة تستثير تفكير الطلاب.	1.63	0.93	متوسطة

متوسطة	0.90	1.58	يعرض المدرّس الأفكار والمفاهيم الجديدة في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات.	1	7
متوسطة	0.90	1.58	يُناقش المدرّس الطلاب لاكتشاف حقائق ومفاهيم جديدة.	9	8
متوسطة	0.88	1.50	يُمكن المدرّس الطلاب من تطبيق المعرفة النظرية واختبارها.	8	9
متوسطة	0.62	1.84	مجال "مهارة الأصالة" عامة		

يظهر من الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "مهارة الأصالة" قد تراوحت بين (1.50-2.15)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6) "يوجه المدرّس الطلاب إلى البحث عن حلول أخرى للمشكلات" بوسط حسابي (2.15)، وجاءت الفقرة "يطلب المدرّس من الطلاب التنبؤ في ضوء معطيات الدرس" بالمرتبة الثانية، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) "يُمكن المدرّس الطلاب من تطبيق المعرفة النظرية واختبارها"، وبلغ الوسط الحسابي لمجال عامة (1.84) بدرجة امتلاك متوسطة، يرى الباحث أن طبيعة التدريس تفرض على المدرّس أن يمتاز بالابتعاد عن العمليات الروتينية من خلال السماح للطلاب بأن يمضي وقت كافٍ للتأمل وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التفكير يرتبط بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة للمدرس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارة التفاصيل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجال مهارة التفاصيل، الجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "مهارة التفاصيل" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك
1	2	يوجه المدرّس الطلاب إلى تطوير الحلول وإضافة التفاصيل.	2.19	0.55	متوسطة
2	1	يُشير المدرّس إلى المصادر المختلفة للحصول على معلومات إضافية عن المادة موضوع التعلم.	2.18	0.75	متوسطة
3	3	يطرح المدرّس أسئلة تحتاج إلى إجابات مختلفة تنمي التفكير.	2.16	0.66	متوسطة
4	7	يصوغ المدرّس النتائج بأشكال مختلفة.	2.15	0.58	متوسطة
5	8	يطلب المدرّس من الطلاب الربط للبيانات المتوفرة والنتائج التي تم التوصل إليها.	2.06	0.60	متوسطة
6	5	يطلب المدرّس من الطلاب ذكر خطوات التي تم التوصل بها للنتيجة.	2.05	0.60	متوسطة
7	4	أسئلة المدرس تتطلب بحث في ميادين مختلفة من قبل الطلاب.	2.03	0.62	متوسطة
8	6	يُكلف المدرّس الطلاب بالتعبير عن المعنى الواحد بأساليب متعددة.	1.93	0.69	متوسطة
9	9	يوسع المدرّس الموضوع بإضافة أفكار للطلاب.	1.90	1.01	متوسطة
		مجال "مهارة التفاصيل" عامة	2.07	0.30	متوسطة

يظهر من الجدول (6) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "مهارة التفاصيل" قد تراوحت بين (1.90-2.19). جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (2) "يوجه المدرّس الطلاب إلى تطوير الحلول وإضافة التفاصيل" بوسط حسابي (2.19)، وجاءت الفقرة (1) "يُشير المدرّس إلى المصادر المختلفة للحصول على معلومات إضافية عن المادة موضوع التعلم" بالمرتبة الثانية، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (9) "يوسع المدرّس الموضوع بإضافة أفكار للطلاب"، وبلغ الوسط الحسابي لمجال عامة (2.07) بدرجة امتلاك متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدرسين من خلال خبرتهم في حل المشكلات الحياتية والعملية قد اعتادوا على تنمية القدرة على التفصيل والتوضيح للأفكار المطروحة لحل المشكلات والتعامل مع المواقف الطارئة

التي تواجهه في حياته العملية، كما أن العمل في مجال التدريس بشكل عام يسمح للمدرس اكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات في مجال تخصصه.

السؤال الخامس: ما درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات أبعاد مجال مهارات التفكير الابتكاري، الجدول (7) توضح ذلك.

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد مجال "التفكير الابتكاري" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة امتلاك
1	2	مهارة المرونة	2.15	0.21	متوسطة
2	4	مهارة التفاصيل	2.07	0.30	متوسطة
3	1	مهارة الطلاقة	2.01	0.48	متوسطة
4	3	مهارة الأصالة	1.84	0.62	متوسطة
		مجال التفكير الابتكاري عامة	2.01	0.27	متوسطة

يظهر من الجدول(7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد مجال التفكير الابتكاري تراوحت بين (1.84- 2.15). جاءت في المرتبة الأولى "مهارة المرونة" بمتوسط حسابي (2.15) بدرجة امتلاك متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت "مهارة التفاصيل" بمتوسط حسابي (2.07) بدرجة امتلاك متوسطة، وجاءت في المرتبة الثالثة "مهارة الطلاقة" بمتوسط حسابي (2.01) بدرجة امتلاك متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاءت "مهارة الأصالة" بمتوسط حسابي (1.84) بدرجة امتلاك متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التفكير الابتكاري عامة (2.01) بدرجة امتلاك متوسطة، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المدرسين والمدرسات قد مروا بصعوبات ومشكلات يومية كثيرة؛ مما يجعلهم يمتلكون مهارات تفكير إبداعي نتيجة لخبراتهم في حل مثل هذه المشكلات وتحقيق النجاح في الحياة؛ حيث ينبغي على المدرّس أن يوظف حكمته لاتخاذ القرارات الصحيحة المتعلقة بحياته وهذا ما يجعله يمتلك قدر عالي من مهارات التفكير الابتكاري، كما تعزو هذه النتيجة في أن التفكير الابتكاري يُمكن الفرد من استخدام كل من معرفته وذكائه وقدرته على الإبداع في سبيل تحقيق الأهداف وتحقيق التوازن بين منفعة الفرد الشخصية ومنفعة الآخرين؛ إذ أن مهارات التفكير الابتكاري تركز على الشمولية حيث أنها تُمكن الفرد من تبني قيم أخلاقية على المديين القصير والطويل، ويكون هذا واضح في الحياة الجامعية (ما قبل العمل) التي تتصف بالتعدد والتنوع؛ مما يثري فكر المدرّس ويجعله أكثر تقبلاً للإبداع من خلال الاحتكاك المباشر مع الطلبة في الجامعة والذين ينتمون إلى مجتمعات مختلفة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتاي(2014) التي أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها لمهارات التفكير الإبداعي كبيرة، وأن درجة ممارستهم متوسطة، كذلك اختلفت مع دراسة النجار(2012)، والزهراني(1432هـ - 2012م) التي أظهرت نتائجها ضعف امتلاك الطلاب/ المعلمين لمهارات التدريس الابتكاري، ودراسة الحربي(2007)، والمالكي(2002) التي أشارت إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الابتكاري.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول درجة

امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري تعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أداة الدراسة عامة تبعاً للمتغيرات الشخصية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) على الأداة الدراسة عامة تبعاً للمتغيرات الشخصية، الجداول (8-9) توضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة عامة تبعا للمتغيرات الشخصية (ن=40)

المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	1.87	0.23
	انثى	2.17	0.24
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	1.95	0.30
	5-10 سنوات	2.01	0.28
	10 سنوات فأكثر	2.07	0.25

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (8) وجود تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية لدرجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري تبعا لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)، ولبيان الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2WAY ANOVA) كما هو في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) على لدرجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات

تنمية التفكير الابتكاري عامة تبعا للمتغيرات الشخصية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.88	1	0.88	16.40	0.00
سنوات الخبرة	0.12	2	0.06	1.07	0.35
الخطأ	1.94	36	0.05		
المجموع	165.03	40			
المجموع مصحح	2.91	39			

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء أفراد العينة حول درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري يعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (16.40) هي قيمة دالة إحصائية، لصالح الإناث بمتوسط حسابي (2.17)، وبينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (1.87) يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث أكثر قدرة على الجمع بين الاهتمامات الفكرية والابتكارية والجمالية، وأكثر ميل إلى التمتع والتدقيق في الأفكار ودوافعها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في آراء أفراد العينة حول درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري يعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (1.07) وهي قيمة غير دالة إحصائية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العتابي (2014).

التوصيات

بناءً على ما سبق يوصي الباحث بالآتي:

- عقد دورات تدريبية لمدرسين اللغة العربية بهدف تعزيز درجة امتلاكهم لمهارات التفكير الابتكاري.
- الاهتمام برفع كفاءة المدرسين بمجال تدريس التفكير بشكل عام والتفكير الابتكاري على وجهه الخصوص.
- ادراج مهارات التفكير الابتكاري في مقررات اللغة العربية وذلك من خلال إجراء دراسات لتعرف على فاعلية تدريس التفكير الابتكاري في مقررات اللغة العربية من وجهة مدرسي المادة.
- إجراء دراسات تجريبية للتعرف على فعالية استخدام التفكير الابتكاري في تنمية بعض المهارات لدى الطلبة.

المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبدالله يوسف (2007). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. عمان: دار المسيرة.
- أبو عميرة، محبات (1992). دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب (دراسة تجريبية). مؤتمر الإبداع والتعليم العام. المركز القومي للبحوث التربوية: القاهرة.
- الباقر، نصره رضا حسن (1997). دراسة تقييمية لدور معلمات رياضيات المرحلة الإعدادية في تنمية الإبداع لدى تلميذات تلك المرحلة في دولة قطر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (43)، صص 133-168.
- بخيت، مديحة (2000). فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية "المؤتمر الثاني عشر: مناهج التعليم وتنمية التفكير". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، (25 - 26 يوليو 2000). صص 13-155.
- الترتوري، محمد، ومحمد القضاة (2007). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحارثي، إبراهيم أحمد (2002). تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير. الرياض: مكتبة الشقري.
- الحربي، بدر بن عبدالله مخلد (1428هـ - 2007م). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الثانوية بمدينة الحائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحمادي، علي (1999). صناعة الإبداع. بيروت: دار ابن الحزم.
- الدباغ، ثائر فاضل (2008). دراسة مقارنة في التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والجنسي بين ذوي التفكير العالي الواطئ لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- الرشيد، منيرة (2005). أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالقصيم، السعودية.
- الزهراني، سعد بن محمد علي (2012). مدى امتلاك معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- زينب، أحمد خالد (1999). المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لتنمية القدرة الابتكارية عند تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، جامعة الزقازيق، (3)، 112-131.
- السرور، ناديا هائل (1998). تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.
- السرور، ناديا هائل (2002). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل.
- السرور، ناديا هائل (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل.
- السرور، ناديا هائل (2010). مدخا إلى تربية المتميزين والموهوبين. (ط5). عمان: دار الفكر.
- سعادة، جودت (2003). تدريس التفكير مع الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.
- السيد، يسري مصطفى (2002). الإبداع في العملية التربوية: وسائله ونتائجه. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة. استرجعت في تاريخ 2016/7/6 من http://www.kuwait25.com/ab7th/visitor_adds.php
- السيد، يسري مصطفى (2010). الإبداع في العملية التربوية: وسائله ونتائجه. ورقة بحثية استرجع في تاريخ 2016/8/3 من <http://uqu.edu.sa/page/ar/157870>.
- الشخيلي، عبد القادر (2001). تنمية التفكير الابتكاري. عمان: وزارة الشباب.
- صبحي، تيسير (1992). الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة. عمان: دار التنوير العلمي.

- عبد نور، كاظم (2002). الإبداع والمبدعون بين الحاجة الماسة لهم والحرب الأهلية عليهم. ورقة عمل مقدمة إلى "المؤتمر الأردني الثاني للموهبة والإبداع" المنعقد في عمان للمدة (2-4/4/2002)، 1-27.
- العتاي، عقيل موحان (2014). درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في مديرية تربية ذي قار لمهارات التفكير الابداعي وممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشاره، موفق (2015). تنمية مهارات التفكير " نماذج نظرية وتطبيقات عملية". (ط6). عمان: دار المسيرة.
- العنزي، مبارك بن غدير (2006) أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عوض، محمد (1994). قياس المهارات الابتكارية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الغامدي، فريد بن علي (2009). مدى ممارس معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 310-385.
- قزامل، سونيا هانم (1998). برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الابتكاري لدى طلاب المعلمين بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- الكرش، محمد أحمد (1997). السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر. مجلة كلية التربية، (122)، 45-77.
- المالكي، عوض بن صالح (2002-1423). مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير المنشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المالكي، عوض بن صالح، وإبراهيم بن سليم الحربي (2009). دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الابتكاري. ورقة بحثية مقدمة إلى كلية التربية، جامعة أم القرى، 110-135.
- المؤتمر القطري الثاني للعلوم النفسية (2002). " تنمية الإبداع وتحفيزه في الإنسان العراقي لمواجهة التحديات". جامعة بغداد ، كلية التربية(ابن رشد)، المنعقد في (13- 14/4/2002).
- النافع، عبدالله (1423هـ - 2002م). التعليم بتنمية مهارات التفكير. مجلة المعرفة، (83)، 65-95.
- النجار، إياد عبد الحليم محمد (2012)، مدى امتلاك طلاب/ معلمي العلوم مهارات التدريس الابتكاري في كلية المعلمين بالقفنفة وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 148-167.
- نوفل، محمد بكر وسعيفان، محمد قاسم (2010). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Costa, A,&Kallick, B.(2004) Habits of Mind.Retrieved, 15/8/2016 from:
- <http://www.habits-of-mind.net/whatar.html>.
- Court, Andrew,w.(1998) Improving Creativity in Engineering Design Education, European Journal of Engineering Education. Vol.23(2)p.141.
- Debono.(2003). Direct attention Thinking Tolls (Datt), retrieved January 15/2/2016 from: <http://www.mindwerx.com.au/du.bono-1Program.html>.
- Guilford,J.P.and Fruchtr ,B.(1978)."Fundamental Statistics in Psychology and Education" Mcgraw – Hall, Kogakusha, NewYork.

الملحق رقم (1)

كيفية استخدام بطاقة ملاحظة امتلاك مدرّس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري

اسم المدرّس..... اسم المدرّسة.....

اسم المدرسة..... الفصل الدراسي..... تأريخ الملاحظة..... الحصّة الدراسية.....

يهدف البحث إلى قياس أداء مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات التفكير الابتكاري في مدارس قسم تربية الهاشمية التابعة لتربية محافظة بابل أثناء تدريسهم في الصف الدراسي، ويتم قياس المهارة وفق مقياس خماسي يوضح مستوى الأداء، وجرى تطبيق بطاقة الملاحظة من بداية الحصّة الدراسية حتى نهايتها.

الرقم	المجال الأول: مهارة الطلاقة	متمكن جداً	متمكن	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
1	يُوجه مدرّس اللغة العربية الطلاب إلى تحليل الدرس إلى مفاهيم عدة.					
2	يُحلل مدرّس اللغة العربية مع الطلاب المفاهيم الرئيسية إلى فرعية.					
3	يطلب المدرّس من الطلاب الاتيان بالعديد من الأفكار المتعلقة بالدرس					
4	يُعدل المدرّس الأفكار الناتجة من حوار مع الطلاب.					
5	يطرح المدرّس الأسئلة التباينية ذات النهايات المفتوحة مثل: ماذا لو قلنا كذا؟					
6	يتجنب المدرّس إصدار أحكام سريعة على إجابات الطلاب حتى يعطوا أكبر قدر ممكن من الإجابات.					
7	يطلب المدرّس من الطلاب ذكر أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة.					
8	يوفر المدرّس مواقف تستدعي تقديم الآراء والأفكار المتعددة من قبل الطلاب					
	المجال الثاني: مهارة المرونة					
9	يعطي المدرّس للطلاب وقتاً كافياً للتفكير في الأسئلة التي يطرحها عليهم.					
10	ينوع المدرّس في طرق تدريسه للمفاهيم اللغوية والأدبية.					
11	يشجع المدرّس الطالب على تقديم أمثلة متنوعة متضمنة في مادة الدرس.					
12	يتبادل المدرّس الأفكار مع الطلاب خلال عرض الدرس الذي يشرحه.					
13	ينوع مدرّس اللغة العربية الأنشطة العلمية بأكثر من طريقة في تنفيذها.					
14	يستخدم المدرّس وسائل تعليمية مثيرّة للتفكير .					
15	يتجنب المدرّس فرض آرائه وأفكاره على الطلاب.					
16	يُنوع مدرّس اللغة العربية من أساليب التقويم.					
	المجال الثالث: مهارة الأصالة					
17	يعرض المدرّس الأفكار والمفاهيم الجديدة في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات					
18	يحفز المدرّس الطلاب على استنتاج الأفكار الرئيسية للدرس.					
19	يُقدّم المدرّس المادة الجديدة في شكل تساؤل أو مشكلة تستثير تفكير الطلاب					
20	يطلب المدرّس من الطلاب التنبؤ في ضوء معطيات الدرس.					
21	يستخدم مدرّس اللغة العربية وسائل تعليمية مثيرّة للتفكير .					

22	يوجه المدرّس الطلاب إلى البحث عن حلول أخرى للمشكلات.				
23	يعطي المدرّس الفرصة للطلاب بتطبيق موضوع التعلم في مواقف جديدة.				
24	يُمكن المدرّس الطلاب من تطبيق المعرفة النظرية واختبارها.				
25	يُناقش المدرّس الطلاب لاكتشاف حقائق ومفاهيم جديدة.				
	المجال الرابع: مهارة التفاصيل				
26	يُشير المدرّس إلى المصادر المختلفة للحصول على معلومات إضافية عن المادة موضوع التعلم.				
27	يوجه المدرّس الطلاب إلى تطوير الحلول وإضافة التفاصيل.				
28	يطرح المدرّس أسئلة تحتاج إلى إجابات مختلفة تنمي التفكير.				
29	أسئلة المدرّس تتطلب بحث في ميادين مختلفة من قبل الطلاب.				
30	يطلب المدرّس من الطلاب ذكر خطوات التي تم التوصل بها للنتيجة.				
31	يُكلف المدرّس الطلاب بالتعبير عن المعنى الواحد بأساليب متعددة.				
32	يصوغ المدرّس النتائج بأشكال مختلفة.				
33	يطلب المدرّس من الطلاب الربط للبيانات المتوفرة والنتائج التي تم التوصل إليها.				
34	يوسع المدرّس الموضوع بإضافة أفكار للطلاب.				

مظاهر التجاوز على الأراضي الزراعية في محافظة النجف وآثارها البيئية

م. علياء معطي حميد ماجد

م.م. حمزية ميري كاظم

جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات

Manifestations of over taking on agricultural land in the province of Najaf and environmental effects

Lec. Alyaa mute Hameed majed

Ass.Lec. Hamzea mere kadhem

University of kufa\ College of Education for Girls

alyaa.alyaseen@uokufa.edu.iq

hamzea mere@gmail.com

Abstract

Najaf, like the province has seen of Iraq's provinces expanded demographically significant on the expense of agricultural land, whether it is expanding at random or non-random, and these abuses have increased dramatically in recent years due to the country's ongoing political deterioration and the economic and social, and when he went through the wars Directly influenced all aspects of the state, on the basis of what it has become a transgressor of them in the districts and the areas of the province of Najaf spaces, The study showed the size of those excesses and manifestations and the reasons underlying it, Including population growth and the high rate of population density per unit area as well as their effects of The low systematic planning and the lack of the state's role in monitoring cases of abuse, particularly the agricultural Tabu and agricultural contracts.

KeyWords: over taking, agricultural, land

الملخص

شهدت محافظة النجف كغيرها من محافظات العراق توسعا سكانيا كبيرا على حساب الأراضي الزراعية سواء أكان ذلك توسعا عشوائيا او غير عشوائي، وقد ازدادت هذه التجاوزات بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة نظرا لما يشهده البلد من تدهور سياسي واقتصادي واجتماعي، ولما مر به من حروب أثرت بشكل مباشر على كل مفاصل الدولة، وانطلاقا لما أصبحت عليه المساحات المتجاوز عليها في أفضية ونواحي محافظة النجف، أظهرت الدراسة حجم تلك التجاوزات ومظاهرها والأسباب الكامنة لها ومنها النمو السكاني وارتفاع معدل الكثافة السكانية في وحدة المساحة فضلا عن الآثار الناجمة عنها المتمثلة بتدني التخطيط المنظم وانعدام دور الدولة في مراقبة حالات التجاوز وفي مقدمتها الطابو الزراعي والعقود الزراعية.

الكلمات المفتاحية: التجاوز، الأراضي، الزراعية

المقدمة

تعد محافظة النجف من أبرز محافظات العراق الوسطى والجنوبية وهي جزء من منطقة الفرات الأوسط التي شهدت نموا سكانيا ملحوظا، فضلا عما يشهده البلد من تدهور في الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية الأمر الذي أدى إلى التوسع السكاني العشوائي باتجاه الأراضي الزراعية والمساحات الخضراء والأرصفت خاصة ظاهرة التجاوزات وباختلاف أنواعها، والتي أخذت تنتشر بشكل خطير في كل أفضية ونواحي المحافظة، إذ تبلورت الدراسة في ثلاثة محاور أساسية لتسليط الضوء على واقع هذه الظاهرة والأسباب الكامنة لانتشارها، فضلا عن أهم آثارها وطرق الحد من مخاطرها وإيقافها إذ تناول المبحث الأول الإطار النظري وتحديد العوامل المسببة لظاهرة التجاوز، وناقش المبحث الثاني واقع ظاهرة التجاوز في محافظة النجف وأنواعها، وأظهر المبحث الثالث الآثار البيئية التي تسببها وصولا إلى النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

تضمن المبحث تحديد الخطوات الأولى للبحث الجغرافي من حيث المشكلة والفرضية والأهمية والأهداف المتوخاة تحقيقها، وتحديد أهم الأسباب الكامنة وراء تفاقم ظاهرة التجاوز بأنواعها في محافظة النجف وعلى النحو التالي:

أولاً: الإطار النظري للبحث

1- مشكلة البحث: أن التحديد الواضح للمشكلة معناه الوصول إلى نصف الحل، لذا فمشكلة الدراسة تدور حول مجموعة من الأسئلة على وفق الآتي:

1- هل تعاني محافظة النجف من مظاهر التجاوزات على الأراضي الزراعية والمساحات الخضراء والأرصفة

2- ماهي مظاهر التجاوز على قطع الأراضي في محافظة النجف.

2- فرضية البحث: تعد الفرضية عبارة عن استنتاج يتوصل إليه الباحث ويتمسك به بشكل مؤقت من خلال وضع عدد من الفرضيات التي تكون بمثابة تخمين مسبق لحلول مبدئية غير مبرهن على صحتها لمعرفة الصلة بين الأسباب والمسببات، وتتمثل الفرضيات بالآتي:

1- تعاني محافظة النجف من وجود مظاهر التجاوزات على الأراضي الزراعية والمساحات الخضراء والأرصفة

2- توجد مظاهر عديدة وبارزة لحالة التجاوز في محافظة النجف.

3- هدف البحث وأهميته: تعد مظاهر التجاوز على الأراضي الزراعية والمساحات الخضراء من أخطر المشكلات التي تهدد النظام البيئي ومكوناته، فضلاً عن انتشارها في العراق خلال السنوات الأخيرة وخاصة في محافظة النجف الأمر الذي اوجب الوقوف على أسباب هذه الظاهرة والقضاء عليها والحد من آثارها، ويهدف البحث إلى:

أ- تحديد مظاهر النمو السكاني في منطقة الدراسة.

ب- توضيح مفهوم الطابو الزراعي والعقود الزراعية المتداولة في تبرير مشروعية التجاوز في أفضية ونواحي المحافظة.

ج- تشخيص الآثار السلبية للظاهرة وتأثيرها في تقليص رقعة مساحة الأراضي المزروعة وانتشار المساحات المتصحرة والكثبان الرملية.

4- حدود منطقة البحث: تقع محافظة النجف بين دائرتي عرض (29° 50' - 32° 21') شمالاً، وبين قوسي طول (42° 50' - 44° 45') شرقاً، الخريطة (1).

وتحدد بحدود مكانية من الشمال محافظة بابل ومن الشمال الغربي محافظة كربلاء، ومن الجنوب المملكة العربية السعودية والجنوب الشرقي محافظة المثنى، ويحدها من الغرب محافظة الأنبار، أما من الشرق محافظة القادسية وتتألف من ثلاثة اقصية هي (النجف، الكوفة، المناذرة) وسبعة نواحي (الحيدرية، الشبكة، العباسية، الحرية، الحيرة، المشخاب، القادسية) وتبلغ مساحتها (28824) كم² أي ما يعادل (6,6%) من مساحة العراق البالغة (434128) كم²، وتتضمن حدود منطقة الدراسة جميع وحداتها الإدارية المتمثلة بجميع الاقصية والنواحي التابعة لها..

ثانياً: عوامل وأسباب ظاهرة التجاوز في محافظة النجف

أسهمت عوامل وأسباب بارزة في حدوث وانتشار ظاهرة التجاوزات على الأراضي والمساحات الخضراء والأرصفة، وقد تفاعلت هذه العوامل وتضافرت في تأثيرها لنشوء وتفاقم الظاهرة والتي اتخذت مظاهر عديدة ومنها:

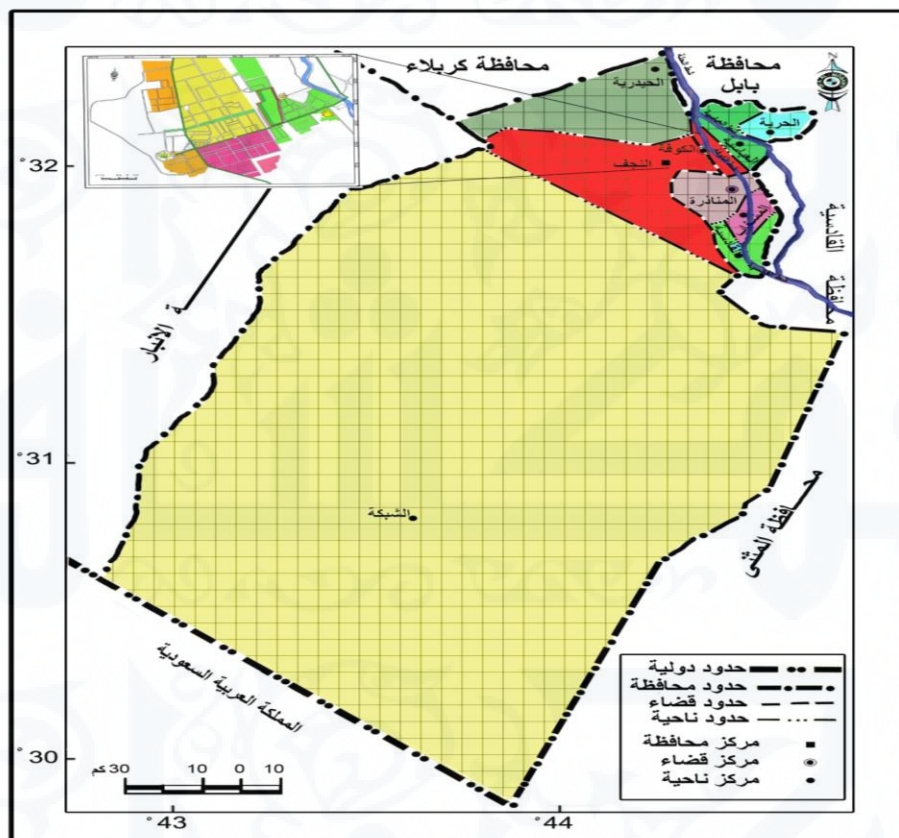
1- النمو السكاني وارتفاع الكثافة السكانية في محافظة النجف: شهد النمو السكاني في منطقة الدراسة خاصة وفي العالم بوجه عام تغيراً كبيراً نحو الزيادة والذي يعد تحولاً خطيراً في الديموغرافية، إذ تسبب في ارتفاع معدلات الزيادة الطبيعية في أعداد السكان وبالتالي توزيعهم بشكل غير متساوي⁽¹⁾، لقد بلغ سكان العالم (6,5) مليار نسمة مع بداية عام 2005م ومن المتوقع أن يصل العدد إلى (8)

1- Michal L. Levasseur, others, world Geography printed in the united states of America, 1998, P81.

مليار نسمة في عام 2025م، وإلى ما يقارب (10) مليار نسمة في عام 2050، ويتوزع هؤلاء السكان توزيعاً غير عادل على سطح الأرض، إذ يتركز نصف سكان العالم فوق (5%) فقط من مساحة اليابسة في حين يعيش (5%) فقط من سكان العالم فوق (57%) من مساحة اليابسة⁽¹⁾.

الخريطة (1)

حدود منطقة الدراسة



المصدر: الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة النجف، 2007.

كما أخذ السكان في منطقة الدراسة نحو الزيادة فقد بلغ عدد سكان المحافظة (1389549) نسمة⁽²⁾ خلال عام 2015م. ويشير الجدول (1) إلى تباين إعداد السكان بين الوحدات الإدارية إذ بلغ مجموع السكان في الوحدات الإدارية لمركز قضاء النجف (786804) نسمة وبنسبة (56,6%) من مجموع سكان المحافظة مما زاد في الطلب على الوحدات السكنية وبالتالي التوسع العشوائي نحو المساحات الزراعية، ثم يليه مركز قضاء الكوفة وبوحداته الإدارية، إذ بلغ عدد سكانه (346146) نسمة وبنسبة (25,1%) من عدد السكان الإجمالي للمحافظة ثم يليه مركز قضاء المناذرة بوحداته الإدارية حيث بلغ (256599) نسمة وبنسبة (18,5%) من عدد السكان الأمر الذي دفع بالسكان إلى التوسع السكني العشوائي حتى شمل المساحات المزروعة مما تسبب في استنزاف الموارد الطبيعية كالترربة وتدهور مساحات واسعة من المناطق الخضراء وتصحرها لمواجهة هذه الزيادة سواء في توفير الغذاء أولاً وتوفير السكن ثانياً وبالتالي نشوء ظاهرة التجاوز على هذه الأراضي.

1- الرحمن محمد السعدني، ثناء مليجي السيد عودة، مشكلات بيئية (طبيعتها، اسبابها، اثارها، كيفية مواجهتها)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، بلا سنة، ص187.

2 - جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء النجف، بيانات غير منشورة، 2015.

الجدول (1)

توزيع سكان محافظة النجف حسب الوحدات الإدارية خلال عام 2015

القضاء	الوحدة الإدارية	المساحة كم2	عدد السكان	نسبة حجم السكان %
النجف	م.ق النجف	1133	734819	مركز قضاء النجف 5606
	ناحية الحيدرية	1228	51544	
	ناحية الشبكية	25400	441	
	المجموع	27761	786804	
الكوفة	م.ق الكوفة	129	228452	مركز قضاء الكوفة 25,1
	ناحية العباسية	85	88041	
	ناحية الحرية	223	29652	
	المجموع	437	346146	
المناذرة	م.ق المناذرة	324	87453	مركز قضاء المناذرة 18,5
	ناحية الحيرة		37724	
	ناحية المشخاب	123	87604	
	ناحية القادسية	179	43818	
	المجموع	626	256599	
مجموع المحافظة	مجموع المساحة	28824	1389549	

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية إحصاء محافظة النجف، بيانات غير منشورة، 2015.

2- الطابو الزراعي والعقود الزراعية

انتشر الطابو الزراعي والعقود الزراعية في محافظة النجف وبشكل كبير خلال العشر السنوات الأخيرة وأثرت تأثيراً كبيراً في تحول الأراضي والمساحات المزروعة إلى مناطق سكنية ومحلات ومناطق تجارية ومواقع لبيع المواد الإنشائية كالتابوق والجص والأسمنت وغيرها، إذ شمل ذلك منطقة الدراسة وكل محافظات العراق نظراً لما يمر به البلد من تدهور اقتصادي وسياسي، فالدولة هي من تقوم بتمليك الأراضي الزراعية لأشخاص بما يعرف الطابع الزراعي لغرض زراعتها ويقوم هؤلاء ببيع تلك الأراضي على شكل قطع ويقوم المشتري ببناء تلك القطع دور سكنية ومحلات وغيرها..

ويعرف الطابو الزراعي بأنه قانون حق التصرف من قبل الفلاح بإدارة الأرض العائدة لوزارة المالية مع بقاء حق عائديتها لوزارة المالية والحق للدولة بإلغاء حق التصرف المعطى للمواطن بعد الإخلال بالصفة الزراعية وبعد استغلال الأرض للأغراض الصناعية والسكنية والتجارية⁽¹⁾.

تهدف الدولة من منحها للمواطن توفير فرص عمل للمواطنين وزيادة الإنتاج الزراعي وتوسيع استثمار الرقعة الزراعية ومكافحة التصحر وزيادة كثافة الغطاء النباتي، علماً أن حق التصرف تم منحه حسب قوانين أعمال التسوية التي جرت للأراضي التابعة للدولة وفق احكام القانون 115 و 117 و 220.

أما العقود الزراعية فهي صفة تعاقدية قانونية بين وزارة الزراعة وبين المواطن لغرض تجديد حيازة زراعية أو أراضي لغرض استغلالها في الزراعة وقانون إيجار الأراضي الزراعية تبرم وفقاً لأحكام القانون 21 لسنة 2013 وقانون بيع وإيجار أملاك الدولة وتبرم العقود الزراعية على الأراضي العائدة لوزارة المالية حصراً⁽²⁾.

تعاني محافظة النجف بكل وحداتها الإدارية من التجاوزات والتي أخذت تتزايد خاصة ما كان عن طريق الطابو الزراعي والعقود الزراعية، لأن الدولة لم تقف أمام أصحاب الطابو والعقود الزراعية وتمنعهم من بيع هذه الأراضي أو التصرف بها، وإن يكون الهدف منها هو لزراعة الأرض وكثافة الغطاء النباتي وتوفير فرص العمل، إذ أخذ أصحاب العقود الزراعية يتصرفون بهذه الأراضي بما يحقق لهم أهدافهم ولم يكن للجهات المسؤولة أي دور، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة الميدانية، إذ لم تستطع البلديات ومديرية الزراعة والشعب الزراعية في المحافظة من أحصاء هذه المساحات أو منع هؤلاء من حق التصرف بهذه الأراضي المتزايدة،

1 - جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة النجف، قسم الأراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.

2 - المصدر نفسه.

ويشير الجدول (2) إلى التصميم القديم للمحافظة والتصميم الأساس المحدث وفيه يتبين بان قضاء النجف يأتي في مقدمة اقصية منطقة الدراسة التي اتسع فيها التصميم المحدث بشكل كبير عن التصميم القديم من (82) كم² إلى حوالي (182) كم²، يليه قضاء الكوفة الذي بلغ فيه التصميم القديم (18,9) كم² في حين وصل التصميم المحدث إلى (49,6) كم²، وبلغ التصميم القديم لقضاء المناذرة (3,5) كم² في حين وصل التصميم المحدث إلى (27,75) كم²، الأمر الذي يشير إلى أن التصميم المحدث قد اتسع بشكل كبير يفوق التصميم القديم لما تشهده منطقة الدراسة من زحف عمراني وتوسع سكني شمل كل أقصيتها ونواحيها.

الجدول (2)

المساحة التي شملها التصميم الأساس القديم والمحدث لمحافظة النجف (كم²)

البلديات	التصميم القديم	التصميم المحدث
مركز قضاء النجف	82	182
الحيدرية	7,5	7,5
الكوفة	18,9	49,6
العباسية	2,33	8,4
الحرية	1,5	6
المناذرة	3,5	27,75
المشخاب	1,8	11,3
الحيرة	2,3	5,8
القادسية	1,6	4

المصدر: جمهورية العراق، وزارة التخطيط، بلديات محافظة النجف، قسم تنظيم المدن، وحدة نظم المعلومات، بيانات غير منشورة، 2016.

3- دور الدولة والسياسة الحكومية وانخفاض مستوى التخطيط المنظم

تعد الدولة والسياسة الحكومية نقطة الأساس التي تنطلق منها كل العمليات التي من شأنها ان تحقق حاله من التوازن البيئي بما يتوفر لديها من موارد تتناسب مع أعداد السكان من خلال التخطيط المنظم التي يتحقق من توفير الوحدات السكنية أولاً وتشريع قوانين تحد من التجاوزات على الأراضي الزراعية ثانياً، فضلاً عن إعداد كادر لمراقبة حالات التجاوز بصورة دورية وفرض عقوبات صارمة في حالة رصد أي مخالفات ثالثاً، ونظر لما مر به البلد من تدهور اقتصادي وسياسي أثر سلباً على الإنسان وبيئته وانشغال الدولة والحكومات بعيداً عن المواطن وتطبيق ما يفرض عليه من واجبات وما له من حقوق كل هذه العوامل كان لها الأثر المباشر في تفاقم ظاهرة التجاوز على الأراضي الزراعية وبشكل أصبح من الصعب إيقافه والحد من تأثيراته وهذا ما تشهده منطقة الدراسة.

المبحث الثاني

واقع ظاهرة التجاوز في أقصية ونواحي محافظة النجف وأنواعها

تعاني منطقة الدراسة وبشكل واضح من ظاهرة التجاوز التي تعد من اخطر المشكلات التي شملت كافة أقصية ونواحي المحافظة، وحصراً باتجاه المساحات المزروعة او الأراضي الصالحة للزراعة تحت عنوان العقود الزراعية (الطابع الزراعي) الذي يقوم فيه عدد من المشتريين لهذه الأراضي بتقسيم تلك المساحات إلى قطع وبيعها، وإن اختلف الغرض من استعمالات هذه الأراضي كل حسب استعماله لإقامة دور سكنية او محال لبيع المواد الإنشائية، إذ اتضح من خلال الدراسة الميدانية التي استمرت سنتين إن التوسع على حساب هذه المساحات شمل كافة أقصية ونواحي محافظة النجف دون استثناء وهناك عدد من النواحي يتجاوز عليها الأفراد من غير العقود الزراعية أو علم أي جهة أخرى، فضلاً عن إقامة مديرية البلديات مشاريع لمد الطرق المبلطة بين النواحي والقرى والتي يتم إنجازها على الأراضي الزراعية ثم ينتشر على جانبيها الدور السكنية والمحال وغيرها كما سنلاحظ ذلك في الاقصية والنواحي.

يتضح من خلال الجدول (3) ان مجموع المساحات المزروعة فعلا في اقصية ونواحي قضاء النجف بلغت (60955) دونم، في حين أن المساحات الصالحة للزراعة قد زادت الى (10840780) دونم خلال سنة 2015 أي ان هناك اراضي لم تستثمر رغم صلاحيتها للزراعة، وهذا يعود الى أسباب تتعلق بالشعب الزراعية في الاقصية والنواحي التي لم تتجه نحو استثمار وزراعة هذه الأراضي، كما بلغت مساحة الأراضي غير الصالحة للزراعة (263620) دونم، اذ يتطلب من البلديات إقامة مشاريع استثمارية لدور سكنية في هذه المناطق وتوزيعها على المواطنين بدلا من التوسع والتجاوز على الأراضي الزراعية.

ويشير الجدول (3) إلى أن مناطق التجاوز قد اتسعت في قضاء النجف وانتشرت في مناطق عديدة منها ويأتي حي الرحمة في مقدمتها، إذ بلغت مساحة التجاوز (1096486)م²، يليه ناحية الحيدرية التي بلغت مساحتها (630438)م²، تأتي بعدها منطقة الصدر الثالثة بمساحة قدرت حوالي (373740)م²، واحتلت منطقة حي الشرطة مساحه (238410) م² ثم شارع المطار الحولي الذي لم يحدد مساحته لان هذه المنطقة مستمرة في بيع الأراضي بما يُعرف (بالعقود الزراعية).

ويتضح مما تقدم ان قضاء مدينة النجف ونواحيه يعاني من تفاقم وانتشار مشكلة التجاوزات على الأراضي الزراعية والمساحات الصالحة للزراعة بأنواعها سواء كان ذلك التجاوز في إقامة الدور سكنية والمحال ومواقع بيع المواد الإنشائية (السكلات) الأمر الذي أدى إلى تدهور الموارد الطبيعية كالترية والغطاء النباتي والذي سبب في تصحر مساحات واسعة وتقلصها وانخفاض وتدنّي إنتاجيتها. يعاني قضاء الكوفة من مشكلة التجاوز التي ظهرت بوضوح في منطقة السفير التي سجلت أعلى مساحة للتجاوز بحدود (554840)م²، في حين بلغت المساحة المتجاوز عليها في منطقة الكريشات (319940)، ثم منطقة الشوافع (313760)م² الجدول (4)، فضلا عن التجاوزات الواقعة بين جسر الأمام علي ولغاية مشروع

الجدول (3)

المساحات الصالحة وغير الصالحة للزراعة في قضاء النجف ووحداته الادارية خلال عام 2015

الوحدة الادارية	المساحة الكلية (دونم)*	المساحة المزروعة فعلا (دونم)	المساحة الصالحة للزراعة (دونم)	المساحة الغير صالحة للزراعة دونم	مناطق التجاوز (م ²)
مركز قضاء النجف	453200	29901	378200	75000	حي الشرطة 238410
الشبكة	10160000	0	9973000	187000	حي الرحمة 1096486
الحيدرية	491200	31054	489580	1620	الصدر الثالثة 373740
مجموع قضاء النجف	11104400	60955	10840780	263620	الحيدرية 630438 شارع المطار -

المصدر:

1- وزارة الزراعة، مديرية زراعة محافظة النجف، قسم الاحصاء، قسم الاراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.

2- جمهورية العراق، بلدية محافظة النجف، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2016.

3- مجلس محافظة النجف، قسم نظم المعلومات، بيانات غير منشورة، 2016.

* (دونم) هي وحدة القياس المستخدمة والمعتمدة في قسم الاراضي والمساحات الزراعية التابعة لمحافظة النجف.

ماء الزرقة البالغة (333) م²، وكذلك التجاوزات الواقعة في منطقة السراي والجمهورية وشارع المعمل والصوب الصغير التي بلغت (1366) م²، ووصلت التجاوزات الواقعة في جنوب مدينة الكوفة الى (3993) م² متجاوز، وعليه فإن قضاء مدينة الكوفة قد اتسعت فيه التجاوزات بشكل كبير ويفوق ناحية العباسية التي سجلت (220914) م² ارض متجاوز عليها، وكذلك ناحية الحرية التي وصلت فيها مساحة التجاوزات الى (199556) م² توزعت بين مقاطعات الناحية والمتمثلة في مقاطعة 38 في منطقة الرمل وجزء من مقاطعة 51، 52 في سبعة وام رفش وجزء من مقاطعتي 14 و24.. يتضح مما تقدم ان قضاء الكوفة ونواحيه يعاني ظاهرة التجاوزات

بأنواعها سواء كان دورا سكنية او أقامة محلات تجارية وصناعية، وقد تم رصد ومشاهدة ذلك خلال الدراسة الميدانية على طول الطريق الممتد بين قضاء الكوفة وناحية العباسية وناحية الحرية، وقد شمل هذا التجاوز المساحات الزراعية مما أثر سلبا على تقليص المساحات المزروعة وبالتالي على الإنتاج مما سبب في انتشار آثارها المتمثلة بتصحّر الأراضي الزراعية وتدهور الموارد الطبيعية المتمثلة بالتربة والغطاء النباتي.

ويشير الجدول (5) الى تباين المساحات المزروعة فعلا والصالحة للزراعة بين نواحي قضاء المناذرة ويرجع ذلك الى عوامل تتعلق بطبيعة التربة وصلاحياتها والعناصر الغذائية المتوفرة فيها والامكانيات والطرق الزراعية المتبعة، اذ سجل مركز قضاء المناذرة اكبر مساحة للتجاوز بلغت (3113769) م² وهي في تزايد مستمر لاسيما في المنطقة المسماة (حي المطاط) والممتدة من الاراضي الزراعية خلف مستشفى المناذرة العام حتى معمل اسمنت الكوفة، وقد اوضحت بلدية المناذرة والشعبة الزراعية فيها من خلال الدراسة الميدانية والمقابلات الشخصية انها لم تستطع احصاء المساحات المتجاوز عليها، خاصة وان هذه العقود تجدد كل اربع سنوات كما شملت المقاطعة (10) المحجرة والمقاطعة (3) حصوة الخورنق فضلا عن المنطقة الواقعة خلف الشارع العام وخلف حي الجمعية (جهة الطار) والطريق الممتد من حي الجمعية الى قرية المرشدة، اذ تم ربط حي الجمعية بالمرشدة بطريق مبلط وقد توسعت الدور السكنية على جانبي الطريق الامر الذي ادى الى تحول الكثير من الأراضي الزراعية إلى دور سكنية وما رافقه من تراجع وتقلص للأراضي والمساحات الزراعية نتيجة للامتداد السكني والعمراني فيها.

الجدول (4)/ المساحة الصالحة للزراعة والمتجاوز عليها في قضاء الكوفة ونواحيه خلال عام 2015م

الوحدة الادارية	المساحة الكلية (دونم)	المساحة المزروعة فعلا	المساحة الصالحة للزراعة (دونم)	المساحة الغير صالحة للزراعة (دونم)	مناطق التجاوز (م ²)
مركز قضاء الكوفة	51600	16864	42240	9360	554840
العباسية	83000	64620	66482	16518	319940
الحرية	40200	22865	25496	14704	313760
المجموع	174800	104349	134218	40582	333 المنطقة الواقعة بين جسر الامام علي ومشروع ماء الزرقة
					1366 التجاوز بين منطقة السراي والجمهورية وشارع المعمل
					3993 التجاوز جنوب مدينة الكوفة
					220914 العباسية
					199556 الحرية

المصدر:

- 1- وزارة الزراعة، مديرية الزراعة في محافظة النجف، قسم الاراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.
- 2- محافظة النجف، بلدية قضاء الكوفة، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015.
- 3- محافظة النجف، بلدية ناحية العباسية، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015.
- 4- محافظة النجف، بلدية ناحية الحرية، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015.
- 5- مجلس محافظة النجف، قسم نظم المعلومات، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2016.

كما شهدت ناحية المشخاب حالتها وبالأخص على جانبي الطريق بدءا من دخول الناحية وصولا الى مركز قضاء أبي صخير، وكذلك في ناحية القادسية ومناطق العزامية وأم عرده التي وصلت المساحات المتجاوزة فيها الى حوالي (204510) م²،

وامتدت الى ناحية الحيرة وخاصة على امتداد الطريق السباحي الذي انشأ ليربط بين قضاء المناذرة والناحية وصولاً الى منطقة اللهييات ومناطق أخرى، مما يدل على الانتشار والتوسع المفرط لظاهرة التجاوز بسبب غياب العامل التخطيطي المنظم بما يتناسب وأعداد السكان في المحافظة، كما ان اغلب أصحاب الأراضي الزراعية لم يجدوا الدعم الحكومي في تشجيع المنتج المحلي، وبالتالي لم يجد هؤلاء منفذا لاستغلال أراضيهم الزراعية والاستفادة منها الا ببيعها على شكل قطع وترك قطعة لممارسة العمل الزراعي كما إن الكثير من الأراضي التي تتوسط المناطق السكنية باتت غير صالحة للزراعة لان اغلبها مكتظة بالسكان ومغلقة وغير خصبة، ولو كان هناك دعم من قبل الحكومة لما لجأ الكثير من الفلاحين إلى بيع جزء من أراضيهم او بيعها بالكامل والاستفادة منها.

الجدول (5) // المساحات الصالحة للزراعة ومناطق التجاوز في قضاء المناذرة ونواحيه خلال عام 2015

الوحدة الادارية	المساحة الكلية دونم	المساحة المزروعة فعلا	المساحة الصالحة للزراعة (دونم)	المساحة الغير صالحة للزراعة (دونم)	مناطق التجاوز(م2)
مركز قضاء المناذرة	19400	10959	15244	4156	3113769 المناذرة مقاطعة 10.3 حي المطاط
الحيرة	110200	42123	101412	8788	204510 المشخاب
المشخاب	49200	39730	42476	6724	131575 الحيرة مقاطعة 22، 13
القاسية	71600	57906	62340	9260	
المجموع	250400	150718	221472	28928	

المصدر:

- 1- جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة محافظة النجف، قسم الإحصاء، قسم الأراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.
- 2- جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة محافظة النجف، الشعبة الزراعية في المناذرة، وحدة الأراضي، بيانات غير منشورة، 2016.
- 3- جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة محافظة النجف، الشعبة الزراعية في ناحية الحيرة، وحدة التخطيط، بيانات غير منشورة.
- 4- مجلس محافظة النجف، قسم نظم المعلومات، بيانات غير منشورة، 2016.

أنواع ظاهرة التجاوز في محافظة النجف

إن تفتيت الأراضي الزراعية لبيع القسم الأكبر منها كقطع أراض سكنية قد وسع الخلل في الإنتاج الزراعي وسبب تجريف المناطق الخضراء وتراكم أنقاض البناء من جراء عمليات بناء الدور على تلك الأراضي وتشويه صورة الزراعة في العراق عموماً ومنطقة الدراسة بوجه خاص، اذ يتخذ التجاوز ضمن اقصية ونواحي المحافظة مظاهر عديدة منها:

- 1- مواقع لبيع المواد الإنشائية (الجص، الرمل، الأسمنت، الحصى) وقد انتشرت هذه المواقع على الطرق الممتدة بين قضاء الكوفة وناحية العباسية وعلى طريق ناحية الحرية، وكذلك على طريق النجف - المناذرة وفي المنطقة الواقعة بين قضاء المناذرة وناحية الحيرة في الطريق الممتد ضمن الأراضي الزراعية.
- 2- معامل لصناعة الطابوق والبلوك وقد انتشرت هذه المعامل ضمن الأراضي الزراعية وعلى الطرق الممتدة بين قضاء الكوفة وناحية العباسية وبين قضاء النجف - المناذرة، ولطبيعة عمل تلك المعامل وما تنفثه من دخان أسود على البيئة واستخدامها لوقود النفط الأسود فقد تضررت مساحات واسعة من الأراضي الزراعية والبساتين إضافة إلى ضررها على الإنسان والحيوان والنبات معاً..
- 3- انتشار الدور السكنية العشوائية وغير العشوائية (المنظمة) كأحياء سكنية في مختلف مناطق اقصية ونواحي المحافظة على حساب مساحات شاسعة من الأراضي الزراعية، مما يؤدي إلى فوضى في التخطيط العمراني ويفقدها المواصفات الإنشائية والعمرانية

والبيئية، لذا يتوجب على الدولة شراء تلك الأراضي من أصحابها لتتمكن من الإشراف عليها وإحياءها من جديد وإلا تنتهي مهنة الزراعة في المستقبل القريب لو أستمّر الحال كما هو عليه

4- إقامة محلات لبيع الفواكه والخضروات والدواجن على امتداد الطرق المذكورة أعلاه، مما اثر على المظهر البيئي والخدمي للمحافظة، وسبب ازدحاماً ملحوظاً لخص الأسعار التي تتعامل بها هكذا محلات مقارنة مع المحلات المقامة في مركز المدينة أو الأسواق المحلية الرسمية

5- فتح وإنشاء محلات لبيع العقارات (الطابو الزراعي) من قبل أصحاب تلك الأراضي التي تتجاوز مساحتها عدة دونمات، فضلاً عن أنواع أخرى من المحال والأسواق مما يشجع ذوي الدخل المحدود على شرائها والتداول فيها لاسيما مع ضعف الاجراءات الحكومية الرسمية في إيقافها أو الحد منها.

المبحث الثالث

الآثار البيئية لظاهرة التجاوز في محافظة النجف

ان الأراضي الزراعية والبساتين بشكل عام ثروة وطنية يتوجب قانونياً على أصحابها وذوي العلاقة فيها والمسؤولين الاهتمام عند التصرف فيها وإدارتها واستغلالها، وفقاً لخطط الدولة ومناهجها والتعليمات والقرارات والتوجيهات الصادرة من الجهات المختصة ورعايتها وتطويرها والامتناع عن كل ما يؤدي الى تلفها والإضرار بها اذ تعد ظاهرة التجاوز من المخاطر البيئية ذات الأثر المباشر في تدهور واضمحلال مكونات النظام البيئي وما تتركه هذه الظاهرة من تدهور التربة اولا وما تعانیه من تملح وتغدق اثر سلباً في فقرها وتعريضها ثانياً وانعدام الغطاء النباتي وبالتالي تصحر هذه الأراضي وزحف الكثبان الرملية نحو المساحات المزروعة لذا لا بد من الحد منها ومحاولة إيقافها والقضاء عليها لأن استمرارها يؤدي إلى تدمير البيئة وتدهورها، ومن اهم الآثار التي تسببها ظاهرة التجاوز على الارض الزراعية هي:

اتساع المساحات المتصحرة

تبدأ عملية التصحر بحالة تصيب التربة أو الغطاء النباتي وتؤدي الى تدهورها وتعرف بانها انخفاض قدرة الإنتاج البايولوجي للتربة مما يؤدي الى خلق أوضاع صحراوية أو شبه صحراوية ويوصف مفهوم التصحر بقصور أو تدهور في البيئة البايولوجية الكامنة للأرض، الأمر الذي يؤدي بالضرورة الى الشكل الصحراوي التي تتخذها الأرض، وإن طبيعة التصحر يمكن أن تكون معقدة وتحدث نتيجة أسباب وآليات معقدة تتضافر في أحداث عمليات التدهور البيئي الذي يؤدي بالنتيجة إلى حدوث التصحر⁽¹⁾، أصبحت ظاهرة التصحر سبباً رئيساً للقلق العالمي لأنها اثرت بشكل كبير على مساحات الأراضي القابلة للزراعة والتي يعتمد عليها العالم في الغذاء وتشير الامم المتحدة الى ان ما يقارب (40%)⁽²⁾ من أراضي العالم هي أراضي قاحلة وتعاني مشكلة التصحر.

يعد الزحف العمراني من أبرز العوامل البشرية المباشرة في انتشار ظاهرة التصحر والتي تمثل أحد عناصر نشاطات الإنسان حيث أن التوسع العمراني (العشوائي أو المنظم) له تأثير بالغ في زيادة المساحة المتصحرة ضمن منطقة الدراسة، وتفقد محافظة النجف الاشراف حوالي (5%)⁽³⁾ من مساحة الأرض الزراعية في كل سنة نتيجة التصحر، وبذلك تشكل نسبة فقدان ما بين (1 - 1,5%) من النسبة أعلاه بسبب التوسع العمراني أي توسع في البناء للسكن وبذلك تتحول من مساحات منتجة ذات نشاط حيوي إلى أراضي ذات مساحات غير منتجة (متصحرة).

لقد تم التوصل من خلال الدراسة الميدانية أن محافظة النجف تشهد تدهوراً في موارد البيئة الطبيعية وتأتي في مقدمتها التربة والناجم عن التوسع السكاني الممتد باتجاه الأراضي الزراعية والذي تسبب في ملوحة وتغدق التربة، ويشير الجدول (6) الى أن مساحة الأراضي المتغدقة والمتملحة في منطقة الدراسة قد تباينت مكانياً، فسجلت أعلى مساحة في قضاء النجف بلغت (4000) دونم والذي

1 - محمد محمود سليمان، الجغرافيا والبيئة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2009، ص112.

7- Cunningham, William, Environmental Science, Higher Education, Newyork, America, 2007, P208.

3 - مديرية زراعة النجف، قسم الأراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.

اثر سلبي في اتساع المساحة المتصحرة والبالغة (195000) دونم الأمر الذي ادى إلى تدهور الغطاء النباتي وتعرية التربة وزحف الكثبان الرملية التي تبلغ مساحتها (4000) دونم، ثم يليه قضاء المناذرة الذي وصلت فيه مساحة الأراضي المتملحة والمتغدقة الى (3100) دونم واتسعت المساحات المتصحرة إلى (5000) دونم، وبلغت المساحة المتملحة في قضاء الكوفة أدناها وبحدود (250) دونم، فالزحف العمراني على حساب الأراضي العشبية والأراضي الزراعية المنتجة يؤدي إلى تحول الأراضي الخضراء الى سطوح أسمنتية او اسفلتية ذات قدرة عالية على امتصاص الطاقة الشمسية، مما يزيد من درجة الحرارة والأمثلة على ذلك كثيرة في العالم وخاصة في الدول النامية ومنها كثير من المدن العربية⁽¹⁾.

إن تجريف وتفتيت الأراضي الزراعية الخضراء تؤثر على بيئة العراق بشكل عام ومنطقة الدراسة خاصة فالسكان يعانون حالياً من كثرة الغبار والأتربة الملوثة بسبب عملية تجفيف البساتين والمناطق الخضراء لأن البساتين العامرة والأشجار المثمرة والمزروعات الأخرى هي التي تلطف البيئة وتحسن الجو، كما ان انتشار ظاهرة تحويل الأراضي الزراعية والبساتين داخل المدن إلى أراض سكنية في الآونة الأخيرة له أضرار كثيرة على البيئة، فهذه الأراضي تمتد المدن بالأوكسجين وبالتالي فان تشييد مساكن عليها سيسهم في تحطيم البيئة.

الجدول (6) // مساحات الأراضي المتملحة والمتصحرة والكثبان الرملية في محافظة النجف / دونم

الوحدة الادارية	المساحة الكلية (دونم)	مساحة الأراضي المتملحة والمتغدقة	مساحة الكثبان الرملية	مساحة الأراضي المتصحرة
مركز قضاء النجف	453200	4000	4000	12000
الحيدرية	491200			
الشبكة	10160000			183000
مجموع قضاء النجف	1110440	4000	4000	195000
مركز قضاء الكوفة	51600	250		
العباسية	83000			
الحرية	40200			
مجموع قضاء الكوفة	174800	250	0	0
مركز قضاء المناذرة	19400	100		
الحيرة	110200	200	700	3000
المشخاب	49200			
القادسية	71600	1000	300	2000
مجموع قضاء المناذرة	250400	3100	1000	5000
مجموع المحافظة	11529600	7350	5000	200000

المصدر: جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة محافظة النجف، قسم الاحصاء، بيانات غير منشورة، 2016.

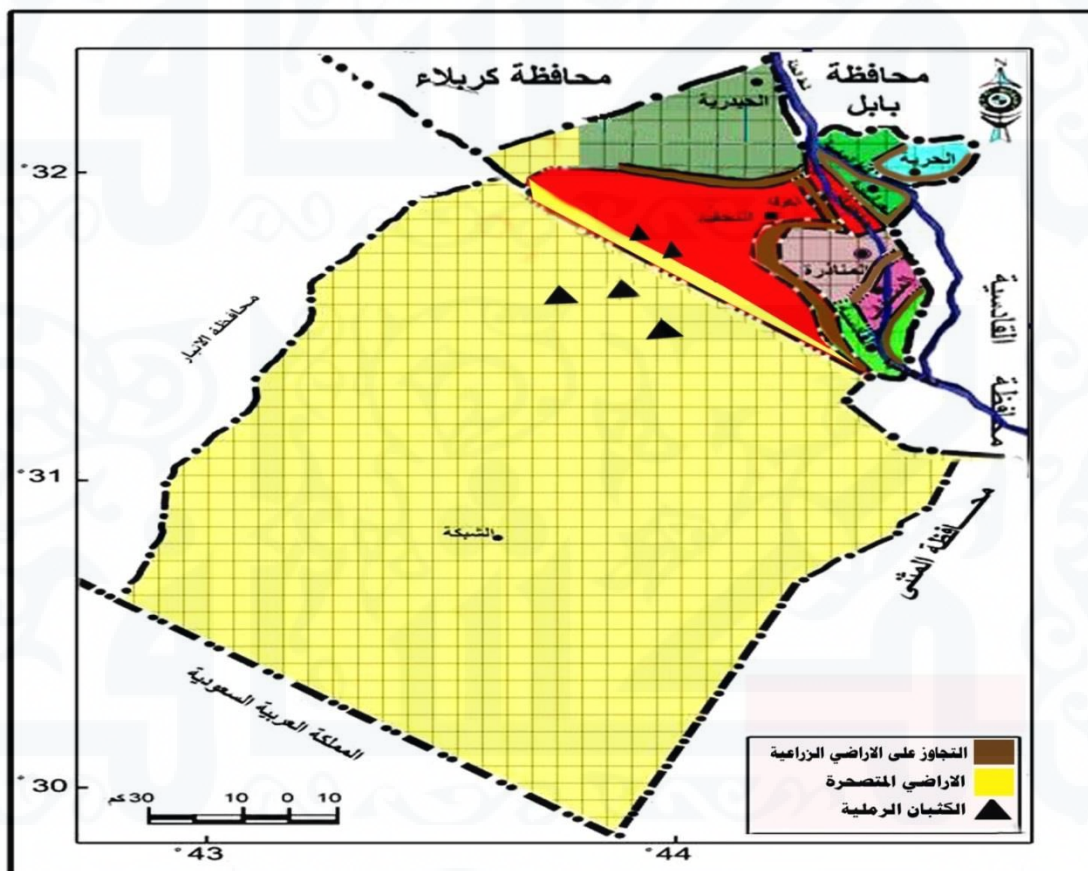
كما تسهم معامل الطابوق (الكور) التي تقام على الأرض المتجاوز عليها في انبعاث الغازات التي لها تأثيرها على النبات والحيوان، اذ ان الاحتراق للمواد المستعملة كوقود يترسب على الأشجار مما يؤدي إلى قلة أناتها واصفرار لونها ويحدث هذا في المناطق المجاورة لهذه المعامل، فضلا عن تلوث النبات كالخضراوات والأوراق الخضر إذ تتلوث هذه النباتات بالمعادن الثقيلة كالرصاص والزنك والكاديوم وهذه العناصر تؤثر في صحة الإنسان الذي يتناولها وبالتالي تصيبه بالأمراض الخطيرة، وبما إن الإنسان يتغذى على هذه الحيوانات المتأثرة بالتلوث وخاصة تلك الملوثة بالمعادن الثقيلة كالرصاص والزنك، وهذه المعادن هي إحدى نتائج الاحتراق، وهي ملوثات خطيرة تتراكم في لحوم الحيوانات ومنتجات الألبان والدواجن التي يستهلكها الإنسان، فتتراكم في بدنه

وأثارها لا تظهر إلا بعد وقت طويل، لأن فيها تأثيرات تراكمية، وهذا الحال يسري على الأسماك أيضاً، فقد أثبتت الدراسات المحلية أن أسماك الفرات الأوسط ملوثة بمخلفات المعادن لتلوث المياه التي تعيش فيها، والمياه تتلوث بجرف التربة أثناء سقوط الأمطار ومخلفات المصانع والمعامل.

كما يؤثر الوقود المستخدم في معامل الطابوق وهو (النفط الأسود) على الأراضي الزراعية المجاورة تأثيراً سلبياً حيث يستخدم العامل في تلك الكور الحفر في الأرض كمخازن وافران للاحتراق وهذا بطبيعته يلوث الأرض ومكوناتها فلا تصلح بعد ذلك أرضاً زراعية يستفاد منها في المستقبل.

نستنتج مما تقدم أن الزحف العمراني في اقصية ونواحي محافظة النجف كان له الأثر المباشر في تدهور وتدنّي الغطاء النباتي وتقلص المساحات المزروعة وبالتالي انتشار ظاهرة التصحر التي أثرت سلباً في تدهور مكونات النظام البيئي أولاً، وانخفاض الإنتاج الزراعي ثانياً وانتشار مظاهر التجاوزات على البيئة ثالثاً وتشير الخريطة (2) الى التوزيع الجغرافي لمظاهر التجاوز في محافظة النجف ورغم انها لم تعطي قياسات دقيقة لان الظاهرة في زيادة مستمرة، اذ لم تقم الدولة بإجراءات حاسمة لإزائها وإنما أسهمت في زيادة المساحات المتجاوز عليها تحت عنوان الطابو الزراعي الذي يأتي في مقدمة الأسباب لانتشار الظاهرة.

الخريطة (2) // التجاوز على الأراضي الزراعية في محافظة النجف



المصدر: جدول (3، 4، 5، 6)

الاستنتاجات

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- تعاني محافظة النجف بكل وحداتها الإدارية ظاهرة التجاوز وانتشار مظاهره على الأراضي الزراعية والمساحات الخضراء وهذا ما يحقق فرضية الدراسة.
- 2- تعدد مظاهر التجاوزات في أفضية ونواحي المحافظة والتي اتخذت صوراً عديدة منها دور سكنية أو مواقع لبيع المواد الإنشائية أو إقامة معامل لصناعة الطابوق وخاصة على الطرق العامة وضمن المساحات الخضراء
- 3- انتشار مظاهر التجاوز نتيجة لعدة عوامل أسهمت في تفاقم هذه المشكلة يأتي في مقدمتها النمو السكاني وارتفاع الكثافة السكانية في منطقة الدراسة، وكذلك انتشار ورخص أسعار شراء هكذا أراضي (الطابو الزراعي) مقارنة بالطابو السكني، وهذا ما شجع محدودي الدخل على شرائها والإقبال عليها.
- 4- كشفت الدراسة عن أن دور الدولة دوراً سلبياً، إذ أنها منحت المواطنين العقود الزراعية والطابو الزراعي ولم تحقق شروط هذه العقود في حال عدم زراعة الأرض واستغلالها لأغراض أخرى بل أن المواطنين أخذوا يتصرفون في هذه الأراضي بكل حرية الأمر الذي أدى إلى تحول مساحات واسعة إلى دور سكنية.
- 5- ظهر تأثير التجاوزات على الأراضي والمساحات المزروعة بشكل مباشر ومن أهمها التصحر وتدهور الغطاء النباتي والتربة والتأثير السلبى في المستوى البيئي والخدمي.

التوصيات

- 1- تعد الدولة العامل الأول والمباشر في الحد من هذه الظاهرة ويتم القضاء على آثارها من خلال أمرين هامين الأول منح العقود الزراعية والطابو الزراعي لأشخاص ذوي كفاءة ووفق شروط لزراعة الأرض واستثمارها لأغراض زراعية وعدم الإخلال بشروط العقود والثاني الاتفاق على عمل جرد للمناطق الموجودة فيها التجاوزات لكي يتم اتخاذ الإجراءات الرسمية.
- 2- على الدولة أن تحدد أعداد السكان وفق إحصاءات رسمية وتوفر لهم دور سكنية بما يتلاءم مع ما يتوفر لديها من أراضي وبما يحقق حالة من التوازن.
- 3- إعداد كادر متخصص لمراقبة ظاهرة التجاوزات وفرض عقوبات صارمة على المتجاوزين.
- 4- توزيع الأراضي الصالحة للزراعة على الفلاحين لغرض زراعتها واستثمارها مع توفير متطلبات الزراعة من حرائه ومياه وأسمدة وسلف زراعية لتشجيعهم على التنمية والاستثمار.
- 5- إعادة تأهيل واستصلاح الأراضي المتضررة بالملوحة والتغندق للحد من خطر التصحر.
- 6- القضاء على العامل الرئيس المسبب لظاهرة التجاوزات وهو توفر الوحدات السكنية للمواطنين.
- 7- عقد الكثير من الندوات والاجتماعات لتوضيح هذه الحالة الخطيرة على الأراضي الزراعية وعلى الإنتاج الزراعي في المحافظة.

قائمة الهوامش والمصادر

- 1-Michal L.Levasseur,others,world Geography printed in the united states of America, 1998, P81.
- 2- السعدني، الرحمن محمد، ثناء مليجي السيد عودة، مشكلات بيئية (طبيعتها، اسبابها، اثارها، كيفية مواجهتها)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، بلا سنة، ص.187
- 3- جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، مديرية احصاء النجف، بيانات غير منشورة، 2015.
- 4- جمهورية العراق، وزارة الزراعة، مديرية زراعة النجف، قسم الاراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.
- 5- نفس المصدر السابق.
- 6- سليمان، محمد محمود، الجغرافيا والبيئة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2009، ص.112

7- Cunningham, William, Environmental Science, Higher Education, Newyork, America, 2007, P208.

- 8- مديرية زراعة النجف، قسم الأراضي والمساحة، بيانات غير منشورة، 2016.
- 9- غانم، علي احمد، المناخ التطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الاردن، 2010، ص.188
- 10- جمهورية العراق، محافظة النجف، بلدية قضاء الكوفة، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015.
- 11 - جمهورية العراق، محافظة النجف، بلدية ناحية العباسية، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015.
- 12 - جمهورية العراق، محافظة النجف، بلدية ناحية الحرية، قسم تنظيم المدن، بيانات غير منشورة، 2015
- 13- مجلس محافظة النجف، قسم نظم المعلومات، بيانات غير منشورة، 2016.
- 14- محافظة النجف، الشعبة الزراعية في قضاء المناذرة، قسم الأراضي، بيانات غير منشورة، 2016.
- 15- محافظة النجف، الشعبة الزراعية في ناحية الحيرة، قسم الأراضي والتخطيط، بيانات غير منشورة، 2016

معاني الاستفهام البلاغية وأثرها في انسجام النص القرآني

سورة هود أنموذجاً

م.د. أحمد جاسم مسلم

الكلية التربوية المفتوحة/ مركز بابل

**The Meaning of the Rhetorical Questions and their Effect in the Harmony
Of the Quranic Text****The Surah of Hood as an Example****Lect. Dr. Ahmed Jasim Muslim****The Opened Educational College/ Babel****Abstract**

This research tries to introduce a special vision about the relationship between rhetoric and text linguistics; as well as the impact of the different rhetoric investigations; the research focused on the question style, which is one of the investigations of semantics in Arabic rhetoric; and this style effects on unison of Quranic text, the study of rhetorical purposes that goes out of its question and its importance in the unison of Hud Surat as important semantic relationships which share with other relationships to reveal the required unison script in this precious Surat.

The research was included three parts; the first part spoke about the question style of the Holy Quran in general; the second part explained the concept of unison text as criterion of text linguistics criteria; the third part was an application study on Hud Surat which tried to reveal the effect of the meanings of rhetorical question in the unison of the precious Surat.

الملخص

يحاول هذا البحث أن يقدم رؤية خاصة عن العلاقة بين البلاغة واللسانيات النصية، وأثر مباحث البلاغة المختلفة في تماسك النصوص، وركز البحث على أسلوب الاستفهام الذي يعدّ من مباحث علم المعاني في البلاغة العربية، وأثر هذا الأسلوب في انسجام النص القرآني، ودراسة الأغراض البلاغية التي يخرج لها الاستفهام وأهميتها في انسجام سورة هود، بوصفها علاقات دلالية مهمة تشترك مع غيرها من العلاقات لتحدث الانسجام النصي المطلوب في هذه السورة الكريمة. وكان البحث على ثلاثة محاور، الأول تحدّث فيه عن أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم بشكل عام، والثاني بيّنت في ضوء مفهوم الانسجام النصي بوصفه معياراً من معايير اللسانيات النصية، والمحور الثالث كان دراسة تطبيقية على سورة هود حاولت في ضوءها بيان أثر معاني الاستفهام البلاغية في انسجام هذه السورة الكريمة.

المقدمة

أثبتت اللسانيات النصية أهميتها في الكشف عن أسرار النصوص، فالنص - على وفق ما ترى - عليه أن يتسم بمعايير سبعة ليكون نصاً، وبذا انتقل الحديث عن التراكيب الجمالية والأسلوبية إلى الحديث عن النص بشكل عام، ومن هذه المعايير الانسجام الذي يهتم بالتماسك الدلالي والعلاقات الدلالية داخل النص نفسه، واقتران هذه العلاقات مع بعضها ومع البنية الدلالية الكبرى للنص، لتحقيق الانسجام النصي المطلوب.

ولا شك أن البلاغة تعدّ من أهم العلاقات المؤسسة للنصوص لو درست على مستوى النص، وهي من الممكن أن يكون لها أثر كبير على مستوى البنيتين السطحي والعميق، فتتوّع مباحثها واتساعها يجعل منها علاقات مهمة مؤثرة، وبذا لا يمكن إغفال دراستها لبيان أثرها في تشكيل النصوص وبنائها.

وسعى هذا البحث من أجل الكشف عن العلاقة بين البلاغة وعلم النص، بدراسة معاني الاستفهام البلاغية في سورة هود، وأثر هذه المعاني في انسجام هذه السورة الكريمة وتماسكها، إذن إن هذه المعاني شكّلت علاقات دلالية رابطة بين معاني النص المختلفة.

وكان البحث على ثلاثة محاور، الأول تحدّث فيه عن أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم بشكل عام، والثاني بيّنت في ضوءه مفهوم الانسجام النصي بوصفه معياراً من معايير اللسانيات النصيّة، والمحرور الثالث كان دراسة تطبيقية على سورة هود حاولت في ضوءها بيان أثر معاني الاستفهام البلاغية في انسجام هذه السورة الكريمة.

ولا بدّ لي من القول: إنّ كلّ عمل يشوبه النقص والسهو، والكمال لله وحده، فإن أصبت فلله الحمد والمثنة عليّ أولاً وآخرًا، وإن أخطأت فمن نفسي وقصور عقلي وهمتي، ولا أرجو إلّا رضا الله وغفرانه.

أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم

أسلوب الاستفهام من الأساليب البليغة في الاستعمال القرآني، يؤدّي معانيًا مختلفة يتوصّل إليها في ضوء فهم السياق، وتتعدّد هذه المعاني لتعدّد المعاني المطلوبة في سياقاتها الخاصة، لكنّ الاستفهام الحقيقي في أصل الوضع كان لمعانٍ محدّدة وأخرجه التوسّع في الاستعمال ليفيد معانيًا أخرى، فالاستفهام الحقيقي هو ((طلب ما في الخارج أن يحصل في الذهن من تصوّر أو تصديق موجب أو منفي))¹، وهذا الطلب في أصل الوضع غير نافع في بيان المعاني البلاغية والأسلوبية لأنّه يؤدّي معانيًا وضعت له في الأصل، ويدلّ ذلك على طريقة النحاة في التأصيل والتفريع ولا يدلّ على حرية الإبداع الإسلوبية الذي قد يرى الالتزام بالأصل قيداً على تعريف المعاني².

والاستفهام في القرآن الكريم لا يمكن أن يكون لطلب الحقيقة، لأنّ الله عزّ وجلّ لا يخفي عليه شيء لا في السموات ولا في الأرض، وإنّما هو يخرج لإفادة معانٍ أخرى تُفهم من السياق وقرائن الأحوال، وقد أكّد ذلك الدكتور تمام حسان من أنّ الاستفهام يخرج لأداء وظائف أخرى في القرآن الكريم، فالاستفهام ((طلب الفهم ولكن أساليب الاستعمال تجعل ذلك أقلّ دلالات الصيغة خطراً وخاصة في السياق القرآني، لأنّ الله سبحانه وتعالى يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، فهو منزّه عن طلب الفهم، ومن ثمّ يكون للاستفهام وظائف أخرى غير ذلك))³، وقد بيّن القدماء ذلك، ورصدوا هذه المعاني التي يفيدها الاستفهام خاصة في القرآن الكريم، وتناولوا ذلك في مصنفاتهم، فالسكاكي رأى أن ألفاظ الاستفهام ((كثيرا ما يتولّد منها أمثال ما سبق من المعاني بمعونة قرائن الأحوال، فيقال: ما هذا؟ ومن هذا؟ لمجرد الاستخفاف والتحقير، وما لي؟ للتعجب، قال تعالى: ((مَا لِي لَا أَرَى الْهُدُودَ))⁴، وأيّ رجل، هو للتعجب، وأيما رجل؟ وكم دعوتك؟ للإستبطاء، وكم تدعوني؟ للإنكار، وكم أحلم؟ للتهديد، وكيف تؤذي أباك؟ للإنكار والتعجب والتوبيخ))⁵.

فالذي يحدّد وظيفة الاستفهام هو السياق وقرائن الأحوال، وهذا الأنزياح في استعمال الأساليب لتؤدّي وظائف لم تُوضع لها في الأصل هو من أسرار بنية النصوص، ومن أسرار الانسجام الدلالي خاصة في القرآن الكريم، فكلّ نصّ له وظيفة دلالية، وتتعاقد أساليب النصّ المكوّنة له من أجل إيصال هذه الدلالة بأجمل الأساليب وأكمل التراكيب.

فلا يمكن أن تكون دلالات الاستفهام إلّا مناسبة للمقام والسياق، وتتعدّد هذه الدلالات بتعدد المقامات، فهو كثيراً ما يعدّى عن مورد الحقيقة إلى ما يناسب المقام من إفادة: التمنيّ، أو العرض، أو التحضيض، أو الزجر، أو التوبيخ، أو التقرّيع، أو التهديد، أو الوعيد، أو التهكّم، أو التعجب، أو التقرير، أو المبالغة، أو الجحد، أو الإنكار⁶.

وشواهد ذلك في القرآن الكريم كثيرة، فلا تجد استفهاماً إلّا وأفاد معنىً من المعاني المذكورة أو أخرى تُفهم في ضوء سياق النصّ الذي وردت فيه، ففي قوله تعالى: ((قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِالْهَيْثَا يَا إِبْرَاهِيمَ))⁷، فالهمزة خرجت للإنكار والتقرير والتوبيخ، وقد أشار إلى ذلك عبد القاهر الجرجاني في قوله: ((لا شبهة في أنّهم لم يقولوا ذلك له عليه السلام وهم يريدون أن يقرّ بأنّه منه كان، وقد

1 - المصباح في المعاني والبيان والبدیع، ابن الناطم الدمشقي: 149.

2 - البيان في روائع القرآن، د. تمام حسان: 193/2.

3 - المصدر نفسه: 193/2.

4 - النمل: الآية/20.

5 - مفتاح العلوم، السكاكي: 424.

6 - ينظر: المصباح في المعاني والبيان والبدیع: 150-151.

7 - الأنبياء: الآية/62.

أشاروا له إلى الفعل في قولهم: ((أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا))، وقال هو عليه السلام في الجواب: ((بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا))¹، ولو كان التقرير بالفعل لكان الجواب: فعلت أو لم أفعل²، فالاستفهام لا يمكن أن يكون لطلب الحقيقة ووضح ذلك في ضوء السياق الذي ورد فيه، كما فسره الجرجاني، ثم أثبت المعنى الذي أفاده في قوله: ((واعلم أن الهمزة فيما ذكرنا تقرير بفعل قد كان وإنكار له لم كان، وتوبيخ لفاعله عليه))³. فأفاد الاستفهام هذه المعاني الثلاثة بحسب ما أقره الجرجاني بما يناسب السياق وينسجم مع دلالاته وأهدافه.

ومن المعاني التي ذكرها السكاكي التوبيخ والتقريع، في قوله تعالى: ((أَيُّ شُرَكَائِي الَّذِينَ كُنْتُمْ تُرْعَمُونَ))⁴، إذ رأى أن الاستفهام أفاد ((توبيخاً للمخاطبين وتقريعاً لهم، لكونه سؤالاً في وقت الحاجة إلى الإغاثة ممن كان يدعى له أنه يغيث))⁵، وقد انسجمت هذه المعاني مع المعنى العام الذي أرادت السورة الكريمة أن تظهره من خلال هذا الحوار مع المشركين.

ومنه ما يأتي تنزيلاً للسؤال منزلة غيره للتنبيه بالطف وجه على تعدي السائل سؤالاً هو أليق بحاله أو أهم⁶. كما في قوله تعالى: ((يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَإِنَّ السَّبِيلَ))⁷، وليبيان بعض الأمور الإرشادية في الإنفاق وغيرها يكون على هذه الطريقة أفصح وأبلغ ف ((سألو عن بيان ما ينفقون فأجيبوا ببيان المصروف، وإن هذا الأسلوب لربما صادف الموقع فحرك نشاط السامع ما سلبه حكم الوقور وأبرزه في معرض المسحور))⁸، فضلاً عن ذلك فإنه جاء متجانساً مع مقتضى السياق العام ومع دلالاته المطلوبة، فكان البيان عنها باستعمال أسلوب الاستفهام له أثره على المتلقي لاستقبال تفاصيل موارد الإنفاق.

الانسجام النصي

الانسجام من المعايير النصية السبعة التي ذكرها "دي بوجراند" و"لفجانج دريسلر"، وكل حدث تواصلية لكي يكون نصاً لا بد من توفر هذه المعايير السبعة مجتمعة فيه⁹، وفي ضوءها يمكن التقريب بين النص واللائص، وتبرز أهمية الانسجام من بين هذه المعايير في كونه يمنح مضمون النص تنظيمياً دلالياً منطقياً، حيث تتسلسل المعاني والمفاهيم والقضايا على نحو منطقي مترابط، والنص الذي يوصف بعدم الانسجام، هو ذلك النص الذي لا يستطيع مستقبلوه أن يعثروا على مثل هذا التسلسل¹⁰.

فالانسجام معيار للترابط الدلالي في النص، وإذا فقد النص هذا الترابط حينئذ لا يكون منسجماً، وعبر عنه سعد مصلوح بـ((الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم، والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم))¹¹، وهذه الاستمرارية الدلالية تمنح النص المقبولية من قبل المتلقي، أما العلاقات الرابطة بين المفاهيم الواردة في النص المنسجم فإنها تكون على أشكال عدة، منها ما هو موجود في النص من علاقات دلالية وأسلوبية أحدهما تُحيل على الأخرى من أجل ضمان استمرارية النص كوحدة متماسكة في بنية كبرى سعى النص منذ لحظة إنشائه للوصول لها، ومنها ما هو متعلق بالمتلقي الذي فهم النص وأدرك علاقاته المختلفة، وكان يملك معرف سابقة أعانته على تأويله، وإلى ذلك أشار "براون ويول" من أن الانسجام خاصية غير معطاة في النص، بل يكتشفها القارئ من خلال استحضاره تجاربه السابقة، أي إن المتلقي هو الذي يحكم على انسجام النص من عدمه، وبمعنى آخر يستمد الخطاب انسجامه من خلال فهم المتلقي الذي يقوم بتأويله، فكلما كان النص قابلاً للتأويل كلما تحققت له خاصية الانسجام¹².

1 - الأنبياء: الآية/63.

2 - دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني: 89.

3 - المصدر نفسه: 90.

4 - القصص: الآية/62.

5 - مفتاح العلوم: 425.

6 - ينظر: المصباح: 152.

7 - البقرة: الآية/215.

8 - المصباح: 152.

9 - introduction to text linguistics, de beaugrand and wolfgang dresslar, longman, London, 1981; p3 - 9

10 - ينظر: حبك النص، منظورات من التراث العربي، محمد العبد، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد/ 59، ربيع 2002م: 55.

11 - نحو أجرومية النص الشعري، سعد مصلوح، مجلة فصول، عدد/ 2، مجلد/ 10، 1991م: 154.

12 - ينظر: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي: 51-52.

فالانسجام على وفق ما مرّ يكون نسبياً يعتمد على القارئ ومعارفه، فربما يكون نصّاً منسجماً عند متلقٍّ معيّن وغير منسجم عند متلقٍّ آخر، بسبب تباين المعرفة والمعلومات من قارئ إلى آخر، لكن الانسجام حاصل عند القارئ المثالي إذا كانت شروطه وآلياته متوفرة في النص، ويرى محمد الشاوش أنّ آليات الانسجام في النص تستغل على المستوى الدلالي والتداولي، وهي عبارة عن مقاربات سياقية تركز على العوامل اللغوية التي توجد داخل النص نفسه يستعين بها المتلقّي للحكم على انسجام النص، ومقاربات مقامية إذ النص لا يحتوي على مقومات انسجامه، بل يقوم القارئ بعمليات عقلية معقّدة مرتكزاً على العوامل غير اللغوية الخارجة عن النص لإعادة بناء انسجام النص، ومقاربات سياقية مقامية تعتمد على المعطيات اللغوية وغير اللغوية في تحديد الانسجام وهي تُحقّق كلّها في النص من خلال وسائل الاتساق¹.

فالانسجام بوصفه معياراً مسؤولاً عن تتابع وتناسق المعاني الواردة في النص، لذا فإنّه الوسيط لفهم عالم النص والكشف عن علاقاته المختلفة، فالبناء العقلي للنص على وفق آليات الانسجام هو الذي يحدد صورة النص والبنية الكبرى التي تحكم أجزائه الأخرى، ولا يكون النص إلّا بتفاعل مستمر بين هذه الأجزاء، وقد أشار إلى ذلك د. سعد حسن بحيري، إذ رأى ((أنّ المعنى الكلّي للنص أكبر من مجموع المعاني الجزئية للمتواليات الجزئية التي تكوّنه، ولا تتسجم الدلالة الكلّية له إلّا بوصفه بنية كبرى شاملة، فالنص ينتج معناه بحركة جدلية أو تفاعل مستمر بين أجزائه، ومن ثمّ ينظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئية))².

فالنص تحكمه العلاقات والروابط بين الجمل المكوّنة له، وأيضاً ارتباط المعنى بالظروف المحيطة به والقصدية من إنشائها، فعلياً أن ننظر إليه ((نظرة متكاملة لا يستقلّ فيها الشكل عن المضمون، ولا المعنى عن ظروف الاتصال ومقاصد المتكلمين))³، فمن المهم الكشف عن هذه العلاقات التي تحكم النصوص المنسجمة، وتحليلها على وفق النظرة الشاملة للنص، لأنّ ذلك يسهم بشكل ما في تأويلها، وتوضيح مقاصدها، وقد رأى صبحي إبراهيم الفقي أنّ من أسباب اللجوء إلى الدراسات النصّية إدراك العلاقة بين فقرة وفقرة، ونص ونص، وهذا يبرز جلياً عند النظر إلى السور القرآنية، فلا يمكن إدراك هذه الصلة والترابط من خلال نحو الجملة حسب، على اعتبار أنّ الجملة بنية غير مكتفية بنفسها، فهي بنية افتقار تحتاج غيرها لتفتّح دلالاتها وضوحاً كاملاً، بل من النظرة النصّية بمفهومها الواسع⁴.

وقد أدرك البلاغيون العرب قيمة البلاغة على مستوى الربط بين أجزاء النص، أو بين سلسلة الأقوال المؤلفة لفقرة أو لمجموعة أجزاء من العمل الأدبي⁵، وهي إشارات بسيطة لم تتوسّع بشكل كافٍ لتشمل كل مكونات النص، بل إنّها كانت تأتي عرضاً عند تحليلاتهم البلاغية لآية قرآنية أو بيت من الشعر، وقد أتاحت نظرية علم النص للباحثين الكشف عن مختلف العلاقات التي تسهم في اتساق وانسجام النصوص، ومباحث علم البلاغة بفروعها الثلاثة هي علاقات شكلية أو دلالية لها أثر في تماسك النصوص، وقد سعت في بحثي هذا لأجل إبراز أدوات الاستفهام في السياق القرآني بوصفها علاقات دلالية تسهم في انسجام النص ولها أثرها الواضح وخصوصيتها الأسلوبية في تشكيل النص وفي تدعيم بنيته الدلالية الكبرى.

المعنى العام (الكلّي) لسورة هود

السورة - على ما تشهد به آياتها بمضامينها والاتصال الظاهر بينها - مكية نازلة دفعة واحدة، وقد روى عن بعضهم استثناء قوله تعالى: ((فَلَعَلَّكَ تَارِكٌ بَعْضٌ مَّا يُوحَىٰ إِلَيْكَ))⁶، فذكر أنها مدنية، وسورة هود تبين أن المعارف القرآنية ترجع بالتحليل إلى التوحيد الخالص كما أن التوحيد يعود بحسب التركيب إلى تفاصيل المعارف الاصلية والفرعية، جميع تفاصيل المعاني القرآنية من معارفها

1 - ينظر: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، محمد الشاوش، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1: 296/1.

2 - علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، د. سعد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، ط1، 1997م: 75.

3 - في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في درس العربي القديم، خليفة بوجادي، بيت الحكمة-الجزائر، ط2، 2012م: 128.

4 - ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000م: 52.

5 - ينظر: في اللسانيات ونحو النص، إبراهيم خليل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، ط1، 2007م: 185.

6 - نوح: الآية/ 12.

وشرائعها بالتحليل، وهو يعود إليها على ما بها من التفصيل بالتركيب هذا على سبيل الإجمال. ثم تأخذ في بيانه التفصيلي بسمه الانذار والتبشير بذكر ما لله من السنة الجارية في عبادته، وإيراد أخبار الامم الماضية، وقصص أقوام نوح وهود وصالح ولوط وشعيب وموسى (عليهم السلام)، وما ساقهم إليه الاستكبار عن إجابة الدعوة الالهية والافساد في الارض والاسراف في الامر، ووصف ما وعد الله به الذين آمنوا وعملوا الصالحات وما أوعده الله به الذين كفروا وكذبوا بالآيات، وتبين في خلال ذلك أموراً من المعارف الالهية الراجعة إلى التوحيد والنبوة والمعاد¹.

وأسلوب الاستفهام من الأساليب التي اعتمدتها السورة الكريمة من أجل بيان أغراضها المنسجمة مع معناها العام، وسنبيّن أثر هذا الأسلوب في إنسجام هذه السورة في ضوء دراسة سياقاته المختلفة التي وردت في السورة.

أثر أسلوب الاستفهام في الانسجام النصي لسورة هود

الغرض من الاستفهام هو طلب معرفة شيء مجهول من قبل السائل، لكن يتتبع أسلوبه في سورة هود وسور القرآن الأخرى نجد أنّه يخرج إلى معانٍ أخرى مجازية مستفادة من السياق الذي وردت فيه، وهذه المعاني تتسجم دلاليّاً مع معنى النص الكلي الذي وردت فيه، وبذلك تُسهم في تماسكه وتلاحمه، ومن هذه المعاني التي رُصدت في سورة هود: التوبيخ والإنكار والنفي والاختبار والتقدير والتعجب والنهي والتوبيخ، وغيرها من المعاني الأخرى التي أسهمت في دعم المعنى الكلي لسورة هود وأسهمت في انسجامه.

وأدوات الاستفهام التي وردت في السورة الكريمة هي: (أَيّ) مرة واحدة، وال (همزة) تكررت ثلاث عشرة مرة، و(هل) تكررت مرتين، و(من) ثلاث مرات، و(ما) مرة واحدة، ومواضع أسلوب الاستفهام بصورة إجمالية هي عشرون موضعاً، وسيتم دراسة هذه الأساليب على وفق أدوات الاستفهام وبيان أثرها في انسجام النص القرآني كما وردت في سورة هود.

1- أَيْ الاستفهامية.

قال سيبويه: ((اعلم أن (أي) مضافاً وغير مضاف بمنزلة (من)، ألا ترى أنك تقول: أَيْ أفضل؟ وأي القوم أفضل؟ فصار المضاف وغير المضاف يجريان مجرى (من))²، و(أي) للسؤال عما يميّز أحد المتشاركين في أمرٍ يعمّهما، يقول القائل: عندي ثياب، فنقول: أي الثياب هي؟ فتطلب منه وصفاً يميّزها عندك عما يشاركها في الثوبية، قال تعالى حكاية عن سليمان: ((أَيُّكُمْ يَأْتِينِي بِعَرْشِهَا))³، أي: الإنسي أم الجنّي؟ وقال حكاية عن الكفار: ((أَيُّ الْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَقَامًا))⁴، أي: نحن أم أصحاب محمد؟⁵.

واستفهم بـ (أي) في موضع واحد في سورة هود، في قوله تعالى: ((وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِنْ قُلْتُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ))⁶، وأشار الزمخشري إلى أن الاستفهام أفاد تشريف المتقين وتوبيخاً على مكانتهم، لأنهم خصّوا بالذكر دون غيرهم، لأنهم هم الأحسن عملاً كما مستفاد من سياق الاستفهام، فأعمال المؤمنين تتفاوت من حسن إلى أحسن، وأعمال المؤمنين مع الكافرين فتفاوتها من حسن إلى قبيح، والذين هم أحسن عملاً هم المتقون، لذا خصّوا بالذكر دون غيرهم⁷.

أمّا السيد الطباطبائي رأى أن الاستفهام للاختبار والامتحان، كما في قوله: ((وقوله: (أيكم أحسن عملاً) بيان للاختبار والامتحان في صورة الاستفهام والمراد أنه تعالى خلق السماوات والارض على ما خلق لغاية امتحانكم وتمييز المحسنين منكم من المسيئين))⁸.

1 - ينظر: تفسير الميزان: 136-135/10.

2 - الكتاب، سيبويه: 398/2.

3 - النمل: الآية/38.

4 - مريم: الآية/73.

5 - ينظر: مفتاح العلوم: 422-423.

6 - هود: الآية/7.

7 - ينظر: الكشاف، الزمخشري: 361/2.

8 - تفسير الميزان: 151/10.

على مستوى تركيب الجملة جاءت (أي) مضافة إلى الضمير الكاف، وهي تعرب مبتدأ لمجيء بعدها اسم التفضيل (أحسن)، والكاف ضمير عن جميع الناس المخاطبين بالرسالة السماوية، فالخطاب من الله سبحانه وتعالى، فإن كان يفيد العموم فتقدير الاستفهام: أي الناس، وإن كان يفيد الخصوص فتقديره: أي المسلمين. لذا فالضمير يحيل إلى مجموعة المخاطبين، وسواء أكان الاستفهام يفيد الاختبار أم التشريف فإنه يؤكد البنية النصية بالاحالة إلى التزام توحيد الله سبحانه وتعالى من أجل الفوز برضاه، وما عرض قصص الأنبياء في هذه السورة الكريمة إلا إشارة إلى صنفين من الناس: الذين آمنوا والذين كفروا، مع بيان أن الله سبحانه وتعالى هو من دبر الخلق بإرادته وقدرته، فيجب أن تكون العبادة له وحده.

فالمعنى الذي أفاده الاستفهام أسهم في انسجام النص القرآني، وكان جزءاً من الدلالة الكلية للنص التي أراد الله عز وجل إيصالها، وقد أشرت في جعل النص متماسكاً دلاليّاً لأن المعاني تخدم بعضها البعض داخل السياق.

2- همزة الاستفهام.

الهمزة من حروف الاستفهام، وهي أم الباب والأصل فيها أن لا يليها إلا الفعل، إلا أنهم توسعوا فيها، فأجازوا مجيء الاسم بعدها، لأصالتها في باب الاستفهام¹، وذهب سيبويه في تحليل ذلك إلى أنها حرف الاستفهام الذي لا يزول عنه إلى غيره وليس للاستفهام في الأصل غيره².

وأغلب مواضع الاستفهام الواردة في سورة هود كانت باستعمال (الهمزة)، وأفادت معاني عدة بحسب السياق الذي وردت فيه بما ينسجم مع دلالات السورة الكريمة.

ففي قوله تعالى: ((أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرِيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَعْظَمْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ))³، أفاد الاستفهام بالهمزة المضمرة التوبيخ والإنكار، وتقدير الكلام (بل يقولون افتراه...)، ف (أم) منقطعة بمعنى (بل)، التي للإضراب للانتقال من غرض إلى آخر، والكلام في أبطال مزاعم المشركين، فإنهم قالوا: هذا كلام مفترى، وقرعهم بالحجة، والاستفهام إنكاري⁴، جاء ليتّمس المعنى في الردّ على المشككين بالقرآن الكريم، فتحداهم الله سبحانه وتعالى على أن يأتوا (بعشر سورٍ مثله مفتريات)، وهم لا يستطيعون ذلك لأنه كلام الله المحكم، فجاء معنى الاستفهام منسجماً مع سياق الآية ومع المراد من المعنى العام من السورة وهو الأيمان بالله وبالنبوة، فالإيمان بمعجزة القرآن إقرار بالتوحيد وبالرسالة المحمدية.

وفي قوله تعالى: ((أَفَمَنْ كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّهِ وَيَتْلُوهُ شَاهِدٌ مِنْهُ وَمِنْ قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَىٰ إِمَامًا وَرَحْمَةً أُولَٰئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ مِنَ الْأَحْزَابِ قَالُوا لَهُ مَوْعِدُهُ فَلَا تَكُ فِي مِرْيَةٍ مِنْهُ إِنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يُؤْمِنُونَ))⁵، أفاد الاستفهام ب (الهمزة) الإنكار، والمعنى: ليس من كان كذا وكذا كغيره ممن ليس كذلك وأنت على هذه الصفات فلا تك في مرية من القرآن، والجملة تفرّغ على ما مضى من الكلام الذي هو في محل الاحتجاج على كون القرآن كتاباً منزلاً من عند الله سبحانه، و (من) مبتدأ خبره محذوف والنقد: كغيره، أو ما يؤدي معناه⁶.

فالإنكار أسهم مع التفرّغ في تلاحم دلالات النص القرآني، وأكد معنى الاحتجاج السابق من أن القرآن الكريم كتاب الله المنزل على رسوله الكريم، لذا ختمت الآية الكريمة بالنهي عن الشك الذي يثيره الذين لا يؤمنون بالله ولا ينصاعون للحق.

1 - ينظر: المفصل في علم اللغة العربية، جار الله محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: محمد عز الدين السعيد، (د.م)، ط1، 1990م: 380.
2 - ينظر: الكتاب، سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1425هـ- 2004م: 99/1.
3 - هود: الآية/13.
4 - تفسير التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية للنشر - تونس، 1984م: 19/12.
5 - هود: الآية/17.
6 - ينظر: الميزان: 183/10.

وأفاد الاستفهام بـ (الهمزة) الإنكار والتوبيخ في قوله تعالى: ((مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَى وَالْأَصَمِّ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ))¹، وأفاد الاستفهام بـ (هل) النفي، وجملة الاستفهام واقعة موقع البيان للغرض من التشبيه وهو نفي استواء حالهما، ونفي الاستواء كناية عن التفضيل بين الفريق الممثل بالسميع والبصير على الفريق الممثل بالأعمى والأصم².

فكان الاستفهام بـ (الهمزة) توبيخاً للذين لا يفرقون بين الفريقين، وإنكار لهم، من المؤكد أن هناك فرقاً واضح بين الأعمى والبصير وبين الأصم والسميع، وهذا يدعو الناس إلى التنبه واتباع الحق، لذا جاء الاستفهام ليؤكد ذلك الفرق، وهو منسجم مع دلالة السورة الكريمة بشكل عام، لأنها تدعو إلى توحيد الله سبحانه وتعالى والتمسك بالمعارف الإلهية المنقّرة عن ذلك، فكأن من ترك العمل بها أعمى وأصم.

وتكرر الاستفهام بـ (الهمزة) مرتين في قوله تعالى: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَأَتَانِي رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِي فَعَمِيتُ عَلَيْكُمْ أَنْزَلْتُكُمْهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ))³، وأفاد الأول في (أرأيتم) التقرير، والاستفهام عن الرؤية بمعنى الإعتقاد، ومعناه (أخبروني)، ولكنه لا يستعمل إلا في طلب من حاله حال من يجحد الخبر⁴، وأفاد الثاني في (أنزلتموها) إنكاراً لوجود الفعل، ليس المعنى: أنا ليس بمثابة من يجيء منه هذا الإلزام وإن غيرنا يفعل ذلك، جلّ الله عن ذلك، بل المعنى: إنكار أصل الإلزام⁵، والإنكار على معنى: لم يكن، أو لا يكون⁶.

والآية الكريمة تصوّر خطاب نوح عليه السلام لقومه، وهو يتلطّف في توجيه أنظارهم ولمس وجدانهم وإثارة حساسيتهم لإثارة القيم الخفية عليهم، والخصائص التي يغفلون عنها في أمر الرسالة والإختيار لها، ويصرّهم بأن الأمر ليس موكولاً إلى الظواهر السطحية التي يقيسون بها، وفي الوقت ذاته يقرر لهم المبدأ القويم العظيم، مبدأ الإختيار في العقيدة، والإقتناع بالنظر والتدبر، لا بالقهر والسلطان والاستعلاء⁷.

فغرضاً الاستفهام في صدر الآية الشريفة وفي ذيلها جاء منسجماً مع المراد من المعاني التي نزلت السورة بها، فخطاب نوح عليه السلام لقومه يوضّح مبدأ مهماً من مبادئ الإسلام، وهو عدم الإكراه، فالإيمان خيار لا فائدة منه إذا لم يكن عن إعتقاد راسخ، وهو عقيدة وليس فكرة متغيّرة تُغيّر الأحداث والأزمان، وهذا الإعتقاد هو من مبادئ التوحيد الذي تريد السورة الكريمة إقراره في النفوس، ودعوة الأنبياء مهما اختلفت ظروفها وأزمانها هي دعوة لتوحيد الله سبحانه وتعالى كما هو يريد، فالمعنى الذي خرج له الاستفهام أسهم في انسجام دلالاته وكان رابطاً معنوياً لنسيج السورة الدلالي.

وتكرر الاستفهام أيضاً مرتين في قوله تعالى: ((وَيَا قَوْمِ مَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ طَرَدْتُهُمْ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ))⁸، وأفاد الاستفهام بـ (من) النفي، بمعنى: لا أحد يستطيع أن يحميني، وينجيني من عذاب الله، وأفاد الاستفهام بـ (الهمزة) (أفلا تذكرون) الإنكار والتوبيخ⁹، والآية هي في بيان استمرار الخطاب بين النبي نوح عليه السلام وقومه، والاستفهام بين رفض نوح عليه السلام لمطلب قومه بطرد المؤمنين الذين معه، وأكد ذلك في الآية السابقة في قوله تعالى: ((وَمَا أَنَا بِطَارِدِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّهُمْ مُّلاَقُوا رَبِّهِمْ))¹⁰، ثم جاء التوبيخ لهم بأنهم قوم جاهلون، والإنكار لمطلبهم البعيد عن الواقع، الذي يبين تكبرهم وعدم انصياعهم للحق، وهذه المعاني التي عبّر عنها الاستفهام جاءت منسجمة مع دلالات السورة الكريمة، وأسهمت في ترابطها وتفاعلها وانسجامها مع باقي علاقات النص الدلالية.

- 1 - هود: الآية/24.
- 2 - ينظر: التحرير والتنوير: 43/ 12.
- 3 - هود: الآية/28.
- 4 - ينظر: المصدر نفسه: 51/12.
- 5 - ينظر: نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي، تحقيق: د. نصر الله حاجي مفتي، دار صادر- بيروت، ط1، 1424هـ- 2004م: 184.
- 6 - مفتاح العلوم: 426.
- 7 - ينظر في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق- القاهرة، ط32، 1423هـ - 2003م: 12/ 1873-1874.
- 8 - هود: الآية/30.
- 9 - ينظر: معاني القرآن الكريم، إبراهيم عبد الله رفيعة وآخرون، طرابلس- ليبيا، ط1، 1989م: 2/ 261.
- 10 - نوح: الآية/29.

والاستفهام الإنكاري بـ (الهمزة) تكرر في قصة النبي صالح عليه السلام، في قوله تعالى: ((قَالُوا يَا صَالِحُ قَدْ كُنْتَ فِينَا مَرْجُوًّا قَبْلَ هَذَا أَتَنْهَانَا أَنْ نَعْبُدَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا وَإِنَّا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ))¹، ورأى صاحب الميزان أنَّ الاستفهام إنكاري بداعي المذمة والملامة، والاستفهام في مقام التعليل لما قبله محصله أن سبب يأسهم منك اليوم أنك تنهاهم من إقامة سنة من سنن ملتهم وتمحو أظهر مظاهر قوميتهم فإن اتخاذ الأوثان من سنن هذا المجتمع المقدسة، واستمرار إقامة السنن المقدسة من المجتمع دليل على أنهم ذوو أصل عريق ثابت، ووحدة قومية لها استقامة في الرأي والارادة²، وكأنَّ صالحاً عليه السلام قد سقط من نظرهم حينما دعاهم إلى عبادة الله وحده، وكان صاحب جاه عندهم قبل هذا³، فجاء الإنكار بـ (الهمزة) منسجماً مع الدعوة إلى التوحيد من قبل النبي صالح عليه السلام، وأيضاً يتلاقى مع الإنكار الذي تميزت به قصة نوح عليه السلام، فحقَّق تماسك النص مع دلالات السورة الكريمة.

وتتلاقى نتائج دعوة الأنبياء لأقوامهم، وتتشابه أيضاً إجابات الأنبياء وأساليبهم، لأنهم مأمورون من إله واحد، كما في قوله تعالى على لسان صالح عليه السلام: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَآتَانِي مِنْهُ رَحْمَةً فَمَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ عَصَيْتُهُ فَمَا تَزِيدُونَنِي غَيْرَ تَخْسِيرٍ))⁴، الاستفهام بـ (الهمزة) أفاد الإنكار أيضاً، لأنَّ الاستفهام بفعل الرؤية جاء متبوعاً بجملة استفهامية فكان معناه: (يا ترى)، على معنى الإنكار⁵، والاستفهام بـ (مَنْ) أفاد النفي، أي لا أحد ينصُرني إن عدلت من يقيني إلى شككم، وهو شبيه لردِّ نوح عليه السلام على قومه، في قوله تعالى: ((مَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ طَرَدْتُهُمْ))⁶، فحقَّق الاستفهام الانسجام المطلوب في ضوء معانيه التي أفادها على وفق ما أراد النص القرآني أن يصرِّح به من مقاصد مختلفة.

وفي قوله تعالى: ((قَالَتْ يَا وَيْلَتَىٰ أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ * قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ رَحِمَتُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ عَلَيْكُمْ أَهْلَ الْبَيْتِ إِنَّهُ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ))⁷، تكررت (همزة) الاستفهام مرتين، في الحوار بين الملائكة الذين أرسلوا إلى إبراهيم عليه السلام وزوجته، فالاستفهام الأول ((أَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ)) أفاد التعجب، فهي قد صرحت بتعجبها أن يكون لها ابنٌ وهي عجوز بعد أن بشرها الملائكة بإسحاق ومن بعده يعقوب⁸، وأفاد الاستفهام الثاني ((قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ)) النهي، أي: نهوها عن التعجب لأنهم أهل بيت النبوة ومحل الرحمة والبركة، والله سبحانه وتعالى قد خصَّكم بالنعم والكرامة، وهو من قدرة الله وحكمته وليس بمكان عجب⁹، وواضح أنَّ معنى الاستفهام الذي خرج له في الآيتين الكريمتين يؤكد قدرة الله سبحانه وتعالى، ولا يستحق غيره العبادة، لأنَّه صاحب النعمة والألطف على عباده، فنرى انسجام هذه المعاني بترابطها مع معاني نص سورة هود محققة الوحدة النسقية للنص.

وفي قوله تعالى: ((وَجَاءَهُ قَوْمُهُ يُهْرَعُونَ إِلَيْهِ وَمِنْ قَبْلُ كَانُوا يَعْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ قَالَ يَا قَوْمِ هَؤُلَاءِ بَنَاتِي هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَلَا تُخْزُونِ فِي ضَيْفِي أَلَيْسَ مِنْكُمْ رَجُلٌ رَّشِيدٌ))¹⁰، أفاد الاستفهام بالهمزة مع فعل النفي (ليس) الإنكار والتوبيخ، والمعنى ((أليس منكم رجل يهتدي إلى سبيل الحق، وفعل الجميل، والكفَّ عن السوء، وفي ذلك توبيخ عظيم لهم حيث لم يكن منهم رشيد البتة))¹¹، والكلام موجّه إلى قوم النبي لوط عليه السلام، وقد أنكر عليهم فعلهم ووبخهم، لأنهم يطلبون أمراً منكراً وقد عرفوا بشذوذهم دون أن يكون لنصائح لوط عليه سلام أي أثر فيهم، وهذا المعنى الذي أفاده الاستفهام ينسجم مع واقع قصة لوط عليه السلام مع قومه، ومن ثمَّ يؤكد انسجام نص السورة، لأنَّ دعوة الأنبياء واحدة، وهي الدعوة إلى التوحيد ونبذ الإشراك والتخلّي عن الممارسات المنكرة كما كان مشهوراً عن هؤلاء القوم.

1 - هود: الآية/62.

2 - ينظر: الميزان: 312/10.

3 - ينظر: الإعجاز اللغوي في القصة القرآنية، فتحي عبد الفتاح الدجّلي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984م: 273.

4 - هود: الآية/63.

5 - ينظر: البيان في روائع القرآن، مكتبة الأسرة، (د.م)، 2003م، تمام حسن: 215/2.

6 - هود: الآية/30.

7 - هود: الأيتان/ 72-73.

8 - ينظر: التحرير والتنوير: 191/12.

9 - ينظر: الكشاف: 389-388/2.

10 - هود: الآية/78.

11 - البحر المحيط: 247/5.

أما الاستفهام الوارد في الآية (81) جاء بـ (الهمزة) الداخلة على فعل النفي (ليس) أيضاً إلا إنه أفاد التقرير، في قوله تعالى: ((قَالُوا يَا لَوُطُ إِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ لَنْ يَصِلُوا إِلَيْكَ فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِّنَ اللَّيْلِ وَلَا يَلْتَفِتْ مِنكُمْ أَحَدٌ إِلَّا أَمْرَاتُكَ إِنَّهُ مُصِيبُهَا مَا أَصَابَهُمْ إِنَّ مَوْعِدَهُمُ الصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُّبْحُ بِقَرِيبٍ))¹، ومعناه أن الصبح قريب جداً، وهو موعد هلاكهم، وفيه أيضاً التسلية للوط عليه السلام، وبشارة للخلاص من قومه ومن أفعالهم المخزية، وقد تحقق وعد الله ونجا لوط مع من آمن معه، وهذه المعاني التي حققها الاستفهام ترتبط مع معاني السورة الكريمة بالدعوة إلى الله وتحقيق الوعد الإلهي، وإن الله سبحانه وتعالى منجي عباده المخلصين من أفعال أعدائه وتجبرهم وكفرهم، لأن لوط عليه السلام ضاق ذرعاً بما كان يفعلون.

وفي الآية الكريمة ((قَالُوا يَا شُعَيْبُ أَصَلَاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرَكَ مَا يَعْبُدُ آبَاؤُنَا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوَالِنَا مَا نَشَاءُ إِنَّكَ لَأَنْتَ الْخَلِيمُ الرَّشِيدُ))² أفاد الاستفهام بـ (الهمزة) التهكم والاستهزاء، وهذا ظاهر في خطاب قوم شعيب عليه السلام له، بعد أن دعاهم لعبادة الله الواحد الأحد، فأجابوه متهمين مستهزئين به وبصلاته، التي أرجعوا لها فعل الأمر بترك ما كانوا يعبدون من أصنام هم وآبائهم، ورأى الزمخشري أنهم ساقوا الكلام مساق السخرية والهزاء، وجعلوا الصلاة أمرة على سبيل التهكم بصلاته، وأرادوا أن هذا الذي تأمر به من ترك عبادة الأوثان باطل لا وجه لصحته، وقد أصر به هذيان ووسوسة شيطان، وهو صلواتك التي تداوم عليها في ليالك ونهارك³. وتصور الآية الكريمة مدى السخرية والاستهزاء الذي يلقاه الأنبياء من أقوامهم بعد دعوتهم إلى عبادة الله والتوحيد، والاستفهام بين هذا المعنى في ضوء السياق الذي ورد فيه، وأسهم في تماسك وانسجام السورة الكريمة، لأن هذا المعنى يلتقي مع معاني دعوات الأنبياء ونتائجها التي تناولتها السورة بالبيان والتوضيح.

والاستفهام بـ (الهمزة) أفاد التقرير والتنبيه في قوله تعالى: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيْنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتِطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ))⁴، والمعنى ((أخبروني إن كنت على حجة واضحة وبقين من ربي وكنت نبياً على الحقيقة، أيصح لي أن لا آمركم بترك عبادة الأوثان والكف عن المعاصي؟ والأنبياء لا يبعثون إلا لذلك))⁵، وهو لتنبيههم على حاله عليه السلام، فهو نبي ومن تكلفه أن ينهاهم عن المعاصي ويأمرهم بالمعروف وبالإيمان بالله وترك ما هم عليه من عبادة الأوثان، وهو نفس خطاب نوح عليه السلام لقومه في الآية (28) من السورة، فالتقرير والتنبيه ينسجم مع المعاني العامة للسورة الكريمة، وهي تبين حسن أدب الأنبياء في مخاطبة أقوامهم ومجادلتهم بالحسنى من أجل العودة لله سبحانه وتعالى وترك عبادة الأوثان.

وفي قوله تعالى: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَهْطِي أَعَزُّ عَلَيْكُم مِّنَ اللَّهِ وَاتَّخَذْتُمُوهُ وَرَاءَكُمْ ظِهْرِيَّ إِنَّ رَبِّي بِمَا تَعْمَلُونَ مُحِيطٌ))⁶ أفاد الاستفهام الإنكار والتوبيخ، وهذا نقض من شعيب لقولهم: ((ولولا رهطك لرجمناك))⁷، أي كيف تعززون رهطي وتحترمون جانبهم، ولا تعززون الله سبحانه ولا تحترمون جانبه وإني أنا الذي أدعوكم إليه من جانبه؟ فهل رهطي أعز عليكم من الله؟ وقد جعلتموه نسياً منسياً وليس لكم ذلك وما كان لكم أن تفعلوه إن ربي بما تعملون محيط⁸، فالتوبيخ الشديد لهم رافقه التعجب من حالهم وهم يهابون قومه دون الله عز وجل، وهذا حال أقوام الأنبياء الذين ذكرتهم السورة الكريمة، فجاء المعنى منسجماً معها ومع معاناة الأنبياء مع أقوامهم.

فحققت همزة الاستفهام معانيها البلاغية في السورة بما ينسجم ودلالاتها وما تريد أن تقدمه من معاني وعبر في ضوء القص القرآن، ومعانيها كلها كانت روابط مهمة في بناء معنى السورة العام وتفاعلها النصي.

1 - هود: الآية/ 81.

2 - هود: الآية/ 87.

3 - ينظر: الكشاف: 2/ 395-396.

4 - هود/ الآية/ 88.

5 - الكشاف: 2/ 396-397.

6 - هود: الآية/ 92.

7 - هود: الآية/ 91.

8 - ينظر: الميزان: 10/ 375.

3- ما الاستفهامية

(ما) اسم استفهام للسؤال عن الجنس، تقول: ما عندك؟ بمعنى: أي أجناس الأشياء عندك؟ وجوابه: إنسان أو فرس أو كتاب أو طعام، وفي التنزيل: ((فَمَا خَطْبُكُمْ؟))¹، بمعنى أي أجناس الخطوب خطبكم، وأيضاً: ((مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي))²، أي: أي من في الوجود تؤثرونه في العبادة³. ويخرج الاستفهام بـ (ما) عن معناه الحقيقي لإفادة أغراض بلاغية مستفادة من السياق تشكل روابط دلالية مهمة تسهم في انسجام النصوص.

وجاء الاستفهام بـ (ما) في موضع واحد في سورة هود، في قوله تعالى: ((وَلَئِنْ أَخَّرْنَا عَنْهُمْ الْعَذَابَ إِلَى أُمَّةٍ مَعْدُودَةٍ لَيُفُولُنَّ مَا يَحْبِسُهُ أَلَّا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ))⁴، والاستفهام في (ما يحبسها) نقل لنا حديث الكافرين فيما بينهم، وهو يبين تكذيبهم واستهزائهم، ويعتقدون أنه لو كان صدقاً لما تأخر عنهم⁵. وسألوا (ما يحبسها)، أي: العذاب، استعجالاً له تكديباً واستهزاءً، وهذا تهديد لهم بأنهم آتيهم عن قريب فليعتدوا لذلك⁶.

والتكذيب والاستهزاء من طبيعة الأمم التي بعث لها الله سبحانه وتعالى الأنبياء، فأكثرهم كانوا على هذه الشاكلة، وهذا نتاج عدم إيمانهم بدعوة الأنبياء، وفيه من التسلية للرسول صلى الله عليه وآله، وهي سمة الأمم أنهم لا يسمعون دعوة الحق بل يحاربوها ويقفوا على الضد منها، لذا ذُلت الآية بالتهديد من قبل الله سبحانه وتعالى وأن يوم عذابهم قريب فلا يستعجلوه، ومعنى الاستفهام في الآية الكريمة جاء منسجماً مع البنية الدلالية العميقة لسورة هود، فالاستهزاء والتكذيب يقع من جميع الأمم التي تناولت السورة قصصهم، فالمعنى كان رابطاً مهماً أدى إلى تماسكها في ضوء التشابك والتشابه بين الوظائف التي أداها أسلوب الاستفهام.

4- هل الاستفهامية

(هل) حرف استفهام تدخل على الأسماء والأفعال لطلب التصديق الموجب⁷، وتستعمل (هل) لطلب التصديق فقط ويمتنع معها ذكر المعادل⁸، وقد تأتي لإفادة معانٍ بلاغية في سياقات خاصة وبذلك تخرج عن الاستفهام الحقيقي إلى المجازي، وهذه المعاني البلاغية تتناسب مع سياقات النص الذي وردت فيه، وبذا تكون روابط تربط أفكار النص ومعانيه وتسهم في انسجام دلالاته المختلفة. كما جاء في قوله تعالى: ((فَالَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكُمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّمَا أُنْزِلَ بِعِلْمِ اللَّهِ وَأَنَّ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ))⁹، وأفادت (هل) الأمر في الآية الكريمة بمعنى: (أسلموا)، والأمر من ضمن المعاني البلاغية المستفادة من الاستفهام بـ (هل)¹⁰. وهو ((أمر بالإسلام في صورة الاستفهام))¹¹، ومعنى الأمر بالإسلام يتفق مع غرض السورة الكريمة التي تدعو إلى عبادة الله وتوحيده وذكر الأقسام التي أرسل إليها الأنبياء، فليس بعد الإقرار بـ (لا إله إلا الله) إلا الإسلام والتسليم للواحد الأحد، فجاء المعنى منسجماً مع معاني سورة هود، وكان رابطاً معنوياً أسهم في وحدة النص وتماسكه.

والاستفهام بـ (هل) في قوله تعالى: ((مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالْأَعْمَى وَالْأَصْمَى وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا أَفَلَا تَذَكَّرُونَ))¹² أفاد النفي، وقد تم ذكره وفائدته البلاغية والنصية في مضان الحديث عن (همزة) الاستفهام.

1 - الحج: الآية/57.

2 - البقرة: الآية/133.

3 - ينظر: مفتاح العلوم: 420.

4 - هود: الآية/8.

5 - ينظر: الكشف: 362/2.

6 - ينظر: تفسير القرآن العظيم: الحافظ بن إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 1997م: 398/12.

7 - ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: فخر الدين قباوه - محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1992م: 341.

8 - ينظر: علم المعاني، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية- بيروت، 1974م: 98-99.

9 - هود: الآية/14.

10 - ينظر: الجنى الداني في حروف المعاني: 346.

11 - الميزان: 173/10.

12 - هود: الآية/24.

5- من الاستفهامية.

(مَنْ) للسؤال عن الجنس من ذوي العلم، تقول مَنْ جبريل؟ بمعنى أبشّر هو أم ملكٌ أم جنّي، وكذا السؤال في قوله تعالى: ((مَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى))¹، أراد: مَنْ مالِكُكما ومُدبّرُ أمركما؟ منكرًا لأن يكون لهما ربّ سواه لادعائه الربوبية لنفسه². وتكررت (مَنْ) الاستفهامية ثلاث مرات في سورة هود، الأول في قوله تعالى: ((وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أُولَئِكَ يُعْرَضُونَ عَلَى رَبِّهِمْ وَيَقُولُ الْأَشْهَادُ هَؤُلَاءِ الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى رَبِّهِمْ أَلَا لَعْنَةُ اللَّهِ عَلَى الظَّالِمِينَ))³، الاستفهام أفاد النفي والإنكار الشديد للمفترين على الله الكذب، فكانوا بالغين غاية الظلم حتّى لقد يسأل عن وجود فريق أظلم منهم سؤال إنكار يؤول إلى معنى النفي، أي لا أحد أظلم منهم⁴. وهم الذين قالوا أن القرآن مفترى من قبل الرسول صلّى الله عليه وآله على الله كما ورد في الآيات السابقة، فالنفي المستفاد من الاستفهام جاء منسجماً مع معاني سورة هود، ولرد تهمة المشركين الذين قالوا أن القرآن هو من تأليف الرسول وليس من الله سبحانه وتعالى، لذا وصفهم الله سبحانه وتعالى بأنهم أظلم الناس، فكان معنى النفي رابطاً بحق الانسجام بين دلالات عموم السورة. والموضع الثاني والثالث في قوله تعالى: ((وَيَا قَوْمِ مَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ طَرَدْتُهُمْ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ))⁵، وقوله تعالى: ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّنْ رَبِّي وَآتَانِي مِنْهُ رَحْمَةً فَمَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ عَصَيْتُهُ فَمَا تَزِيدُونَنِي غَيْرَ تَخْسِيرٍ))⁶، قد تمّ الحديث عنهما سابقاً في مضان الحديث عن الاستفهام بـ (الهمزة)، وبيان فائدتهما البلاغية والنصيّة على مستوى انسجام نص السورة الكريمة. وتأسيساً على ما تقدّم، يظهر أنّ البلاغة العربية بمختلف مباحثها يمكن أن تكون علاقات مهمّة تسهم في تماسك النصوص وتلاحمها إذا ما كان استعمالها موافقاً لنسيج النصوص ودلالاتها المختلفة، فمعاني الاستفهام البلاغية في سورة هود جاءت منسجمة مع دلالات السورة بشكل عام، وتوافقت معها لتكون علاقات رابطة منحت نص السورة الانسجام الدلالي المطلوب، وهذا واضح بشكل جليّ في ضوء تتبّع هذه المعاني ومدى إنقائها مع معاني السورة المختلفة.

الخاتمة

- وفي ضوء ما تقدّم من الحديث، يمكننا أن نكشف عن أهمّ النتائج التي توصّل إليها البحث:
- إن الاستفهام في القرآن الكريم- خاصّة في سورة هود- خرج عن معانيه الحقيقيّة المعروفة في الدراسات النحوية إلى إفادة أغراضٍ أخرى مستفادة من السياق والاستعمال.
 - شكّلت هذه الأغراض التي أفادها الاستفهام علاقات دلالية كان لها أثر واضح في انسجام النص القرآني.
 - إن الانسجام النصي وهو معيار مهم من معايير اللسانيات النصية لا يمكن دراسته على وفق علاقات مقرّرة مسبقاً، إذ إن لكل نصّ مميزاته الخاصة وسمات ينماز بها عن غيره، لذا لا يمكن حدّ العلاقات التي تسهم في انسجام نص ما، ويبقى للباحثين نظرهم في الكشف عن هذه العلاقات وبيان أثرها.
 - إن أسلوب الاستفهام والأغراض التي أفادها في سورة هود كان لها أثر في انسجام هذه السورة الكريمة، إذ ارتبطت هذه المعاني مع معاني السورة المختلفة بعلاقات دلالية مهمّة جعلت سورة هود وكأنّها نسيج واحد مترابط منسجم مع بنية السورة الكبرى ونسيجها العام وأهدافها ومقاصدها العامّة.

1 - الشعراء: الآية/ 29.

2 - ينظر: مفتاح العلوم: 422.

3 - هود: الآية/ 18.

4 - ينظر: التحرير والتنوير: 32/ 12.

5 - هود: الآية/ 30.

6 - هود: الآية/ 63.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، محمد الشاوش، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع - تونس، ط1.
- الإعجاز اللغوي في القصة القرآنية، فتحي عبد الفتاح الدجتي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1984م.
- البحر المحيط، محمد بن يوسف أبو حيان الأندلسي الغرناطي، دار الفكر، بيروت، ط2، 1987م.
- البيان في روائع القرآن، مكتبة الأسرة، (د.م)، 2003م، تمام حسان.
- تفسير التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، الدار التونسية، تونس، 1984م.
- تفسير القرآن العظيم: الحافظ بن إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1997م.
- الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: فخر الدين قباوه - محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992م.
- حبك النص، منظورات من التراث العربي، محمد العبد، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ع 59، 2002م.
- دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، صححه: الشيخ محمد عبده والشيخ محمد محمود التركي، علق عليه: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط3، 2001م.
- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء، القاهرة، 2000م.
- علم المعاني، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1974م.
- علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، د. سعد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، ط1، 1997م.
- في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، خليفة بوجادي، بيت الحكمة، الجزائر، ط2، 2012م.
- في اللسانيات ونحو النص، إبراهيم خليل، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، القاهرة، ط32، 2003م.
- الكتاب، سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 2004م.
- الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم الأقاويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوافي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط2، 2001م.
- لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.
- المصباح في المعاني والبيان والبديع، أبي عبد الله بدر الدين بن مالك الدمشقي الشهير بابن الناطم، (ت: 686هـ)، ت: د. عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.
- معاني القرآن الكريم، إبراهيم عبد الله رفيعة وآخرون، طرابلس - ليبيا، ط1، 1989م.
- مفتاح العلوم، السكاكي (ت: 626هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- المفصل في علم اللغة العربية، جار الله محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: محمد عز الدين السعيد، (د.م)، 1990م.
- الميزان في تفسير القرآن، السيد محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1973م.
- نحو أجرومية النص الشعري، سعد مصلوح، مجلة فصول، عدد/2، مجلد/ 10، 1991م.
- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي، تحقيق: د. نصر الله حاجي مفتي، دار صادر، بيروت، ط1، 2004م.

- introduction to text linguistics, de beaugrand and wolfgang dresslar, longmam, London, 1981

مفهوم الحذف والتقدير عند الباقرولي (ت: 543هـ) في كتابه كشف المشكلات وإيضاح المعضلات دراسة تأصيلية

أ.م.د. حسن عبيد المعموري الباحثة. هند مناضل عباس

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

The Concept of Omitting and Implication According to Al-Bakooly In His Kashif Almushkilat and Idah Al-Me'edilat

Asst. Prof. Hassan Ubaid Al-Ma'amoori Researcher. Hind Munadhil Abbas
College of the Studies of Quran/ University of Babylon

Abstract

Omitting is used widely in Arabic as it makes speech easier. The language of the Holly Quran is Arabic and every word mentioned for a purpose.

الملخص

الحذف باب واسع في العربية، فهي لغة إيجاز، وقد نفرت العرب مما ثقل في لسانها، ومالت إلى الخفة والسهولة في النطق، وعلى الرغم من أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب إلا أنه كتاب سماوي معجز بنظمه ودلالته ولفظه وأسلوبه، وكل كلمة فيه ذكرت لغاية، ووضعت في المكان المناسب لها ولم يكن ذلك اعتباطاً - حاشا لله - لذا فالقول: إن في القرآن الكريم حذفاً لحرف أو كلمة أو جملة أو عبارة لم يكن محل اتفاق بين الدارسين قديماً وحديثاً، والنحويون التجؤوا إلى القول بالحذف والتقدير في القرآن الكريم؛ لأن غايتهم بيان الإعراب وتعليم قواعد العربية والبحث عن العامل والمعمول، وليس ضرورة أن يناسب هذا الصنيع القرآن الكريم؛ لأنه لا بد من أن يفهم كلام الله تعالى من غير حذف ولا تقدير؛ لأن الحذف إسقاط كلمة، والتقدير إقحام الألفاظ التي لم تذكر في النص القرآني لدلالة معينة، وهذا يضر بالدلالة التي سبقت من أجلها الألفاظ من (حروف، وأسماء، وجمل، وعبارات)، إذ إن كل حرف وكل كلمة وكل سورة في القرآن الكريم مرتبطة مع بعضها في الدلالة والمعنى، وكأنها حلقة واحدة ونسيج واحد لا يمكن الفصل بينهما وهذا سر من أسرار الإعجاز القرآني.

الكلمات المفتاحية: الحذف، التقدير، الاكتفاء، الباقرولي، كشف المشكلات

المبحث الأول

مفهوم الحذف والتقدير ومنهج الباقرولي فيه

أولاً: مفهوم الحذف والتقدير في اللغة والاصطلاح:

يدور معنى الحذف في اللغة حول معانٍ عدة، حيث ورد بمعنى القطف، والرمي فالحذف هو ((قَطَفُ الشَّيْءِ من الطَّرَفِ كما يحذف طرف ذنب الشاة [...]) والحذف: الرمي عن جانب والضرب عن جانب))⁽¹⁾. وقال ابن دريد (ت: 321هـ): ((حذفت الأرنب بالعصا أحذفها حذفاً إذا رميتها بها، وحذفت رأسه بالسيف حذفاً إذا ضربته به فقطعت منه قطعة [...]) وحذفت الفرس أحذفه حذفاً إذا قطعت بعض عسيب ذنبه))⁽²⁾. وذكر الجوهري (393هـ) أن الحذف بمعنى الإسقاط، إذ يقول: ((حذف الشيء: إسقاطه، يقال: حذفت من شعري ومن ذنب الدابة، أي: أخذت))⁽³⁾. وذهب ابن منظور (ت: 711هـ) إلى أن الحذف بمعنى القطع حيث قال: ((حذف الشيء يحذفه حذفاً: قطعه من طرفه، والحجّام يحذف الشعر))⁽⁴⁾. وذكر بعض الدارسين أن الحذف في اللغة يدور حول ثلاثة معانٍ، هي:

(1) كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي: 201-202/3، وينظر: تهذيب اللغة، الأزهري: 270/4.

(2) جمهرة اللغة، الأزدي: 508/1، وينظر: أساس البلاغة، الزمخشري: 177/1.

(3) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري: 1341/4، وينظر: تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي: 121/23.

(4) لسان العرب، ابن منظور: 39/9.

((القطع، والقطع، والإسقاط)⁽¹⁾، والحال أن هناك معنى رابعاً ذكرته المعجمات كما سبق، وهو أن يكون الحذف بمعنى الرمي، كما في قول العرب: حذفت الأرنب إذا رميتها وقد ورد هذا المعنى في قول عمر بن الخطاب: ((إِيَّايَ وَأَنْ يَحْذِفَ أَحُكُمَ الْأَرْنَبِ))⁽²⁾ أي: يرميه.

ويظهر أن أقرب المعاني اللغوية لمفهوم الحذف في الميدان اللغوي هو معنى الإسقاط كما سيتضح في الحديث عن المفهوم الاصطلاحي للحذف.

الحذف اصطلاحاً:

الحذف في اصطلاح كل علم يدل على إسقاط خاص به، ففي علم العروض يعني: ((إسقاط سبب خفيف، مثل (لن) من (مفاعلن) ليبقى (مفاعي) فينقل إلى (فعولن)، ويحذف (لن) من (فعولن) ليبقى (فعو) فينقل إلى (فعل) ويسمى محذوفاً))⁽³⁾، وفي علم الصرف: ((هو إسقاط حرف أو أكثر أو حركة من كلمة))⁽⁴⁾. والحذف: هو إسقاط الشيء لفظاً ومعنى، وهو ما ترك ذكره في اللفظ والنية نحو: ((أعطيت زيداً))⁽⁵⁾ ويرى الرماني (ت:384هـ) أن الحذف هو: ((إسقاط كلمة للاجتزاء عنها بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام))⁽⁶⁾. وذكر الزركشي (ت:794هـ) أيضاً أن الحذف هو: ((إسقاط جزء الكلام أو كله لدليل))⁽⁷⁾.

وتتضح القيمة الدلالية للحذف في كلام العرب من وصف عبد القاهر الجرجاني (ت:474هـ) له بأنه ((باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر، أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة، أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تتطرق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تين))⁽⁸⁾.

ظاهرة الحذف بين النحويين والبلاغيين:

الحذف ظاهرة لغوية تشترك فيها اللغات الإنسانية، وتبدو مظاهرها في بعض اللغات أكثر وضوحاً، لكن ثبات هذه الظاهرة في العربية ووضوحها يفوق غيرها من اللغات لما جبلت عليه العربية في خصائصها الأصلية من الميل إلى الإيجاز⁽⁹⁾. ووضع سيبويه (ت:180هـ) الحذف تحت باب أسماء (باب ما يكون في اللفظ من الأعراض) قال فيه: ((علم أنهم مما يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك، ويحذفون ويعوضون، ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطاً))⁽¹⁰⁾. وسلك ابن جني (ت:392هـ) الحذف في باب سماء (باب شجاعة العربية)، ويبين أن العرب حذفت ((الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته))⁽¹¹⁾. وهذا يعني اشتراط القرينة الدالة على المحذوف؛ لأن ((الحذف هو إسقاط عنصر من عناصر النص سواء كان كلمة أو جملة أو أكثر على أن يكون الإسقاط لغرض من الأغراض البيانية مع وجود قرينة تدل على ذلك))⁽¹²⁾، ويبدو أن الاحتياج إلى قرينة لازمة تكشف عن المحذوف وتشتت في القول بالحذف هو ما جعل الزركشي يرى أن ((الحذف خلاف الأصل وعليه ينبنى فرعان: أحدهما: إذا دار الأمر بين الحذف وعدمه كان الحمل على عدمه أولى؛ لأن الأصل عدم التغيير. والآخر: إذا دار الأمر على قلة المحذوف وكثرته كان الحمل على قلته أولى))⁽¹³⁾. ويرى الدكتور عبد الستار الجواري أن المتكلم يحذف مرة ويذكر أخرى، ويوجز ويطنب، ويصل

(1) ينظر: الأثر الدلالي لحذف الفعل في القرآن (رسالة ماجستير)، زهراء ميري الجنابي: 1.

(2) ينظر: الكتاب: 274/1.

(3) التعريفات، الجرجاني: 84/1.

(4) كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، التهاني: 632/1.

(5) ينظر: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، الكفوي: 384/1، وكشاف اصطلاحات الفنون والعلوم: 632/1.

(6) النكت في إعجاز القرآن، الرماني: 76.

(7) البرهان في علوم القرآن: 102/3.

(8) دلائل الإعجاز: 146/1.

(9) ينظر: ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، طاهر سليمان حمودة: 9.

(10) الكتاب: 25-24/1.

(11) الخصائص، ابن جني: 362/2.

(12) ينظر: أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز، مصطفى شاهر خلوف: 23.

(13) البرهان في علوم القرآن: 104/3.

ويفصل تبعاً لحالته النفسية، إذ يكون إرسال الكلام على طبيعته، أو توكيده أو تقويته موصولاً بالأحوال النفسية قبل كل شيء، فإذا جاء النحو المنقاد للمنطق يدرسها ويبحث فيها اضطر إلى تقدير وتوجيه الكلام، ثم يفوت بذلك على السامع تصور الحالة النفسية التي كان عليها المتكلم وهي جزء من الأسلوب لا بد من رعايته في التعبير الأدبي⁽¹⁾، وهذا ما يؤكد ضرورة دراسة الحذف ضمن سياق الحال الوارد فيه واستحضار دلالاته للوصول إلى المغزى من الحذف، لا أن ينحصر فهم ذلك على قواعد ثابتة لا تراعي النص ولا تقيم لسياقه وزناً. وذكر الدكتور فاضل السامرائي أن النحويين اشترطوا ((الصحة الحذف وجود دليل مقالي أو مقامي وأن لا يكون في الحذف ضرر معنوي أو صناعي يقتضي عدم صحة التعبير في المعيار النحوي))⁽²⁾، وأن يكون المحذوف معلوماً للمخاطب أو متعارفاً عليه بين الناس، نحو: أن تقول: اللؤلؤ مثقال بعشرين، وتسكت عن التمييز وهو دينار، والبرُّ الكرُّ بستين أي: بستين درهماً فتسكت عن ذكر الدرهم لعلم المخاطب⁽³⁾. وكثيراً ما يعتمد المتكلم إلى حذف بعض الألفاظ ليحقق غرضاً معيناً في نفسه يؤدي إلى مطابقة الكلام لمقتضى الحال، غير أن نجاح عملية التواصل يقتضي من المخاطب معرفة المحذوف، ليتسنى له فهم الرسالة اللغوية، ومن هنا يعتمد المتلقي على قرائن السياق اللغوي والحالي في تقدير المحذوف، وملء الفراغ في العبارة، مما يكسب النص الحركة والتفاعل، ويقحم المتلقي في خضم عملية إنشاء الخطاب وتحليله⁽⁴⁾. ويرى الدكتور علي عبد الفتاح أن تناول الحذف على أنه تزكُّ ذكر جزء أو أجزاء من الكلام، والاكتفاء بالمذكور نصاً، من دونما حاجة إلى زعم ما لم يذكر أو يرد في الكلام، أولى وأجدر من أن ينظر إليه على أنه إسقاط لجزء أو أجزاء من الكلام، يُشعر بطرحها منه أو بأنها كانت قبل ثم طُرحت، وشتان ما بين هاتين الرؤيتين لمفهوم ما عُرف بـ(الحذف)، ففي استعماله بمعنى (ترك الذكر) - أي الاكتفاء بما هو قائم في اللفظ - مزايا بلاغية فيها من الحُسن والروعة ما يؤتى عليها فتُغيب وتُحى وتمسخ إذا ما فهم ما عُرف بـ (الحذف) على المعنى الآخر له، وهو الإسقاط وزعم المسقط وتقديره⁽⁵⁾. وأكد الدكتور مهدي عبد الأمير أن هذا الحذف بالمعنى الثاني لا يتناسب مع أي كلام فضلاً عن كلام الله سبحانه وقرآنه الكريم، ويمكن أن يتناسب مع الكلام المحزّف أو المزيف، أو الذي فيه إسقاط لكلماته، أمّا النص التام فلا إسقاط فيه لدليل واضح وهو أن النص الأصلي هكذا ورد، أو هكذا تكلم به صاحبه⁽⁶⁾. وقد يستغني المتكلم عن ذكر بعض أجزاء الكلام اختصاراً، إذ تميل العربية إلى الإيجاز والاختصار، فيعتمد المتكلم إلى الاقتصاد في القول عند تحقق ما يريجه من فائدة، إذ إن كل ما هو مفهوم لدى السامع يجوز حذفه⁽⁷⁾. وإدراك المتكلم أن المخاطب متواصل معه في فهم الفكرة، والإحاطة بتفاصيلها أصبح مسوغاً لهذا الحذف فضلاً عن الأدلة الأخرى الموجودة في داخل النص اللغوي، فالمخاطب يستعين بهذه القرائن ولا يكلف نفسه عناء التخمين لفهم المعنى الذي رسم بوساطة الأدوات اللغوية التي استعان بها المتكلم فيعتمد أحياناً إلى إشارك المخاطب معه في رسم صورة الفكرة المعبر عنها⁽⁸⁾.

وأدخل علماء البلاغة دراسة ظاهرة الحذف في باب الإيجاز الذي عرّفه الجاحظ بأنه: ((جمع المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة))⁽⁹⁾. وعرفه الرماني بأنه: ((تقليل الكلام من غير إخلال بالمعنى))⁽¹⁰⁾. ويرى ابن الأثير (ت: 637هـ) أن الإيجاز هو: ((دلالة اللفظ على المعنى من غير أن يزيد عليه))⁽¹¹⁾. وقال ابن وهب (ت: 335هـ): ((وأما الحذف، فإن العرب تستعمله للإيجاز والاختصار

(1) ينظر: نحو التيسير، عبد الستار الجوّاري: 61.

(2) الجملة العربية تأليفها وأقسامها، فاضل السامرائي: 76.

(3) ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها: 77.

(4) ينظر: سياق الحال في كتاب سيبويه، أسعد خلف العوادي: 87.

(5) ينظر: دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية، علي عبد الفتاح: 17.

(6) ينظر: الصمت في القرآن الكريم (رسالة دكتوراه)، مهدي عبد الأمير: 155.

(7) ينظر: مراعاة المخاطب في بناء الأحكام النحوية حتى نهاية القرن السادس الهجري (أطروحة) بان صالح الخفاجي: 186.

(8) ينظر: مراعاة المخاطب في بناء الأحكام النحوية (أطروحة): 188.

(9) الحيوان، الجاحظ: 42/3.

(10) النكت في إعجاز القرآن: 76.

(11) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير: 212/2.

والاكتفاء بيسير القول إذا كان المخاطب عالمًا بمرادها فيه⁽¹⁾. وقال ابن سنان الخفاجي (ت: 466هـ): ((من شروط الفصاحة والبلاغة: الإيجاز والاختصار، وحذف فضول الكلام حتى يعبر عن المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة))⁽²⁾. ولأن الإيجاز يقوم على تقليل الكلام، فهو نوع من البناء يعتمد قلة اللفظ وكثرة المعنى، وتقليل الكلام يكون بطريقتين: إما بحذف بعض أجزاء الكلام أو باختيار ألفاظ تكون دلالتها على المعنى المقصود أعم وأشمل من غيرها⁽³⁾، وبذلك أجمع أهل البلاغة على أن الإيجاز بوجه عام ينقسم على قسمين: الأول: إيجاز القصر: ((وهو ما ليس بحذف، كقوله تعالى: ((ولكم في القصص حياة))؛ فإنه لا حذف فيه مع أن معناه كثير يزيد على لفظه [....]. والثاني: إيجاز الحذف: ((وهو ما يكون بحذف، والمحذوف: إما جزء جملة وجملة، أو أكثر من جملة))⁽⁴⁾. ويتنوع الغرض البلاغي للحذف بحيث إنه من الصعوبة تحديد حقيقته، ويكون قصد المتكلم هو الفیصل في هذه الحالة، والحذف في باب الاستفهام خير دليل على ذلك⁽⁵⁾، وذكر القزويني (ت: 739هـ) أن المسند إليه بعد أن تدل عليه القرينة تختلف مقاصد البلغاء من حذفه، فتارة يكون الغرض التحرز من العبث؛ لأن ذكره يعد عبثاً لدلالة القرينة عليه، وعلم السامع به، وتارة يكون لتخييل أن في تركه تعويلاً على شهادة العقل الأقرب في هذا المقام أن يكون الحذف لأحد هذين السببين مع أنه من الصعوبة بمكان تحديد الغرض البلاغي من الحذف⁽⁶⁾.

التقدير لغة:

ذكر الخليل (ت: 170هـ) أن ((القدر: القضاء الموفق، يقال: قدره الله تقديرًا، وإذا وافق الشيء شيئًا قيل: جاء على قدره))⁽⁷⁾. وأورد الجوهري أن ((قدر الشيء: مبلغه، وقدر الله وقدره بمعنى، وهو في الأصل مصدر، وقال الله تعالى: (وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ)، أي: ما عظموا الله حقَّ تعظيمه، والقدر والقدر أيضًا: ما يقدره الله عز وجل من القضاء [...])، وقدرت الشيء أفدره وأقدره قدرًا من التقدير، [...]، وقدرت الشيء تقديرًا))⁽⁸⁾. ونص ابن منظور على أن من معاني التقدير ((أن تتوي أمرًا بعقدك، تقول: قدرت أمر كذا وكذا، أي: نويته وعقدت عليه))⁽⁹⁾. ولعل هذا المعنى هو ما نجده في مفهوم التقدير في الميدان اللغوي حين يُقدر محذوف.

التقدير اصطلاحًا:

وذكر الجرجاني (ت: 816هـ) أن التقدير هو ((تحديد كل مخلوق بحده الذي يوجد من حسن وقبح، ونفع وضر))⁽¹⁰⁾. ويرى الأحمد نكري أن التقدير عند أرباب العربية هو: ((إسقاط اللفظ مع الإبقاء في النية، والحذف أعم منه لعدم اشتراط هذا الإبقاء فيه))⁽¹¹⁾. ويبدو أن الحذف نقيض التقدير، فالأول إسقاط والثاني إضافة، فكيف يكون إسقاط ثم تضاف الكلمة؟! يرى الدكتور علي أبو المكارم أن التقدير يفترض وجود تراكيب لا وجود لها فعلاً، ولكنه مدفوع إلى افتراضها بحكم التزامه بالقواعد النحوية، وسواء في ذلك أن يفترض جملة بأسرها أو بعض أجزائها، فهو إذاً يقدر ما لا وجود له، وأنه لا يعيد صياغة النص الموجود فعلاً؛ إذ هو يخلق نصوصاً لا وجود لها، واضطر النحويون إلى القول بتقدير الجملة بأسرها حين أعوزتهم استقامة القواعد من غير تقدير، واضطروا إلى تقدير أجزاء الجملة إذا وجدوا في الكلام عاملاً وليس له معمول قدروا له معموله، وإذا اجتمع عاملان وليس في الكلام سوى معمول واحد أعمل أحدهما فيه وقدر للآخر ما يعمل فيه، وإذا وجد معمول ولم يكن ثم عامل قدر له معموله⁽¹²⁾. وذهب عدد من الدارسين

(1) البرهان في وجوه البيان، ابن وهب: 121.

(2) سر الفصاحة، ابن سنان الخفاجي: 205.

(3) ينظر: الأثر الدلالي لحذف الفعل في القرآن الكريم (رسالة ماجستير): 6.

(4) الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني: 184-181/3، وينظر: عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، السيكي: 586/1، والشفاء في بديع الاكتفاء، التواحي: 4 وجواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: 198/1، وعلوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، المراغي: 183، والبلاغة العربية: 29/2.

(5) ينظر: التأويل النحوي في جزء عم دراسة تحليلية (رسالة ماجستير)، رياض محمد علي: 44.

(6) ينظر: تلخيص المفتاح، القزويني: 10، والتأويل النحوي في جزء عم (رسالة): 44.

(7) كتاب العين: 112/5، وينظر: تهذيب اللغة: 37/9.

(8) الصحاح: 787-786/2، وينظر: مقاييس اللغة، أحمد بن فارس: 62/5، والنص القرآني من (سورة الأنعام: 91).

(9) لسان العرب: 76/5.

(10) التعريفات: 64، وينظر: الكليات: 283.

(11) دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، الأحمد نكري: 232/1، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم: 497/1.

(12) ينظر: الحذف والتقدير في النحو العربي، علي أبو المكارم: 206.

إلى أنَّ الحذف والتقدير لا يليق بالنص القرآني الكريم، فهو الكتاب المقدس المنزه عن الحذف والنقصان والزيادة والحشو، وقد رفض بعض الدارسين القدماء الحذف على أسس معنوية قرآنية تنبهاً إليها في إطار تعمقهم في تحليل النص القرآني الكريم ودراسته، فعمدوا إلى اعتماد وسائل عدة كاشفة عن العنصر المغيب تخريباً قصدياً؛ إذ ما من حرف أو كلمة في الخطاب الإلهي إلا وُضِعَ لغاية مخصوصة وقصد إلهي سابق، وهي باعتماد القرائن السياقية في الاستدلال على مقاصد النص وفي تسويغ الحذف، فقد بنوا أحكامهم على مراعاة حال المتكلم والمخاطب ومجموعة من القرائن الحالية والمقالية التي يعتمد عليها المتكلم في إيصاله الكلام وتحقيق استجابة المتلقي⁽¹⁾. ويرى ابن مضاء القرطبي أنَّ ((المضمرات التي لا يجوز إظهارها لا تخلو من أن تكون معدومة في اللفظ موجودة معانيها في نفس القائل، أو تكون معدومة النفس كما أن الألفاظ الدالة عليها معدومة في اللفظ، فإن كانت لا وجود لها في النفس، ولا للألفاظ الدالة عليها وجود في القول فما الذي ينصب إذن؟ وما الذي يضمّر؟ ونسبة العمل إلى معدوم على الإطلاق محال، فإن قيل: إن معاني هذه الألفاظ المحذوفة موجودة في نفس القائل، وإن الكلام بها يتم، وإنها جزء من الكلام القائم بالنفس، المدلول عليها بالألفاظ، إلا أنها حذفت الألفاظ الدالة عليها إيجازاً كما حذفت مما يجوز إظهاره إيجازاً لزم أن يكون الكلام ناقصاً وأن لا يتم إلا بها؛ لأنها جزء منه، وزدنا في كلام القائلين ما لم يلفظوا به))⁽²⁾. وعزّف الدكتور كريم حسين ناصح التقدير بأنه: ((صناعة نحوية لاحقة للنطق ابتكرها النحويون لإفهام الطلبة على الرغم من إدراكهم طبيعة اللغة، والمعاني المستوحاة من دلالة العلامات))⁽³⁾. وعزّف الدكتور علي عبد الفتاح التقدير بأنه ((زعم حركة أو حرف في كلمة، أو كلمة في جملة، أو جملة في كلام، كل منها لا وجود له في اللفظ، ولا في الكتابة...)) والتقدير - بالمعنى الذي ذكرته - يحدد دلالة النص القرآني، وبضيقها، ويعدل بها إلى غير ما سيق النص لأجله، من جهة كلماته وجملة))⁽⁴⁾. وهذا يتعارض - دلاليًا - مع ما وصف به الجرجاني الكلام فكيف تكون رؤية (ترك الذكر أفصح من الذكر) من محاسن الكلام، وروعة بلاغته، وبديع دلالاته ثم يقال: والتقدير (كذا وكذا)؟ فهذا يطيح بالدلالة وبلاغة الكلام، وكيف يكون المتكلم - وهو مكتفٍ في كلامه - بهيأة أو هيئات خاصة من النظم - (أنطق ما يكون إذا لم تنطق، وأتم ما يكون بياناً إذا لم يُبين)، ثم يزعم أنه أراد ما تقديره: (كذا وكذا)، أو يجب أن يقدر فيه: (كذا وكذا) لاستحالة بقاء الكلام كما هو من المتكلم؟، وأن الكلام المكتفى به له شأن يبهر السامع، وأن ذكر ما لا تستدعيه ظروف الكلام وزعمه لهو مسخ للكلام نفسه، وعدول به إلى غير جهته، وأنَّ للمتكلم فيه من الحرية والمرونة ما ليس له في غيره، فيجد فيه من الشجاعة ما لا يجده في غيره والتقدير تقييد لهذه المرونة، وإضعاف لهذه الشجاعة، وتضييق لاتساع الدلالة⁽⁵⁾. ويرى الدكتور كريم حسين ناصح أنَّ ((التقديرات جاءت تطبيقاً لمبدأ اتفقوا على صحته وهو قولهم لا بد لكل معمول من عامل، ولا بد لكل عامل من معمول وهو مبدأ شكلي يفترض وجود العامل والمعمول في الجملة فإن خلا الكلام من أحدهما اضطر النحويون إلى تقديره وهو مبدأ أثقل الفكر النحوي وجملة تأويلات أفسدت المعاني))⁽⁶⁾. وكان العلماء الأوائل جادين في الكشف عن وسائل التعبير عنه، لكن المنهج التعليمي جعلهم يؤلون قضية التأويل والتقدير اهتماماً أكبر، وهذا لا يعني أنهم كانوا يجهلون خصائص اللغة العربية، وقدرتها العظيمة على توليد المعاني والتعبير عنها بطرائق مختلفة، ولم يطالب علماء الأوائل بنطق ما هو مقدّر أو متصور، بل كانوا يذكرونه للإيضاح والتعليم، وهذا واضح من عباراتهم الصريحة التي نمت على ما كانوا يعتقدون به من أن هذا المقدّر ليس من كلام العرب⁽⁷⁾.

(1) ينظر: مراعاة المخاطب في الأحكام النحوية في كتاب سيبويه (بحث)، كريم حسين ناصح: 81.

(2) الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي: 80 - 81.

(3) البديل المعنوي من ظاهرة الحذف، كريم حسين الخالدي: 31.

(4) دلالة الاكتفاء: 125.

(5) ينظر: دلالة الاكتفاء: 125-126.

(6) البديل المعنوي من ظاهرة الحذف: 17-18.

(7) ينظر: البديل المعنوي من ظاهرة الحذف: 20.

المبحث الثاني

الباقولي ومنهجه في الحذف والتقدير

نبذة تعريفية بالباقولي:

— اسمه وكنيته ولقبه:

أورد ياقوت الحموي (ت: 626هـ) في التعريف بالباقولي (ت: 543هـ) قوله: ((علي بن الحسين بن علي الضرير (الأصبهاني النحوي) أبو الحسن الباقولي المعروف بالجامع، ذكره أبو الحسن البيهقي في كتابه الوشاح فقال: هو في النحو والإعراب كعبة، لها أفاضل العصر سَدَنَة، وللفضل فيه بعد خفائه أسوة حسنة))⁽¹⁾. ولقبه بعضهم بالجامع فقط⁽²⁾، ولقبه الطبرسي (ت: 548هـ) والقفطي (ت: 646هـ) بـ (جامع العلوم)⁽³⁾؛ لجمعه عددًا من العلوم وإتقانه لها، واشتغاره بها، منها التفسير والقراءات والنحو وغيرها⁽⁴⁾. ولقبه الطبرسي وحاجي خليفة (ت: 1067هـ) بـ (الجامع النحوي) أيضًا⁽⁵⁾، وكان الباقولي مكفوف البصر فسمي بـ (الضرير)⁽⁶⁾. ولقب بالباقولي وكلمة الباقول تعني في اللغة: الكوب أو الكوز من غير عروة⁽⁷⁾، ولم يرد سبب تسمية الباقولي بهذا الاسم في كتب من ترجم له، وصرح محقق كتاب (شرح اللمع) الدكتور محمد الحري بسبب التسمية بقوله: ((لعل أباه، أو عائلته شُهرت بصناعة البواقيل، أي: الكيزان، فنسبت إلى هذه المهنة، فلحقت هذه النسبة جامع العلوم، فلقب بـ (الباقولي)))⁽⁸⁾. وفاته: توفي الباقولي سنة 543هـ⁽⁹⁾.

مؤلفاته:

صنّف الباقولي مؤلفات كثيرة في علوم اللغة، ومنها ما اختص بالقرآن الكريم وعلومه، ويمكن تقسيمها على قسمين: أحدهما: الكتب المخطوطة التي لم تصل إلينا وهي: أبيات الكتاب، والخلاف بين النحاة، والبيان في شواهد القرآن، والتتمة، والشامل، وكتاب المجمل، وكشف الحجة، والوقف⁽¹⁰⁾. والآخر: الكتب المحققة: الاستدراك على أبي علي الفارسي في الحجة، وكتاب الجواهر، وهو كتاب (إعراب القرآن المنسوب للزجاج)، وقد حُققت نسبته إلى الباقولي⁽¹¹⁾، وكتاب شرح اللمع، وكشف المشكلات وإيضاح المعضلات، والإبانة في تفصيل مآلات القرآن وتخريجها على الوجوه التي ذكرها أرباب الصناعة، وما تلحن به العامة في التنزيل⁽¹²⁾.

— طريقة الباقولي في عرض الحذف والتقدير في كتابه كشف المشكلات:

أولاً- التصريح بلفظ الحذف والتقدير بين التصريح والتلميح:

نجد الباقولي تارة يصرح بلفظي الحذف والتقدير في تحليله النحوي للنصوص القرآنية، وتارة يكون ذلك على سبيل التلميح من غير ذكر لهذين اللفظين، فقد صرح الباقولي بلفظ الحذف والتقدير عند عرضه لبعض الآيات التي قدّر فيها محذوفًا⁽¹³⁾، كقوله

- (1) معجم الأدباء، الحموي: 164/13، وينظر: إنباه الرواة على أنباه النحاة، القفطي: 247/2، ونكت الهميان: 211، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، السيوطي: 160/2، وكشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة: 1493/2، وكشف المشكلات وإيضاح المعضلات مقدمة المحقق الدالي: 9.
- (2) ينظر: معجم الأدباء: 164/13، ونكت الهميان: 211، وكشف المشكلات مقدمة المحقق الدالي: 9.
- (3) ينظر: مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي: 261/5، وإنباه الرواة: 247/2، وكشف المشكلات مقدمة المحقق الدالي: 9.
- (4) ينظر: كشف المشكلات مقدمة المحقق الدالي: 10.
- (5) ينظر: مجمع البيان: 289/5، وكشف الظنون: 1493/2.
- (6) ينظر: مجمع البيان: 336/4-262/5، ومعجم الأدباء: 164/13، ونكت الهميان: 211.
- (7) ينظر: أساس البلاغة (بقل): 71/1، وتاج العروس من جواهر القاموس (بقل): 101/28.
- (8) شرح اللمع في النحو، الباقولي: 5.
- (9) ينظر: كشف الظنون: 1493/3، والأعلام للزركلي: 279/4، وهدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل البغدادي: 697/1.
- (10) ينظر: كشف المشكلات مقدمة الدالي: 36-38-39-44-45.
- (11) حقق نسبة كتاب (إعراب القرآن) إلى الباقولي الدكتور أحمد التفاخ في مقالته (كتاب إعراب القرآن المنسوب إلى الزجاج) في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق المجلد الثامن والأربعون والتاسع والأربعون، ينظر: كشف المشكلات مقدمة الدالي: 41-40، وكشف المشكلات وإيضاح المعضلات في إعراب القرآن وعلل القراءات مقدمة د. عبد القادر السعدي: 28.
- (12) ينظر: كشف المشكلات مقدمة الدالي: 47-44-45.
- (13) ينظر المواضع الآتية: سورة البقرة: 19-133، سورة آل عمران: 28-167-168، سورة الكهف: 30-31، سورة غافر: 71، سورة المائدة: 52.

تعالى: (حَتَّى إِذَا فُتِحَتْ يَأْجُوجُ وَمَأْجُوجُ وَهُمْ مِنْ كُلِّ حَدَبٍ يَنْسِلُونَ) (سورة الأنبياء: 96) قال الباقولي: ((جواب (إذا) مضمرة عند قوله: (فإذا) هي شاخصة أبصار الذين كفروا يا ويلنا)، والتقدير: قالوا يا ويلنا، فحذف الجواب))⁽¹⁾. وفي قوله تعالى: (سَتْرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ) (سورة فصلت: 53) قال: ((الباء زيادة، والمفعول محذوف، والتقدير: أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ))⁽²⁾ وصرح الباقولي في آيات أخرى بلفظ الحذف فقط كما في قوله تعالى: (أَمَنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ إِلَهُهُ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ) (سورة النمل: 62) قال: ((ما) صلة زائدة، وقوله (قليلًا) نصب صفة مصدر مضمرة أي: تذكراً قليلاً تذكرون، فحذف الموصوف، ومعنى (تذكراً قليلاً تذكرون) أي: لا تذكرون أصلاً، كما تقول: قلما تأتيني، والمعنى: أنت لا تأتيني))⁽³⁾. وفي قوله تعالى: (رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِنْ تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غَفُورًا) (سورة الإسراء: 25) قال الباقولي: ((أي: للأوابين منكم، فحذف، ويجوز أن يكون: (كان لكم)، فوضع الظاهر موضع المضمرة؛ لأنهم الصالحون))⁽⁴⁾، والملاحظ أنه يفعل ذلك حينما يذكر المقدّر أولاً ثم يصرح بلفظ الحذف. وذكر لفظ التقدير فقط في قوله تعالى: (أَفَمَنْ زُيِّنَ لَهُ سُوءُ عَمَلِهِ فَرَاهُ حَسَنًا فَإِنَّ اللَّهَ يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسْرَاتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ) (سورة فاطر: 8) حيث قال: ((لم يذكر ل (مَنْ) خبراً، والتقدير: أفمن زين له سوء عمله كالمؤمن الذي يثاب على حسن عمله))⁽⁵⁾. ومن أمثلة ذلك أيضاً ما ذكره في قوله تعالى: (آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا) (سورة الكهف: 96) قال الباقولي: ((قطراً) ينتصب ب (أفرغ) دون (آتوني)، ولا ينتصب ب(آتوني)؛ لأنه لو كان منتصباً به لقال: آتوني أفرغه عليه؛ لأن التقدير: آتوني قطراً أفرغه عليه))⁽⁶⁾.

وأما التلميح الذي يقابل التصريح عند الباقولي فإننا نجد أنّ هناك آيات لم يصرح بها الباقولي بلفظي الحذف والتقدير⁽⁷⁾، وإنما يفهم من طريقة عرضه لإعراب الآية كقوله تعالى: (قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنْكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلَا يَأْتُونَ الْبَاسَ إِلَّا قَلِيلًا) (سورة الأحزاب: 18) حيث قال: ((أي: إلّا زماناً قليلاً، وإن شئت: إلّا إتياناً قليلاً))⁽⁸⁾، إذ لم يرد لفظ الحذف ولا لفظ التقدير صراحةً غير أنّ المفهوم من كلامه أنّ المحذوف هو ظرف الزمان، وتقديره: (زماناً) أو المصدر وتقديره (إتياناً).

وكذلك في قوله تعالى: (بِرَاءَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ) (سورة التوبة: 1) قال: ((هذه براءة، و(من) الله) في موضع الوصف ل (براءة)، وإن جعلت (براءة) مبتدأ، والخبر (إلى الذين عاهدتم)، ولم تجعل (إلى) معمول الوصف (جاز))⁽⁹⁾.

ويتضح ممّا مرّ أنّ الحذف والتقدير حاضران في تحليل الباقولي للنص القرآني سواء صرّح بهما ونصّ على لفظي الحذف والتقدير أو نصّ على أحدهما والآخر مفهوم عن طريق الملازمة بين المصطلحين، أو أنّه لم يصرّح بكلا اللفظين وإنما يفهم ذلك من ذكره للمقدّر فقط.

ثانياً- تعدد الحذف:

1- تعدد المحذوف في الوجه الواحد: المراد بذلك أنّ يذكر الباقولي وجهاً إعرابياً واحداً يقتضي محذوفين يقدم بهما هذا الوجه⁽¹⁰⁾ ومن ذلك ما ذكره في توجيه قوله تعالى: (وَإِذْ وَعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظَالِمُونَ) (سورة البقرة: 51)

(1) كشف المشكلات وإيضاح المعضلات، الباقولي: 879/2.

(2) كشف المشكلات: 1193/2.

(3) كشف المشكلات: 1015/2.

(4) كشف المشكلات: 710/2.

(5) كشف المشكلات: 1105/2.

(6) كشف المشكلات: 776/2.

(7) ينظر المواضع الآتية: سورة آل عمران: 120، سورة النازعات: 34، سورة الرعد: 17، سورة إبراهيم: 18، سورة الحجر: 58.

(8) كشف المشكلات: 1071/2.

(9) كشف المشكلات: 510/1.

(10) ينظر المواضع الآتية: سورة البقرة: 93، سورة الأحزاب: 19، سورة سبأ: 15، سورة النجم: 26، سورة المطففين: 18-20.

حيث قال: ((أي: اتخذتم العجل إلهاً من بعد خروجه، أي: خروج موسى، فحذف الـ (خروج) وهو مضاف إليه، وحذف المفعول الثاني وهو (إله)))⁽¹⁾. وكذلك في قوله تعالى: ((إني أريد أن تبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين)) (سورة المائدة: 29) إذ قال: ((إن قيل: ما معنى (إثمي وإثمك) وإنما له إثم قتلته فالجواب: إن معناه: بإثمي أي: بإثم قتلي، وإثمك أي: بإثمك الذي لم يتقبل من أجله قربانك، فهما إثماني، والمعنى: إني أريد ألا تقتلني كراهة أن تبوء بإثمي وإثمك، فحذف مفعول (أريد) والمضاف جميعاً))⁽²⁾، فالمعنى الذي ذكره الباقولي للآية يقتضي، بحسب ما يرى، حذفين لازمين لبيان وجه واحد من المعاني.

2- تعدد المحذوف على وجهين: مما ورد عند الباقولي في كتابه (كشف المشكلات) أن يتعدد التحليل النحوي للآيات القرآنية، ويكون في هذا التعدد وجهان أو أكثر يقوم كل وجه على تقدير محذوف، من ذلك ما ورد في كلامه عن قوله تعالى: ((وإن تجهر بالقول فإنه يعلم السر وأخفى)) (سورة طه: 7) إذ إن الفعل يحتمل وظيفتين نحويتين، وكل واحدة تقتضي حذفاً حيث قال: ((يجوز أن يكون التقدير: وأخفى سره، فيكون من باب حذف المفعول، ويجوز أن يكون التقدير: وأخفى من السر، فيكون من باب حذف الجار والمجرور، كقولهم: (الله أكبر) أي: أكبر من كل شيء، فعلى الأول (أخفى) فعل ماضٍ، وعلى الثاني (أفعل) مثل (أفضل) من قولهم: زيد أفضل من عمرو))⁽³⁾.

3- الحذف على جميع الوجوه: وورد في كتابه حذف على جميع الوجوه التي يذكرها في تفسير النص، ومن أمثلة ذلك ما أورده في قوله تعالى: ((فلما آتاهما صالحاً جعلاً له شركاء له لئلا يشركوا بهما فآتاهما فتعالى الله عما يشركون)) (سورة الأعراف: 190) حيث قال: ((قيل: لغيره - يعني إبليس - فحذف المضاف وقيل: جعل الزوجان من المشركين، ولا يجوز أن يكون يعني آدم وحواء؛ لأنهما ما أشركا بالله قط. وقيل: سمياً ولدًا لهما (عبد الحارث) و(الحارث) إبليس، فهذا إشراكهما بالله تعالى، وقيل: التقدير: جعل أولادهما، فحذف المضاف يدل عليه قوله تعالى: (فتعالى الله عما يشركون)، وقيل: الضمير في (جعلاً) يعود إلى قوله (آتاهما صالحاً) أي: بطناً صالحاً، أو نسلاً صالحاً، فحذف الموصوف))⁽⁴⁾، فأنت تجد أن كل وجه من هذه الوجوه يقتضي حذفاً. وفي قوله تعالى: ((والذين آمنوا وعملوا الصالحات لا تكلف نفساً إلا وسعها أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون)) (سورة الأعراف: 42) قال الباقولي: ((والذين آمنوا) مبتدأ، وقوله (أولئك أصحاب الجنة) خبره، و (لا تكلف نفس إلا وسعها) اعتراض بين المبتدأ وخبره، ولا وقف في هذه الآية. ويجوز أن يكون التقدير: لا تكلف نفساً منهم، فحذف، كقوله: (إن ذلك لمن عزم الأمور) أي: منه))⁽⁵⁾.

4- ذكر الحذف واحداً من وجهين أو أكثر: قد يكون الحذف واحداً من وجهين أو وجوه عديدة يذكرها الباقولي في تفسير نص معين، وذكر الباقولي في مواضع كثيرة الحذف واحداً من الوجوه التي يحتملها التركيب الذي يدرسه⁽⁶⁾، ومن ذلك ما ذكره في قوله تعالى: ((ولقد نجينا بني إسرائيل من العذاب المهين (30) من فرعون إنه كان عالياً من المسرفين (31)) (سورة الدخان) قال الباقولي: ((أي: من عذاب فرعون، فحذف المضاف، وإن شئت كان الجار حالاً من (العذاب المهين) أي: ثابتاً من فرعون، فلا يكون على حذف المضاف))⁽⁷⁾. وهذا النص يشتمل على وجهين أحدهما قائم على الحذف والآخر لا حذف فيه وجاء الحذف واحداً من ثلاثة أوجه ذكرها الباقولي في إعراب قوله تعالى: ((وأتبعناهم في هذه الدنيا لعنة ويوم القيامة هم من المقبوحين)) (سورة القصص: 42) قال الباقولي: ((إن شئت كان التقدير: ولعنة يوم القيامة، فحذف المضاف، وإن شئت كان قوله: (ويوم القيامة) محمولاً على موضع الجار والمجرور، وهو قوله: (في هذه)، وإن شئت كان قوله: (يوم القيامة) منتصباً بمذلول قوله: (من المقبوحين) والتقدير: وقبحوا يوم

(1) كشف المشكلات: 42/1.

(2) كشف المشكلات: 346/1-347.

(3) كشف المشكلات: 812/2-813، وفي تحقيق عبد القادر السعدي (وعلى الثاني (أخفى) (أفعل) مثل (أفضل)).

(4) كشف المشكلات: 491/1-490/1.

(5) كشف المشكلات: 455/1، وفي تحقيق عبد القادر السعدي (لا تكلف نفساً إلا وسعها) بدلاً من (لا تكلف نفس إلا وسعها)، و(أي: الأمور منه) بدلاً من (أي: منه).

(6) ينظر المواضع الآتية: سورة البقرة: 67، سورة المائدة: 5، سورة الطلاق: 10-11، سورة الفجر: 18، سورة الفرقان: 12، سورة الشعراء: 16.

(7) كشف المشكلات: 1221/2.

القيامه، ولا ينتصب بنفس قوله: (من المقبوحين)؛ لأنه في صلة اللام⁽¹⁾. فالوجه الأول فقط يتضمن قولاً بالحذف دون الوجهين الآخرين.

5- ذكر الحذف على قراءة: سبقت الإشارة إلى أننا لا ندخل القراءات ضمن دراستنا التطبيقية، غير أن من المفيد هنا الإلماح إلى أن الباقرلي ذكر الحذف في تحليله النحوي للقراءات القرآنية في كتابه، إذ يتوقف ذكر الحذف على قراءة معينة، فإذا ما اعتمدنا قراءة حفص عن عاصم انتفى القول بالحذف، ومن أمثلة ذلك⁽²⁾ ما أورده الباقرلي في تفسير قوله تعالى: (إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنْزِلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ قَالَ اتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ) (سورة المائدة: 112) حيث قال: ((ومن قرأ هل تستطيع ربك) بالتاء والنصب فالتقدير: هل تستطيع سؤال ربك، فحذف المضاف وأقام المضاف إليه مقامه، كما قال تعالى: (واسأل القرية) أي: أهل القرية⁽³⁾). فحذف المضاف هنا لا يكون إلا على قراءة التاء.

وذكر الباقرلي أيضاً الحذف على قراءة شاذة وهو ما أورده في قوله تعالى: (وَقِيلَ يَا رَبِّ إِنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَا يُؤْمِنُونَ) (سورة الزخرف: 88) فقال: ((وجاء في الشاذ من القراءات (وقيل يا رب) بالرفع، أي: وعنده علم الساعة وعلم قيله، فحذف المضاف، فارتفع (وقيل)، وقيل: التقدير: وقيل قيل يا رب، وقيل: التقدير: (وقيل يا رب) هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَا يُؤْمِنُونَ) مسموع، ف (مسموع) خبر الابتداء، وقد حذف⁽⁴⁾). ويكشف ذلك عن عناية الباقرلي بالحذف في تحليل النصوص القرآنية سواء أكانت تمثل قراءة المصحف أم قراءات أخرى متواترة أو شاذة.

ثالثاً: تعليل القول بالحذف وعدمه:

قد يشفع الباقرلي قوله بالحذف بتعليل يقوّي به ما يذهب إليه، ويختلف هذا التعليل بحسب موضع الحذف والنصّ المدروس بين أن يكون تعليلًا بالمعنى أو بالقاعدة النحوية أو غير ذلك⁽⁵⁾. وقد لا يذكر الباقرلي أي تعليل للحذف الذي يذكره، ومن تعليله للحذف ما ذكره في قوله بالحذف في قوله تعالى: (وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلنَّاسِ لَيْنٍ) (سورة فصلت: 10) قال: ((أي: في تنمة أربعة أيام، فحذف المضاف، ولا بد من تقديره؛ لأنّ الله تعالى خلق السموات والأرض في ستة أيام، فإذا حملت هذه الآية على الظاهر كانت ثمانية أيام؛ لأنه قال: (خلق الأرض في يومين) ثم قال: (وقدر فيها أقواتها في أربعة أيام) ثم قال: (ففضاهن سبع سموات في يومين)، فذلك ثمانية أيام؛ فيكون خلاف قوله ((في ستة أيام في المواضع الأخر. فإذا حملته على ما قلنا من أن التقدير: في تنمة أربعة أيام أو في انقضاء أربعة أيام لم يكن في الكلام نقض⁽⁶⁾))، ولا يخفى أنّ تعليل الحذف في هذا النص قائم على أساس معنى الآية، إذ يفسد المعنى من غير تقدير محذوف على ما يرى الباقرلي ومن ذلك أيضاً ما ذكره في قوله تعالى: (يَوْمَ تَرَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ يَسْعَى نُورُهُمْ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ بُشْرَاكُمُ الْيَوْمَ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) (سورة الحديد: 12) قال الباقرلي: ((أي: دخول جنات، فحذف المضاف؛ لأن البشارة تقع بالأحداث دون الجثث⁽⁷⁾). فتراه يستحضر معنى الكلام ويستند إليه في تعليل هذا الحذف، وهو أنّ البشارة إنّما تكون بدخول الجنة لا في الجنة نفسها، وهذا تعليل لتقديره المحذوف، وإن كان يصعب قبوله، فالبشارة بالجنة حاصلة قبل الدخول وبعده. وقد يستند تعليل الباقرلي إلى ذكره قاعدة نحوية تقتضيها الصناعة التي قررها النحويون، ومن ذلك ما ذكره في قوله تعالى: (قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِئْتُمْ لَهُ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ مَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا يُشْرِكُ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا) (سورة الكهف: 26)

(1) كشف المشكلات: 1025/2.

(2) ينظر المواضع الآتية: سورة سبأ: 5، سورة الأحقاف: 25، سورة الحجر: 54، سورة الكهف: 93، سورة القصص: 23، سورة الصافات: 8.

(3) كشف المشكلات: 379/1، والنص القرآني من (سورة يوسف: 82)، وفي تحقيق عبد القادر السعدي (قال تعالى: وسل القرية) بدلا من (قال تعالى: واسأل القرية).

(4) كشف المشكلات: 1218/2، والنص القرآني من (سورة الزخرف: 88).

(5) ينظر المواضع الآتية: سورة الرحمن: 35، سورة إبراهيم: 48، سورة الكهف: 93، سورة الأنفال: 68، سورة التوبة: 30، سورة الأحقاف: 35.

(6) كشف المشكلات: 1184/2.

(7) كشف المشكلات: 1321/2.

قال الباقولي: ((أي: ما أبصره وأسمعه! فالتقدير: أبصر به وأسمع به، وكان القياس إظهار (به)؛ لأن الجار والمجرور في موضع الفاعل، ولكن لما ذكر في الأول (به) استغنى بذكره عنه ثانيًا، ألا ترى أنه لا يجوز العطف على عاملين، ثم جاء قوله: أكل أمرئ تحسبين أمرأً ونازٍ تَوَقَّدَ بالليل نازًا، أي: وكل نار، فأضمر (كلًا) استغناءً بذكره أولًا عن ذكره ثانيًا، فكذا ههنا⁽¹⁾). وفي مواضع أخرى لم يعلل الباقولي قوله بالحذف وإنما اكتفى بذكره من دون تعليل له سواء أكان الحذف وجهًا وحيدًا بذكره⁽²⁾ نحو ما ذكره في قوله تعالى: ((وَمَا نُنَزِّلُ إِلَّا بِأَمْرِ رَبِّكَ لَهُ مَا بَيْنَ أَيْدِينَا وَمَا خَلْفَنَا وَمَا بَيْنَ ذَلِكَ وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا)) (سورة مريم: 64) إذ قال: ((تقديره: قل ما ننزل إلا بأمر ربك، فأضمر القول))⁽³⁾. أو كان الحذف أحد الوجوه كقوله تعالى: ((فِي جَنَاتِ النَّعِيمِ (12) ثَلَاثَةٌ مِنَ الْأَوَّلِينَ (13))) (سورة الواقعة) قال الباقولي: ((فإن شئت كان (ثلة) مبتدأ، والظرف قبله خبره، وإن شئت كان الظرف من صلة ما قبله، ويكون (ثلة) على إضمار، أي: هم ثلة))⁽⁴⁾. فأنت ترى أن الباقولي لم يورد تعليلًا لما يذكر من حذف، ولعل ذلك لوضوح هذا الوجه؛ إذ لا يحتاج إلى مزيد من إيضاح وتعليل، أو قد يكون وجهًا قد مرّ تعليله من قبل.

رابعًا: نقل الرأي عن الآخرين وعدمه:

نقل الباقولي الحذف عن سبقة من العلماء، وصرح بأسمائهم (كالخليل، وسيبويه، والفراء(ت:207هـ)، وأبي عبيدة، والأخفش(ت:215هـ)، والمبرد(ت:285هـ)، وثلعب، والبخاري، وأبي علي الفارسي(ت:377هـ)، وابن جني) حيث نقل الحذف عن الفراء، وذلك في تفسير قوله تعالى: ((المص (1) كِتَابٌ أَنْزَلَ إِلَيْكَ فَلَا يَكُنْ فِي صَدْرِكَ حَرَجٌ مِنْهُ لِتُنَذِرَ بِهِ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ (2))) (سورة الأعراف) حيث قال: ((قال الفراء: التقدير: (المص) بعض حروف (كتاب) فحذف المضاف، فصار: المص حروف كتاب، ثم حذف الـ (حروف)، فصار: المص كتاب. والكلام يستغنى عن هذا الحذف، والتقدير: هذا كتاب أنزل إليك، فحذف المبتدأ))⁽⁵⁾. ونقل الباقولي الحذف عن المبرد في قوله تعالى: ((وَدَانِيَةً عَلَيْهِمْ ظِلَالُهَا وَذُلَّتْ فُطُوفُهَا تَتْلِيلًا)) (سورة الإنسان: ١٤) إذ قال: ((فقال محمد بن يزيد: التقدير: وجنة دانية عليهم ظلالها، فحذف الموصوف))⁽⁶⁾، ونقل الباقولي الحذف عن ثلعب في قوله تعالى: ((وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56) مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعَمُوا (57))) (سورة الذاريات) إذ قال: ((قال ثلعب: أن يطعموا عبادي، فحذف المضاف)⁽⁷⁾. ونقل الباقولي الحذف عن أبي علي الفارسي في إعراب قوله تعالى: ((أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى (سورة النجم: 19)) إذ قال: ((المفعول الثاني قوله (ألكم الذكر وله الأنثى). وفي بعض كلام أبي علي أن التقدير: أفرأيتم جعلكم اللات والعزى بنات الله فحذف))⁽⁸⁾. ونقل الباقولي القول بالحذف ولم يصرح بمن نقل عنه، وذلك في مواضع عديدة⁽⁹⁾ منها قوله تعالى: ((وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ)) (سورة الحج: 26) فقال: ((قالوا اللام زائدة، و(إبراهيم) هو المفعول الأول، و(مكان البيت) هو المفعول الثاني؛ لأن (بوا) متعد إلى مفعولين. وقيل: إن التقدير: (وإذ بوأنا لإبراهيم) أي: لمكان إبراهيم مكان البيت. وقيل: (مكان البيت) ظرف، والمفعول الثاني محذوف، أي: بوأنا لإبراهيم في مكان البيت بيتًا أو منزلًا، فحذف المفعول الثاني))⁽¹⁰⁾.

ويكثر عند الباقولي أن يكتفي بذكر الحذف من دون نسبة هذا القول إلى أحد، كأن يكون ذلك رأيه في الآية، أو لعله رأي غيره، ولكنه لم يشير إلى أنه لا يمثل رأيه تصريحًا بذكر اسم صاحب الرأي، ولا تلميحًا بذكر كلمة (قيل) مثلًا ومن أمثلة ذلك ما ذكره

- (1) كشف المشكلات: 754/2-755.
- (2) ينظر المواضع الآتية: سورة الحاقة: 5، سورة إبراهيم: 37، سورة الأعراف: 142-190، سورة يوسف: 31، سورة النحل: 127، سورة الإسراء: 9-7.
- (3) كشف المشكلات: 796/2.
- (4) كشف المشكلات: 1314/2-1315.
- (5) كشف المشكلات: 447/1.
- (6) كشف المشكلات: 1412/2.
- (7) كشف المشكلات: 1281/2.
- (8) كشف المشكلات: 1290/2.
- (9) ينظر المواضع الآتية: (سورة هود: 46، سورة القصص: 12، سورة الشورى: 11، سورة الحشر: 9).
- (10) كشف المشكلات: 904-903/2.

في قوله تعالى: (تَرْجِي مَنْ تَشَاءُ مِنْهُمْ وَتُؤْوِي إِلَيْكَ مَنْ تَشَاءُ وَمَنِ ابْتَغَيْتَ مِمَّنْ عَزَلْتَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكَ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ تَقَرَّ أَعْيُنُهُنَّ وَلَا يَحْزَنَ وَيَرْضَيْنَ بِمَا آتَيْتَهُنَّ كُلُّهُنَّ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا فِي قُلُوبِكُمْ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَلِيمًا) (سورة الأحزاب: 51) حيث قال: ((أي: ومن ابتغيت ممن عزلت عزله، فحذف مفعول (ابتغيت)))⁽¹⁾. وفي قوله تعالى: (إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنُّوا فَأُولَئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ) (سورة البقرة: 106) قال الباقولي: ((جزم عطف على (ننسخ)، وعلامة الجزم سقوط الياء. ومعنى (ننسخها): نأمرك بتركها، فحذف المفعول الأول، وهو الكاف، أي: ننسخها))⁽²⁾.

المبحث الثالث

موقف الباقولي من الحذف والتقدير

يتمثل موقف الباقولي من الحذف والتقدير بما يصدره من حكم تقويمي عليه من حيث ترجيحه أو رفضه، وأحياناً نراه يكتفي بذكره وجهاً وحيداً في الآية مما يعني اختياره له، وأحياناً يذكر وجوهاً عديدة يكون الحذف واحداً منها من غير أن يرجحه أو يرفضه.

1- ترجيح القول بالحذف وعدمه: لم يكن موقف الباقولي واحداً من القول بالحذف، فتارة نراه يرجح الحذف وأخرى يذكره من غير ترجيح، ويكتفي بذكره فقط، ومن أمثلة ترجيحه الحذف ما ذكره في قوله تعالى: (إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ) (سورة ق: 17) فقال: ((أي: عن اليمين وعن الشمال قعيد، فأضمر المبتدأ في الأول، وإن شئت كان (قعيد) يراد به التنشئة؛ لأن (فعيلاً) يستوي فيه الواحد والتنشئة والجمع، والأول الوجه؛ لأن (فعيلاً) إذا كان بمعنى (فاعل) يثنى ويجمع؛ وإنما ذاك إذا أريد به معنى (المفعول)))⁽³⁾. فقد رجح القول الأول بوصفه بأنه (الوجه). ومن ذلك أيضاً ما ذكره في قوله تعالى: (وَحَرَامٌ عَلَى قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا أَنَّهُمْ لَا يَرْجِعُونَ) (سورة الأنبياء: 95)، حيث قال: ((قال الناس: إن (لا) ههنا زيادة، والتقدير: وحرام على قرية أهلكناها رجوعها إلى الدنيا، ف (إن) مع اسمها وخبرها في موضع الرفع خبر (حرام)، و (لا) زائدة، والذي قاله أبو علي رحمه الله أن خبر المبتدأ مضمرة، وأن قوله (أنهم لا يرجعون) في صلة المصدر، والتقدير: وحرام على قرية أهلكناها بأنهم لا يرجعون مقضي أو ثابت أو محكوم عليه، فحذف الخبر. وحذف الخبر أحسن من زيادة (لا)))⁽⁴⁾. ولم يرجح الباقولي القول بالحذف في مواضع أخرى ذكرها، منها ما أورده في قوله تعالى: (يَطَافُ عَلَيْهِمْ بِصِخَافٍ مِنْ ذَهَبٍ وَأَكْوَابٍ وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ وَأَنْتُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) (سورة الزخرف: 71) حيث قال: ((و (تشتهي الأنفس) بإثبات الهاء العائد إلى الموصول، ويجوز (تشتهي الأنفس) بحذف الهاء لطول الموصول بالفعل والفاعل والمفعول)))⁽⁵⁾، فتراه يذكر وجه الحذف من دون أن يعلق عليه بترجيح ولا غيره. ومن ذلك أيضاً ما ذكره في قوله تعالى: (مِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَاسْمِعْ غَيْرَ مُسْمِعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِالسِّنْتِهِمْ وَطَعْنًا فِي الدِّينِ وَلَوْ أَنَّهُمْ قَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَاسْمِعْ وَانْظُرْنَا لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَقْوَمَ وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا) (سورة النساء: 46) قال الباقولي: ((فيما يتعلق به (من) من قوله (من الذين هادوا) ثلاثة أقوال: الأول: أن يكون تبيناً وتفسيراً لقوله (ألم تر إلى الذين أوتوا نصيباً من الكتاب... من الذين هادوا) فحينئذ لا يجوز الوقف على قوله (أن تضلوا السبيل) ولا على قوله: (بأعدائكم) ولا على قوله (نصيراً). الثاني: أنه يتعلق بقوله (نصيراً) على حد قوله (فمن ينصرنا من بأس الله إن جاءنا). فعلى هذا يقف على قوله (أن تضلوا السبيل) وقوله (أعلم بأعدائكم) دون (نصيراً). الثالث: أنه يتعلق بمحذوف، والتقدير: من الذين هادوا قوم يحرفون الكلم عن مواضعه ف (يوم) مبتدأ، وقوله (يحرفون الكلم) صفة له، والخبر (من الذين هادوا) متقدم عليه، وحذف الموصوف وهو (قوم) وأقام صفته - وهي (يحرفون الكلم) - مقامه))⁽⁶⁾. فهذا النص يكشف عن تعدد في التحليل النحوي للآية غير أنه تعدد مطلق لم يقيد الباقولي بإصدار حكم نقدي معين على أحد الوجوه، ولا سيما الحذف الذي نحن أعنى به في هذه الدراسة.

(1) كشف المشكلات: 1085/2.

(2) كشف المشكلات: 86/1.

(3) كشف المشكلات: 1265/2.

(4) كشف المشكلات: 879/2.

(5) كشف المشكلات: 1214/2.

(6) كشف المشكلات: 315-314.

2- رفض القول بالحذف: على الرغم من ولع الباقلوي بذكر الحذف وجهًا من وجوه التحليل النحوي للنص القرآني، إلا أنه قد يورده ويصدر عليه حكم الرفض، وأحيانًا يعلل ذلك الحكم لمزيد من إيضاح ذلك ومن أمثلته ما ذكره في بيان قوله تعالى: **(كُتِبَ عَلَيْكُمُ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ)** (سورة البقرة: 180) حيث قال: ((اختلف الناس في الوقف على هذا الموضع: فروي عن نافع الوقف عليه، ويكون الذي قام مقام الفاعل قوله (عليكم) أي: فرض عليكم وأوجب، فيرتفع (الوصية) بالابتداء، وقوله (لوالدين) خبر له أي: الوصية ثابتة للوالدين، والآية منسوخة بآية الإرث، وبقوله (صلى الله عليه وآله وسلم): ((لا وصية لوارث)). وسائر الناس لا يقفون على قوله (خبيرًا)، ولهم في قوله (الوصية للوالدين) قولان: أحدهما: أنه يرتفع بـ(كتب) أي: كتب عليكم الوصية للوالدين. والقول الثاني: أنه على إضمار الفاء أي: إذا حضر أحدكم الموت إن ترك خيرًا فالوصية للوالدين، فالفاء جواب الشرط، وقد أضمره، وهو قول الأخفش. وليس بحسن؛ لأن إضمار الفاء ليس بالفصيح وموضعه الشعر كقوله:

من يفعل الحسنات الله يشكرها والشر بالشر عند الله مثلان⁽¹⁾، فترى الباقلوي قد رفض القول بحذف الفاء بقوله: (ليس بحسن)، وعلل ذلك تعليلًا وصفيًا يستند إلى كلام العرب من أن حذف (الفاء) ليس فصيحًا وهو لا يليق بالقرآن الكريم وإنما موضعه الشعر. ومن أمثلة ذلك ما ذكره في قوله تعالى: **(قَالَ الَّذِينَ حَقَّ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ رَبَّنَا هَؤُلَاءِ الَّذِينَ أَغْوَيْنَا كَمَا غَوَيْنَا تَبَرَّأْنَا إِلَيْكَ مَا كَانُوا إِبْرَاءَنَا يَعْْبُدُونَ)** (سورة القصص: 63) قال: ((ما) نفي تأكيد لمعنى قوله (تبرأنا) أي: لم يعيدونا باستحقاق منا. وقيل: إن التقدير: تبرأنا إليك عن عبادتهم إيانا، فتكون (ما) مصدرية، والجار محذوفًا، والوجه الأول، وهذا تعسف⁽²⁾). فقوله: (هذا تعسف) حكم أطلقه لرفض الوجه القائل بالحذف.

3- الاشتراط للقول بالحذف: أحيانًا يتوقف رأي الباقلوي بالحذف على شرط ما، إذ قد يذكر وجهًا نحويًا فيه حذف بشرط أن يكون أحد تراكيب الجملة على وجه دون وجه إعرابي آخر، ومن أمثلته ما أورده في إعراب قوله تعالى: **(وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ اسْجُدُوا لِلرَّحْمَنِ قَالُوا وَمَا الرَّحْمَنُ أَنَسْجُدُ لِمَا تَأْمُرُنَا وَزَادَهُمْ نُفُورًا)** (سورة الفرقان: 60) إذ قال: ((إن جعلت (ما) بمعنى (الذي) كان التقدير: لما تأمرنا به، فحذف الباء ثم الهاء، وإن جعلت (ما) مصدرية لم تحتج إلى شيء⁽³⁾، فأنت ترى القول بحذف (الباء) يُشترط فيه أن تكون (ما) موصولة فإن كانت مصدرية انتفى القول بالحذف. ومن الأمثلة الأخرى ما ذكره في قوله تعالى: **(أَلَا إِنَّ لِلَّهِ مِنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَتَّبِعُ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ شُرَكَاءَ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ)** (سورة يونس: 66) قال الباقلوي: ((إن جعلت (ما) بمعنى (الذي) كان منصوبًا بالعطف على (من)، ويكون التقدير: إن لله الأصنام الذين يدعونهم من دون شركاء، فحذف العائد من الصلة، و(شركاء) حال من ذلك المحذوف، وإن جعلت (ما) نفيًا كان التقدير: وما يَتَّبِعُ الذين يدعون من دون الله شركاء إلا الظن، ويكون(شركاء) منصوبًا بـ (يدعون) والعائد إلى(الذين) الواو في (يدعون)، ويكون قوله(إن يَتَّبِعُونَ) مكررًا لطول الكلام، فعلى هذا القول تقف على قوله (ومن في الأرض) دون(شركاء)، وعلى القول الأول تقف على(شركاء) دون (الأرض)⁽⁴⁾، فحذف العائد في (يدعون) يتوقف على كون(ما) في الآية موصولة لا نافية، إذ العائد مذكور إذا ما جعلنا (ما) نافية. وهذا الاشتراط يكشف عن عمق في إعراب النص القرآني وتمكن من الصناعة النحوية وأحوال الكلام، إذ يتعدد تحليله الإعرابي، على وفق اختلاف الوظائف النحوية له.

4- الاكتفاء بالحذف وجهًا وحيدًا: مما يتصل بموقف الباقلوي من القول بالحذف أنك تراه في مواضع عديدة لا يذكر وجهًا في إعراب تركيب غير الحذف، مما يعني أنه يختاره دون سواء وجهًا وحيدًا في تحليله لهذا التركيب، ومن ذلك ما أورده في قوله تعالى: **(قَالُوا لَا**

(1) كشف المشكلات: 133-134/1، والبيت الشعري لحسان بن ثابت، ديوانه: 516/1.

(2) كشف المشكلات: 1029/2.

(3) كشف المشكلات: 976/2.

(4) كشف المشكلات: 547/1.

تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ (سورة ص من الآية: ٢٢) إذ قال: ((أي: نحن خصمان، فحذف المبتدأ))⁽¹⁾. نجد ذلك أيضاً في بيان معنى قوله تعالى: (مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعدَ الْمُتَّقُونَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوْا وَعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ) (سورة الرعد: ٣٥) إذ قال: ((مبتدأ، خبره مضمّر، والتقدير: فيما يُتلى عليكم مثل الجنة، ولا يجوز أن يكون (مثل الجنة) مبتدأ وخبره (تجري من تحتها الأنهار)؛ لأن ذلك يؤدي إلى إلغاء المضاف والإخبار عن المضاف إليه))⁽²⁾.

الخاتمة

ينصب مفهوم الحذف في دلالة الإسقاط، وله حضور في ميادين لغوية مختلفة، مثل العروض، والصرف، والنحو، والبلاغة، وهو في كل منها لا يخرج عن فلك دلالة الإسقاط، ولظاهرة الحذف حضور واسع في دراسات اللغويين والنحويين قديماً وحديثاً، وقد اختلفت إزاءها آراؤهم قبولاً ورفضاً وتوجيهاً، ويظهر أن بعض النحويين والمعرّبين قد أطلق لذهنه العنان في توجيه النصّ اللغويّ على الحذف، فراح يوسّع هذه الظاهرة بتقدير محذوفات لا يستدعيها النصّ، ويصلح الباقولي في كتابه (كشف المشكلات) مثلاً جلياً لهذا المنحى في التحليل النحوي، يظهر أن هناك ملازمة بين الحذف والتقدير في الميدان النحوي؛ لأنّ التقدير هو إسقاط اللفظ مع الإبقاء عليه في النية، إذا استعان النحويون بتقدير المحذوف في معرفة دلالة التركيب، فلا حذف في التركيب النحوي ما لم نقدر المحذوف اللازم لفهم ذلك التركيب عند النحويين المناصرين للحذف والتقدير.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أولاً: الكتب المطبوعة:

1. أساس البلاغة، جار الله الزمخشري (ت: 538هـ) تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط1)، (1419هـ - 1998م).
2. أسلوب الحذف في القرآن الكريم وأثره في المعاني والإعجاز، الدكتور مصطفى شاهر خلوف، دار الفكر، عمان، (ط1)، (1430هـ - 2009م).
3. الأعلام، خير الدين الزركلي (ت: 1396هـ)، دار العلم للملايين، مصر، (ط15)، (2002م).
4. إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين علي بن يوسف القفطي (ت: 646هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، (ط1)، (1406هـ - 1982م).
5. الإيضاح في علوم البلاغة، جلال الدين القزويني، المعروف بخطيب دمشق (ت: 739هـ)، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، (ط3)، (د.ت).
6. البديل المعنوي من ظاهرة الحذف، الدكتور كريم حسين ناصح الخالدي، دار صفاء، عمان، (ط1)، (1428هـ - 2007م).
7. البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي (ت: 794هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، (ط1)، (1376هـ - 1957م).
8. البرهان في وجوه البيان، إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب، تحقيق: الدكتور حنفي محمد شرف، مكتبة الرسالة، القاهرة، (1969م).
9. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، صيدا، (ط2)، 1979م.

(1) كشف المشكلات: 1143/2.

(2) كشف المشكلات: 635/1.

10. البلاغة العربية، عبد الرحمن بن حسن الميداني الدمشقي (ت: 1425هـ)، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، (ط1)، (1416هـ - 1996م).
11. تاج العروس من جواهر القاموس مرتضى الزبيدي (ت: 1205هـ)، دار الهداية، 1987م.
12. التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت: 816هـ)، ضبطه وصححه: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط1)، (1403هـ - 1983م).
13. تلخيص المفتاح، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن القرويني، وقف على طبعه: سليم الله داغر، بيروت، (1303هـ).
14. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد أبو منصور الأزهرى، (ت: 370هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
15. الجملة العربية تأليفها وأقسامها، الدكتور فاضل صالح السامرائي، الأردن، (ط3)، (1430هـ - 2009م).
16. جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، (ط1)، (1987م).
17. جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى الهاشمي (ت: 1362هـ)، ضبط وتدقيق وتوثيق: الدكتور يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ت).
18. الحذف والتقدير في النحو العربي، الدكتور علي أبو المكارم، دار غريب، القاهرة، (2007م).
19. الحيوان، عمرو بن بحر أبو عثمان، الجاحظ (ت: 255هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط2)، (1424هـ).
20. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني (ت: 392هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، (1995-2000م).
21. دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد نكري (ت: ق 12هـ)، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط1)، (1421هـ - 2000م).
22. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني (ت: 474هـ)، علق عليه، محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، مصر، (د.ت).
23. دلالة الاكتفاء في الجملة القرآنية، الدكتور علي عبد الفتاح محيي، المركز الوطني لعلوم القرآن، بغداد، (ط1)، (1431هـ - 2010م).
24. ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: الدكتور وليد عرفات، دار صادر، بيروت، (2006م).
25. الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، تحقيق: الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، (ط2)، (1982م).
26. سر الفصاحة، عبد الله بن محمد بن سنان الخفاجي (ت: 466هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط1)، (1402هـ - 1982م).
27. سياق الحال في كتاب سيبويه، الدكتور أسعد خلف العوادي، دار ومكتبة الحامد، الأردن، (ط1)، (1432هـ - 2011م).
28. شرح اللمع في النحو، جامع العلوم الأصبهاني الباقولي، (ط1)، تحقيق: الدكتور: محمد خليل الحربي، دار الكتب العلمية- بيروت، (2007م).
29. الشفاء في بديع الاكتفاء، محمد بن حسن بن علي بن عثمان التواجي، (ت: 859هـ)، تحقيق: الدكتور محمود حسن أبو ناجي، دار مكتبة الحياة، بيروت، (ط1)، (1403م).
30. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (ت: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، (ط4)، (1407هـ - 1987م).
31. ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدكتور طاهر سليمان حمودة، الدار الجامعية للطباعة، الإسكندرية، (1998م).

32. عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، بهاء الدين السبكي(ت:773هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحميد هندائي، المكتبة العصرية، بيروت، (ط1)، (1423هـ-2003م).
33. علوم البلاغة البيان والمعاني والبدیع، أحمد بن مصطفى المراغي(ت: 1371هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط3)، (1993م).
34. كتاب سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب سيبويه (ت:180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، (ط3)، (1408هـ-1988م).
35. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت:170هـ)، تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي، الدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د.ت.).
36. كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي التهانوي (ت:1158هـ)، تحقيق: الدكتور علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، (ط1)، (1996م).
37. كشف المشكلات وإيضاح المعضلات، جامع العلوم الأصبهاني الباقرلي(ت:543هـ)، تحقيق: الدكتور محمد أحمد الدالي، مطبعة الصباح، (ط1)، (1995م).
38. كشف المشكلات وإيضاح المعضلات في إعراب القرآن وعلل القراءات، جامع العلوم الأصبهاني الباقرلي، (ت:543هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتور عبد القادر السعدي، دار عمار، عمان، (ط1)، (2001م).
39. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله المشهور باسم حاجي خليفة (ت: 1067هـ)، مكتبة المثنى، بغداد، (1941م).
40. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي(ت:1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، (ط2)، (1998م).
41. لسان العرب، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (ت:711هـ)، دار صادر، بيروت، (ط3)، (1414هـ).
42. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، (ت:637هـ)، تحقيق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، (د.ت.).
43. مجمع البيان في تفسير القرآن (ت:548هـ)، أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت: 548هـ)، تحقيق وتصحيح وتعليق: هاشم الرسولي المحلاتي، وفضل الله اليزدي الطباطبائي، دار المعرفة، بيروت، (ط1)، 1986م.
44. معجم الأدباء، ياقوت بن عبد الله الحموي(ت:626هـ)، تحقيق: الدكتور إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (ط1)، (1414هـ-1993م).
45. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت: 395هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، (1399هـ-1979م).
46. نحو التيسير، الدكتور أحمد عبد الستار الجواري، المؤسسة العربية، بيروت، (ط2)، 2006.
47. النكت في إعجاز القرآن، أبو الحسن الرماني (ت:384هـ)، تحقيق: الدكتور محمد خلف الله، والدكتور محمد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، (ط3)، (1976م).
48. نكت الهميان في نكت العميان، صلاح الدين الصفدي (ت: 764هـ)، علق عليه ووضع حواشيه: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط1)، (1428هـ-2007م).
49. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل باشا البغدادلي(ت:1399هـ)، وكالة المعارف الجلييلة في مطبعتها البهية استانبول، (1951م).

ثانيًا: الرسائل والأطاريح الجامعية:

1. الأثر الدلالي لحذف الفعل في القرآن الكريم، زهراء ميري حمادي الجنابي، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2009م.
2. التأويل النحوي في جزء عمّ دراسة تحليلية، رياض محمد علي أبو رحمة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الأزهر، غزة.
3. الصمت في القرآن الكريم، مهدي عبد الأمير مفتن القطراني، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بابل، 2016م.
4. مراعاة المخاطب في بناء الأحكام النحوية حتى نهاية القرن السادس الهجري، بان صالح مهدي الخفاجي، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2006م.

ثالثًا: البحوث:

1. مراعاة المخاطب في الأحكام النحوية في كتاب سيبويه، الدكتور كريم حسين ناصح الخالدي، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مجلة المورد، العدد3، 2002م.

مقامات العارفين عند ابن سينا

أ.د. مهدي طه مكي

كلية الآداب/ جامعة بابل

Maqamat al-Arifin at Ibn Sina

Prof.Dr. Mehdi Taha Mekki

College of Arts / Babylon University

doctormahdy@yahoo.com

Abstract

The doctrine of Sufism in the knowledge of his way and has a very, and it means serenity, and the end, it is the knowledge of God Almighty.

And talk about serenity means to prepare the heart of the fairway and his spirit to be the object of Knowledge Scout inspirational.

But how is this setting? It is a set of rules and fees, imposed by the Senate over their hands, and these are the rules and fees Palmqamat conditions.

The place: Fmanah shrine slave between the hands of God Almighty, which is held in acts of worship and Majahdat disruption to God Almighty.

The case: it responds to the meaning of the heart is not deliberately gain Valohawwal divine talents and shrines gains.

Keywords: Atawaih, trust, will, conviction, asceticism.

الملخص

ان التصوف كمذهب في المعرفة له وسيلة وله غاية، أما الوسيلة فهي الصفاء، وأما الغاية فهي معرفة الله عز وجل.

والكلام عن الصفاء يعني اعداد قلب السالك وروحه ليكون محلاً للمعارف الكشفية الالهامية.

أما كيف يكون هذا الاعداد؟ فإنه يكون بمجموعة من القواعد والرسوم، يفرضها الشيوخ على مر يديهم، وتتمثل هذه القواعد والرسوم بالمقامات والأحوال.

أما المقام: فمعناه مقام العبد بين يد الله عز وجل ، فيما يقام فيه من العبادات والمجاهدات والانقطاع الى الله عز وجل.

اما الحال: فإنه معنى يرد على القلب من غير تعمد ولا إكتساب فالأحوال مواهب الهية والمقامات مكاسب.

الكلمات المفتاحية: التوبة، التوكل، الإرادة، القناعة، الزهد .

التصوف

التصوف: صفاء ومشاهدة⁽¹⁾، فهو كمذهب في المعرفة له وسيلة ينتهي إلى غاية، أما الوسيلة فهي الصفاء، وأما الغاية فهي

المشاهدة، فإن تصفية القلب بقهر الشهوات ومغالبة الهوى هي الوسيلة، أما الغاية فهي الوصول إلى معرفة الله تعالى.

وإن ما يسميه الصوفية المعرفة بالله ويعتبرونه من أخص صفاتهم يرادف في اللغة اليونانية كلمة "غنوص"، التي معناها بلا واسطة، والناشئ عن الكشف والشهود⁽²⁾ .

فإن غاية الحياة الصوفية، الوصول إلى مقام المعرفة، الذي تتجلى فيه الحقائق فيدركها الصوفي إدراكاً ذوقياً لا أثر فيه للعقل

ولا للروية، لأن المتصوفة يعدون علومهم علوماً قلبية ويجردون العقل من أي دور في هذه المعرفة، بل أنه يكاد يكون حاجزاً عنها.

(1) يعود تعريف التصوف، بأنه "صفاء ومشاهدة" إلى (أبو بكر الكتاني ت 322هـ) يذكر ذلك نيكلسون في كتابه: في التصوف الإسلامي وتاريخه، ترجمة أبو العلا عفيفي، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، 1956م، ص35.

(2) نيكلسون: في التصوف الإسلامي، ص74، 115 ولمزيد من التفاصيل عن معنى "الغنوص" انظر رسل: حكمة الغرب، ترجمة فؤاد زكريا، الكويت، 1983، ج1، ص241 ويوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم، طبعة جديدة، بيروت، دت ص244-245.

فالعقل عندهم: عاجز والعاجز لا يدل إلا على عاجز مثله⁽¹⁾. وكما يقول الغزالي: " وإن العقل ليس مستقلاً بالإحاطة بجميع المطالب، ولا كاشفاً للغطاء عن جميع المعضلات"⁽²⁾ ويقول أيضاً " ووراء العقل طور آخر، تنفتح فيه عين أخرى، يبصر بها الغيب وما سيكون في المستقبل، وأمور أخر، العقل معزول عنها، كعزل قوة التمييز عن إدراك المعقولات".⁽³⁾

لكن الصوفية لم ينكروا أن يكون العقل أداة لمعرفة العالم الخارجي، ولكنهم أكدوا أنه محدود بمعرفة عالم الحس، فقد قال كبار مشايخهم "البادي من المكونات معروف بنفسه لهجوم العقل عليه، والحق أعز أن تهجم العقول عليه..."⁽⁴⁾.

فللتصوف كما ذكرت وسيلة هي الصفاء أو التصفية، للوصول إلى غاية " هي معرفة الله تعالى"، وهذه التصفية لأي شيء؟ إنها تصفية للقلب، أي إعداد قلب السالك وروحه ليكون محلاً للمعارف الكشفية والإلهامية التي لا يمكن الحصول عليها بدراسة الكتب والتعليم وإنما بالأعمال الصالحة والزهد والجوع والسهر والصمت.⁽⁵⁾

أما كيف يكون هذا الإعداد؟ فإنه يكون بمجموعة من القواعد والرسوم يفرضها الشيوخ على مريديهم، ولهذا لم يكن للطريقة الصوفية صفات ثابتة محدودة. وتتمثل هذه القواعد والرسوم بالمقامات وما يتصل بها من أحوال، والمقام، كما يقول القشيري: " هو مما يتوصل إليه بنوع تصرف، ويتحقق به بضرب تطلب ومقاسات تكلف... وشرطه أن لا يرتقى من مقام إلى مقام آخر ما لم يستوف أحكام ذلك المقام، فإن من لا فتاة له لا يصح له التوكل ومن لا توكل له لا يصح له التسليم، وكذلك من لا توبة له لا تصح له الإنابة".⁽⁶⁾

أما الحال: فإنه معنى يرد على القلب من غير تعمد ولا اجتلاب ولا اكتساب... فالأحوال مواهب والمقامات مكاسب، والأحوال تأتي من عين الجود والمقامات تحصل ببذل المجهود، وصاحب المقام ممكن في مقامه وصاحب الحال مترقٍ عن حاله⁽⁷⁾. أي أم ميزة الحال أنه لا يثبت ولا يستقر، أما المقام فإنه يتميز بثبوته واستقراره، وإن لكل مقام بدء ونهاية⁽⁸⁾.

فإن المريد في مجاهدته وعبادته، لابد أن ينشأ له عن كل مجاهدة حال هي نتيجة لتلك المجاهدة. وتلك الحال، أما أن تكون نوع عبادة، فترسخ وتصير مقاماً للمريد، وأما أن لا تكون عبادة، وإنما تكون صفة حاصلة للنفس، من فرح أو سرور أو نشاط أو كسل أو غير ذلك من المقامات ولا يزال المريد يترقى من مقام إلى مقام، إلى أن ينتهي إلى التوحيد والمعرفة التي هي الغاية المطلوبة للسعادة⁽⁹⁾.

وقبل بيان آراء ابن سينا في العرفان ومقامات العارفين، يمكن الإشارة إلى ما يأتي:

أولاً: لما كان ابن سينا ليس من أصحاب المقامات والأحوال، كما تدل على ذلك حياته كما رواها هو لنا أو كما رواها لنا تلميذه الجوزجاني، فإن هذا يعني أن عرضه وتحليله لهذه المقامات غير نابع من ممارسته للتجربة الصوفية، بل من دراسته للصوفية وأحوالهم، سواء من سبقه منهم أو ممن عاصره. هذا يعني أن دراسته لهذه المقامات، هي على طريقة أهل النظر وليس على طريقة أهل التصفية، فهو صاحب مذهب في التصوف وليس متصوفاً.

(1) الكلاباذي، أبو بكر محمد: التعرف لمذهب أهل التصوف، تحقيق محمود أمين النواوي، ط1، القاهرة، 1969، ص69.

(2) الغزالي: المنقذ من الضلال، تحقيق عبد الحليم محمود، القاهرة، دار الكتب الحديثة، طه، 1385، ص112.

(3) المصدر نفسه، ص132، 74 ولا يستعمل الصوفية أسم القلب للدلالة على تلك المضغة الجائمة في الصدر، بل هو كما يقول الغزالي: لطيفة ربانية روحانية لها بهذا القلب الجسماني تعلق، وتلك اللطيفة هي حقيقة الإنسان، الغزالي: أحياء علوم العلوم الدين، دار الحديث، القاهرة، دبت، ج3، ص3. وانظر: نيكلسون: في التصوف الإسلامي، ص80.

(4) الكلاباذي: التعرف، ص81 والغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، ص16-17.

(5) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، ص19-23-65.

(6) القشيري، أبو القاسم عبد الكريم: الرسالة القشيرية، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط2، القاهرة، 1959، ص34.

(7) المصدر نفسه.

(8) الكلاباذي، التعرف، ص106.

(9) ابن خلدون: المقدمة، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1984، ج2، ص585.

ثانياً: يلاحظ على عرض ابن سينا للمقامات أنه يحاول أن يوفق بين فلسفته العقلانية من جهة والعرفان الصوفي، الذي يقوم على الكشف والإلهام من جهة أخرى. فنجدته يشفع العبادة بالفكر والفكر اللطيف بالعشق العفيف، والإيمان بالبرهان، وكثيراً ما يشير إلى العقل والفكر وقوى الحس الباطن (الخيال والوهم)، وهذا ما لا نجده عند الصوفية أنفسهم.

ثالثاً: يمكن القول أن ابن سينا يتعاطف مع العرفان ومقامات العارفين، أبو عبارة أخرى أنه يتعاطف مع المعرفة الإشراقية بمنحائها الصوفي، وهذا ما يظهر مما يأتي:

1- طبيعة عرضه ودراسته لهذه المقامات، لما امتاز به من عمق ودقة، فضلاً عن محاولته إضفاء نوع من العقلانية على هذه المقامات.

2- الإشارات التي ترد هنا في كتبه ورسائله والتي تحمل في مضمونها منحى صوفي. ومن ذلك ما يرد في رسالة العشق " الفصل السابع من الرسالة" حيث يذهب إلى أن الخير المطلق متجلي لعاشقه، وأن هناك تفاوت في قبولهم لتجليه، واتصالهم به، وإن غاية القربى منه كما يقول: "هو قبول تجليه على الحقيقة، اعني على ألد ما في الإمكان، وهو المعنى الذي يسميه الصوفية بالإتحاد"⁽¹⁾.

فالخير الأول متجلٍ بذاته لجميع الموجودات ولو كان محتجباً عنها، غير متجلٍ لها لما عرف، ولا نيل منه بته ولا يوجد ما يحجب هذا التجلي، إلا المحجوبين أنفسهم لقصور أو نقص في استعدادهم لقبول التجلي، وليس تجليه إلا حقيقة ذاته، إذ لا معنى له بذاته في ذاته إلا وهو صريح ذاته كما أوضحه الإلهيون⁽²⁾.

3- أنه يلتقي مع المتصوفة فيما يذهب إليه بخصوص روحانية النفس وتطلعها إلى العالم الأسمى، أثناء إقامتها في عالم الأجساد، متشوقة إلى العود الأبدي، أي التخلص نهائياً من علاقات البدن والعودة إلى موطن النفس الأصلي، وهذه الفكرة جزء من مفردات فلسفته ذات الأصول الأفلوطينية، وهي في نفس الوقت مرحلة من مراحل الطريق الصوفي "طريق السالكين إلى الله".

4- عند الإطلاع على آراء ابن سينا في العرفان والمقامات، يمكن الاستنتاج، بأنه لم يستتكر أو يتتكر للطريق الصوفي القائم على الكشف والذوق كأحد طرق المعرفة، وهذا ما عبر عنه الغزالي خير تعبير في قوله: "وأما النظر وذوو الاعتبار، فلم ينكروا وجود هذا الطريق وإمكانه وإفضاؤه إلى هذا المقصد على الندرة. فإنه أكثر أحوال الأنبياء والأولياء، ولكن استوعروا هذا الطريق واستبطوا ثمرته واستبعدوا استجماع شروطه وزعموا أن محو العلائق إلى ذلك الحد كالمتمتعز وأن حصل في حال فثباته أبعد منه إذ أدنى وسواس وخاطر يشوش القلب ... وقالوا لا بد أولاً من تحصيل ما حصله العلماء وفهم ما قالوه ثم لا بأس بعد ذلك بالانتظار، لما لم ينكشف لسائر العلماء، فعساه أن ينكشف به ذلك بالمجاهدة"⁽³⁾.

وكما يقول "كارادى فو": "أن هؤلاء الفلاسفة عندما احترمو العقل ووضعوه فوق كل اعتبار في هذه الحياة آمنوا بعصمته ووصلوه إلى المعرفة العليا، ولم يمنعه ذلك من أن يعتقدوا أن فوقه قوة بصيرية تصل عن طريق التنسك إلى أسمى منزلة، وتنتهي بأن تغمر صاحبها في بحار النور الأقدس الذي لا يستعصي عليه انكشاف كل عرفان"⁽⁴⁾.

وتفيدنا هنا الإشارة إلى قول ابن سينا الرائع في الإشارات: "إياك أن يكون تكييسك وتبرؤك من العامة، وهو أن تتبرئ منكراً لكل شيء، فذلك طيش وعجز. وليس الخرق في تكذيبك ما لم يستبن لك، بعد جلبيته، دون الخرق في تصديقك ما لم تقم بين يديك بينته. بل عليك الاعتصام بحبل التوقف، وأن أزعجك استنكاره ما يوعاه سمعك، ما لم تبرهن استحالت له لك. فالصواب أن تسرح أمثال ذلك إلى بقعة الأمكان، ما لم يذكك عنه قائم البرهان"⁽⁵⁾.

(1) ابن سينا: رسالته في العشق، تحقيق د. حسن عاصي، ضمن كتابه التفسير القرآني واللغة الصوفية عند ابن سينا، ط1، بيروت، 1983، ص265.

(2) المصدر نفسه.

(3) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، ص20، وأيضاً طاش كبري زادة: مفتاح السعادة ومصباح السيادة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1985، ج1، ص68.

(4) نقلاً عن محمد غلاب: المعرفة عن مفكري المسلمين، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، 1966، ص263.

(5) ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص585.

ونبدأ آراء ابن سينا في العرفان ومقامات العارفين بقوله: "إن للعارفين مقامات ودرجات يخوضون بها في حياتهم الدنيا، دون غيرهم، فكانهم وهو في جلايب من أبدانهم، قد نضوها وتجردوا عنها إلى عالم القدس، ولهم أمور خفية فيهم، وأمور ظاهرة عنهم يستكروها من ينكرها. ويستكروها من يعرفها، وإذا قرع سمعك فيما يقرعه، أو سرد عليك فيما تسمعه، قصة لسلامان، وابسال، فأعلم أن سلامان مثل ضرب لك وإن "ابسال" مثلاً ضرب لدرجتك في العرفان، إن كنت من أهله..."⁽¹⁾.

أي أن العارفين إذا كانوا في الظاهر متلحفين بلحاف البدن، فهم في الحقيقة خلعوا هذا اللحاف وتجردوا عنه متوجهين إلى عالم القدس. بحيث تجردت نفوسهم عن جميع الشوائب المادية وأن لهم أمور خفية وأمور ظاهرة، أما الخفية منها فأنها تتمثل في مشاهداتهم التي تعجز عن إدراكها الأوهام وتكل عن بيانها الألسن وابتهاجاتهم بما لا عين رأت ولا أذن سمعت.

وذلك لأن مشاهدات القلوب ومكاشفات الأسرار عند الصوفية لا يمكن العبارة عنها على التحقيق بل تعلم بالمنازلات والمواجيد، ولا يعرفها إلا من نازل تلك الأحوال وحل تلك المقامات⁽²⁾.

فإن الصوفية كما يقول الغزالي: "أرباب أحوال لا أصحاب أقوال"⁽³⁾. أما الأمور الظاهرة: فهي آثار كمال وإكمال، تظهر من أقوالهم وأفعالهم وآيات تختص بهم، التي من جملتها ما يعرف بالمعجزات والكرامات⁽⁴⁾.

إلى هنا يبدو لي أن كلام ابن سينا عن العارفين لا يختلف من رأي الصوفية فيهم، لكن ما يلفت الانتباه أو ما يدعو إلى التساؤل، هو قول ابن سينا "إن إبسالاً مثلاً ضرب لدرجتك في العرفان"، خاصة إذا ما أخذنا بتأويل الطوسي (نصير الدين) لهذه العبارة والذي يقوم على: أن المقصود بـ(ابسال) هنا هو العقل النظري، الذي حصل على درجة العقل المستفاد وهذا الكلام يذكرنا بنظرية ابن سينا في العقل، وخاصة ما يتعلق بانتقال العقل النظري، من حاله كعقل هيولاني إلى عقل بالملكة إلى عقل مستفاد. وإن الصوفية لا يقولون بمثل هذا الكلام، لأن منهج المعرفة عندهم هو القلب وليس العقل. فالمعرفة كما يقول: "القشيري ت 465هـ": "حياة القلب مع الله تعالى"⁽⁵⁾ وإن العارف هو من توالى عليه العلم بالله، ... وكل عالم بالله تعالى عارف...⁽⁶⁾ فإنهم يشاهدون الله بقلوبهم فيكشف لهم ما لا يكشفه لغيرهم من عباده.

وهذا الكلام لا تفسير له، إلا بكونه جزء من ظلال فلسفة ابن سينا على عرضه لمقامات الصوفية ويفرق ابن سينا: بين الزاهد والعابد والعارف ويقول "المعرض عن متاع الدنيا وطيباتها يخص باسم: "الزاهد". والمواظب على فعل العبادات، من القيام والصيام ونحوهما، يخص باسم "العابد". والمنصرف بفكره إلى قدس الجبروت، مستديماً لشروق نور الحق في سره، يخص باسم "العارف". وقد يتركب بعض هذه مع بعض"⁽⁷⁾.

يلاحظ هنا أن ابن سينا يتفق مع الصوفية في تحديده لمعنى الزاهد، ومن ذلك ما يذكره القشيري في هذا الصدد "الزاهد لا يفرح بموجود من الدنيا ولا يتأسف على مفقود منها ... وقيل الزهد: عزوف النفس عن الدنيا بلا تكلف"⁽⁸⁾. وإذا كان ابن سينا قد اتفق مع الصوفية في معنى الزاهد، فإنه يبدو أنه لا يختلف معهم في معنى العابد والعارف. فهو يذكر في رسالته عن الصلاة: "إن الفعل الخاص للنفس الإنساني، هو العلم والإدراك وفائدته كثيرة منها التذكر والتضرع والتعبد، فإن الإنسان إذا عرف ربه بفكره وأدرك

(1) ابن سينا: الإشارات والتنبيهات، تحقيق الدكتور سليمان دنيا، دار المعارف بمصر، دت، ج4، ص47-50. وقارن مع أفلوطين: اثولوجيا، تحقيق، د. عبد الرحمن بدوي، ط3، الكويت، 1977، ص22 فما بعدها.

(2) الكلاباذي: التعرف، ص105.

(3) الغزالي: المنقذ من الضلال، عبد الحليم محمود، ط5، القاهرة، 1385، ص124.

(4) الطوسي، نصير الدين، شرح الإشارات، ج4، ي48-47.

(5) القشيري: الرسالة القشيرية، ص157، وانظر الغزالي: الأحياء، ج3، ص18 فما بعدها.

(6) المصدر نفسه: ص154.

(7) ابن سينا: الإرشادات، ج4، ص57-58.

(8) القشيري: الرسالة القشيرية، ص16.

غيبه بعقله في علمه وأبصر لطفه بذهنه في نطقه يتأمل في حقيقة الخلق فيرى تمام الحق⁽¹⁾ والصلاة هي: التعبد للعلّة الأولى والمعبود الأعظم الأعلى، والتعبد عرفان واجب الوجود ... فالعبادة هي المعرفة أي عرفان واجب الوجود⁽²⁾.

على ضوء ذلك يمكن القول: أن حقيقة العبادة عند ابن سينا، هي العلم بوحداية الله ووجوب وجوده، وتنزه ذاته وتقديس صفاته ومن "فعل هذا فقد أخلص وصلى وما ضل وما غوى"⁽³⁾.

والعارف عند ابن سينا هو المنصرف بفكره إلى قدس الجبروت، مستديماً لشروق نور الحق في سره⁽⁴⁾...⁽⁵⁾. وإن هذا الرأي في العارف يختلف عن رأي الصوفية فيه، فإن الانصراف بالفكر والعقل غير الانصراف بالقلب أو الروح الذي يقول به الصوفية، فالعارف عند الصوفية كما يقول القشيري هو "من عرف الحق سبحانه بأسمائه وصفاته ... ثم تنقى عن أخلاقه الرديئة وآفاته، ثم طال بالبالب وقوفه ودام بالقلب اعتكافه ..."⁽⁶⁾.

ويشير ابن سينا إلى أن الغرض من الزهد والعبادة عند العارف يختلف عن الغرض منهما عند غير العارف، فهو يقول "الزهد عند غير العارف معاملة، كأنه يشتري بمتاع الدنيا، متاع الآخرة. وعند العارف تنزه ما، عما يشغل سره عن الحق، وتكبر على كل شيء غير الحق، والعبادة عند غير العارف معاملة ما، كأنه يعمل في الدنيا لأجرة يأخذها في الآخرة، هي الأجر والثواب. وعند العارف رياضة ما، لهما وقوى نفسه المتهمة والمتخيلة ليجرها بالتعويد من جناب الغرور، إلى جناب الحق. فتصير مسالمة للسر الباطن، حينما يستجلي الحق لا تنازعه، فيخلص السر إلى الشروق الساطع..."⁽⁷⁾، فإذا كان الزاهد المتعبد غير العارف يشتري متاع الآخرة بمتاع الدنيا، فإن العارف يقصد وجه الله فقط، ويعبده لا رغبة ولا رهبة.

درجات أو مقامات العارفين:

ولا يصل المتصوف إلى حال العارف إلا بعد مروره بعدة مراحل أو مقامات، وأول هذه الدرجات ما يسمونه بالإرادة. الإرادة: يقول ابن سينا: "إن أول درجات حركات العارفين ما يسمونه بالإرادة. وهو ما يعتري المستبصر باليقين أو الساكن النفس إلى العقد الإيماني من الرغبة في اعتلاق العروة الوثقى فيتحرك سيره فهو مريد"⁽⁸⁾. أي أن الإرادة هي أول درجات العارفين ومقاماتهم، ومبدأ هذه الإرادة هو تصور الكمال الذاتي الخاص بالله تعالى، ويكون ذلك أما بالبرهان أو بالإيمان، أي بالاستناد إلى القياس البرهاني أو بالاستناد إلى قول الأئمة الهادين إلى الله تعالى. رغبة في الاعتصام بالعروة الوثقى التي لا تزول ولا تتغير، وإن التمسك بهذا التصور لكمال الذات الإلهية، يمثل مبدأ حركة السير إلى العالم القدسي، فإن غايتها نيل روح الاتصال بذلك العالم⁽⁹⁾. وإن قول ابن سينا إن الإرادة هي أول درجات حركات العارفين هو ما يقول به الصوفية أيضاً، فالإرادة كما يقول القشيري "هي بدء طريق السالكين وهي اسم لأول منزلة القاصدين إلى الله تعالى، وإنما سميت هذه الصفة أرادة. لأن الإرادة مقدمة كل أمر..."⁽¹⁰⁾ إلا أنهم لا يقولون بالبرهان أو القياس البرهاني كما نجد عند ابن سينا، إذ أن حقيقة الإرادة عندهم "هي نهوض القلب في طلب الحق سبحانه ولهذا يقال أنها لوعة تهوّن كل روعة..."⁽¹¹⁾.

(1) ابن سينا: رسالته عن سر الصلاة أو ماهية الصلاة تحقيق: د. حسن عاصي، ضمن كتاب التفسير واللغة الصوفية، ط1، بيروت، 1983، ص211.

(2) المصدر نفسه.

(3) المصدر نفسه، ص213.

(4) معنى السر: يقول القشيري: أنها لطيفة مودعة في القالب (الجسد) كالأرواح، وأصول الصوفية تقتضي أنها محل للمحبة، والقلوب محل للمعارف.... ويطلق لفظ السر على ما يكون مصوناً وكتوماً بين العبد والحق، سبحانه في الأحوال. الرسالة القشيرية، ص48-49.

(5) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص57-58.

(6) القشيري: الرسالة القشيرية، ص154.

(7) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص59-60.

(8) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص76-78.

(9) الطوسي/ نصير الدين: شرحه للإشارات، ج4، ص77.

(10) القشيري: الرسالة القشيرية، ص101 والكلاباذي: التعرف، ص166، ومقدمة ابن خلدون، ج2، ص585.

(11) القشيري: الرسالة القشيرية، ص101.

الرياضة: إذا كانت أول درجات العارفين هي الإرادة، فإن هذه الدرجة تحتاج إلى الرياضة. لأن الغرض من العرفان هو نيل الكمال الحقيقي، وإن ذلك موقف على حصول الاستعداد، وحصول ذلك الأمر، مشروط بزوال موانع، ومهمة الرياضة تتمثل في إزالة هذه الموانع.

وكما يأتي:

أولاً: منع النفس من التوجه إلى ما سوى الله. وإن الزهد الحقيقي هو الذي يعين على تحقيق هذا الغرض.⁽¹⁾

ثانياً: تطويع النفس الأمانة للنفس المطمئنة لتتجذب قوى التخيل والوهمية إلى المتوهمات المناسبة للأمر القدسي منصرفاً عن التوهمات المناسبة للأمر السفلي⁽²⁾. ويقصد ابن سينا بالنفس الأمانة: القوة الحيوانية التي في الإنسان والتي لم تروض وتوجه من قبل القوة العاقلة بحيث تتحرك إلى ما يلائم شهوتها وغضبها اللتان تثيرهما المتخيلة والمتوهمة.

وإن فائدة الرياضة هنا تتحدد في ترويض القوة الحيوانية بشكل تكون القوة العاقلة هي الموجهة للقوة الحيوانية، بمنعها عن التخيلات والتوهمات والإحساسات والأفاعيل المثيرة للشهوة والغضب، وإجبارها على ما يقضيه العقل العملي إلى أن تصبح متمرنة على طاعته.

ويعين على تحقيق ذلك عدة أشياء:

1- العبادة المشفوعة بالفكر: وفائدتها اقترانها بالفكر، إن العبادة تجعل البدن بكليته متابعاً للنفس، فإن كانت النفس مع ذلك، متوجهة إلى جانب الحق بالفكر، صار الإنسان بكليته مقبلاً على الحق.⁽³⁾

2- الألحان المستخدمة لقوى النفس الموقعة لما لحن به من الكلام، موقع القبول والأوهام⁽⁴⁾. ويفسر الطوسي الغاية من هذه الألحان، بقوله: "أنها توقع الكلام المقارن لها موقع القبول من الأوهام، لاشتمالها على المحاكاة التي تميل النفس بالطبع إليها"⁽⁵⁾.

3- الكلام الواعظ إذا كان من قائل ذكي بليغ العبارة، فإنه ينبه النفس ويقنعها ويبعث فيها السكون.⁽⁶⁾

ثالثاً: تلطيف السر: ويعني تلطيف السر، وتهياته للإشعاع أو الفيض الإلهي، كي ينفعل من الأمور الإلهية أو المبهجة للشوق والوجد بسهولة. يقول ابن سينا: "وإما الغرض الثالث: فيعين عليه: الفكر اللطيف والعشق العفيف الذي يأمر فيه شمائل المعشوق، ليس سلطان الشهوة"⁽⁷⁾. أي ما يعين على تلطيف السر شيئين:

أحدهما: الفكر اللطيف: وهو الفكر المعتدل من حيث الكم والكيف، الذي يكون عاملاً مساعداً للنفس لإدراك المطالب بسهولة.⁽⁸⁾

وثانيهما: العشق العفيف: الذي يجعل النفس لينة ذات وجد ورقة منقطعة من الشواغل الدنيوية.⁽⁹⁾

الوجدان والاتصال: يقول ابن سينا: "ثم أنه إذا بلغت به الإرادة والرياضة حداً ما عنت له خلصات من إطلاع نور الحق عليه، لذيدة كأنها بروق تومض إليه، ثم تخمد عنه وهو المسمى عندهم (أوقاتاً) وكل وقت يكتنفه وجدان⁽¹⁰⁾: وجد إليه، ووجد عليه. ثم أنه لتكثر عليه هذه الغواشي، إذا أمعن في الإرياض"⁽¹¹⁾.

(1) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص78-79.

(2) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص79.

(3) المصدر نفسه، ج4، ص81-82.

(4) المصدر نفسه.

(5) المصدر نفسه، ج4، ص83.

(6) المصدر نفسه، ص85.

(7) المصدر نفسه، ص84-85.

(8) الطوسي، نصير الدين: شرح الإشارات، ج4، ص84.

(9) المصدر نفسه، ص85.

(10) يقول القشيري في الرسالة ص37 "الوجد ما يصادف قلبك ويرد عليك بلا تعمد وتكلف، ولهذا قال المشايخ: الوجد والمصادفة والمواجيد ثمرات الأوراد" وانظر الكلاباذي: التعرف، ص134-135.

(11) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص86.

- ويشير ابن سينا هنا إلى أولى درجات الوجدان والاتصال والتي تحصل بعد الاستعداد المكتسب بالإرادة والرياضة وتتزايد بهذا الاستعداد، فعندما تبلغ الإرادة والرياضة حداً ما تبدأ درجات الوجدان والاتصال:
- 1- وأول ذلك خلسات من اطلاع نور الحق، كأنها بروق تومض ثم تخدم، وهي التي يسميها المتصوفة أوقاتا⁽¹⁾. وكل وقت يكتنفه وجدان (وجد إليه ووجد عليه). الأول شوق إلى الوجد والآخر أسف أو حنان إليه بعد انتهائه.
- 2- وأنه إذا أمعن في الارتياض، فإن ذلك يؤدي إلى تزايد خلسات نور الحق عليه، وإن الاتصال بعالم القدس إذا صار ملكة. فهو قد يحصل في غير حالة الارتياض الذي كان معد له من قبل.
- ويقول ابن سينا "ثم أنه ليتوغل في ذلك، حتى يغشاه في غير الارتياض. فكلما لمح شيئاً عاج منه إلى جناب القدس، يتذكر من أمره أمراً، فغشيته غاش، فيكاد يرى الحق في كل شيء"⁽²⁾.
- 3- ويخرج العارف من سكينته ويضطرب حينما تلوح له بروق أو خلسات من نور الحق. وبشكل يثير انتباه جليسه، والسبب في ذلك: أن الأمر العظيم إذا حدث فجأة فإنه يستفز الإنسان لكون النفس غافلة وغير متأهبة له.
- ويقول ابن سينا في هذا الصدد "ولعله إلى هذا الحد تستعلي عليه غواشيه، ويزول هو عن سكينته، فيتنبه جليسه لاستفازته عن قراره"⁽³⁾.
- 4- وإذا ما توالى "حصول هذه البروق أو الخلسات" أليف الإنسان به وزال عنه الاستفزاز، لأن النفس قد تتأهب لتلقيه، إذ هي متوقعة لعودته. أي إذا استمر العارف بالرياضة، فإن ذلك يؤدي إلى تكرار الاتصال وزوال ما يصحبه من اضطراب.
- وهذا ما عبر عنه ابن سينا بقوله: "فإذا طالت عليه الرياضة، لم تستفزه غاشية، ... ثم أنه لتبلغ به الرياضة مبلغاً، ينقلب وقته سكينته، فيصبر المخطوف، مألوفاً والوميض، شهاباً بيناً، وتحصل له معرفة مستقرة، كأنها صحبة مستمرة، ويستمتع فيها ببهجته"⁽⁴⁾.
- 5- "ولعله إلى هذا الحد، إنما تتسنى له هذه المعرفة أحياناً، ثم يتدرج إلى أن تكون له متى شاء"⁽⁵⁾. وتتدرج به الأحوال إلى أن يكون له الاتصال مع الذات الإلهية متى شاء. فإذا كان في الدرجات السابقة لم يكن اتصاله بالملا الأعلى خاضعاً لإرادته، فإنه في هذه الدرجة يتصل متى شاء.
- 6- درجة الوصول التام: يقول ابن سينا "فإذا عبر الرياضة إلى النيل، صار سره مرآة مجلوة، محاذياً بها شطر الحق. ودرت عليه اللذات العلى. وفرح بنفسه لما بها من أثر الحق. وكان له نظر إلى الحق. ونظر إلى نفسه. وكان بعد متردداً"⁽⁶⁾ أي أن العارف إذا ما استغنى عن الرياضة لوصوله إلى مطلوبه وهو الاتصال الدائم بالحق. صار سره خالياً عما سوى الحق كمرآة مجلوة بالرياضة، محاذياً بها شطر الحق بالإرادة، فيمثل فيه أثر الحق وتفيض عليه اللذات الحقيقية. وبيتهج بنفسه لما له من أثر الحق. وله في هذه الحالة نظران: نظر إلى الحق المبتهج به. ونظر إلى ذاته المبتهجة بالحق. ويظل متردداً بين النظريين إلى أن يبلغ آخر درجات السلوك إلى الحق وهي درجة الوصول التام، حيث يصبح متوجاً بكليته إلى الحق. وهذه هي الدرجة التي يغيب فيها العارف عن نفسه ليلحظ جناب القدس فقط، وإذا لحظ نفسه فمن حيث هي لحظة للحق لا من حيث هي مبتهجة بملاحظة الحق. وعندما يصل السالك إلى هذا المقام لا يبقى هناك واصف ولا موصوف ولا سالك ولا مسلك ولا عارف ولا معروف، وهذا مقام الوقوف والاتصال.

(1) قارن رأي ابن سينا هنا مع الرسالة القشيرية ص 33-34.

(2) ابن سينا: الإرشادات، ج 4، ص 87.

(3) المصدر نفسه.

(4) المصدر نفسه وانظر محمد غلاب: المعرفة عند مفكري المسلمين، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، 1966، ص 266-267.

(5) ابن سينا: الإرشادات، ص 90.

(6) المصدر نفسه، ص 91.

ويقول ابن سينا: "ثم أنه ليغيب عن نفسه فيلحظ جانب القدس فقط. وإن لحظ نفسه فمن حيث هي لاحظة لا من حيث هي بزيتها"⁽¹⁾، ويقول أيضاً: "والإقبال بالكلية على الحق خلاص"⁽²⁾.

ويجمع ابن سينا جميع مقامات العارفين في قوله "العرفان مبتدئ من تفريق ونفض. وترك ورفض، ممعن في جمع، هو جمع صفات الحق، للذات المريدة بالصدق، منته إلى الواحد ثم وقوف"⁽³⁾. ويعبر ابن سينا في قوله هذا عما هو مشهور بين أهل الذوق، بأن تكميل الناقصين يكون بشيئين: التخليّة والتخليّة⁽⁴⁾. وربما يعبر عن التخليّة بالتزكية.

أما التزكية: فقد عبر عنها ابن سينا في قوله: "تفريق ونفض. وترك ورفض". والسالك إلى الله يبتدئ بالتفريق بين ما يشغله عن الله وبين ما يمهّد له السبيل للتوجه إلى الله. ثم نفض لآثار تلك الشواغل والالتفات إلى ذاته تكميلاً لها، بالتجرد عما سوى الحق والاتصال به. ثم ترك لتوخي الكمال، لأجل ذاته، ثم رفض لذاته بالكلية، فهذه درجات التزكية.⁽⁵⁾

يبدو أن ابن سينا يقصد بالتفريق هنا "المعرفة، فإن السالك يبتدئ بالتفريق أي بالمعرفة، معرفة ما يبعده عن الله وما يقربه منه، ثم ترك كل ما يبعده والأخذ بكل ما يقربه. أي ما يمهّد السبيل للتوجه إلى الله، وذلك كما يقول (أبو بكر الكلاباذي ت380هـ) فأول ما يلزمه (يقصد السالك) علم آفات النفس، ومعرفتها، ورياضتها، وتهذيب أخلاقها ... فإذا استقامت النفس على الواجب، وصلحت طباعها، وتأدبت بآداب الله عز وجل: من زم جوارحها، وحفظ أطرافها وجمع حواسها، سهل عليه إصلاح أخلاقها وتطهير الظاهر منها والفراغ مما لها. وعزوفها عن الدنيا وأعراضها عنها".⁽⁶⁾

أما التخليّة: فقد عبر عنها ابن سينا في قوله: "ممعن في جمع، هو جمع صفات الحق، للذات المريدة بالصدق، منته إلى الواحد ثم وقوف" أي أن العارف إذا انقطع عن نفسه واتصل بالحق، صار الحق حينئذ بصره الذي به يبصر، وسمعه الذي به يسمع وقدرته التي بها يفعل، فصار حينئذ متخلياً بأخلاق الله تعالى بالحقيقة.⁽⁷⁾

(1) ابن سينا: الإشارات، ج4، ص92.

(2) المصدر نفسه ص95.

(3) المصدر نفسه، ص96-98.

(4) التخليّة: تخليّة القلب عن غير الله تعالى، وتحليته بذكر الله، انظر الغزالي: المنقذ من الضلال/ تحقيق عبد الحليم محمود، ص122.

(5) الطوسي: شرح الإرشادات، ج4، ص97.

(6) الكلاباذي: التعرف، ص105.

(7) الطوسي: شرح الإرشادات، ج4، ص98.

ممارسة المرأة للرياضة - دراسة مقارنة بالأحكام الشرعية والقوانين المنظمة لها

الأستاذ. بوكبوس محمد لمين

جامعة باجي مختار/ عنابة/ الجزائر

Females' Practice of Sports - A Comparative Study: Juristic Rules and Law

Prof. Bukbus Muhammad Lameen

University of Baji Mukhtar/ Innaba/ Algeria

Abstract

Sports does not mean moving the body in a certain way without a goal, instead, it has goals such as developing the body and the mind, in addition to the social relations. Accordingly, sports have an educational goal which is to develop the individual to be an active member in the society.

الملخص

لم تكن الرياضة والتدريب الرياضي مجرد حركة أو نشاط تؤدي دون هدف محدد، بل خصص لها أهداف بغرض الوصول إلى تنمية مدارك الفرد من الناحية البدنية والحركية والعقلية، وكذلك العلاقات الاجتماعية فغرضها تربيها يهدف إلى تنمية متكاملة من الناحية الصحية والجسمية والعقلية والنهوض به إلى المستوى الذي يصبح فيه عضوا فعالا في المجتمع والوطن. في عالمنا الحديث وخاصة بعد النهضة الكبرى في العلوم والتكنولوجيا أصبح الإنسان يبحث عن توازن جديد بين واجباته الحيوية المرهقة والحرية التامة، ويتطور العلوم والتكنولوجيا تظهر إشكالية حرية الإنسان إذ لم يترك له الوقت الكافي للترويض والترفيه عن نفسه كما دخلت المرأة بقوة في المنافسة الرياضية والمحافل الدولية والوطنية للنشاط الرياضي بشتى أنواعه. إن الرياضة والتدريب الرياضي جزءا أساسيا من النظام التربوي، يمثل جانبا من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن إعدادا بدنيا ونفسيا وعقليا في توازن تام وكذلك الحال بالنسبة للرياضة للجميع أين أعطت الفرصة للمرأة المشاركة في الممارسة الرياضية على أوسع نطاق.

مما لا شك فيه هو أن الرياضة تمارس منذ القدم بأساليب وطرق مختلفة غير أن ممارسة المرأة للرياضة بهذا الحجم وهذه الطريقة لم تكن من قبل، لقد قمت بدراسة ممارسة المرأة للرياضة دراسة مقارنة بالأحكام الشرعية والقوانين المنظمة لها، حيث قمت بتأصيل الممارسة من خلال القرآن والسنة الصحيحة وإجماع الأمة وما يجوز وما لا يجوز من الممارسة كما قمت بوضع الضوابط الشرعية للممارسة وقارنتها بالقوانين المنظمة لها على الصعيد الوطني والصعيد الدولي حيث وجدت أن الممارسة في حد ذاتها لا أشكال فيها بدليل الكتاب والسنة إلا أنها يجب أن تضبط بضوابط شرعية لأننا في الأخير ندين بدين الإسلام وأول بند في دستورنا هو الإسلام دين الدولة بالتالي حتى يتسنى لنا تطبيق أول بند يجب أن نتبع تعاليم ديننا في جعل ضوابط شرعية للممارسة ثم توصلت إلى أن الممارسة في حد ذاتها مشروعة غير أنها تفتقر إلى الضوابط الشرعية في الممارسة على الصعيد الوطني والصعيد الدولي ومنه اطلب من السلطات أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار حتى يتسنى لبناتنا الممارسة على أوسع نطاق في حدود الشرع.

الكلمات الدالة: المرأة - الرياضة - الأحكام الشرعية لممارسة المرأة للرياضة - القوانين المنظمة لممارسة المرأة للرياضة.

أولا: مقدمة وإشكالية

مند القدم والرجل والمرأة مكملان لبعضهما البعض، فبعدما خلق الله آدم خلق له من نفسه زوجا وهي أمنا حواء حيث قال تعالى (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة) الروم 21. من خلال هذه الآية نفهم أن الله جعل اللفة بين الزوجين ولا حياة بينهما إلا باللفة ولهذا تجد كل من يكيد إلى أي أمة يعمل على التفرقة بين الزوجين. قال صلى الله عليه وسلم أن "النساء شقائق الرجال" حديث صحيح أخرجه الامام احمد في المسند من حديث ام سليم بن ملحان برقم 5869 والترمذي في كتاب الطهارة برقم 105 وأبو داود في كتاب الطهارة برقم 204 وفسر ابن الباز هذا الحديث على انهن مثيلات الرجال إلا ما

استثناء الشارع، كالإرث والشهادة وغيرهما مما جاءت به الأدلة¹، كما ان المرأة في الحقيقة هي انسان له دور في الحياة مثلها مثل الرجل في ذلك غير ان بعض التغريبيين وبعض الجهلة ممن ينتسبون الى الإسلام يعملون على ادخال شبهات ومناقشة مسلمات وضع لها الشارع احكام واضحة بالكتاب والسنة الا ان حديثنا اليوم عن الاحكام الشرعية في ممارسة المرأة للرياضة ومقارنتها بالقوانين المنظمة لهذه الممارسة فارتأيت ان أطرح التساؤل التالي: هل الاشكال في الممارسة في حد ذاتها ام ان المشكل الرئيس في ضوابط هذه الممارسة عند المرأة وحتى الرجال؟

ثانيا: المرأة والممارسة الرياضية

مما لا شك فيه ان الممارسة الرياضية عند الرجل وحتى المرأة إذا أخذنا بعموم اللفظ تؤخذ على الوجوب حيث قال تعالى (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم) الانفال 60. في تفسير الجلالين نجد قوله (ما استطعتم من قوة) قال صلى الله عليه وسلم هي الرمي رواه مسلم².

1/ ما يجوز من الممارسة للمرأة: اجمع العلماء على ان الممارسة الرياضية تجوز ما لم يكن فيه مقابلة الوجه بالضرب لان الأصل في المعاملات (الأشياء) الاباحة ما لم يرد دليل التحريم وبما ان الرياضة من المعاملات (الأشياء) والأصل فيها الاباحة وان المولى تبارك وتعالى حرم ضرب الوجه لما ثبت في الصحيحين من حديث ابي هريرة رضي الله عنه ان النبي صلى الله عليه وسلم قال "اذا قاتل احدكم فليجتنب الوجه" واللفظ للبخاري وعند مسلم هناك إضافة حيث قال "اذا قاتل احدكم اخاه ...". الحديث³. إذا كان هذا النهي في القتال فمن باب أولى يكون النهي اشد في اللعب مثل الملاكمة وغيرها من الرياضات التي تركز على الضرب في الوجه الا ان بعض العلماء أجازوا ملاكمة الهواة الذين يضعون خوذات اذا كان الهدف منها الرفع من المستوى البدني وليس ضرب الوجه مثلما يحدث في ملاكمة الاحتراف اين يكون فيها الموت أحيانا، اما أدلة الجواز فمنها ما يلي: الأصل في المعاملات (الأشياء) الاباحة ما لم يرد دليل التحريم وبما ان الرياضة من المعاملات (الأشياء) والأصل فيها الاباحة أما اذا كانت من اجل تقوية الابدان فإنها ترتفع الى الاستحباب بل والندب بشرط ان تكون الممارسة بريئة من كل معصية وهذا ارجح اقوال اهل العلم⁴.

2/ ضوابط ممارسة المرأة للرياضة: اتفق جميع العلماء على ان الممارسة مباحة ما لم يرد دليل التحريم وهنا بيت القصيد، اذا ان لممارسة الرياضة ضوابط خاصة عند المرأة المسلمة، ان اسلامنا اسلام الحياة وهو دين الفطرة يكرس للحياة بكل تفاصيلها وأيضاً مع الحضارة والتحضر والتمدن لكن مع الضوابط أيضاً وليعلم الجميع ان الفرق بين الإسلام والتسيب فرق ضوابط فما من أمور يشتهيها الانسان الا وجعل لها المولى تبارك وتعالى قوات نظيفة تسير عليها.

لقد تنوعت الرياضة في عصرنا ودخلها كثير من الشوائب الا انني اردت ان أنبه الى الضوابط الشرعية في ممارسة المرأة المسلمة ولعل انه هناك كثيرا من الباحثين قد تطرقوا الى مثل هذه القضايا مما اضطرني ان أنبه الى امر مهم يغفل عنه كثير من الناس هو اننا إذا الفنا المعصية أصبحت في نظرنا شيئا هينا ومن هنا بدأ المشكل.

فمن اهم ضوابط الممارسة ان لا تلهي عن العبادات، ان كل العلماء تطرقوا الى هذا الضابط⁵.

كذلك الحال بالنسبة للضابط الثاني: وجوب ستر العورة والبعد عن مواطن اثاره الغرائز: فهناك من الرياضات ما يمارسها النساء فقط ويكشفن فيه المواطن التي نهى الشرع عن كشفها خاصة في حضور الرجال ان هذا محذور شرعا وبعض الرياضات فيها ما يثير الغرائز كالاختلاط المحرم الذي يحدث اثناء ممارسة الرياضة والنصوص الشرعية تؤكد على خطورة اختلاط الرجال بالنساء. قال تعالى (و اذا سألتهمون متاعا فأسألوهم من وراء حجاب ذلكم أطهر لقلوبكم وقلوبهم) الأحزاب 53، اذا كان الكلام موجه الى نساء النبي فمن

1 الموقع الرسمي لسماحة الامام بن الباز. www.binbas.org.sa/fatwa-3419

2 موقع ال رو 7. www.alro7.net/ayaq/php?langg=arabic&aya=60&sourid=8

3 موقع اسلام ويب.

www.fatwa.islamweb.net/fatwa/index.php?page=showfatwa&option=fatwald=60934

4 www.nabulsi.com/blue/ar/art.php?art=2337&id=150&sid=739&ssid=768&sssid=769

5 نفس المرجع السابق

باب أولى ان يلتزم به من هن اقل شأناً من نساء النبي . وعن ابي هريرة رضي الله عنه قال النبي صلى الله عليه وسلم «خير صفوف الرجال أولها وشرها آخرها وخير صفوف النساء آخرها وشرها أولها» رواه مسلم 664¹

بالرغم من هذا فان النبي نهى عن منع النساء من الذهاب الى المسجد. عن عبد الله بن عمر - رضي الله عنهما - قال ان النبي صلى الله عليه وسلم قال "إذا استأذنت أحدكم امرأته الى المسجد فلا يمنعها" قال فقال بلال بن عبد الله والله لمنعهن وفي لفظ مسلم "لا تمنعوا اماء الله مساجد الله" أخرجه البخاري ح858 ومسلم (ح442/136).²

يمكن ذكر بعض الضوابط التي توصلت اليها دراسة علمية وهي رسالة ماجستير حيث ذكرت:

1. أن تكون الرياضة الممارسة مباحة وليست محرمة.
2. ألا يكون هناك اختلاط أو خلوة بين الجنسين أثناء الممارسة.
3. أن تلتزم المرأة أثناء ممارسة الرياضة بمواصفات اللباس الشرعي وشروطه.
4. أن تستأذن وليها في ممارسة الرياضة، في حالة الخروج لأنها تحتاج الى الخروج بشكل مستمر.
5. وجود المحرم في حالة السفر للمشاركة في البطولات والمعسكرات التدريبية.
6. ألا يكون هناك افراط أو ضرر في أثناء ممارسة الرياضة.
7. ان يكون هناك اعتدال في الاتفاق على الألعاب الرياضية.
8. أن تقوم امرأة بمعالجة المصابات في اللعب".³

ثالثاً: القوانين المنظمة لممارسة المرأة للرياضة

بالنسبة للقانون فمن خلال القانون العام لممارسة الرياضة للجميع لم يفرق المشرع (واضع القانون) بين الرجل والمرأة وهذا تصريح واضح لجواز ممارسة المرأة للرياضة في الجزائر غير انهم لم يضعوا قانون يستثني ويضبط هذه الممارسة من خلال جعل بنود توضع هذه الممارسة في اطارها الشرعي من خلا المادة رقم 6 في فصل التربية البدنية والرياضية يعتبر تعليم مادة التربية البدنية والرياضية اجباري في كل أطوار التربية الوطنية⁴، قال بعض الباحثين "ليس معنى ان أجاز الشرع للمرأة الممارسة الرياضية في أماكن مخصصة أن نبيح لها ان تخرج على العالم الآخر وستتدرج في يوم من الأيام وسيلزمها القانون الدولي على ان تخلع حجابها وتظهر مفاتها التزاماً لهذا القانون ونحن نلاحظ القوانين القاسية على الرجل وما بالك المرأة"⁵

من خلال كلام هذا الباحث نستنتج ان القانون الدولي فوق الاحكام الشرعية وهذه نتيجة حتمية بما أن الأوروبيون هم الأقوى في جميع المجالات فسيفرضون علينا قانونهم وان كان فاسداً.

اما فيما يخص القانون الذي يتحدث عن الرياضة للجميع والذي يمكن ان نتحكم فيه بحكم اننا دولة اول بند في دستورها هو الإسلام دين الدولة يمكن ان يخضع القانون للأحكام الشرعية حتى يتسنى لأكثر عدد ممكن من النساء المسلمات ممارسة الرياضة في اطارها الشرعية دون عري ولا تفسخ، "كما ان الشرع قد حافظ على حقوق المرأة وكرامتها وحافظ على جسدها وأنوئتها ورياضة المرأة ليس بأن تفقد أنوثتها، فما حاجة المرأة بأن تمارس رياضة رفع الاثقال مع العلم ان المرأة يجب ان تحافظ على نعومتها وسلالتها الانثوية دون ان تفقد دورها ودور بيتها".⁶

1 الإسلام سؤال وجواب. <http://islamqa/ar/1200>

2 Eljanaonmyhome.montadahlilal.com/t725-topic

3 منال سالم موسى الرواشد، الضوابط الشرعية لممارسة المرأة للرياضة، رسالة ماجستير، غير منشورة، اشراف الدكتور علي محمود الزقيلي، 2006، جامعة مؤتة، الأردن.

4 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 52، قانون رقم 10-04 مؤرخ في 27 جمادى الاخر عام 1425 الموافق 14 اوجشت سنة 2004 يتعلق بالتربية البدنية والرياضية في فصله الثاني.

5 موقع المدينة الفقرة الثالثة. www.al-madina.com/node/350184

6 نفس المرجع السابق. الفقرة الثانية

وفي هذا نجد قول النبي عليه الصلاة والسلام صريح عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لعن الله المتشبهين من الرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال" رواه البخاري¹

ولعل الأصل في عدم جواز الممارسة اما لذاتها أو ما ينتج عنه من تجاوزات، اما الأصل فالإباحة واما ما ينتج عنها ففيه نظر، فعدم الجواز ليس للرياضة فكما سبق الأصل فيها الاباحه، بالتالي ما نتج عن المرأة للرياضة من محاذير فقد بييت الحالة النفسية في مجتمعاتنا المحافظة فرفضها المجتمع جملة وتفصيلا لأنها خرجت عن نطاق المألوف والعرف الذي تتمتع به هذه المجتمعات.²

أضيف على هذا ومن خلال ما جمعته من معلومات حول نظرة المجتمع لممارسة المرأة للرياضة عموما كانت جلها تصب في ان الالباء والأمهات والمجتمع عموما يمنع المرأة من الممارسة ليس في حد ذاتها كما بين الشرع ولكن لعدم توفر الضوابط الشرعية لها.

رابعا: المطابقة بين الاحكام الشرعية للممارسة الرياضية للمرأة والقوانين المنظمة لها

بما أن الأصل في الشيء الاباحه فلقد اجمع العلماء على الاباحه في الممارسة بالتالي الممارسة الرياضية في حد ذاتها مباحة كما بينت في صدر هذا البحث وإذا ما قارنتها مع القوانين المنظمة لها فنجد ما يلي:

1/ قوانين على الصعيد الدولي: كما بيننا سابقا ان القوانين الدولية تفرض على المرأة منطقتها في الممارسات الرياضية التنافسية بكشف جزء من بدننها وفي بعض الأحيان كشف كل بدننها وهذا ما يعارض الاحكام الشرعية في ديننا الحنيف، أيضا من المحاذير الاختلاط برجال غرباء وهذا امر اصبح مفروض على أي فتاة تشارك في المحافل الدولية، كما لا ننسى ان في ديننا الحنيف لا يبيح للمرأة ان تسافر دون محرم ولو كان الحج والسفر للمحافل الرياضية الدولية امرا ضروريا، هناك محاذير كثيرة اكتفيت بذكر أهمها لأن الإباء والأمهات يخشون من هذه الأمور ان لا تراعى من طرف الفيدراليات المتواجدة على الصعيد الوطني بالتالي يقومون بمنع بناتهم من المشاركة.

2/ قوانين على الصعيد الوطني: - نذكر منها المادة رقم 6 الى المادة 15 في فصل التربية البدنية والرياضية يعتبر تعليم مادة التربية البدنية والرياضية اجباري في كل أطوار التربية الوطنية حيث ان هذه المادة لم تفرق بين الذكر والانثى في اجبارية تعليم مادة التربية البدنية والرياضية وأيضاً لا تنافي الاحكام الشرعية بل تسير في سياق الاحكام الشرعية.

- كما نذكر قانون الرياضة للجميع في مواده رقم 16-17-18-19-20 و 21 والذي يتيح للرجل والمرأة الممارسة الرياضية خارج نطاق المنافسات والمحافل الرياضية الرسمية والتي تنظمها اتحاديات الألعاب والرياضات التقليدية وتحدد كفاءات تنظيمها³، غير ان هذه الرياضة أصبحت في خطر بسبب عدم الاهتمام بها وعدم توفير الامن خاصة للنساء الممارسات، اذا لاحظنا ان معظم النساء يخشين الذهاب الى الملاعب لعدم توفر الامن وفي هذا الزمن الغابر أصبحت المرأة تخشى الذهاب الى المساجد لوجود أمور مشبوهة في الطرقات وابتعاد الشباب عن تعاليم ديننا أصبح الالباء يمنعون بناتهم من الذهاب حتى الى صالات ممارسة النساء الأيروبيك والرياضات التي تناسب قوام المرأة كل هذا بسبب ابتعادنا عن الطريق الصواب وعدم اعطائنا اهتمام لضوابط الشرع التي وضعها الشرع عند الممارسة الرياضية لدى النساء.

- اما قوانين ممارسة المرأة للرياضات التنافسية فهي أولى بالتحذير وبالاجتناب من طرف الاولياء والتي يمثلها الفصل الرابع من مادته رقم 16 الى المادة رقم 29 أيضا في مواد هذا الفصل لم يفرق في الممارسة بين الذكر والانثى. أيضا في هذا الفصل لم يتطرق المشرع (واضع القانون) الى أي ضابط

1 موقع نصرة محمد صلى الله عليه وسلم. Rasoulallah.net/ar/articles/article/6282

2 موقع المدينة الفقرة الخامسة. www.al-madina.com/node/350184

3 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 52، قانون رقم 10-04 مؤرخ في 27 جمادى الاخر عام 1425 الموافق 14 اوغشت سنة 2004 يتحدث في فصله الثالث عن الرياضة للجميع.

خامساً: النتائج والتوصيات

من خلال بحثي هذا توصلت الى أمر مهم جداً الا وهو ان الممارسة في حد ذاتها لا حرج فيها وان القوانين المنظمة لها لم تجعل ضوابط لهذه الممارسة وأن الإباء والأمهات والمجتمع عموماً ليس ضد الممارسة لكن مع الضوابط الشرعية للممارسة بالتالي فان المشكل الأساسي هو في وضع ضوابط من طرف القيمين على الرياضة عموماً -حتى يتسنى -وتتاح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الممارسة الرياضية لبناتنا. ان المرأة في حاجة ماسة الى ممارسة الحركات الرياضية لتحافظ على رشاققتها وقوتها لكن للأسف المرأة اليوم أصبحت مثلها مثل الرجل لا هم لهما في الحياة سوى الأنترنت والأفلام واللعب والتنزه أين لا يمكن للإباء والأمهات مراقبتهم، وانا أقترح ان تفرض الضوابط الشرعية للممارسة الرياضية من خلال قوانين تخدم هذا الاتجاه وحتى نفتح المجال أوسع للممارسة الرياضية للمرأة كما يجب على الجهات الوصية تعليم الشباب والشابات المعلوم من الدين بالضرورة لأنه في الحقيقة انما الأمم الاخلاق ما بقيت فان هم ذهبت اخلاقهم ذهبوا وقد توصلت بعض الدراسات في الأردن الى ان معرفة النساء بالأحكام الشرعية في الممارسة الرياضية ضعيفة جداً¹ وهذا ما يزيد الطين بلة كما يقال.

اما فيما يخص الممارسات التنافسية فقد أوصي بعدم اشراك المرأة فيها حتى توضع لها ضوابط شرعية من طرف الفدراليات وان تحتمت ممارستها ففي بطولات خاصة وجميع من يقومون عليها من مدربين وحكام وجمهور من النساء دون أن يتدخل الرجال في الأمر. هذا ما توصلت اليه دراسة علمية للضوابط الشرعية لممارسة المرأة للرياضة بالأردن².

كما أقترح على السلطات الوصية بأن تجعل منظومة كاملة لممارسة المرأة للرياضة لأننا كمسلمين ينبغي لنا ان نهتم بهذا الامر لان في الحقيقة المرأة أساس المجتمع كما قال أحدهم "الام مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق". وعن عائشة رضي الله عنها قالت قال النبي صلى الله عليه وسلم «خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي». رواه الترمذي في المناقب 3892، وأبو داود 4899، وابن ماجه 1977، وصححه الالباني في السلسلة الصحيحة 285 وقال اسناد صحيح على شرط الشيخين.³ إذا نظرنا الى راوي هذا الحديث فإنها ام المؤمنين عائشة رضي الله عنها وأرضاها فهي التي نقلت لنا جل هذا الإسلام بأحاديثها عن النبي صلى الله عليه وسلم مصداقاً لقوله تعالى (واذكروا ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكمة ان الله كان لطيفاً خبيراً) الأحزاب 34. هذا ما يدل على ان النساء شقائق الرجال كما تقدم ذكره. (أقصد بمنظومة كاملة توضع أسسها من الكتاب والسنة وذلك بوضع الرياضة النسوية في فدرالية خاصة بها تقوم على تسيير جميع الرياضات والمنشآت وكل ما يتعلق بالرياضة المرأة وفق الاحكام الشرعية التي وضعها لنا الشرع).

أطلب من الجهات الوصية بان تأخذ هذا الامر على محمل الجد لأن ممارسة المرأة للرياضة لم تكن امراً هيناً حيث ان النبي صلى الله عليه وسلم كان يسابق زوجاته عند ذهابه الى الغزوات والقتال والجهاد لكن جعل لنا ضوابط شرعية حيث انه لم يسابقهن امام الصحابة الكرام لكن كان يتخلف حتى يتوارى عن الأنظار ثم تبدأ المنافسة الشرعية ذات الضوابط التي ننشدها في عصرنا هذا والحديث ورد صحيحاً رواه الامام أحمد وأبو داود والنسائي وابن ماجه ولفظ الحديث عن عائشة رضي الله عنها انها كانت مع النبي صلى الله عليه وسلم في سفر قالت فسابقته فسبقته على رجلي، فلما حملت اللحم سابقته فسبقني. فقال هذه بتلك السبقة. وفي لفظ سابقني النبي صلى الله عليه وسلم فسبقته فلبثنا حتى اذا أرهقني اللحم سابقني فسبقني فقال هذه بتلك. رواه أحمد 39/6، وأبو داود 2578، والنسائي في الكبرى 303، 304/5، وابن ماجه 1979، ابن حبان 4691، وغيرهم⁴، وانبه الى أن عصر النبي كان الناس ارقى تفكيراً من عصرنا هذا وليسوا كما يظن بعض الأشخاص انهم رجعيون، وهل يعلم الجميع ان المرأة على عهد النبي كانت تصلي الصبح جماعة

1 هدى عبد الكريم شموط، مستوى معرفة معلمات التربية الرياضية والطالبات لرأي الإسلام في الرياضة، رسالة ماجستير، غير منشورة، اشراف أ/د عصمت درويش الكردي، 2001، الجامعة الأردنية، الأردن.

2 منال سالم موسى الرواشد، الضوابط الشرعية لممارسة المرأة للرياضة، رسالة ماجستير، غير منشورة، اشراف الدكتور علي محمود الزقيلي، 2006، جامعة مؤتة، الأردن.

3 موقع امام المسجد. www.alimam.ws/ref/323

4 قصة تسابق النبي صلى الله عليه وسلم مع عائشة 18316/fatwa/ www.islamway.net

في المسجد ويعلم الجميع ان هذا السلوك لا يسلكه الا الأمم المتقدمة اين لا تهان المرأة في جنح الليل المظلم ولكن جرين الخروج في جنح الليل وسوف ترين العجب العجاب في عصر التقدم المزعم المدنية السحيقة.
أرجو من الله ان أكون قد وفقت في إيصال الفكرة نقية دون شوائب فان اصبحت فمن الله وان أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان.
المراجع والمصادر:

1/ القرآن الكريم.

2/ منال سالم موسى الرواشد، الضوابط الشرعية لممارسة المرأة للرياضة، رسالة ماجستير، غير منشورة، اشراف الدكتور علي محمود الزقيلي، 2006، جامعة مؤتة، الأردن.

3/ هدى عبد الكريم شموط، مستوى معرفة معلمات التربية الرياضية والطالبات لرأي الإسلام في الرياضة، رسالة ماجستير، غير منشورة، اشراف أ.د. عصمت درويش الكردي، 2001، الجامعة الأردنية، الأردن.

4/ صالح عبد الله صالح الزعبي، بناء استراتيجيات الرياضة للجميع في جامعة البلقاء التطبيقية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، اشراف الدكتور وليد احمد الرحالة، 2008، الجامعة الأردنية، الأردن.

5/ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 52، قانون رقم 04-10 مؤرخ في 27 جمادى الاخر عام 1425 الموافق 14 اوغشت سنة 2004 يتعلق بالتربية البدنية والرياضية في فصله الثاني، وفي فصله الثالث يتحدث عن الرياضة للجميع أما الفصل الرابع فيتحدث عن رياضة النخبة والمستوى العالي.

6/ الموقع الرسمي لسماحة الامام بن الباز . www.binbas.org.sa/fatwa-3419

7/ موقع ال رو 7. www.alro7.net/ayaq/php?langg=arabic&aya=60&sourid=8

8/ موقع اسلام ويب.

www.fatwa.islamweb.net/fatwa/index.php?page=showfatwa&option=fatwald=60934

9/ الإسلام سؤال وجواب.

www.nabulsi.com/blue/ar/art.php?art=2337&id=150&sid=739&ssid=768&sssid=769

<http://islamqa/ar/1200>

10\ Eljanaonmyhome.montadalhilal.com/t725-topic

11/ موقع المدينة الفقرة الثالثة. www.al-madina.com/node/350184

12/ موقع نصرة محمد صلى الله عليه وسلم. Rasoulallah.net/ar/articles/article/6282

13/ موقع المدينة الفقرة الخامسة. www.al-madina.com/node/350184

14/ موقع امام المسجد. www.alimam.ws/ref/323

15/ قصة تسابق النبي صلى الله عليه وسلم مع عائشة ar.islamway.net/fatwa/18316

من اعتراضات الرضي على النحاة في شرح الكافية (مرفوعات نموذجاً)

أ. مشارك. عيسى متقى زاد/ جامعة تربيت مدرس
الباحث. يعقوب علي آقا علي پور/ جامعة تربيت مدرس

One of Razi's criticisms on interpretation of Kafie (Marfouat as a sample)

Ass.Prof. Eisa Mottaghizadeh\ Tarbiat Modarres

motaghizadeh@modares.ac.ir

Researcher. Yaghouballi Agha Alipour\ Tarbiat Modarres University

d.alipor1348@yahoo.com

Abstract

It goes without saying that syntax is the basis and fundamental part of Arabic language. A number of scientists such as Khalil, Sibouye, Kasayie, Akhfash, Mobarrad and many others have made lots of efforts and have compiled some comprehensive books in this field of study. One of the most remarkable books in this field is 'Razi's interpretation on Kafie' which has been compiled by the great scientist 'Razi Astarabadi'. In this book, he comes to criticize the syntactical points in the book 'Alkafiet fi alnahve' via giving some logical and reasonable documents. The present article tries to scrutinize those faults and criticized impressions through interpretive-analytical method of research. The article also attempts to analyze those critical viewpoints based on the concepts and theories of previous scientists, and sophisticated writers of syntax by focusing on Razi's impressions and his language competence in accepting or rejecting ideas. The findings of the present study indicates that Razi has not merely sufficed the old points and ideas, but he also tries to give priorities for ideas by offering scientific and logical documents. In addition, Razi has some unique impressions that reveal his strong syntactic knowledge.

Key words: Arabic language, syntax, Razi Astarabadi, Interpretation of Alkafiet, Razi's criticisms

الملخص

مما لا شك فيه أنّ علم النحو هو عصب اللغة العربية، إهتمّ بها علماؤنا القدامى، أمثال: الخليل، وسيبويه، والكسائي، والأخفش، والمبرد وغيرهم الكثير... فألفوا كتبهم وجلسوا على حلّهم، حتّى برعوا في هذا العلم. يهدف هذا المقال للولوج في ميدان هذا العلم الجَمَّ «علم النحو» واختير أحد كتب القدماء من علماء اللغة، وهو الرضيّ الأسترآبادي في كتابه «شرح الرضيّ على الكافية» ويتناول فيه الاعتراضات التي استدرّكها على النحاة في شرحه لكتاب «الكافية في النحو» ولابن حاجب. من هذا المنطلق حاولنا في هذا المقال دراسة الاعتراضات في شرح الرضيّ على الكافية، وتحليلها من خلال الرجوع إلى آراء علماءنا الأوائل، مع التركيز على آراء الرضيّ وقدرته اللغوية في اختيار الرأي، أو ردّه مع التعليل والتفسير، مبيناً الأصول والفروع التي اعتمد عليها في اختيارها النحويّة، وطبعاً لطبيعة الموضوع؛ اتّبعت المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب طبيعة التعامل مع الاعتراضات النحويّة في كتاب نحويّ جليل. وتشير النتائج إلى أنّ الرضيّ لم يكن ناقلاً لآراء السابقين فحسب، بل مناقشاً لها مرجحاً لبعضها أحياناً مع ذكره العلة في ترجيحها هذا، أو مبيناً فساد مذهب ما مع بيان حجته في ذلك، أو مبدياً رأياً قد تفرد.

الكلمات الأساسية: النحو، الرضيّ، ابن حاجب، شرح الكافية، اعتراضات

المقدمة

فقد أنزل الله كتابه الكريم على نبيّه الأمين (ص) فكان معجزة ربّانية، فكانت هذه المعجزة من جنس ما عليه العرب، وبه تفاخروا وعليه تنافسوا وتباروا، إنّها اللغة العربية التي تميّز بها العرب، وبلغ العرب بها حضارتهم ورقبيهم، ولها أقيمت الأسواق وعقدت

المنتديات، وبسببها تتنافس الأدباء والشعراء ؛ وتولدت من كل ذلك لغة فصيحة ناضجة، فأنزل الله كتابه الحكيم بهذه اللغة الفصيحة القويّة الناضجة ليتحدّى به العرب أن يأتوا بمثله أو ببعضه وإن كان من جنس لغتهم، ولم يخرج عن اصولهم المرعية، وقوانينهم السائدة، وإنما راعاها أشدّ المراعاة، واختار أفصح الألفاظ وأقوى الأساليب، وأبلغ التركيب؛ و تكفل الله - جلّ في علاه - بحفظ هذا القرآن الكريم، وهياً لحفظه الأسباب، ومن أسباب حفظه: المحافظة على لغته. وقد قيّض الله لهذه اللغة علماء عاملين، وفقوا الى جمع هذه اللغة من أفواه العرب ودراساتها، واستخراج أصولها وقواعدها، والسنن المرعية التي كانت تراعيها العرب في حديثها وكلامه. من هؤلاء العاملين: ابن حاجب، والرضي.

فإبن الحاجب ألف في الصرف والنحو مختصرات جمعت المسائل الصرفية والنحوية بإيجاز، أعجبت كثيرا من العلماء فدرسوها، بل وصل بهم الحال إلى أن يشرحوا هذه المختصرات ويبيّنوا ما غمض منها، واتخذوا سبيلاً إلى ذكر المسائل النحوية والصرفية بتفصيل أوسع، وبيان أوضح؛ وكان من هؤلاء العلماء، الرضي الذي خصّ كلاً من الكافية والشافية لإبن حاجب بشرح، وقف أهل العربية أمامها موقف الإعجاب والانبهار؛ وكان هذان الشرحان بمثابة بيان واضح لمسائل النحو مرتّبة على نسق الكافية والشافية. فقد قادت الرضي ثقافته الواسعة، وعلمه الغزير إلى أن يؤلف شرحاً لم يستطع أحد مجاراته، لم يخلُ هذا الشرح من الوقوف أمام عبارات ابن حاجب، ومسانله، وأمثله، وتعليقاته بشيء من النظر والردّ ؛ فكانت الاعتراضات. يهدف هذا المقال للولوج في ميدان هذا العلم الجَمِّ « علم النحو » ويتناول فيه الاعتراضات التي استدرکها على النحاة في شرحه لكتاب «الكافية في النحو» وإبن حاجب عثمان بن عمر، المتوفى (646 هـ). لقد تمتّع الرضي في شرحه للكافية بالجمع والتحقيق مع حسن التعليل للشواهد التي يسوقها، يقول عنه السيوطي: « الرضي الإمام المشهور صاحب شرح الكافية لإبن الحاجب الذي لو يؤلف عليها - بل لا في غالب كتب النحو - مثلها، جمعاً وتحقيقاً، وحسن التعليل، وقد أكبّ الناس عليه وتداولوه واعتمده شيوخ هذا العصر، (بغية الوعاة، 1979: 567/1-568). من هذا المنطلق حاولنا في هذا المقال دراسة الاعتراضات في شرح الرضي على الكافية، وتحليلها على الوجه السليم من خلال الرجوع الى آراء علماء الأوائل، والتخرجات التي أقاموها حجة على لأقوالهم مع التركيز على آراء الرضي وقدرته اللغوية في إختيار الرأي، أو رده مع التعليل والتفسير، مبيّنا الأصول والفروع التي اعتمد عليها في إختيارها النحوية، وطبعاً لطبيعة الموضوع ؛ اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب طبيعة التعامل مع الاعتراضات النحوية في كتاب نحويّ جليل. والسؤال الرئيس الذي يطرح في هذا المجال هو كيفية رؤية الرضي إلى النحاة في شرح الكافية وما هو موقف الرضي في شرح الكافية من آراء النحاة النحوية ؟ هل قبل آراء النحاة كلّها؟ أو اعترض عليهم؟. تشير النتائج الى أنّ الرضي لم يكن ناقلاً لآراء السابقين فحسب، بل مناقشاً لها مرجحاً لبعضها أحياناً مع ذكره العلة في ترجيحه هذا ، أو مبيناً فساد مذهب ما مع بيان حجته في ذلك ، أو مبدئياً رأياً قد تفرد وتميز هو به... 1-1- الدراسات السابقة:

- وأماً بالنسبة الى الدراسات السابقة التي كان الرضي محوراً رئيساً فيها أو له جانب منها، فيمكن سردها وفق الآتي:
- أ- دراسة معنونة بـ «بغية الطالب وزلفة الراغب لمعرفة معاني كافية إبن حاجب» لـ محمد بن احمد بن أمير المؤمنين الحسن بن داود المتوفى سنة (1062 هـ)، من أول الكتاب حتّى نهاية باب المفعول معه تحقيق ودراسة.
- وهي دراسة نظّرت إلى معرفة المصادر الأصلية لأراء المؤلف واختياراته وبيان مذهبه النحوي وإثراء مادّة الجدل النحوي.
- ب- دراسة معنونة بـ «اعتراضات الرضي على سيبويه في شرح الكافية» رسالة ماجستير، للباحث محمد بن عبد الله بن صويلح المالكي، إشراف: أ. د. رياض بن حسين الخوّام، مكة المكرمة، جامعة أمّ القرى 1424هـ - 1425هـ. حيث استقدت من هذه الرسالة في مناقشتي لبعض المسائل في متن البحث.
- ج- دراسة معنونة بـ «نواوري هاي رضى الدين استرآبادي در شرح كافيّه» أطروحة الدكتوراه، للباحث وصال ميمندى، إشراف: أ. د. فاضلى، جامعة مشهد 1386 هـ.

وهي دراسة تطرقت الى أبرز نكات توجد في أجزاء مختلفة لشرح الكافية من الشواهد والتعاريف وخاصة بيان المسائل والاستدلالات المبتنية على القياس والسماع والاستقراء والتي استعانها الشارح في تبين وجهات نظره أو تأييد آراء الآخرين أو ردها.

د- دراسة معنونة بـ « الخلافات النحوية في المنصوبات في شرح الرضي على الكافية » أطروحة الدكتوراه، للباحث ابراهيم بن حسين بن علي صنيع، إشراف: أ.د. سعد بن حمدان الغامدي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى 1426 هـ. وهي دراسة تطرقت الى الخلافات النحوية في المنصوبات حدوداً ومصطلحاً وتركيباً ودلالة وأغريب وعوامل.

2-1- أهمية البحث

أ- دراسة اعتراضات الرضي على اللحاة في شرحه لكتاب الكافية بالوصف والتحليل العلمي.

ب- بيان الاستدلال الذي اعتمد عليه الرضي، من السماع أو القياس أو غير ذلك.

ج- بين المذهب النحوي الذي سار عليه الرضي.

نبذة عن حياة الشارح و الكاتب

أ- الرضي: هو محمد بن الحسن الأسترآبادي. عرف بالرضي، اشتهر بالشارح المحقق والمدقق ولقب بنجم الأئمة، ونجم الملة والدين ونجم الحق والحقيقة. لم يكن حظّه في التراجم كبيراً، فلم تتحدث عن نشأته وأسفاره، وصفاته وأخلاقه إلا النزر القليل. وُلد ببلدة أسترآباد، وهي مدينة كبيرة بأرض طبرستان الواقعة بين الري وخراسان شمال إيران، حوالي (624هـ)، ثم رحل العراق ونزل النجف. (السيوطي، 1979: 1/ 567). ويدلّ على نزوله النجف قوله في مقدّمته لشرح الكافية: « فإن جاء مرضياً فبركات الجنب المقدّس الغروي، صلوات الله على مُشرّفه لإتّفاقه فيه، وإلا فَمِنْ قُصور مؤلّفه فيما ينتحيه» (شرح الرضي، 1431هـ: ج 2/1).

قال ياقوت: «الغري: بفتح الغين وكسر الراء وتشديد الياء - أحد الغريين، وهما بناءان كالصومعتين بظاهر الكوفة قرب قبر عليّ بن ابي طالب (ع) (ياقوت الحموي، 1990: 4/ 196).

وقد ذكر الأستاذ عبد السلام هارون أنّ المراد هو النجف، معتمداً على أنّ الشيعة يطلقون (الغري) على قبر عليّ بن ابي طالب، ومرادهم بها: الحسن الجميل من كلّ شيء، وأنّ الرضي كان شيعياً، (البغدادي 1979: ج 1/ 28).

إنّ جهل المصادر التاريخية والتراجم الأدبية بسيرة الرضي، سيُخيم بظلاله على أمور حياته ونشأته وأخلاقه و صفاته، لا سيما أنّ كتب التراجم قد ضنّت بكثير من أخباره ونذكر بعض الأدلة التي يمكن من خلاله القول بتشيعه:

الأول: اهتمام أصحاب تراجم الشيعة بترجمته، والإطناب في الحديث عنه، ومن ذلك روضات الجنّة، وأمل الآمل، ومفتاح السعادة، (الموسوي الخوانساري 1367: 3/ 332).

الثاني: إعراف مترجمي الشيعة له بالتشيع، والتفاخر به على العرب، كأحد اللامعين بغزارة علمه وجلاء قريحته. يقول الموسوي عنه بعد نقله لكلام السيوطي: «.... الذي به إفتخارالعجم على العرب، ومباهات الشيعة على سائر الفرق الاسلامية (المصدر نفسه: 331/3).

الثالث: في شرحه للكافية بعض الأقوال التي ينسبها إلى أمير المؤمنين عليّ بن ابي طالب ثم يتبعها بـ: « عليه السلام »، (الرضي، 1431، ج 1/ 191).

تتبع مكانة الرضي العلمية من كتابيه: شرح الكافية وشرح الشافية لابن حاجب، فبهذين الكتابين العظيمين عُرف واشتهر وذاع صيته، ما كان ذلك إلا لجودة شرحه عليهما. يقول السيوطي المشهور بالتنبّع والمهارة: «الرضي الإمام المشهور صاحب شرح الكافية لابن الحاجب، الذي لم يؤلّف عليها- بل ولا في غالب كتب النحو - مثلها جمعاً وتحقيقاً وحسن التعليل (السيوطي، 1979: ج 1/ 568-567).

وذكرت كتب التراجم أنّ الرضّي ألف الكتب التالية، وهي: شرح الكافية لابن حاجب، شرح الشافية ابن حاجب، شرح القصائد السبع العلويات، لابن أبي الحديد، (كبرى زاده، 1985: ج 1/170).

ذكر السيوطي وغيره أنّ وفاته سنة (684هـ. أو 686هـ.) والشك من السيوطي، (السيوطي، 1979: 1/567). ونصّ العاملي أنّ وفاته سنة (686 هـ) أي نحو: (1287م)، وعلى هذين سار أكثر المترجمين له، (الحز العاملي، 1885: 210).

ب- **ابن حاجب:** هو أبو عمرو، عثمان بن أبي بكر بن يونس الكردي، الدويني الأصل الإنساني المولد، المقرئ، النحوي، المالكي، الأصولي، الفقيه، العلامة، صاحب التصانيف المنقحة، المعروف بـ (ابن حاجب)، الملقب بـ (جمال الدين)، كان والده جندياً كردياً حاجباً للأمير عز الدين موسك الصلاح (ابن خلّكان، 1972: 248/3). ولد سنة (570 هـ أو 571 هـ)، في إسنا من أعمال الصعيد الأعلى بمصر، ثم انتقل أبوه به إلى القاهرة، فاشتغل ابن حاجب بـ « القرآن الكريم في صغره بالقاهرة، ثم بالفقه على مذهب مالك ثم بالعربية و القراءات، وبرع في علومه وأتقنه غاية الإتقان »، (ابن فرحون المالكي، 1394: 1/109). ويلاحظ أنّه مولع بحب العلوم منذ صغره واشتغل هو بالعلم فقرأ القراءات، وحزّر النحو تحريراً بليغاً، وتقّه وصاد أهل عصره، (ابن كثير 1977: 206/13).

إنّ ابن حاجب يتمتع بمكانة مرموقة بين العلماء، فهو المتقن والبارع والمؤصل والمدقق والثقة، فقد ذكره الشيخ العلامة: شيخ الشام شهاب الدين الدمشقي المعروف بأبي شامة في كتابه: الذيل على الروضتين، فقال: كان ركناً من أركان الدين في العلم والعمل بارعاً في العلوم الأصولية وتحقيق علم العربية، متقناً لمذهب مالك بن أنس، وكان ثقة حجة متواضعاً عفيفاً منصفاً محباً للعلم وأهله، ناشراً له، صبوراً على البلوى، محتملاً للأذى، (السيوطي 1979: 2/135).

وله مخالفات واعتراضات على النحاة تبيّنت من خلال كتبه وآرائه، يقول في ذلك السيوطي: وقد خالف النحاة في مواضع، وأورد عليهم إشكالات وإلزامات مفخمة يعسر الجواب عنها، (المصدر نفسه: 2/135).

وبعد تعلّمه على أيدي أساتذته ومشايخه بالقاهرة، انتقل إلى دمشق - وقد حدّد ابن كثير السنة التي دخل بها دمشق وهي سنة (617هـ) - ودرّس بجامعة حتى أصبح ملنقى طلبة العلم، (ابن كثير، د.ت: 206/13).

لقد صنّف ابن الحاجب الكثير من الكتب القيّمة في علوم اللغة، والأصول الفقهية، يقول ابن خلّكان: كلّ تصانيفه في نهاية الحسن والإفادة، وقد أوردت لنا المصادر المصنّفات التالية: 1- الأمالي في النحو، 2- الإيضاح في شرح المفصل، 3- جامع الأمّهات في الفقه، 4- الكافية في النحو، 5- الشافية في النحو، 6- شرح كتاب سيبويه، 7- المقصد الجليل في علم الخليل في العروض، 8- الملنقى للمبتدئ، 9- منتهى السؤل والأمل في علمي الأصول و الجدل، 10- مختصر المنتهى في أصول الفقه، 11- شرح المقدمة الجزولية، (البغدادي، 1992: 1/655). انتقل في آخر حياته إلى الاسكندرية ليقم فيها، ولكن لم تطل مدّته، وتوفي بها ضحى نهار الخميس، السادس عشر من شوال، سنة (646هـ) أي ما يوافق (1249 م)، (ابن فرحون مالكي، 1394: 1/110).

الاعتراض لغةً و اصطلاحاً

● **في اللغة:** لقد ورد لفظ الاعتراض في المعاجم اللغوية بمعانٍ كثيرة، أهمّها: المنع، وعدم الإستقامة.

قال الجوهري: **إعترض الشيء:** صار عارضاً كالخشبة المعترضة في النهر، يقال: **إعترض الشيء** دون الشيء، أي حال دونه، واعتراض الفرس في رسنه لم يستقم لقائده، (الجوهري، 1979: 3/1084 / المحيط في اللغة، لصاحب ابن عباد: 1/307) وقال ابن منظور: **عرض الشيء يعرض** واعتراض: إنتصب ومنع وصار عارضاً كالخشبة المعترضة في النهر والطريق ونحوها تمنع السالكين سلوكها، ويقال: **اعتراض الشيء** دون الشيء، أي حال دونه.... واعتراض الفرس في رسنه وتعرض: لم يستقم لقائده، (ابن منظور، 1990: 4/302 - 303).

• **في الإصطلاح:** يختلف مفهوم الإعتراض باختلاف مجالات استعماله، فعند النحاة « كلّ كلام أدخل فيه لفظ مفرد أو مركب، لو أسقط لَبقي الأول على حاله، كأن نقول: (محمد قائمٌ) فهي جملة تامّة المعنى، ولو قلنا: (محمد - والله - قائمٌ) فلو أزلنا جملة القسم لَبقيت الجملة الأولى على حالها، (ابن الأثير: 40/3).

ولم تستخدم لفظة الاعتراض مصطلحاً صرفياً عند الصرفيين، غير أنّها تُستخدم عند النحاة والصرفيين والأصوليين وغيرهم في توضيح نصّ وربط بعضه ببعض، مع ترتيب نسقه، وعرضه بعد تفنيده، واستقصاء الآراء فيه، يقول الرضي: ولا يصح أن ندّعي أنّ الوزن الطارئ كلمة صارت بالتركيب كجزء كلمة، كما إدّعينا الكلم المتقدّمة، وكما يصحّ أن ندّعي في الحركات الإعرابية، فالاعتراض بهذه الكلم اعتراض وارد، (الرضي، 1431: 26/1).

أما عن تعريف الإعتراض هنا فيقال: إنّهُ مقابلة الخصم في كلامه بما يمنعه من تحصيل مقصود بما يابنه، (الجويني، د.ت: 67). وقيل: ممانعة الخصم بمساواته فيما يورده، (المصدر السابق: 67). ويمكن صوغ تعريف اصطلاحى للاعتراض، فأقول: هو ردّ الحكم النحويّ أو منعه سواء في الأصول أم في الفروع، لعدم استقامته، بإقامة حجة أو دليل عقليّ أو نقليّ.

وهذا المفهوم ينطبق على اعتراضات الرضيّ على النحاة، ومنهم المصنّف ابن حاجب.

فمن الاعتراضات الواردة بمعنى المنع، قول الرضيّ: حذف الهمزة دون الالف في نحو: حمراء، والمشهور حذف الزيادتين معاً وبعضهم يجوز: يا حمراء بفتح الهمزة قياساً على ذي التاء في نحو قوله: **كَلَيْنِي لَهُمْ يَا أُمَيْمَةُ ناصِبٌ** والوجه المنع: لأنّ اختصاص ذي التاء بذلك لما ذكرنا من كثرة وقوع الترخيم فيه وعومل غير المرخم منه معاملة المرخم، ولا كذلك ذو الألف، (الرضي، 1431: 404/1).

ومن الاعتراضات الواردة بمعنى عدم الإستقامة، قوله: واستدلّ المصنّف على امتناع عمل اسم الإشارة في أوّل الحالين، بأنّ المبتدأ إذا لم يتقدّم بالحال، لم يتقدّم الخبر بالحال، ألا ترى أنّ اسم الإشارة لما تقدّم بالحال في: (هذا زيد قائماً)، لم يتقدّم الخبر بذلك الحال، وفي نحو: (هذا بسراً أطيب منه رطباً)، تقدّم الخبر بالحال إتفاقاً، فلا يتقدّم المبتدأ بالحال، هذا دليل في غاية من الضعف لاتوصف، (المصدر نفسه: 2 / 35).

• **منشأ الإعتراض وأسبابها:** ينشأ الاعتراض من محاولة المؤلف أو الشارح شرح كلام مصنّف؛ ذلك لأنّه يسعى إلى فهم المعنى الحقيقي للنصّ، فيظهر له في هذا النصّ ما هو مخالف لرأيه، أو لآراء جمهور العلماء أو للنقل الصحيح من سماع أو قياس وغيرهما، فيعترض على المصنّف، ويبين الرأي الذي يراه صحيحاً، مُستجماً أنسب الردود، وأقوى الحجج، وأوضح الشواهد.

إعتراضات الرضيّ في المرفوعات:

المسائل التي اعترض فيها الرضيّ على النحاة في المرفوعات

المسألة الأولى: في حذف الفعل وجوباً

قال ابن الحاجب: وقد يُحذف (الفعل الرفع للفاعل) وجوباً في مثل قوله تعالى: ﴿ **وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ** ﴾ {توبة: 6}، (الكافية في النحو، لابن حاجب، 1429: 29/ شرح الرضيّ على الكافية 1: 1431/76).

قال الرضيّ: قوله وجوباً في مثل ﴿ **وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ** ﴾ إنّما كان الحذف واجباً مع وجود المفسّر نحو استجارك الظاهر لأنّ الغرض بالإتيان بهذا الظاهر تفسير المقدّر، فلو أظهرته لم تحتج الى مفسّر، إنّما كان لأجل التقدير ومع الإظهار لا إبهام والغرض من الإبهام ثمّ التفسير إحداث وقع في النفوس لذلك المبهم، لأنّ النفوس تتشوّق إذا سمعت المبهم الى العلم المقصود منه وأيضاً في ذكر الشيء مرتين مبهماً ثمّ مفسراً تأكيد ليس في ذكره مرّة، حكم الأخفش بكون « أحد » مبتداً واستجارك خبره، اعترض الرضيّ وقال: إنّما لم يحكم بكون « أحد » مبتداً و « استجارك » خبره؟ لعلمهم بالإستقراء باختصاص حرف الشرط بالفعلية، (المصدر نفسه: 1/76).

المسألة الثانية: التنازع

أ: قال ابن حاجب: وإذا تنازع الفعلان ظاهراً بعدهما، فقد يكون في الفاعلية، مثل: ضربني وأكرمتني زيد و في المفعولية، مثل: ضربت وأكرمتُ زيداً وفي الفاعلية والمفعولية مختلفين، مثل: جاعني وأكرمت زيد (ابن حاجب، 1429: 30-29 / الرضي، 1: 1431/77).

قال الرضي: أعلم أنه لو قال الفعلان فصاعداً أو شبههما ليشمل اسم الفاعل والمفعول والصفة المشبهة، نحو: «أنا قاتل و ضارب زيداً» و ليشمل أيضاً أكثر من عاملين، نحو: «ضربت وأهنت وأكرمت زيداً»، لكن أعمّ لكنه اقتصر على الأصل وهو الفعل، وعلى أول المتعدّدات وهو الإثتان، (المصدر نفسه: 1/76 / الجامي، 1431: 159).

ب: قال ابن الحاجب: «ويختار البصريون إعمال الثاني، والكوفيون الأول، (ابن حاجب، 1429: 30 / الرضي، 1431: 204/1). قال الرضي: وإنما إختار البصريون إعمال الثاني؟

أ- لأنه أقرب الطالبين إلى المطلوب فالأولى أن يستبدّ به دون الأبعد.

ب- وأيضاً لو أعملت الأول في العطف في نحو: (قام وقعد زيد) لفصلت بين العامل ومعموله بأجنبي بلا ضرورة، ولعطفت على الشيء وقد بقيت منه بقية وكلاهما خلاف الأصل، ولا تجيء هذه العلة في غير العطف، نحو: (كاد يخرج زيد) وإنما إختار الكوفيون إعمال الأول؟ لأنه أول الطالبين، واحتياجه إلى ذلك المطلوب أقدم من إحتياج الثاني، ولا شكّ مع الاستقراء أنّ إعمال الثاني أكثر في كلامهم، (شرح الرضي على الكافية 1431: 204/1 - 205).

ث- قال ابن الحاجب: فإن أعملت الثاني أضمرت الفاعل في الأول على وفق الظاهر دون الحذف خلافاً للكسائي تحرّراً عن من الإضمار قبل الذكر، (ابن حاجب، 1429: 31 / الجامي، 1431: 163-164).

يعترض الرضي و يقول: حذف الفاعل أشنع من الإضمار قبل الذكر لأنه جاء بعده ما يفسره في الجملة، وإن لم يجئ لمحض التفسير كما جاء في نحو: ربه رجلاً فهو يقول: ضربني وأكرمتُ زيداً أو الزيدين، أو الزيدين، أو هنداً، أو الهنديين، أو الهندات، ((الجامي، 1431: 164).

مسلك الفراء: وقيل روي عنه تشريك الرافعين أو إضماره بعد الظاهر كما في صورة التأخير الناصب تقول: «ضربني وأكرمتُ زيد هو» و «ضربني وأكرمتُ زيداً هو»، ((الجامي، 1431: 165).

يعترض الرضي على الفراء ويقول: اجتماع المؤثرين التامين على أثر واحد مدلول على فساده في الأصول وهم يجرون عوامل النحو كالمؤثرات الحقيقية، (المصدر نفسه: 165).

ج- قال ابن الحاجب: وحذفت المفعول إن إستغنى عنه وإلا أظهرت أي المفعول، نحو: «حسبني منطلقاً، وحسبتُ زيداً منطلقاً» لأنه لايجوز حذف أحد مفعولي باب «حسبت» ولايجوز إضماره لئلا يلزم الإضمار قبل الذكر في الفضلة، (ابن حاجب 1429: 31 / الرضي، 1431: 80 / الجامي، 1431: 166).

قال الرضي: إن جاز الحذف في هذا المفعول فاحذف، وإن لم يجز فهو كالفاعل فليجز فيه أيضاً الإضمار قبل الذكر لمشاركته الفاعل في علة جواز الإضمار قبل الذكر وهي إمتناع جواز حذفه، (الجامي، 1431: 165).

قوله: «لايجوز حذف أحد مفعولي باب حسبت». الأفعال المتعدية إلى مفعولين نوعان:

الأول: أن يكون المعول الثاني عين الأول ويعبرون عن هذا القسم بـ «باب علمت» أو «حسبت» ونحوهما، نحو: «علمت

زيداً عالماً» والعالم هو زيد لاغيره.

والثاني: أن يكون المفعول الثاني غير الأول ويعبرون عن هذا بـ «باب أعطيت» أو «كسوت» وغيرهما نحو «أعطيت زيداً

درهماً» الدرهم غير زيد. أجازوا حذف أحد المفعولين مع ذكر الآخر في باب «أعطيت» دون «علمت»، (الجامي، 1431: 166).

اعترض المحقق الرضي على هذا القول بأنه يجوز في السعة - وإن كان قليلاً - حذف أحد مفعولي باب « علمت » عند قيام القرينة، لأن كل واحد منهما في الظاهر منصوب برأسه، ظاهر في المفعولية كمفعولي أعطيت، وقد جاء ذلك في القرآن والشعر: قال الله تعالى ﴿وَلَا يَحْسِبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ﴾ (آل عمران: 180) أي: «بخلهم هو خيراً» فحذف أولهما. وقول الشاعر: لا تخلنا على غرائك أنا طالما قد وشي بنا الأعداء (من معلقة الحارث بن حنظلة الشكري) أي: «لا تخلنا أذلاء» فحذف ثانيهما، (الرضي، 1431: 80).

المسألة الثالثة: في نائب الفاعل

أ - قال ابن الحاجب: (و إن لم يكن) أي لم يوجد في الكلام مفعول به (فجميع) أي جميع ما سوى المفعول به (سواء) في جواز وقوعها موقع الفاعل، (ابن حاجب 1429: 34)

يعترض الرضي ويقول: والأولى أن يقال: كل ما كان أدخل في عناية المتكلم واهتمامه بذكره وتخصيص الفعل به فهو أولى بالنيابة وذلك إذن إختياره، (الرضي، 1431: 85).

ب - في ما لا يصلح للنيابة: قال ابن الحاجب: ولا يقع المفعول الثاني من « باب علمت » ولا الثالث من « باب أعلمت » و « المفعول له والمفعول معه » كذلك، (المصدر نفسه: 85).

قال الرضي: المتقدمون منعوا من قيام ثاني مفعولي «علمت» مطلقاً مقام الفاعل، قالوا: لأنه مسند أسند إلى المفعول الأول، فلو قام مقام الفاعل والفاعل مسند إليه صار في حالة واحدة مسنداً ومسنداً إليه فلا يجوز.

وفيما قالوا نظر: لأن كون الشيء مسنداً إلى شيء ومسنداً إليه شيء آخر في حالة واحدة لا يضر كما في قولنا: «أعجبني ضرب زيد عمراً» فأعجبني مسنداً إلى «ضرب» و«ضرب» مسند إلى «زيد» ولو كان لفظ مسنداً إلى شيء أسند - أي: ذلك الشيء - إلى ذلك اللفظ بعينه لم يجز، وهذا كما يكون الشيء مضافاً ومضافاً إليه بالنسبة إلى شيئين كغلام في قولك: «فرس غلام زيد».

وأما المتأخرون فقالوا: يجوز نيابته عن الفاعل إذا لم يلتبس، كما إذا كان نكرة وأول المفعولين معرفة نحو: ظن زيداً قائماً لأن التذكير يرشد إلى أنه هو الخبر في الأصل.

والذي أرى أنه يجوز قياساً نيابته عن الفاعل معرفة كان أو نكرة، واللبس مرتفع مع إلزام كل من المفعولين مركزه، قال: وكذا يجب حفظ المراتب في باب « أعطيت » إذا التبتست مخالفتها، (الرضي، 1431: 171). وكذا اعترض الرضي على ابن الحاجب في نيابة المفعول له مع اللام وقال: حيث لم يعتبر المفعول له مع اللام من الضروريات وأخرجه عن الصلاحية النيابة، (المصدر نفسه: 172).

المسألة الثالثة: في المبتدأ

أ - في تعريف المبتدأ:

قال ابن الحاجب: فالمبتدأ هو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية مسنداً إليه أو الصفة الواقعة بعد حرف نفي أو الإستفهام رافعةً لظاهر، (ابن حاجب 1429: 35).

قال الرضي: واعلم أن المبتدأ اسم مشترك بين ماهيتين فلا يمكن جمعهما في حد، لأن الحد مبين للماهية بجميع أجزائها، فإذا اختلف الشئان في الماهية لم يجتمعا في حد، فأفرد المصنف لكل منهما حداً. وقدم منهما ما هو الأكثر في كلامهم.

قوله: « أو الصفة الواقعة » قال المحقق الرضي: هذا هو حد المبتدأ الثاني، والنحاة تكلفوا إدخال هذا أيضاً في حد المبتدأ الأول فقالوا: إن خبره محذوف لسد فاعله مسد الخبر، وليس بشيء، بل لم يكن لهذا المبتدأ أصلاً من خبر حتى يحذف ويسد غيره مسدّه. ولو تكلفت له بتقدير خبر لم يتأت، إذ هو في المعنى كالفعل، والفعل لا خبر له، فمن ثمة تم بفاعله كلاماً من بين جميع اسم الفاعل

و المفعول و الصفة المشبهة و لهذا أيضاً لا يصغر و لا يوصف و لا يعرف و لا يثبت و لا يجمع إلا على لغة: «أكلوني البراغيث: (الرضي، 1431: 86).

ب: العامل في المبتدا

قال ابن الحاجب: "المبتدأ هو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية مسنداً إليه، أو الصفة الواقعة بعد حرف النفي وألف الاستفهام رافعةً لظاهر، مثل: (زيد قائم)، و(ما قائم الزيدان)، (أقائم الزيدان؟)، (ابن حاجب 1429: 35).

قال الرضي: أما العامل في المبتدأ، فقال البصريون: هو الإبتداء، وفسروه بتجريد الإسم عن العوامل للإسناد إليه، ويكون معنى الإبتداء في المبتدأ الثاني تجريد الإسم عن العوامل لإسناده إلى شيء. واعتراض بأن التجريد أمرٌ عديمٌ فلا يؤثر. وأجيب بأن العوامل في كلام العرب علامات في الحقيقة لامؤثرات. والعدم المخصوص، أعني: عدم الشيء المعين يصح أن يكون علامة لشيء لخصوصيته، (الرضي، 1431: 86 / 1).

ث- وقوع خبر المبتدأ جملة طلبية:

قال ابن الحاجب: الخبر قد يكون جملة، نحو: (زيد ابوه قائم)، و(زيد قام ابوه)، ولا بد من عائد، وقد يُحذف، (الرضي، 1431: 87/1). قال الرضي: اعلم أن خبر المبتدأ قد يكون جملة فعلية أو إسمية، كما مثل به المصنف وإنما جاز أن يكون جملة؛ لتضمنها للحكم المطلوب من الخبر، كتضمن المفرد له، وقال ابن الأنباري وبعض الكوفيين: لا يصح أن تكون طلبية؛ لأن الخبر يحتمل الصدق والكذب وهو وهم، إنما أتوا من قبل إيهام لفظ خبر المبتدأ، وليس الخبر عند النحاة ما يحتمل الصدق والكذب وكما أن الفاعل عندهم ليس من فعل شيئاً، ففي قولك: (زيد عندك) يسمون الظرف خبراً، مع أنه لا يحتمل الصدق والكذب، بل الخبر عندهم ما ذكره المصنف وهو المجرد المسند المغاير للصفة المذكورة، (الرضي، 1431: 88).

ج- في مسوغات الإبتداء بالنكرة:

قال ابن الحاجب: وقد يكون المبتدأ نكرة إذا تخصصت بوجه ما، مثل: ﴿وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ﴾ (البقرة: 221) و مثل قولك: «أرجلٌ في الدار أم امرأة»، و مثل قولك: «ما أحدٌ خير منك»، و مثل قولهم: «شرُّ أهرَ ذا ناب»، و مثل قولك: «في الدار رجلٌ»، و مثل قولك: «سلامٌ عليكم»، (ابن حاجب 1429: 36-37).

قال الرضي: إذا حصلت الفائدة فأخبر عن أي نكرة شئت وذلك لأن الغرض من الكلام إفادة المخاطب، فإذا حصلت جاز الحكم سواء تخصص المحكوم عليه بشيء أو لا، لا أنكر أن وقوع المبتدأ معرفة أكثر من وقوعه نكرة لاشتباه الخبر بالصفة في كثير من المواضع بخلاف الفاعل فإن فعله لتقدمه عليه وجوباً لا يلتبس بصفته. فضابط تجويز الإخبار عن المبتدأ وعن الفاعل - سواء كانا معرفتين أو نكرتين، مختصتين بوجه، أو نكرتين غير مختصتين بشيء - واحد وهو: عدم علم المخاطب بحصول ذلك الحكم للمحكوم عليه، فلو علم ذلك في المعرفة - كما لو علم قيام زيد، مثلاً، فقلت: «زيد قائم» - عد لغواً ولو لم يعلم كون رجل ما من الرجال قائماً في الدار، جاز لك أن تقول: رجل قائم في الدار وإن لم تتخصص النكرة بوجه وكذا تقول: «كوكب إنقض الساعة». قال الله تعالى: ﴿وَجُودٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ﴾ (سورة القيامة، الآية 22)،

(الرضي، 1431: 88 - 89 / الجامي، 1431: 188-189).

د- تقدير خبر المبتدأ إذا كان ظرفاً:

قال ابن الحاجب: وما وقع ظرفاً أي الخبر فالأكثر أنه مقدّر بجملة، (الجامي، 1431: 192-194).

اختلف النحاة في متعلق الظرف على قولين:

1- أكثرهم على أن المحذوف المتعلق به فعل لأننا نحتاج إلى ذلك المحذوف للتعلق وإنما يتعلق الظرف باسم الفاعل في نحو: «أنا مارٌ يزيد» لمشابهته للفعل، فإذا احتجنا إلى المتعلق فالأصل أولى.

2- وذهب ابن السراج وابن جنّي إلى أنه اسم لكونه مفرداً والأصل في خبر المبتدأ أن يكون مفرداً. وقد ناقشهما المحقق الرضي.

ثم إن قدر الفعل ينبغي أن يكون من الأفعال العامة - كما نصّ عليه المحقق الرضي - أي ممّا لا يخلو منه الفعل نحو: كائن و حاصل، ليكون الظرف دالاً عليه، ولو كان خاصاً مثل: أكل وشارب وضارب، وناصر، لم يجز لعدم الدليل عليه. ولا يجوز عند الجمهور إظهار هذا العامل أصلاً لقيام القرينة على تعيينه وسدّ الظرف مسدّه فلا يقال: زيد كائن في الدار. وقال ابن جنّي بجوازه وردّ المحقق الرضيّ قائلاً: ولا شاهد له. وأمّا قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا رَأَاهُ مُسْتَقَرًّا عِنْدَهُ ﴾ (النمل: 40) فمعناه ساكناً غير متحرّك وليس كائناً، (المصدر نفسه: 192-193).

المسألة الرابعة: الرفع لخبر « إِنَّ »:

قال ابن الحاجب: خبر « إِنَّ » وأخواتها، هو المسند بعد دخول هذه الحروف، نحو: (إِنَّ زَيْدًا قَائِمٌ)، وأمره كأمر خبر المبتدأ، إلّا في تقديمه إلّا إذا كان ظرفاً، (ابن حاجب، 1429: 42).

قال الرضي: عند الكوفيين أنّ خبر « إِنَّ » وأخواتها - وكذا خبر « لا » التبرئة - مرفوع بما ارتفع به حين كان خبر المبتدأ، لا بالحروف لضعفها عن عملين، و مذهب البصريين أولى؛ لأنّ إقتضاءها للجزأين على السواء، فالأولى أن تعمل فيهما، ولاسيما مع مشابهة قويّة بالفعل المتعدّي، (الرضي، 1341: 1/ 110-111).

التحليل:

يرى الكوفيون أنّ « إِنَّ » وأخواتها لا ترفع الخبر، مثل « إِنَّ زَيْدًا قَائِمٌ » وما شابه ذلك من أمثلة، ويرى البصريين إلى أنّه ترفع الخبر، (ابن الأنباري، 1998: 153) واحتجّ كلّ بحجته.

أمّا الكوفيون فكانت حجّتهم أن قالوا: أجمعنا على أنّ الأصل في هذه الحروف أن لاتنصب الاسم، إنّما نصبته؛ لأنّه أشبهت الفعل، فإذا كانت إنّما عملت؛ لأنّها أشبهت الفعل، (أبي البركات الأنباري، د.ت: 92)، فهي فرع عليه، فإذا كانت فرعاً عليه فهي أضعف منه؛ لأنّ الفرع أبداً يكون أضعف من الأصل فينبغي أن لا يعمل في الخبر جرياً على القياس في حطّ الفروع عن الأصول؛ لأنّا لو أعملنا عمله لأدّى ذلك الى التسوية بينهما، وذلك لا يجوز، فوجب أن يكون باقياً على رفعه قبل دخوله، والذي يدلّ على ضعف عمله أنّه يدخل على الخبر ما يدخل على الفعل لو أبدئ به قال الشاعر:

لا تتركني فيهم شطيرا إني إذن أهلك أو أطيرا (بيتان من الرجز، بلا نسبة في: شرح المفصل: 7 / 17)

فنصب بـ « إذن » (ابن هشام، 1985: 1/ 43)

ممّا سبق يتّضح أنّ الكوفيين يذهبون إلى أنّ « إِنَّ » وأخواتها « لا عمل لها في الخبر، وإنّما باق على رفعه الذي كان عليه قبل دخول « إِنَّ » وهو خبر المبتدأ.

لكنّ البصريين يرون خلاف ذلك، فهذه الحروف الستة تعمل عكس عمل « كان »، أي: أنّها تنصب المبتدأ ويسمّى اسمها، وترفع الخبر ويسمّى خبرها، وأجابوا الكوفيين بردود قويّة أفخمهم، فقالوا: إنّما قلنا إنّ هذه الحروف تعمل في الخبر، ذلك لأنّها تقويت مشابهتها للفعل لأنّها أشبهته لفظاً ومعنى، (السيبويه، 1991، د.ت: 131/2).

إذن لكون « إِنَّ » وأخواتها شديدة المشابهة للفعل من حيث اللفظ والمعنى، صارت عاملة كعمل الفعل، فتتصب وترفع.

المسألة الخامسة:

تخريج الرفع في قوله تعالى: ﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ ﴾ (سورة النور: 2/24)

قال ابن الحاجب: وليس مثل: (أزيد ذهب به منه ؟)، فالرفع وكذا ﴿ وَكُلَّ شَيْءٍ فَعَلُوهُ فِي الزَّيْرِ ﴾ (سورة القمر: 52/54)، و نحو ﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا ﴾، الفاء بمعنى الشرط عند المبرد وجملتان عند سيبويه، وإلّا المختار النصب، (ابن الحاجب 1429: 63-64)

قال الرضي: أمّا إذا لم تكن - أي الفاء - زائدة، وكانت واقعة في موقعها، فما بعدها لا يعمل فيما قبلها وفي الآية هي كذلك؛ لكون الألف واللام في « الزانية » مبتدأ وموصولاً فيه معنى الشرط واسم الفاعل الذي هو صلته كالشرط، فخير المبتدأ كالجاء، وهذا

الذي ذكرته مذهب الفراء والمبرد، فالفاء واقعة في موقعها فيخرج عن الحدّ بقوله (قول ابن الحاجب): مشغل عنه بضميره أو متعلّقه، (الرضي، 1431: 167/1).

وقال سيبويه: هما جملتان، أي: الزانية مبتدأ محذوف المضاف، أي حكم الزانية والخبر محذوف، أي: فيما عليكم بعد، وقوله: « فاجلدوا » هو الذي وعد بأنّ حكم الزانية فيه، والفراء عنده أيضاً للسببية، أي: إن ثبت زناهما فاجلدوا، فخرج أيضاً بقوله: مشغل عنه بضميره، كما قدّمنا... وتقدير المبرد أقوى لعدم الإضمار فيه، كما في تقدير سيبويه، (الرضي، 1431: 167/1).

يتّضح من كلام الرضي السابق أنّه يعترض على سيبويه في إعرابه لكلمة « الزانية » في الآية الكريمة: على أنّها مبتدأ محذوف الخبر، مؤيداً مذهب الفراء والمبرد، وهو إعراب جملة « فاجلدوا »: خبراً للمبتدأ (الزانية)، معللاً لذلك بأنّه يخلو من الإضمار الذي في تقدير سيبويه.

وفي الآية الكريمة: ﴿ الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ﴾، ورد رفع « الزاني والزانية » فالتمس النحاة تخريج ذلك، ولهم في ورود الرفع ثلاثة مذاهب على النحو الآتي:

أولاً: ذهب سيبويه، والأخفش، وابن الخروف، وابن أبي ربيع، إلى أنّ « الزانية » مبتدأ حذف خبره، والتقدير عندهم: «في الفرائض»، ثمّ استأنف الحكم، فقال: « فاجلدوا »، ونسب هذا المذهب إلى جمهور البصريين، (ابن عقيل 1984: 244/1).

قال سيبويه: أمّا قوله عزّ وجلّ: ﴿ الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ﴾ وقوله تعالى ﴿ والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما ﴾ (المائدة: 38)، فإنّ هذا لم يُبين على الفعل، ولكنه جاء على مثلّ قوله تعالى ﴿ مثل الجنة التي وعد المتقون ﴾ (سورة محمد: 15)، ثمّ قال بعد: ﴿ فيها أنهار من ماء ﴾ (محمد: 15)، فيها كذا وكذا، فإنّما وضع المثلّ للحديث الذي بعده، فذكر أخباراً وأحاديث، فكأنه قال: ومن القصص مثلّ الجنة، أو ممّا يقصّ عليكم مثلّ الجنة، فهو محمول على هذا الإضمار ونحوه، والله تعالى أعلم.

كذلك « الزانية والزاني »، كأنه قال جلّ ثناؤه: ﴿سورة أنزلناها وقرّضناها﴾ (سورة النور: 1)، وقال: (في الفرائض الزانية والزاني)، أو (الزانية والزاني في الفرائض)، ثمّ قال: فاجلدوا، فجاء بالفعل بعد أن مضى فيهما الرفع... وكذلك: (السارق والسارقة). الحديث في المسألة عن الإشتغال، هو أن يتقدّم إسم، ويتأخّر عنه فعل، قد عمل هذا الفعل في ضمير الإسم، أو في سببه. فمثال المشتغل بالضمير: (زيداً ضربته) و(زيداً مررت به)، ومثال المشتغل بالسببي: (زيداً ضربت غلامه)، و ممّا يختار فيه النصب ما إذا كان الفعل المشتغل طلبياً، نحو: (زيداً إضره)، و(اللهم عبدك ارحمه) (ابن هشام 1992: 433) فالذي أخرج الآية من باب الاشتغال - عند الفراء والمبرد - أنّ الفعل " فاجلدوا " من جملة ثانية مستقلة، ومن شروط الاشتغال - كما هو معروف - أنّ الفعل المشتغل بضمير الاسم المتقدم أو متعلّقه، لو قرّع من ذلك المعمول وسلط على الاسم المتقدم لنصبه، ولا يتأتّى ذلك إذا كان الفعل من جملة غير جملة الاسم المتقدم.

والمانع من جعل جملة " فاجلدوا " خبراً للمبتدأ " الزانية " على تقدير زيادة الفاء، أنّ الفاء لا تزداد في الخبر في نحو هذا الموضع عند سيبويه ومن تبعه، وإنما تزداد فيما إذا كان المبتدأ اسماً موصولاً متضمناً معنى الشرط، وصلته فعلٌ أو شبه جملة أو كان نكرة موصوفة. وإلى ذلك أشار الخليل في جوابه لسيبويه حين سأله عن زيادة بعض الحروف، قال سيبويه، (السيبويه، 1991: 102/3-103): سألت عن قوله: (الذي يأتي فله درهمان)، لمّ جاز دخول الفاء ههنا، و«الذي يأتي» بمنزلة عبد الله، وأنت لا يجوز لك أن تقول: (عبد الله فله درهمان)؟ فقال: إنّما يحسن في « الذي »؛ لأنّه جعل الآخر جواباً للأول، وجعل الأول به يجب الدرهمان، فدخلت الفاء هنا كما دخلت في الجزاء، إذا قال: (إن يأتي فله درهمان)، وإن شاء قال: (الذي يأتي له درهمان)... وممثل ذلك قولهم: (كلّ رجل يأتيها فله درهمان)، ولو قال: (كلّ رجل فله درهمان) كان محالاً لأنّه لم يجئ بفعل ولا بعمل يكون له جواب «.

وقال الأخفش مشيراً إلى ذلك: "ليس في قوله" فاقطعوا "و" فاجلدوا " خبر مبتدأ؛ لأنّ خبر المبتدأ هكذا لا يكون بالفاء." (أخفش، 1985: 251/1).

ثانيًا: ذهب الفراء، والمبرد، والزجاج، والخوارزمي، وابن مالك، والرضي، وغيرهما إلى أنّ الخبر جملة: فأجلدوا أ والفاء زائدة، وتُسبب هذا المذهب إلى الكوفيين اختار هذا المذهب ابن عطية من المفسرين، (ابن عطية اندلسي، 1422: 262/11). وقد أشار الفراء إلى ذلك بقوله: « الزانية والزاني ... » رفعتهما بما عاد من ذكرهما في قوله: ﴿ كل واحد منهما ﴾، ولا يُنصب مثل هذا ؛ لأنّ تأويل الجزء، ومعناه - والله أعلم - من زنى فافعلوا به ذلك، (الفراء، د. ت: 244/2).

وهذا المذهب مبني على أنّ من مواضع زيادة الفاء في الخبر أن يكون المبتدأ بأل الموصولة بمستقبل عام. قال الخوارزمي في معرض تعداده لمواضع زيادة الفاء في الخبر: وما كان الألف واللام بمعنى « الذي » في قوله: ﴿ والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما ﴾ وقوله: ﴿ الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ﴾ دخل الفاء في الخبر، (الخوارزمي، 1998: 86). وبذلك تخرج الآية من باب الإشتغال أيضاً ؛ لأنّ الفاء لمعنى الشرط، ولا يعمل الجواب في الشرط، فكذا ما أشبههما، وما لا يعمل لا يفسر عاملاً، (ابن هشام الأنصاري، د. ت: 142-145).

وبناء على هذا المذهب؛ فلا حاجة إلى تقدير خبر محذوف، وهو ما دفع الرضي لترجيحه والاعتراض على سيبويه بأن هذا المذهب أقوى؛ لعدم الإضرار فيه.

ثالثًا: أجاز ابن الأنباري وجهين آخرين في الآية الكريمة، أحدهما: "أن يكون التقدير: أقول فاجلدوا، وحذف القول كثير في كلامهم . والثاني: أن يكون محمولاً على المعنى، كأنه يقول: الزانية والزاني كل واحد منهما مستحق للجلد، (ابن الأنباري 1980: 191/1). وما ذهب إليه ابن الأنباري مبني على منعه وقوع الجملة الطلبية خبراً، وجمهور النحاة على جواز الإخبار بها؛ لتحقيق الفائدة. تجدر الإشارة إلى أنّ كثيراً من المعربين و المفسرين أجازوا المذهبين الأولين مثل مكّي، والزمخشري، وابن الأنباري، و العكبري، والسّمين الحلبي، والشوكلاني والبيضاوي.

مما سبق يتبين تجويز المفسرين للمذهبين الأولين، ويرجح -والله تعالى أعلم -أن المذهب الثاني وهو مذهب الفراء الذي اختاره الرضي أرجح الآراء؛ لسببين:

- 1- أنه يخلو من التقدير الذي في مذهب سيبويه، وعدم التقدير أ ولى من التقدير، وهذا هو الأصل الذي بنى الرضي اعتراضه عليه.
- 2- أنه - فيما يبدو - لا وجه لاستثناء "ال" الموصولة مما استقر لأخواتها الموصولات من جواز زيادة الفاء في أخبارهن ؛ لأنّ شبه جملتها- كما في الآية الكريمة -بالجملة الشرطية قوي، والشيء إذا أشبه الشيء وقوي شبهه به أخذ شيئاً من حكمه.

نتائج:

- 1- وقف البحث على دراسة نحوية طبيعتها الوصف والتحليل، لمسائل الاعتراضات في كتاب مهم من كتب النحو العربي، وهو « شرح الرضي على الكافية » الذي يعدّ مرجعاً مهماً لدارسي اللغة.
- 2- يعدّ الرضي وكذلك ابن الحاجب من العلماء الكبار في أصول النحو العربي.
- 3- كثرة استدلال الرضي بالآيات القرآنية والشعر العربي.
- 4- اعتداده برأي الفحول من النحاة، كالخليل، وسيبويه، والأخفش، والمبرد، والسيرافي، والفارسي وغيرهم.
- 5- اتفاق الرضي مع البصريين أكثر من اتفاقه مع أي قوم آخرين.
- 6- إظهار مواضع اتفاقه واختلافه مع المدارس الأخرى، كالبصريين- الذي يميل إليهم غالباً -والكوفيين، والمصريين " المدرسة المصرية الشامية"، أو انفرد به بعض المسائل.

والجداول الآتية تبين مواضع كل نوع منها:

رقم	عنوان المسألة	الباب	المدرسة التي إتفق معها
1	التنازع في العمل	المرفوعات	مدرسة البصريين
2	العامل في المبتدأ	المرفوعات	مدرسة البصريين
3	وقوع خبر المبتدأ جملة طلبية	المرفوعات	مدرسة البصريين
4	تقدير خبر المبتدأ إذا كان ظرفاً	المرفوعات	مدرسة البصريين
5	الناصب للظرف إذا وقع خبراً	المرفوعات	مدرسة البصريين
6	تخريج الرفع في قوله تعالى: ﴿ الزانية و الزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ﴾	المرفوعات	المنفرد برأيه
7	تقدير مبتدأ محذوف قبل المضارع المقترن بفاء الشرط	المرفوعات	المنفرد برأيه

المصادر و المراجع

- 1- ابن الأثير، ضياء الدين، 622هـ. المثل السائر في أدب الكاتب و الشاعر. دار نهضة مصر. القاهرة.
- 2- ابن انباري، أبي البركات، (1980)، البيان في غريب اعراب القرآن. تحقيق: د. طه عبد الحميد. الهيئة المصرية للكتاب. القاهرة.
- 3- ابن الأنباري (1998م)، الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين و الكوفيين، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، الدار النموذجية، بيروت، صيدا. 4- ابن الحاجب، (1432هـ)، الكافية. الطبعة الجديدة. مكتبة البشري. كراتشي باكستان.
- 5- ابن خلكان، (1972) وفيات الأعيان و أنباء الزمان، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط2: دار الفكر القاهرة.
- 6- ابن فرحون المالكي، (1394)، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذاهب، ت: محمد الأحمد أبو النور، دار التراث العربي، القاهرة.
- 7- ابن عطية اندلسي، (1422هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب. تحقيق: المجلس العلمي بفاس. مكتبة الباز. مكة المكرمة.
- 8- ابن عقيل، (1984م)، المساعد على تسهيل الفوائد. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- 9- ابن منظور، (1990م)، لسان العرب. الطبعة الأولى. دار صادر. بيروت.
- 10- ابو المعالي الجويني، (1999)، الكافية في الجدل، دار الكتب العلمية، المدينة.
- 11- ابن هشام الأنصاري، (1992م)، شرح شذور الذهب. تحقيق: د. محمد محيي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية. صيدا..
- 12- ابن هشام الأنصاري، د.ت، أوضح المسالك، ت: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة الفيصلية.
- 13- ابن هشام الأنصاري، جال الدين عبد الله بن يوسف. 577هـ. أوضح المسالك الى الفية ابن مالك. دار الفكر. بيروت.
- 14- ابن هشام الأنصاري، جال الدين (1985م)، مغني اللبيب عن كتب الأعراب. الطبعة السادسة. تحقيق: د. مازن المبارك و محمد على حمد الله. دار الفكر. بيروت.
- 15- ابن يعيش، موفق الدين النحوي (643هـ)، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.
- 16- أبي البركات الأنباري، دون تاريخ، أسرار العربية، ت: محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي بدمشق.
- 17- الأخفش سعيد بن مسعدة، (1985م)، معاني القرآن. الطبعة الأولى. تحقيق: د. عبد الأمير الورد. عالم الكتب. بيروت.
- 18- البغدادي، عبد القادر بن عمر، (1979م)، خزانة الأدب و لب لباب لسان العرب. الطبعة الثانية. مكتبة الخانجي. القاهرة.
- 19- الجوهري، اسماعيل بن حماد (1979م)، الصحاح تاج اللغة، و صحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، ط2، دار العلم للملايين، بيروت.

- 20- الجامي الخراساني، نور الدين عبد الرحمن بن أحمد، (1431هـ)، شرح الجامي. الطبعة الأولى. مؤسسه دار الحجة 0 (عج) للثقافة. قم.
- 21- الحرّ العاملي، الشيخ محمد بن الحسن، (1885)، أمل الآمل، ت: السيد أحمد الحسيني، مكتبة الأندلس، بغداد.
- 22- الخوارزمي، (1998م)، ترشيح العلل في شرح الجمل. تحقيق: عادل محسن العميري. معهد البحوث العلميّة و إحياء التراث الإسلامي. جامعة أمّ القرى. الطبعة الأولى.
- 22- الرضويّ الأسترآبادي، محمد حسين، (1431)، شرح الرضويّ على الكافية، ت: يوسف حسن عمر، الطبعة الأولى، الناشر: دار المجتبى، قم.
- 23- السيوطي، جلال الدين، (1979 م)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة. الطبعة الثانية. دار الفكر. بيروت.
- 24- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، (1991م)، الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون. عالم الكتب. بيروت.
- 25- كبرى زاده، أحمد بن مصطفى الشهير بطاش، (1985)، مفتاح السعادة و مصباح السيادة في موضوعات العلوم، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى.
- 26- الموسوي، محمد باقر، (1313 هـ). روضات الجنة في أصول العلماء و السادات. الطبعة الثانية.
- 27- الفراء، دون تاريخ، معاني القرآن، ت: أحمد يوسف، و محمد نجار، دار السرور.
- 28- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت- المؤسسة العربيّة للطباعة والنشر.
- 29- ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي البغدادي، (1990)، معجم البدان، ت: فريد عبد العزيز الجندي، بيروت: دارالكتب العلميّة.

من الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية

الدكتور زين العابدين سليمان

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين / الرباط / المغرب

Some Modern Linguistic Methods of Teaching Arabic Grammar Rules

Dr.Zine El Abidine Slimane

Regional Academy for Education and Training Rabat Morocco

Zineelabidine.slimane@gmail.com

ABSTRACT

The research paper explores some of the modern linguistic methods which play an effective role in simplifying Arabic grammar rules facilitating them to students, and enabling their process of understanding them and making them comprehensible. But before that, it is going to provide a definition to both concepts of “methods” and “teaching”. Finally It concludes by suggesting some procedural steps for teaching Arabic grammar rules. This research project is organized as follows:

1. Methods and Teaching: Definition and Identification
 - The concept of Methods.
 - The concept of Teaching.
2. Some Modern Linguistic Methods of Teaching Arabic Grammar Rules.
3. Procedural Steps for Teaching Arabic Grammar Rules.

Key Words: Understand the rules, steps, teacher, educated

المخلص

نأمل في هذه الورقة البحثية، الكشف عن بعض الطرائق اللسانية الحديثة التي تقوم بدور فعال في تبسيط قواعد اللغة العربية، وتسهيلها على الطلاب، وتمكينهم من عملية الفهم والإفهام، وقبل ذلك سنقوم بالتعريف لكل من مفهومي الطرائق والتدريس، ونختتم باقتراح بعض الخطوات الإجرائية لتدريس قواعد اللغة العربية، وسنبين ذلك على النحو الآتي:

1- الطرائق والتدريس تعريف وتحديد

- مفهوم الطرائق

- مفهوم التدريس

2 - بعض الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية

3 - الخطوات الإجرائية لتدريس قواعد اللغة العربية

الكلمات المفتاحية: فهم القواعد، خطوات، المدرس، المتعلم.

تقديم

تحتل اللغة العربية مكانة هامة في عالمنا الإسلامي وفي منظوماتنا التربوية، وتعتبر من أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين، فهي أداة أساسية للتواصل ووسيلة للتعليم في مختلف الميادين والعلوم، ومن المعروف أن لكل لغة قواعد وأصولاً خاصة تجعلها مميزة بحد ذاتها، فالعربية لها قواعد التي تختلف عن قواعد اللغة الإنجليزية والفرنسية وغيرها، وعلى الرغم من كثرة ناطقي اللغة العربية إلا أن هناك جهل كبير وواضح بقواعدها، وهذا يرجع لأسباب عدة يمكن اختزالها في: عدم قدرة المدرس على تيسير وتبسيط قواعد اللغة العربية، أو كثرة الطرق والمناهج المعتمدة في ذلك واختلافها، أو خوف الطلاب من قواعد اللغة العربية كما هي في الأصول، ونفورهم منها.

إن تحدث وكتابة اللغة العربية بدون أخطاء، وضبط الكلام وتقويم اللسان من الإجراءات المهمة لتعلم قواعد اللغة العربية، فهي لا تُفهم إلا بالقواعد، لذا فإن اتباع الطرائق والأساليب اللسانية الحديثة في تدريس اللغة العربية، له أثر كبير في بلوغ الأهداف

التدريسية التربوية، فيجب أن تلائم هذه الطرائق الحديثة لتدريس اللغة عمر الطالب وذكاءه، وأن تتسم بالحيوية والتجدد، لأن ذلك يؤثر على مستوى الطالب ومدى تفاعله واستجابته لفهم قواعد اللغة العربية.

1 - الطرائق والتدريس تعريف وتحديد

إن التدريس عامة وتدريس اللغة العربية خاصة، عملية مقصودة ومخططة يقوم بها المدرس داخل أسوار المدرسة، أو خارجها تحت إشرافها، بهدف مساعدة التلاميذ على التحصيل والتلقين، وكذلك على التعليم والتربية، وتنمية واكتساب المهارات والخبرات، والوصول إلى التصور الواضح والتفكير المنظم، ولا يتم توصيل المعارف والعلوم المتنوعة والمختلفة من المدرس إلى الطالب أو التلميذ، إلا إذا ربط المدرس بين عملية التدريس والطرائق المفيدة والمجدية في هذه العملية، والتي تحتاج إلى الجهد المضاعف من الأشخاص الذين يمارسون مهنة التدريس، ويكونوا على استعداد لمواجهة جميع المشاكل والصعوبات التي تواجههم أثناء هذه العملية، وهذا ما يحتم علينا في هذه الورقة البحثية الوقوف أولاً على تعريف كل من الطرائق والتدريس.

1 - 1 مفهوم الطرائق

أجمعت معظم المعاجم العربية القديمة، مثل: الصحاح والتاج واللسان على أنّ الطريقة هي المذهب، المسلك، والحال، وجمعها طرائق ورد في لسان العرب، يقال: "وما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة وفلان: حسن الطريقة، والطريقة الحال ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة"⁽¹⁾، وأضاف المعجم الوسيط معنى جديداً للطرائق وهو: "الطريق هي الممر الواسع الممتد أوسع من الشارع، والطرائق هي الفرق المختلفة الأهواء، والطبقات بعضها فوق بعض"⁽²⁾، كما أورد أساس البلاغة الطريقة هي الطبقة يقال: "وضع الأشياء طريقةً طريقةً أي بعضها فوق بعض"⁽³⁾.

ويعرف يوسف المارون الطرائق بقوله هي: "الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية فهي وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها، بحيث يكون الصف جزءاً من الحياة يجري في سياقها المتعلم وينمو بتوجيه المعلم وإرشاده وقد قيل: إن الطريقة تعني الظروف الخارجية للتعلم، باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف"⁽⁴⁾.

يعد مفهوم الطرائق في التدريس من أهم أركان العملية التدريسية التعليمية، إذ عبرها يتم الحكم على نجاح هذه العملية، كما أن اختيار الطريقة المناسبة يُمكن المدرس من معالجة صعوبات المادة المدروسة، والوقوف على نقاط الضعف والقوة فيها، وتحديد نواح القصور في المنهج، وتبسيط القواعد وتسهيل عملية تدريسها.

ويشير مفهوم طريقة التدريس إلى كل ما يتبعه المدرس مع التلاميذ من إجراءات وخطوات متتالية ومتربطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات، ولتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة، كما يحيل إلى النهج أو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تبسيط ونقل المعلومات من المقررات الدراسية إلى أذهان التلاميذ.

إن طرائق التدريس من الأدوات الفاعلة والفعالة ومن المهمات الأساسية في العملية التربوية، أي أنها تلعب الدور الأهم في تنظيم الحصة المقررة وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المعلم أنى كان الاستغناء عنها، لأن من دون طريقة تدريسية يتبعها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة⁽⁵⁾.

ولقد عُرفت طرق التدريس بأنها سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها المدرس داخل الشعبة الدراسية لتحقيق أهدافه، أي الكيفية التي ينظم بها المعلم المواقف التعليمية واستخدامه للوسائل والأنشطة المختلفة وفقاً لخطوات منظمة، لإكساب المتعلمين المعرفة

1- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ص: 596.

2- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص: 556.

3- الزمخشري، أساس البلاغة، ج 1، ص: 602.

4- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص: 142.

5- ردينة عثمان الأحمد، حدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، أسلوب، وسيلة، ص: 53.

والمهارات والاتجاهات المرغوبة، أوهي النهج الذي يسلكه المدرس في توصيل ما جاء في المناهج الدراسية من معلومات ومعارف ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر⁽¹⁾.

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة أن الطريقة في التدريس هي مجموعة من الأنشطة أو الإجراءات أو هي ما يسلكه المدرس أثناء العملية التدريسية، وتهدف إلى وصول المعرفة أو إحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلمين، أو إيصال معلومات، أو تشكيل مهارات وتحقيق مردود أعلى، وإذا قارنا بين الطرائق القديمة والطرائق الحديثة في التدريس، نجد أن طرائق التدريس في الماضي متأثرة تأثيراً كلياً بالمفهوم التقليدي له (طريقة في نقل المعلومات وإيصالها)، إذ كانت تعمل هذه الطرائق على توصيل المعرفة للمتعلمين عن طريق المدرس، أما الطرائق الحديثة فقد تغيرت أهدافها ومجالاتها وأصبحت تركز على مجهود المتعلم ونشاطه في العملية التدريسية التعليمية، حيث تنطلق من التربية الحديثة التي تنادي بضرورة تعليم الطفل كيف يتعلم لا شحنه بالمعلومات والمعارف، فالمثل يقول: لا تصد لي سمكة ولكن علمني كيف أصيد.

تساهم الطرائق إذاً في إعداد المدرس للاهتمام بالتدريبات والتطبيقات واتباع طرائق غير تقليدية، لأن الاعتماد على التقليدية وخصوصاً في تدريس القواعد غير مفيدة، لكونها تركز على حفظ القاعدة بدون تطبيق، وهذا ما يحتم على المدرس الخروج عن المألوف في تدريس القواعد لكي يتخطى جمود وصعوبة مادة القواعد بحد ذاتها، ويخصص الوقت الكافي لتدريسها.

1 - 2 مفهوم التدريس

يعتبر تحديد مفهوم للتدريس لدى المعلمين خاصة، وفي الدرس اللساني عامة، من الأساسيات الهامة، والتي تقوم عليها عملية التدريس، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف التدريس على أنه: عملية ديناميكية، حركية وتفاعلية، بين كل من المدرس والتلميذ، فكل واحد منهما يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر، المدرس يتيقن بضرورة مشاركة المتعلم في العملية التدريسية، والمتعلم يثق في قدرة مدرسه على التلقين الجيد، ومساعدته على تحقيق مبتغاه من الأهداف التربوية، فمفهوم التدريس من جانبه الضيق هو تنفيذ الدرس بالاعتصار على أداء المدرس فقط دون النظر في المتغيرات الأخرى، ولكن مفهومه (التدريس) العميق يظهر في تعامل المدرس مع طريقة التنفيذ بكونها ذات أطراف واسعة، ولا تقتصر على فصل الدراسة، بل هناك عناصر ومتغيرات تؤثر في عملية التدريس.

لا شك أن التدريس بهذا المعنى عملية صعبة ومعقدة، وجهد يبذله المدرس من أجل تعليم المتعلمين، كما يشمل كافة الظروف المحيطة المؤثرة في هذا الجهد، مثل نوع النشاطات والوسائل المعتمدة، وأساليب التقويم، كما أنه عملية إنسانية لا تقتصر على التفاعل بين المعلم ومتعلميه داخل حجرة الصف، وضمن أسوار المدرسة، بل تتم كذلك بالتفاعل بين المتعلم ووالديه وأفراد أسرته، ومن هم في محيطه، وتتأثر بما عند التلميذ من قدرة على الاستكشاف وحس الاستطلاع، ودقة الملاحظة، لما يسمعه، أو يشاهده، أو يحدث حوله، أولما يفكر فيه.

لقد ذهب الدكتور محمد الدريج إلى أن التدريس علم يسمى بالديداكتيك، أي أن مصطلح (didactique) يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: علم التدريس والتدريسية، يقول: "وفي اجتهدانا الشخصي، نقصد بالديداكتيك أو علم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسياً، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي - الحركي، وتحقيق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. إن الديداكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف، من التدريس موضوعاً له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم داخل الفصل، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طبيعة انشغالاته، و يستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية، كما يعني في جانبه

التطبيقي السعي للتوصل إلى حسيطة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر المشرف التربوي وغيرهم"⁽¹⁾، يربط إذن محمد الدريج بين التدريس والديداكتيك باعتبارهما علم واحد يرتكز على مجموعة من الأعمال أو الإجراءات المخططة يديرها

1- ينظر أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً (بئصرف).

المدرس، ويسهم فيها المتعلمين لتحقيق العملية التدريسية، ولبلوغ مقصدية المتعلمين المتمثلة في تمكنهم من جميع أنواع الخبرات المعرفية والمهارية.

عرف الدكتور محمد بازي التدريس بقوله: "إن التدريس فن وملكة ومهنة وصناعة تمتلك وتذلل بطول المران والدرية والبحث المستمر، ولذلك فالمدرس هو القائم على فعل تذليل عقبات الفهم والإفهام، وفي ذلك مشقة ومعاناة، وتكرير وصبر، والتدريس من ذلك فالأصل الدلالي يوحى بالمكابدة والتحمل والجهد الذي في عمل المدرس، وتبعا لذلك فهو محتاج إلى طاقات كبيرة ومقومات هائلة في شخصيته، وإلى تكوين حقيقي وصناعة عالية في ملكاته وكفاياته"⁽²⁾.

يمكن القول حسب ما أدلى به محمد بازي عن كون التدريس فن وصناعة ومهنة، أنه قبل أن يكون كذلك، فهو عملية تتألف من ثلاثة عناصر، مدرس، ومتعلم، ومادة تعليمية أو خبرة، وهو أيضا (التدريس) سلوك تربوي، يحاول المدرس عبره أن يحدث تغييرا ملحوظا في سلوك المتعلم، فلابد في العملية التدريسية من وجود متعلمين ومدرس، ومن وجود قدر كبير نسبيا من التفاعل بينه وبين هؤلاء المتعلمين، فالقول إن التدريس مهنة، يتطلب ذلك مجموعة من الكفاءات الأساسية التي يحتاج أن يكتسبها المدرس قبل ممارسته لمهنة التدريس، وبذلك أمكننا اعتبار التدريس علما وفنا في الوقت نفسه.

تراوح مفهوم التدريس إذا بين النظرة التقليدية له المتمثلة في نقل المعلومات، ومتابعة استرجاعها وحفظها من طرف المدرس، واعتبار هذا الأخير هو محور العملية التدريسية، والنظرة الحديثة التي تقر بضرورة مشاركة المتعلم بنشاط وفاعلية في المواقف التعليمية مع مراعاة ميوله واهتماماته واتجاهاته، وتعتبره (المتعلم) محور العملية التدريسية.

وعموما فالتدريس موقف يتسم بالتفاعل بين المدرس والمتعلم، ولكل منهما أدوار يُمارسها، من أجل تحقيق غايات مقصودة، وهذا ما أكدته الدكتور البرجاي حينما اعتبر التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، لكل منهما أدوار يُمارسها؛ من أجل تحقيق أهداف مُعَيَّنة، ومعنى هذا: أن التلميذ لم يعد سلبيا في موقفه - كما لاحظنا في مصطلح التدريس التقليدي - إذ إنه يأتي إلى المدرسة مُزوَّدا بخبرات عديدة، كما أن لديه تساؤلات مُتنوعة تحتاج إلى إجابات، فالمتعلم يحتاج إلى أن يتعلم كيف يتعلم؟ وهو في حاجة أيضا إلى تعلم مهارات القراءة والاستماع، والنقد وإصدار الأحكام⁽³⁾.

ومن ثم نخلص إلى كون التدريس عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المدرس داخل الفصل مجرد تلقين المعلومات، والحقائق والمفاهيم وسردها على المتعلمين، بل أصبحت مهمته توجيه وإرشاد التلاميذ وملاحظاتهم وتقويمهم من جميع الجوانب، وهذا طبعا لن يتأتى إلا إذا اعتمد المدرس جهدا مضاعفا، واستند على طرائق حديثة تسير التحولات والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للمتعلمين، وكذا تراعي وسطهم وبيئتهم.

2 - بعض الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية

عرف العالم تطورا ملحوظا في كافة المجالات الإنسانية، ووصلت بعض اللغات إلى العالمية بفضل سرعة انتشارها واكتساحها لجل هذه المجالات، ولكي تسير اللغة العربية هذا التطور وتلحق الركب، عليها أن تواكب ما جد وتطور من طرائق وأساليب علمية، لتبني الطريق أمام الأجيال القادمة لهذا التطور، وتأتي أهمية تدريس قواعد اللغة العربية من الضروريات الأساسية الواجب التركيز عليها، خصوصا في المجتمعات العربية التي تطمح في الرقي والازدهار، وفقاً لذلك كان لابد من البحث في فاعلية طرائق التدريس المستعملة، والعمل على إيجاد بعض الطرائق الحديثة المتناسبة مع المستويات اللسانية الصوتية والصرفية التركيبية والدلالية، فتدريس القواعد الصوتية يتطلب من المتعلم معرفة الحروف ومخارجها وصفاتها ووظائفها، وتدريس القواعد الصرفية يتمثل في مدى تمكن المتعلم من معرفة تصريف الكلمة، وما يتعلق بذلك التصريف، أما تدريس القواعد التركيبية فله علاقة بمعرفة المتعلم تركيب الجملة وما يتصل بذلك، وفي الأخير تدريس الدلالة أي معرفة المتعلم معاني الكلمات ودلالاتها.

1- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص: 11.

2- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص: 12.

3- ينظر الفريق التربوي الجديد لوزارة التربية الوطنية، التربية الإسلامية وبيداغوجية التدريس بالكفايات.

إن لتدريس قواعد اللغة العربية طرقاً عديدة، تنوعت بسبب تنوع الموضوعات، واختلفت باختلاف تناولها في التدريس، ومن حيث طبيعتها، كما تنوعت بسبب مستويات المتعلمين، وأعمارهم، وظروفهم، والذي يهمننا هنا الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية، لارتباطهما بالبعد اللساني، يقول عبد السلام المسدي: "وصورة ذلك أن المنهج اللساني ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلاً قاراً بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها والبحث عما يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معاً بحيث يتعاقد التجريد والتصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسب ما تمليه الضرورة النوعية"⁽¹⁾.

2-1 الطريقة الاستقرائية:

وهي طريقة في التدريس تهدف للوصول إلى أحكام عامة بواسطة الملاحظة والتأمل عبر عرض الأمثلة، ثم محاوره الطلبة فيها، ومناقشتها، ثم إجراء موازنة بينها، وبعد ذلك يتم استخلاص القاعدة، وهي طريقة تعمل على تحفيز تفكير الطلبة، وتتميز بكونها تساعد على إبقاء المعلومات في الذهن لمدة أطول، وتعمل على تنظيم المعلومات وترتيب الحقائق، كما أنها تركز على عنصر التشويق، وتجعل المادة محببة لدى الطلبة، وتتخذ هذه الطريقة خمس خطوات هي:

2-1-1 التمهيد:

ويتمثل في كل ما يقوم به المدرس من شرح وإيضاح لتحضير أذهان التلاميذ للدرس، وتشويقهم لتتبع خطواته، ونقلهم إلى الأجواء المناسبة لتفهمه، وقد يلجأ المدرس إلى تقنيات كثيرة في هذه الخطوة، مثل: التذكير بالدرس السابق أو استثارة معلومات التلاميذ العامة حول جوانب من الموضوع، أو إلى طرح مجموعة من الأسئلة⁽²⁾.

2-1-2 العرض:

وفيه يتم عرض الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة متصلة بالدرس وتتضمن جزءاً تستند إليه القاعدة، أو يتصل بالقاعدة أو التصميم، ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلبة، وأن يشارك الجميع في طرحها، ويتولى المدرس التعليق عليها واختيار أوضحها، وكتابتها على السبورة مثلاً على أن يراعى في عرضها التسلسل المنطقي الذي يسهل استنتاج القاعدة أو التعميم⁽³⁾.

2-1-3 الربط:

وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة من خلال تناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام الذي نسميه (قاعدة)، ويشتمل الربط مراعاة نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة إلى غيرها، وهكذا فالربط يكون بين العناصر التي لها علاقة ببعضها البعض، من أجل إكساب الطلبة القدرة على استيعاب العلاقات، والمقارنة، والموازنة، والربط بينها.

2-1-4 استنتاج القاعدة:

بعد عمليتي الربط والموازنة، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة، وما تختلف فيه من الظواهر اللغوية، يمكن للمدرس أن يشرك الطلبة في استنباط القاعدة المطلوبة، ثم التعريف بها وتدوينها، وتكليف الطلبة بقراءتها، والتأكد من صحتها، يقول يوسف الصميلي: "فالاستنباط ينشط الذهن ويساعد على تكثيف المعلومات وتلخيصها"⁽⁴⁾.

2-1-5 التطبيق:

ويعد آخر خطوة من خطوات الطريقة الاستقرائية وثمرة العملية التدريسية، ويعتمد فيه التطبيق الجزئي، أو التطبيق الكلي، فالأول يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها، والثاني يكون بعد الانتهاء من تحديد جميع القواعد التي يشملها الدرس، ولا يؤدي الدرس غايته إذا لم يختم بتطبيق لتثبيت القواعد المعطاة، ونقلها إلى الميدان التطبيقي، وينبغي في التطبيق أن يتدرج فيه المدرس من

1- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 167 - 168.

2- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ص: 94 (بتصرف).

3- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 120 (بتصرف).

4- يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، ص: 36.

السهل إلى الصعب، يقول محمد الدريج: "عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يُقدم المدرس بعض الأمثلة لكي يطبق التلاميذ عليها تلك القاعدة، حتى تُفهم أكثر وتُرسخ في فكرهم وذاكرتهم"⁽¹⁾.

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول إن الطريقة الاستقرائية من طرائق التدريس التي يجب اعتمادها لتدريس قواعد اللغة العربية لتدرجها المحكم والمنظم، ولتناسبها مع ميول الطلبة وعقلياتهم التي تألف دائماً الانطلاق من الخاص نحو العام، بالرغم من بعض العيوب والمآخذ عليها.

2-2 الطريقة الاستنباطية:

تقوم هذه الطريقة على مبدأ أساسي يتعلق بتعليم الطلبة القاعدة ثم تكليفهم بحفظها، ثم بعد ذلك عرض الأمثلة وكتابتها بقصد توضيح القاعدة، أي السير في الدرس من الكل إلى الجزء، ويطلق على هذه الطريقة (طريقة القاعدة ثم الأمثلة)، وتُعد هذه الطريقة أقدم الطرق التي اتبعت في تدريس النحو العربي، وتستند على فكرة القياس التي تبدأ من فهم القاعدة العامة، ووضوحها في أذهان الطلبة، وقياسها على الأمثلة الجديدة، وتطبيق القاعدة عليها، وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة مناسبة أكثر من غيرها في تحصيل المعلومات، إضافة إلى أنها اقتصادية في الوقت، سريعة في نقل المعلومات إلى الطلبة، مع إمكانية استخدامها في الفصول الدراسية كثيرة العدد، يقول يوسف المارون: "وهي عكس الاستقراء، عملية تقوم على الانتقال من القانون العام إلى الظاهرة الفردية، أو من المبدأ الشامل إلى الحالة الخاصة، أي أن نستخرج بواسطة الاستنتاج، من مبدأ عام، قضايا خاصة، فمن القاعدة التي نتوصل إليها عن طريق الاستقراء نضع الاستنتاج"⁽²⁾.

وتعتمد الطريقة الاستنباطية على الخطوات الآتية:

2-2-1 التمهيد:

ويجب أن يكون مبرمجاً له بهدف تحفيز الطلبة، وإثارة انتباههم نحو الدرس الجديد، وقد يكون بواسطة أسئلة، أو طرح مشكلة، أو الانطلاق من معارف الطلبة القبلية للدخول في موضوع الدرس.

2-2-2 تقديم القاعدة:

يقدم المدرس القاعدة ويكتبها بصورة جميلة وصياغة دقيقة ومتكاملة من حيث اللغة، ويتم قراءتها فراداً ومرات عديدة.

2-2-3 تقديم الأمثلة

وهنا يعمل المدرس على عرض مثالا تنطبق عليه القاعدة، ويكلف الطلبة بتقديم أمثلة مشابهة على أن تكون واضحة نحو تحليل القاعدة، ويهدف ذلك إلى تسهيل الطريق أمام الطلبة لإعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة.

2-2-4 التطبيق:

ويتم في هذه الخطوة من التطبيق تكليف الطلبة بانجاز تمارين وتدرّبات تقييمية تهدف إبراز مدى استيعاب القاعدة وفهمها. وعموماً فكل طريقة من طرائق التدريس تتحكم فيها عناصر أساسية منها: الموضوع، والمدرس، والطلبة والتلاميذ، والمنهج، والمكان، والزمان، ويبقى المدرس هو الكفيل الوحيد الذي يحدد أبعاد الطريقة المناسبة، كما أنه يمكن ألا يلتزم المدرس بطريقة واحدة دون غيرها في ساعة الدرس، أي ينوع من طرائق التدريس، وعلى الرغم من كثرة الطرائق وتنوعها فقد اقترحنا وركزنا على الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية باعتبارهما أفضل الطرائق اللسانية في تدريس الطلبة لقواعد اللغة العربية.

3 - الخطوات الإجرائية لتدريس قواعد اللغة العربية

إن نجاح وفعالية التدريس عامة، وتدرّس قواعد اللغة العربية خاصة له علاقة وثيقة بطريقة التدريس التي تعبر عن طبيعة الموقف المتبادل بين المدرس والمتعلم، وبقدر ما يكون هذا الموقف تفاعلياً بعيداً عن السلبية يكون نجاح الطريقة، لذلك ارتأينا في هذا

1- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ص: 95.

2- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص: 84.

المحور العمل على الخطوات الإجرائية المتبعة في طريقة التدريس الاستقرائية، وسنأخذ الدرس عبارة عن الفرق بين الحرف والكلمة والكلام، وسنبداً كما يلي:

- التمهيد: وفيه يقوم المدرس بشرح وإيضاح حروف اللغة العربية وعددها، ومخارجها وبعض صفاتها، وطريقة تأليفها (مع العلم أنهم سبقوا التعرف على ذلك) لتبقى راسخة في أذهانهم، وتشوقهم لتتبع خطوات الدرس.

- العرض: وهنا يتم عرض الأمثلة، ويستحسن أن تكون من إنجاز الطلبة بعد توجيه المدرس، مثلاً نأخذ:

1- ض، ر، ب، ز، ي، د، ع، م، ر.

2- زيد - عمرا - ضرب - قام - قسب - زلمش - عائشة.

3- قام زيد - ضرب زيد عمرا - عائشة فتاة ذكية - الله خالقنا.

- الربط والموازنة: يقوم المدرس في هذه المرحلة بمناقشة الأمثلة مع الطلبة من خلال بيان الفرق بين المثال الأول والثاني والثالث، أي أن المثال الأول عبارة عن حروف منفردة، بينما المثال الثاني فيتضمن كلمات، أما المثال الثالث فيحتوي على جمل، والفرق بين عناصر المثال الثاني نفسه، كونه يتألف من كلمات مفهومة (عائشة) وأخرى غير مفهومة (زلمش)، ومحاولة التأكيد على أنه من خلال المثال الأول استطعنا الانتقال إلى المثال الثاني عبر التأليف بين الحروف وتركيبها.

- استنباط القاعدة: يعمل المدرس هنا على إشراك الطلبة في استنباط القاعدة والتعريف بها، أي تحفيز الطلبة عبر مجموعة من الأسئلة والارشادات، لكي يتوصلوا إلى أن الحرف عبارة عن أصوات، وأنه أصغر وحدة صوتية تتكون منها حروف الهجاء، وأنه بواسطة هذه الحروف يتم تكوين الكلمة والجملة (الكلام)، وعلى هذه الحروف يدور الكلام العربي كله.

ويتوصلوا كذلك إلى أن الكلمات الواردة في المثال الثاني عبارة عن ألفاظ تدل على معنى مثل: عمرو، وضرب، وزيد.. ماعدا كلمة (زلمش) و(قسب) فإنها لا تدل على معنى، وأنها كلمات منفردة، وبذلك يمكن التوصل إلى أن الكلمة تتألف من: اللفظ: لأن اللغة أصوات عند النحاة، فلا بد لها من النطق والتلفظ.

المعنى: فكل لفظ يدل على معنى يكون كلمة عند النحاة، فقولنا: (ضرب)، هذا لفظ يدل على فعل الضرب، بخلاف قولنا: (زلمش)؛ فإنه لفظ لا يدل على معنى.

الإفراد: فلا يكون مركباً أكثر من كلمة، أي ملفوظاً مرة واحدة، نحو: زيد - عمرو - عائشة، فكل هذه الكلمات تدل على الإفراد. وبعد ذلك التوصل إلى أن المثال الثالث يتضمن جملاً (كلاماً)، وأن هذا الكلام وسيلة التفاهم والتواصل بين الناس، وأنه عبارة عن أصوات ندرِكها بأسماعنا، وتحمل معاني يقع بها التفاهم والتواصل بين الناس، فقولنا قام عمرو تدل على أن عمراً قام، وقولنا عائشة فتاة ذكية تدل على أن عائشة فتاة تتميز بالذكاء والفتنة مثلاً.

في كتب النحو - مثل الأجرومية أو الألفية - يقولون: الكلام: "هو اللفظ المفيد..."; إلخ.

وسبق وقلنا اللفظ هو الصوت الذي يدرك بالسمع لكن هنا نضيف إليه تحقق الإفادة، وأخيراً استنباط الطلبة أن الكلام كما هو في الأمثلة وفي كلام العرب، يأتي على صورتين: الأولى: جملة فعلية، مثل: قام زيد، والصورة الثانية: جملة إسمية، وهي جملة المبتدأ والخبر، كقولنا: الله خالقنا.

- التطبيق: وهو المرحلة المهمة لتقويم مدى استيعاب الطلبة للقاعدة، ويأتي فيه المدرس بتمارين تطبيقية مثلاً:

التمييز بين الكلمة والكلام فيما يأتي: احتفلت الكلية بعيد ميلادها، فهم، شاهد، حسب.

أو تركيب كلمات في جمل فعلية أو إسمية، أو صياغة جمل مفيدة من إنجاز الطلبة، وفي الأخير التذكير بتعريف كل من الحرف والكلمة والكلام وبيان الفرق بينهما.

إنطلاقاً مما سبق عرضه يمكن القول أنه لنجاح العملية التدريسية باتباع إحدى الطرق يجب الحرص على مجموعة من الخطوات نذكر منها:

1. حرص المدرس على التقيد بمستوى الطلبة، وما درسه في مستويات سابقة، وألا يخرج بهم إلى تفاصيل، وخلافات تشوش على أذهانهم.
2. تهيئ المدرس لأذهان الطلبة لفهم القاعدة التي هي موضوع الدرس، فمثلاً يستعرض بعض المعلومات السابقة التي تتصل بالقاعدة، ويمهد السبيل بذلك لفهمها.
3. استخدام الأدوات الحديثة مثل: الحواسيب، والآي باد، وشاشات العرض لتشجيع الطلبة على تقبل المعلومات، ومحاولة استخدام الرسومات البيانية والتوضيحية؛ فهي تزيد من قدرة الدماغ على الحفظ.
4. اختيار الأمثلة الواضحة بالاعتماد على مصادر ومراجع لا خلاف فيها، وتكييفها مع قدرة استيعاب الطلبة.
5. عناية المدرس بالتطبيق لأنه أفضل وسيلة لترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة؛ حتى تصبح عادة تتطوّل بها ألسنتهم دون عناء، وجدير بالمدرس أن يكون دقيق الملاحظة فيما يعرضه على الطلاب من أمثلة.
6. انتقاء المدرس لتطبيقاته بحيث يكون لها أثر فعال في تحسين لغة الطلبة، وأن تكون واضحة خالية من التكلف والتطويل، وتتجه اتجاهها مباشرة إلى عملية ضبط الكلام وصحة التراكيب.
7. طلب المدرس من الطلبة بعد انتهائه من تدريس القاعدة إنجاز جمل من تعبيرهم يتضح منها مدى فهمهم للقاعدة، ويناقش ما فيها من أخطاء في الفصل؛ حتى تعم الفائدة جميع الطلبة.
8. مراعاة الوقت المخصص لدراسة القواعد والتطبيق عليها، وإسناد تدريس القواعد إلى المتخصصين.

الخاتمة

وأخيراً نشير إلى أن أهمية هذه الورقة البحثية تهدف إلى إبراز بعض الطرائق الحديثة المتمثلة في الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية، ومكانتهما في العملية التدريسية، بغية نجاح تواصلية اللغة باعتبار أن عملية التدريس ما هي سوى عملية تواصلية بين المدرس والطلبة، وتستند على المعطيات اللسانية ومنها التطبيقية.

وباعتبار قواعد اللغة العربية ليست غاية تقصد لذاتها، وإنما هي وسيلة لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان، فإن اللغة لا تصح ولا تفهم قواعدا إلا باتباع طرائقها، وتطبيق مقاييسها، ولا يستقيم اللسان، إلا بالتدريب الطويل على استعمال مبادئها وقواعدها في التعبير عن حاجات الإنسان في حياته اليومية، وهذا ما يزكيه المنهج التداولي الذي جمع وكمل ما ذهب إليه المنهج البنوي والتوليدي، واهتم بسياق الكلام وأخذ بعين الاعتبار الطريقة الوظيفية التواصلية التي أخذت بدورها بعين الاعتبار علاقة اللغة بالمجتمع.

الهوامش

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ص: 596.
- 2 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص: 556.
- 3 - الزمخشري، أساس البلاغة، ج1، ص: 602.
- 4 - يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ص: 142.
- 5 - ردينة عثمان الأحمد، حدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، أسلوب، وسيلة، ص: 53.
- 6 - ينظر أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا (بتصرف).
- 7 - محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص: 11.
- 8 - محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص: 12.
- 9 - ينظر الفريق التربوي الجديد لوزارة التربية الوطنية، التربية الإسلامية وبيداغوجية التدريس بالكفايات.

- 10 عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 167 - 168.
- 11-1 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ص: 94 (بتصرف).
- 12- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 120 (بتصرف).
- 13 - يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، ص: 36.
- 14-2 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ص: 95.
- 15 - يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، ص: 84.

المصادر والمراجع

- ابن منظور، لسان العرب، ج5، دار الحديث، القاهرة.
- أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن عمان، 2000.
- ردينة عثمان الأحمد، حدام عثمان يوسف: طرائق التدريس، أسلوب، وسيلة، ط3، دار المناهج عمان 2003.
- الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط5، مكتبة الشروق الدولية.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ط2، قصر الكتاب، البليدة.
- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، العدد: 47 (مارس 2001).
- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ط1، 2010.
- الفريق التربوي الجديد لوزارة التربية الوطنية، التربية الإسلامية وبيداغوجية التدريس بالكفايات.
- يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، بيروت المكتبة العصرية.
- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

الأحاجي والألغاز

موازنة بين تحقيقي كتاب ابن هشام (الألغاز النحوية)

أ.د. صالح هادي القرشي م.م. إيمان سليم الوائلي

كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية رئاسة الجامعة المستنصرية

Puzzles and Riddles: Comparison Between Ibn Hisham's Studies
Grammatical Puzzles

Asst. Prof. Dr. Salih Hadi Al-Karashi

Asst. Lect. Iman Saleem Al-wae'eli

College of Arts/ Al-Mustansirya

Presidency of Al-Mustansyria University

Abstract

Arab interested t in this art (riddles and puzzles) which has been associated in social lives, before and after Islam, which were used in their lives in various occasions, and it was in the form of puzzles Single poetry and prose, it began when Arab scholars such as Ibn Qutaiba, Ibn Duraid, Zamakhshari and Sakhaawi, and who wrote a Ibn Hisham Ansari, nickname, the book on behalf of (the puzzles of Ibn Hisham in the grammar), this book received attention, which verified three times, and now we balance between the first two versions achieved by Asaad Khudair in 1973, and the other by Muwaffaq Fawzi algebra in 1985. There was a lack of annotations and comments between the two versions , and a lack of information and descriptions in manuscript approved in the verification, as well as that the Prosecutor changed the achieved text. He deleted the introduction, and increased lines of puzzles, without giving a statement persuasive reasons for this, we stood on all these differences between researches, and we recorded Our observations on them, to get benefits by the scholars.

الملخص

اهتم العرب بهذا الفن الذي ارتبط بحياتهم الاجتماعية منذ عصر ما قبل الإسلام وبعد الإسلام، وكانوا يتداولونه في حياتهم في مناسبات شتى، وكان على شكل ألغاز مفردة شعرا ونثرا، ثم بدأ التأليف فيه عند علماء العربية كابن قتيبة وابن دريد والزمخشري والسكاوي، وممن ألف فيه ابن هشام الأنصاري، فاشتهر الكتاب باسم (ألغاز ابن هشام في النحو)، ونال هذا الكتاب اهتماما في تحقيقه، بلغ ثلاث مرات، ونحن الان نوازن بين تحقيقين الأول حققه أسعد خضير عام 1973م، والآخر حققه موفق فوزي الجبر عام 1985م، وكان بين التحقيقين تفاوتنا وضعفا، ونقصا في الشروح والتعليقات وبيان الآراء، ونقص في معلومات وصف المخطوطة المعتمدة في التحقيق، فضلا عن أن المحقق تصرف في النص المحقق فحذف المقدمة منه، وزاد على أبياته الملعزة، من دون بيان الأسباب المقنعة لذلك، فوقفنا على كل هذه الفروقات بين التحقيقين، وسجلنا ملاحظاتنا عليهما، لينتفع بها الدارسون.

المقدمة:

للاحاجي والالغاز مكانة بارزة في العربية، لانها كانت جزءا من حياة العرب وواقعهم اليومي، وارتبطت بأسلوب حياتهم والمواقف التي مروا بها، فكم من احجية او لغز او معمى كان سببا للزواج بين رجل وامراة، فضلا عن ارتباط ذلك بمواقف فك الاسر لمن وقع في الاسر، او اشتراط الملعز او المحاجي على قبيلة معرفة ما يحاجيه به لقضاء الحاجة التي جاء من اجلها، فتراهم يتفاكهون ويتجادلون بها في سفر او في منادمة او في جلسة خاصة او كلما سمح لهم الوقت بذلك، من باب الترويح والتخفيف والتندر، ثم ارتبط الامر بالادب ودخل في حيزه فصار العرب ينظمون الاحاجي والالغاز شعرا او نثرا لاغراض ادبية شتى، وربما صارت ميدانا للتباري بينهم واستعراض نباهتهم وتمكنهم من الالفاظ ومعاني الالبيات، وما لبث الامر ان انتقل الى حيز اللغة والنحو وصارت الاحاجي والالغاز بابا تنافسيا تعليميا يُتبارى به لاستنكار القاعدة النحوية وترسيخها في الالذهان بين علماء اللغة والنحو، حتى بلغ الاهتمام بهذا النوع الاجتماعي الى حد التأليف المستقل، وحين طرقتنا هذا المجال الذي وجدنا ان دراساته اليوم لم يبلغ اهتمامها به الحد المطلوب، وجدنا ان بعض الاعمال المتعلقة بالاحاجي والالغاز قامت على تحقيق الكتب والرسائل التي الفت فيه، ونظرنا في بعض الاعمال

التحقيقية المتعلقة بمؤلف واحد فوجدناها متفاوتة من حيث العمل وتحقيق الفائدة، فعقدنا العزم على عقد موازنة بين تحقيقين، ولكننا وجدنا من المناسب تقديم نبذة تعريفية بالأحاجي والألغاز قبل وصف التحقيقين، فكان هذا العمل الذي ندعو الله ان يكون مقبولا لدى دارسي اللغة، وان نؤجر عليه، ومن الله العون.

التعريف بالأحاجي والألغاز:

الأحاجي والألغاز والمعنى من الموضوعات الفكرية التي اهتم بها العرب قبل الإسلام، ويعد جمع كلام العرب ودراسته وتصنيفه ومن ثم تثبيت قواعد النحو العربي؛ (وتعد الأحاجي والألغاز جزءاً لا يتجزأ من التراث الانساني على مر العصور، باعتبارها دليلاً على قدرة العقل البشري على فهم مدلولات الالفاظ وإيجاد الحلول التي تتبع من عمق التفكير، وهي أشبه بعمليات عقلية للتعبير عن الذكاء والحكمة)¹ ويكاد يكون نوعاً من الترف الفكرية في الدرس اللغوي والأدبي، على السواء، والألغاز (قد تكون قصدها العرب والألغاز قصدها أئمة اللغة، وأبيات لم تقصد العرب الإلغاز بها، وإنما قالتها فصادف أن تكون ألغازاً)²، وقد تكون نشأته مرتبطة بالجلسات الاجتماعية والمناسبات، لإضفاء روح الدعابة والمرح أو في مجالات حياتهم المختلفة³، ومن متابعتنا التاريخية لجذور النشأة تبين لنا أنه يعود الى نهاية القرن الثاني الهجري، ويشار الى ان الخليل الفراهيدي اول من نظر فيه وذكره⁴، (وأما إلغاز أئمة اللغة فالأصل فيه ما قاله أبو الطيب في كتاب مراتب النحويين: حدثنا عبد القدوس بن أحمد حدثنا أحمد بن يحيى قال حدثني جماعة عن الأصمعي عن الخليل قال: رأيت أعرابياً يسأل أعرابياً عن البَلْصُوص ما هو فقال: طائر، قال: فكيف تجمعه . قال: البَلْصُوص قال الخليل: فلو ألغز رجل فقال:

ما البَلْصُوص يَنْبَغُ البَلْصُوص ... كان لغزاً)⁵، وقيل إن اول انطلاقة له كانت في حاضرة الحكم العباسي في مجلس هارون، في مناظرة بين الكسائي 189هـ واليزيدي 202هـ والفراء 207هـ⁶، ثم بدأ التأليف فيه عند الاصمعي (216 هـ) فألف كتاب (معاني الشعر)، ولف (ابن حاتم) ابو نصر الجرمي 231هـ كتاب (أبيات المعاني)، ولف ابن قتيبة 276هـ كتاب (معاني الشعر)، ولف ابن دريد 321هـ كتاب (الملاحن)⁷، وكتب الأدب العربي ملأى بروايات مختلفة من الأحاجي والألغاز مما ورد في عصر ما قبل الاسلام⁸. ويبدو ان الألغاز والأحاجي كانت معروفة في الاداب قبل النحو واللغة، لأنها من تراث الشعوب وجزء من سير حياتهم وتواصلهم، وروى الراعي شيئاً من هذا وقع بين عبيد بن الابرص ومن تزوج بها⁹، وبالألغاز تزوج امرؤ القيس بزوجه، وبالألغاز تزوج شبنم بطبقة والمتلمس وهند بنت الخُس¹⁰.

وهذا الفن معروف عند مختلف الامم والشعوب، كما هو عند اليهود وشاعره (يهودا اللاوي)¹¹، ومعروف في بلاد فارس ولف فيه شرف الدين اليزيدي الفارسي 830هـ، ولف فيه الجامي 897هـ، حتى نبغ فيه مير حسين النيسابوري 912هـ¹²، وهذا الموضوع الذي ينطوي على ترف فكري لا يخلو من درس تعليمي؛ لما يتضمنه من مُدَارسة لقواعد النحو العربي واستذكارها، ووجدنا ان له انواعاً واقساماً وتصنيفات وأنشعابات، أثرتنا ان نسلط الضوء عليها في توطئة تكون مدخلاً لمعرفة هذا النوع من الدرس المزيج بين التعليمي والترفيهي والتنافسي بين العلماء، قبل ان نقف على تحقيقين منفصلين لكتاب ابن هشام الانصاري في هذا النوع والموسوم بـ ((الألغاز ابن

1 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي: 1

2 - المزمهر: 438

3 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا: 1 ومنير الدياجي في تفسير الأحاجي: 100

4 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 366/2

5 - المزمهر: 446-447

6 - الألغاز النحوية لابن هشام (تح موفق فوزي الجبر): 41 وينظر ابن هشام اثاره ومذهبه النحوي: 184

7 - الافصاح في شرح أبيات مشكلة الاعراب: 23 وانظر إلغاز ابن هشام (تح اسعد خضير): 6

8 - منير الدياجي في تفسير الأحاجي: 100

9 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 262/2

10 - نفسه: 264/2 وينظر منير الدياجي: 100-101 (الدراسة)

11 - الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي: اطروحة دكتوراه

12 - تاريخ اداب العرب للرافعي: 368/2

هشام في النحو بتحقيق اسعد خضير))، أو المسمى ((الألغاز النحوية لابن هشام بنحقيق موفق فوزي الجبر))، والموازنة بينهما لما لمسناه من ملاحظات وإشارات وفوارق تستحق الوقوف عليها والتتويه بها. ولم يكن ولع بالألغاز والمحاكي قبل القرن السابع الهجري، وقبل الخامس الهجري، بل كان الاشتغال بها قليل، وبعد هذا التاريخ ذهب به العرب كل مذهب¹.

التسمية:

اعتبرت هذا النوع من التصنيف عدة مسميات تردت في الكتب التي صنف في هذا الباب، ف(الغز والاحاجي والمعنى) هي الاسماء الشائعة له، وقد يطلق عليه بعض المؤلفين كلمة (اللحن)² (لَحْنْتُ لَهُ الْحَنَ لَحْنًا: إِذَا قُلْتَ لَهُ قَوْلًا يَفْهَمُهُ عَنكَ وَيَخْفَى عَلَى غَيْرِهِ)³، ويجمع الملاحن، ويسمى الأعْيِيَّة (الأعْيِيَّة من الْكَلَام: مَا لَا يُهْتَدَى لَهُ إِلَّا عَنْ نَظَرٍ، وَعَيْيَّتُهُ بِالْأَمْرِ سَأَلْنِي عَنْهُ فَلَمْ أَبْنُهُ، وَالتَّعْيِيَّةُ أَنْ تَلْقَى عَلَيْهِ مَا يَعْجِبُ بِهِ.)⁴، وللغز عدة مسميات، فيطلق عليه (المعاياة، والعويص، والرمز، والمحاكاة، وأبيات المعاني، والملاحن، والمرموس، والتأويل، والكنائية، والتعريض، والإشارة، والتوجيه، والمعنى، والممثل، ومعنى الجميع واحد، واختلافها بحسب اختلاف وجوه اعتبارات، فإنك إذا اعتبرته من حيث إن واضعه كأنه يعايبك، أي يظهر إعياءك وهو التعب، سميته: معاياة، وإذا اعتبرته من حيث صعوبة فهمه واعتياص استخراجه، سميته: عويصا، وإذا اعتبرته من حيث إنه قد عمل على وجوه وأبواب، سميته: لغزاً، وفعلك له: إلغازا، وإذا اعتبرته من حيث إن واضعه لم يفصح عنه قلت: رمز، وقريب منه الإشارة، وإذا اعتبرته من حيث إن غيرك حاجاك أي استخرج مقدار عقلك، سميته: محاكاة، وإذا اعتبرته من حيث إنه استخرج كثرة معانيه، سميته: أبيات المعاني، وإذا اعتبرته من حيث إن قائله قد يوهمك شيئاً ويريد غيره، سميته: لحناً وسميت فعلك: الملاحن، وإذا اعتبرته من حيث إنه سترعك ورمس فهو: المرموس، والرمس: القبر، وإذا اعتبرته من أن معناه يؤول إليك، سميته: مؤولا، وسميت فعلك: تأويلا، وإذا اعتبرته من حيث إن صاحبه لم يصرح بغرضه، سميته: تعريضا وكنائية، وإذا اعتبرته من حيث إنه ذو وجوه، سميته: الموجّه، وسميت فعلك: التوجيه، وإذا اعتبرته من حيث إنه مغطى عليك، سميته: معمى.)⁵ وكله بمعنى واحد في مجمل الدلالة.⁶، ولكننا قد نتلمس فروقا بين تسمية وأخرى في واقع الاستعمال، وقبل هو (المعنى والمترجم والأغلوطة والأحجية والمحاكاة - لدلالة الحجا عليه - والأدعية - بضم الهمزة - مثل الأحجية..⁷، أو قد يطلق عليه (الألقية)⁸ أي ما يلقي للإلغاز والتعجيز، والأشهر في كل ذلك اللغز والأحجية والمعنى. (و"حجوته" حجواً غلبته في المحاجة وهي اللغز)⁹

(معنى اللغز):

واللغز واللغز بضم اللام وفتحها ما ألغزت فيه العرب من كلام فشبهت معناه¹⁰، أي شبه معناه بغيره. و(ألغز في كلامه إذا عمى مراده)¹¹، فاللغز هو التعمية، ولكن بينهما فرقا، ف (الكلام إذا دل على اسم شيء من الاسماء بذكر صفات له تميزه عما عداه، كان ذلك لغزا، وإذا دل على اسم خاص بملاحظة كونه لفظا بدلالة بيّنة تؤثره، سمي ذلك معمى. فالكلام الدال على بعض الاسماء يكون معمى من حيث إن مدلوله اسم من الاسماء بملاحظة الرمز على حروفه، ولغزا من حيث إن مدلوله ذات من الذوات بملاحظة أوصافها، فعلى هذا يكون قول القائل:

يا أيها العطار أعرب لنا ***** عن اسم شيء قل في سومك

1 - تاريخ اداب ايعرب: 362/2

2- الاحاجي والالغاز الادبية: 11

3 المخصص: 21/2

4 - نفسه: 21/2

5 - نهاية الارب: 155/3

6 - تاريخ اداب العرب: 366/3 وينظر الاحاجي والالغاز في شعر يهودا: 6

7 - الأحاجي والألغاز الادبية: 11 وينظر الأشباه والنظائر للسيوطي: 587/2 ومنير الدياجي في تفسير الاحاجي(دكتوراه): 91

8- الاحاجي والالغاز الادبية: 11

9- الأفعال لابن القطاع: 252/1

10 - العين: باب الغين والزاي واللام وينظر تهذيب اللغة:باب الغين والزاي واللام

11 - الصحاح: لغز وانظر اللسان (لغز)

تنظره بالعين في يقظة ***** كما ترى بالقلب في نومك

يصلح أن يكون لغزا بملاحظة دلالاته على صفات الكمون. ويصلح أن يكون معمى باعتبار دلالاته على اسم بطريق الرمز (اللغات).¹، فانك لو قلبت كلمة (نومك) كان الجواب (كمون)، فهذا (معمى) لأنه دل على الجواب بدلالة الرمز اللغوي، وهو لغز لما اشار اليه من صفات الكمون بدلالة العطار وما يسومه للناس.

واللغز (مَيْلُكُ بِالشَّيْءِ عَنْ جِهَتِهِ، وَبِهِ سَمِيُّ اللُّغْزِ مِنَ الشَّعْرِ كَأَنَّهُ عُمِي عَنْ جِهَتِهِ)²، قال ابن فارس: (اللَّامُ وَالْغَيْنُ وَالرَّاءُ أَصْلُ يَدُلُّ عَلَى التَّوَادُّعِ فِي شَيْءٍ وَمَيْلٍ. يَقُولُونَ: اللُّغْزُ: مَيْلُكَ بِالشَّيْءِ عَنْ وَجْهِهِ. وَيَقُولُونَ اللُّغْزَاءُ، مَمْدُودٌ: أَنْ يَحْفَرَ الْيَرْبُوعُ ثُمَّ يَمِيلَ فِي حَفْرِهِ لِيَعْمِيَ عَلَى طَالِبِهِ. وَالْأَلْغَاؤُ: طَرُقٌ تَلْتَوِي وَتُشْكَلُ عَلَى سَالِكِهَا، الْوَاحِدُ لَغْزٌ وَلُغْزٌ. وَاللُّغْزُ فَلَانٌ فِي كَلَامِهِ)³، وجاء في التهذيب (اللُّغْزُ وَاللُّغْزُ اللَّغْزُ وَاللُّغْزَى وَالْإِلْغَاؤُ حَفْرَةٌ يَحْفَرُهَا الْيَرْبُوعُ فِي جَحْرِه تَحْتَ الْأَرْضِ، يُقَالُ: أَلْغَزَ الْيَرْبُوعُ الْإِلْغَاؤَ فَيَحْفَرُ فِي جَانِبٍ مِنْهُ طَرِيقًا وَيَحْفَرُ فِي الْجَانِبِ الْآخَرَ طَرِيقًا، وَكَذَلِكَ فِي الْجَانِبِ الثَّالِثِ وَالرَّابِعِ فَإِذَا طَلَبَهُ الْبَدْوِيُّ بَعْصَاهُ مِنْ جَانِبٍ نَفَقَ مِنَ الْجَانِبِ الْآخَرِ. (وذكر) ثعلب عن ابن الأعرابي قَالَ: اللُّغْزُ: الْحَفْرُ الْمَلْتَوِي وَاللُّغْزُ الْكَلَامُ الْمَلْبَسُ، قَالَ: وَهِيَ اللُّغْزُ وَاللُّغْزُ وَاللُّغْزَى)⁴. وقال ابن سيده 458هـ (وذكرُوا أَنَّ الْمُنَافِقَ أَخَذَ مِنَ النَافِقَاءِ كَأَنَّهُ يَخْرُجُ الْإِيمَانُ مِنْ قَلْبِهِ فَيَذْهَبُ وَاللُّغْزُ شُعْبَةٌ مِنْ جُحْرِهِ (اي جحر اليربوع) يَشْعِبُهَا ثُمَّ يَحْدِرُهَا سُفْلًا فَإِذَا أُعِيَتْ عَلَيْهِ مَذَاهِبُهُ كَنَسَ فِي الْآخَرِ... وَاللُّغْزُ أَنْ يَحْفَرَ مَسْتَقِيمًا ثُمَّ يَعْدِلَ عَنْ يَمِينِهِ أَوْ شِمَالِهِ عُرُوضًا يَعْتَرِضُهَا وَأَنْتَ تَحْسِبُهَا عَلَى وَجْهِكَ الَّذِي كُنْتَ رَأَيْتَ جُحْرَهُ عَلَيْهِ وَقَدْ لَغَزَ. وَالْأَلْغُوزَةُ جُحْرُ الْيَرْبُوعِ وَالضَّبُّ وَالْفَأْرَةُ وَهِيَ الْأَلْغَاؤُ...)⁵، وجاء في اللسان (والأَلْغَاؤُ: طَرُقٌ تَلْتَوِي وَتُشْكَلُ عَلَى سَالِكِهَا).⁶، فالاصل في اللغز ومشتقاته الحفرة التي تتخذها بعض القوارض والحيوانات للاختفاء بداخلها مما يصعب الوصول اليها الا بجهد، فانقل الدلالة الحسية الى المعنوية من باب المجاز، قال الزمخشري (ومن المجاز: أَلْغَزَ كَلَامَهُ: عَمَاهُ وَلَمْ يَبِينَهُ، وَأَلْغَزَ فِي كَلَامِهِ وَلَغَزَ، وَجَاءَ بِالْأَلْغَاؤِ فِي شَعْرِهِ وَبِاللُّغْزِ)⁷.

مفهوم الاحجية والمحاكاة:

جاء في مقاييس اللغة ((حجا) الحاء والجيم والحرف المعتل أصلان متقاربان، أحدهما إطفاء الشيء بالشيء وملازمته، والآخر القصد والتعمد. فأما الأول فالْحَجْوَةُ وهي الحَذَقَةُ، لأنها مِنْ أَحَدَقَ بالشيء... والأصل الثاني قولهم: تَحَجَّيْتُ الشَّيْءَ، إِذَا تَحَرَّيْتَهُ وَتَعَمَّدْتَهُ... فأما الْأُحْجِيَّةُ وَالْحُجِّيَّةُ، وهي الْأُغْلُوطَةُ يتعاطاها الناس بينهم، يقول أحدهم: أُحَاجِيكَ مَا كَذَا؛ فَقَدْ يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ شَاذًا عَنْ هَذَيْنِ الْأَصْلَيْنِ، وَيُمْكِنُ أَنْ يُحْمَلَ عَلَيْهِمَا، فَيُقَالُ أُحَاجِيكَ، أَيْ اقْصُدْ وَانْظُرْ وَتَعَمَّدْ لِعِلْمٍ مَا أَسْأَلُكَ)⁸، اي يراد بالاحجية القصد في استبطان عقلك وفهمك، وهي من الحجا بكسر الحاء اي العقل (الحِجَا، كإلى العقل، والفِطْنَةُ، والمِقْدَارُ ج أحجاء، وبالفتح النَّاحِيَةُ ج أحجاء، ونُفَاقَاتُ الْمَاءِ مِنْ قَطْرِ الْمَطَرِ، جَمْعُ حَجَاةٍ، وَالرِّمَزْمَةُ، كَالْحِجَاءِ، بِالْكَسْرِ، وَالتَّحْجِي. وَكَلِمَةٌ مُحْجَبَةٌ مُخَالَفَةٌ الْمَعْنَى لِلْفُظِّ، وَهِيَ الْأُحْجِيَّةُ وَالْأُحْجُوتَةُ. وَحَاجِبَتُهُ مُحَاجَاةٌ وَجِجَاءٌ فَحَجَوْتُهُ فَاطْنَتُهُ فَعَلْبَتُهُ، وَالْأَسْمُ الْحَجْوَى وَالْحُجِّيَّةُ، بِضَمِّهِ)⁹، والاحجية مخالفة المعنى للفظ¹⁰، والاحجية لها ما يرادفها (قال الفارسي: الْأُحْجِيَّةُ وَالْأُغْلُوطَةُ وَالْأُدْعِيَّةُ وَاحِدَةٌ)¹¹ ولم يفرق ابن الاثير بين اللغز والاحجية قال: واللغز والاحجية شيء واحد¹²، وعد المعجم الوسيط الاحجية مرادفة للغز، جاء فيه (الأحجية: الأحجوة لغز يتبارى الناس في حله)¹³.

1 - معجم الفروق اللغوية: 466

2 - جمهرة اللغة: زغل

3 - مقاييس اللغة: لغز

4 - تهذيب اللغة: غزل

5 المخصص: 302/2 جحر البرابيع وانظر العين (غزل) والجمهرة مادة (زغل)

6 - لسان العرب: لغز

7 - اساس البلاغة: لغز

8 - مقاييس اللغة: حجا

9 - القاموس المحيط: حجا، وينظر اللسان: حجا

10 - المحكم والمحيط الاعظم: الحاء والجيم والواو، واللسان: حجا

11 - المخصص: 83/4 (باب ما جاء على فعل مقصورا... وعلى فعلى اسما) وانظر تهذيب اللغة: دعا

12 - المثل السائر: 85/3

13 المعجم الوسيط: حجا

مفهوم المعنى:

المعنى من (عمي) و(العمى): ذهاب البصر، وقد عمي فهو أعمى، وقوم عُمي، وأعماه الله. وتعالى الرجل: أرى من نفسه ذلك. وعمي عليه الأمر، إذا التبس... ورجل عمي القلب، أي جاهل، وامرأة عمية عن الصواب، وعمية القلب على فعلية، وقوم عمون. وفيهم عميتهم، أي جهلهم... وعميت معنى البيت تعمية. ومنه المعنى¹، والمعنى مأخوذ من العمى، أي عدم الرؤية والتبصر، ومنه (عميت معنى البيت تعمية ومنه المعنى من الشجر)²، وجاء في التعريفات (المعنى هو تضمين اسم الحبيب، أو شيء آخر في بيت شعر، إما بتصنيف أو قلب أو حساب، أو غير ذلك، كقول الطواط في البرق:

خذ القرب ثم اقلب جميع حروفه ... فذاك اسم من أقصى منى القلب قربه)³، وقال الكفوي أبو البقاء (يقال عميت البيت تعمية إذا أخفيته ومنه المعنى وألغز في كلامه إذا عمى مراده والاسم اللغز)⁴ ويرى بعض أهل التعريفات أن اللغز والمعنى شيء واحد (اللغز من الكلام ما يشتبه معناه وألغز في الكلام إلغازاً أتيت به مشتبهاً قال ابن الكمال واللغز مثل المعنى)⁵.

التأليف في الأحاجي والألغاز:

ذكرنا في أول البحث أن أول من ألف فيها الأصمعي، وغيره، وقيل ألف فيها ابن قتيبة مجلداً حسناً وألف غيره⁶، وقد ذكر عدداً كثيراً منها بعض من ألف في هذا الفن، وهي كثيرة لا ينبغي لنا احصاؤها هنا لكيلا نخرج عن قصد التنويه والإشارة إلى البسط والتفصيل، ولمن أراد الاستزادة والاحصاء نُحيله على ما وقفنا عليه من تأليف أدبية⁷، وأكتفي بالإشارة إلى ما ألف منها في باب النحو واللغة:

- 1- (المعنى) لابن كيسان 266هـ⁸
- 2- (الملاحن) لابن دريد 321هـ وهو في اللغة⁹.
- 3- (توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب) للرماني 384هـ¹⁰.
- 4- (الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب) لابي نصرالفارقي 487هـ¹¹
- 5- أحاجي الزمخشري 538هـ¹² حققته د. بهيجة باقر 1975.
- 6- ألغاز الحريري 516هـ¹³.
- 7- (الإعجاز في الأحاجي والألغاز) سعد بن علي الوراق 568هـ¹⁴.
- 8- (منير الدياجي في تفسير الأحاجي) أحاجي السخاوي 643هـ¹⁵.
- 9- (عقلة المجتاز في حل الألغاز) علي بن عبد الله الموصلي 666هـ¹

1 - الصحاح: عمي وينظر اللسان: عمي وتاج العروس: عمي

2 - اللسان: عمي وينظر تاج العروس: عمي

3 - التعريفات: 122

4 - الكليات: 476/1

5 - التوقيف على مهمات التعاريف: 622/1 وانظر التعريفات: 108

6 - تاريخ ادب العرب: 360/2

7 - منير الدياجي في تفسير الأحاجي: 105 و128 لمن ألف في الألغاز النحوية.

8 الموسوعة العربية: نسخة الكترونية على النت

9 - المزه: 431

10 - الكتاب مطبوع بتحقيق د. سعيد الأفغاني - منشورات الجامعة السورية- 1377هـ

11 - منير الدياجي: 132 والإلغاز النحوي وأمن اللبس: 17، طبع الكتاب أولاً بعنوان "توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب للرماني" بالجامعة السورية عام 1958م، ولما تبين للمحقق محمد سعيد الأفغاني أن الكتاب للفارقي كتب "إصلاح خطأ العنوان: "شرح الأبيات المشكلة الإعراب للحسن بن أسد الفارقي... لا توجيه إعراب أبيات... للرماني"، ثم أعاد نشر الكتاب بعنوان: "الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب" للفارقي، طبع بمؤسسة الرسالة ببيروت ط1:

1377هـ/ 1958م، ط2: 1394هـ/ 1974م، ط3: 1400هـ/ 1980م. انظر الإفصاح: 36

12 - الألغاز النحوية للسيوطي: 13

13 - نفسه: 9

14 : كشف الظنون: 101/1

15 - الألغاز النحوية للسيوطي: 28

- 10- أَلغاز ابن هشام (موقد الازدهان وموقظ الوسنان) 671هـ.²
 11- الالغاز النحوية للشيوخ خالد الازهري 905هـ.³
 12- شرح منظومة الالغاز النحوية للملا عصام الاسفراييني 1037هـ.⁴
 13- (مجمع الأَلغاز) صَنَّفَه خير الدين شمسى باشا⁵ (مجهول الوفاة).

أنواع الأَلغاز والأَحاجي:

انقسمت انواع الالغاز والاحاجي بحسب الماهية فمنها ما كان شعرا ومنها ما كان نثرا، فوقع منها في مجالات شتى، ادبية وفلكية وحياتية....والذي يعنينا ما وقع منها في النحو العربي، وهذا ينقسم على قسمين: الاول ما يطلب به تفسير المعنى وهو نثري وشعري، والآخر ما يطلب به تفسير الاعراب⁶، فما كان من الالغاز النحوية نثرا: ما جاء عند الحريري في مقاماته: (ما العامل الذي يتصل اوله باخره ويعمل معكوسه مثل عمله؟ وتفسيره (يا) في النداء فانه عامل النصب في المنادى وهو حرفان فأخره متصل بأوله ومعكوسه وهو (أي) حرف نداء ايضا⁷، ومنه: (وأين تلبس الذكران براقع النسوان، وتبرز ربات الحجال بعمائم الرجال؟ وجوابه: باب العدد من الثلاثة الى العشرة، تثبت التاء في المذكر وتحذف في المؤنث)⁸. ومن الالغاز النحوية التي جاءت شعرا ما ذكره السخاوي:

وما اسم جمعه كالفعل منه ***** وما اسم فاعل فيع كفعل

له وزن يفترقان جمعا ***** ويتحدان فيه بغير فصل

وهو (الفاعل)⁹، وتفصيل اللغز حيث اشرت اليه من النص المحقق.

وما يطلب به تفسير الاعراب وتوجيهه فهذا على نوعين ايضا: نثري وشعري، فما جاء منه نثرا: قال ابن هشام في المغني: (ومن الوهم في الأول قولُ بعضهم في لَوْلَايَ وموسى: إن موسى يحتمل الجر، وهذا خطأ، لأنه لا يعطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار، ولأن لولا لا تجر الظاهر، فلو أعيدت لم تعمل الجر فكيف ولم تُعد؟ وهذه مسألة (يُحاجى) بها فيقال: ضمير مجرور لا يصح أن يعطف عليه اسم مجرور أعدت الجار أم لم تعده، وقولي مجرور لأنه يصح أن تعطف عليه اسماً مرفوعاً لأن لولا محكوم لها بحكم الحروف الزائدة والزائد لا يقدح في كون الاسم مجرداً من العوامل اللفظية، فكذا ما أشبه الزائد)¹⁰، وما جاء منه شعرا:

جاءك سليمان ابو هاشما ***** فقد غدا سيدها الحارث¹¹

(شرحه: جاء فعل ماض، كسليمان جار ومجرور وعلامة جره الفتح لانه لا ينصرف، واما افردت الكاف في الخط ليتأتى الالغاز، أبوها فاعل جاء، والضمير لأمرأة قد عرفت من السياق، شما: فعل امر شام البرق يشيمه ونونه للتوكيد كتبت بالالف على القياس، سيدها نصب بشم كما تقول انظر سيدها، والحارث فاعل غدا)¹².

1 - الموسوعة العربية: نسخة الكترونية على النت

2 - الغاز السيوطي: 9

3 - منير الدياجي: 151

4 - شرح منظومة الالغاز النحوية للاسفراييني تحقيق د.علي حسين البواب.

5 - وهو كتاب مطبوع، الأول من نوعه جامع شامل للألغاز، وقد أصدرته دار الفیصل الثقافية التابعة لمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، في الطبعة الأولى آخر سنة 1427هـ الموافق 2006م.. والكتاب وثيقة مهمة جداً في دراسة (موضوع الألغاز العربية) على تنوعها من لفظية، ومعنوية، ولغوية، ونحوية، ومقامية، وفقهية، وشعرية، ونثرية.

6 - الغاز السيوطي: 9

7 - نفسه: 9-10

8 - نفسه: 10

9 - منير الدياجي (النص المحقق): 34

10 - مغني اللبيب: 578/2 وانظر الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 11

11 - واصليها ان تكتب هكذا (جاء كسليمان أبوها شما)

12 - الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 10 - 11

الاحاجي والالغاز أعلم هي أم فن:

قال الشريف الجرجاني في التعريفات العلم (هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، وقال الحكماء: هو حصول صورة الشيء في العقل، والأول أخص من الثاني، وقيل: العلم هو إدراك الشيء على ما هو به، وقيل: زوال الخفاء من المعلوم، والجهل نقيضه، وقيل: هو مستغن عن التعريف، وقيل: العلم: صفة راسخة تدرك بها الكليات والجزئيات، وقيل: العلم، وصول النفس إلى معنى الشيء، وقيل: عبارة عن إضافة مخصوصة بين العاقل والمعقول، وقيل: عبارة عن صفة ذات صفة. والعلم ينقسم إلى قسمين: قديم، وحادث، فالعلم القديم هو القائم بذاته تعالى، ولا يشبه بالعلوم المحدث للعباد، والعلم المحدث ينقسم إلى ثلاثة أقسام: بديهي، وضروري، واستدلالي. فالبدهي، ما لا يحتاج إلى تقديم مقدمة، كالعلم بوجود نفسه، وأن الكل أعظم من الجزء، والضروري، ما لا يحتاج فيه إلى تقديم مقدمة، كالعلم بثبوت الصانع وحدوث الأعراض. والاستدلالي، هو الذي يحصل بدون نظر وفكر، وقيل: هو الذي لا يكون تحصيله مقدوراً للعبد.¹، ومن الواضح ان الالغاز اذا اريد تصنيفها علماً ينبغي النظر إليها من باب العلم المحدث (الاستدلالي)، وهذا يقوم على المقدمات والاستدلالات والبرهانات وصولاً الى النتائج والقواعد الكلية، ومن الواضح ان الالغاز والاحاجي لا تقع ضمن هذا التصنيف، على الرغم من ان صاحب كشف الظنون عقد باباً سماه (علم الالغاز) وعرفه (وهو علم يتعرف منه دلالة الالفاظ على المراد دلالة خفية في الغاية...) ²، والى ذلك ذهب صاحب كتاب مفتاح السعادة بتسميته (علم الاحاجي والاعلوطات) او (علم الالغاز) ³.

أما الفن فهو الحال ⁴، واحد الفنون، وهي الأنواع. والأفانين: الأساليب، وهي أجناس الكلام وطرقه ⁵، وهو الضرب من الشيء ⁶، والفن: المثل ⁷، والتخليط يقال ثوبٌ فيه تفنٍ إذا كان فيه طرائق ليست من جنسه ⁸، والفن التزيين، وافن الرجل اخذ في فنون من القول، ويقال افن في حديثه وفي خطبته إذا جاء بالافانين، وافن في خصومته إذا توسع وتصرف ⁹.

والفن هو النتاج الإبداعي الإنساني ويمثل لوناً من ألوان الثقافة الإنسانية، وتعبيراً عن المكونات الذاتية وليس تعبيراً عن حاجة الإنسان لمطالبات حياته، إذ تعبر مادته عن فكره أو تترجم أحاسيسه، والذي نذهب اليه ان الاحاجي والالغاز فن لا علم وهذا ما لمسناه عند من ألف فيه ومنهم الحسن الفارقي 487هـ اذ قال في آخر كتابه الإفصاح في شرح ابيات مشكلة الاعراب (هذا آخر ما وجدناه من هذا الفن فأنبتناه) ¹⁰ فهو يسميه فناً. وهذا ما يؤيده سعيد الافغاني محقق الكتاب ¹¹، وسماه (فن الالغاز) ابن نجيم المصري الحنفي 970هـ في كتابه الاشباه والنظائر في الفروع ¹²، وألف طاهر احمد الجزائري كتاب (تسهيل المجاز الى فن المعنى والالغاز) ¹³، فسماه فناً، ووصفه بالفن محقق كتاب منير الدياجي للسخاوي ¹⁴، وسماه فنا الدكتور علي حسين البواب محقق (شرح منظومة الالغاز النحوية للاسفرابيني) ¹⁵، وسماه (فن الالغاز) الدكتور عبد السلام هارون في تحقيقه (مقاييس اللغة لابن فارس 395هـ) ¹⁶، والف الدكتور محمد

1 - التعريفات: 88 - 89

2 - كشف الظنون: 149/1

3 - مفتاح السعادة: 249/1

4 - العين: فن والمحيط في اللغة: فن واللسان: فن

5 - الصالح: فن

6 - اللسان: فن والقاموس المحيط: فن

7 - التهذيب: فن

8 - اللسان- فن

9 - تاج العروس: فن

10 - الإفصاح: 386

11 - الإفصاح: 26

12 - كشف الظنون: 99/1

13 - منير الدياجي: 105 (الدراسة)

14 - منير الدياجي في تفسير الاحاجي: 100 (الدراسة)

15 - شرح منظومة الالغاز النحوية: 4

16 - انظر مقاييس اللغة: 16/1 وجاء فيه: (انظر نماذج شتى من فتيته في نهاية الجزء الأول من مزهر السيوطي، على أن من أقدم من ألف في (فن الالغاز) اللغوي، ابن دريد، وكتابه "الملاحن")

سالماني كتابه (فن الالغاز عند العرب)¹، وفي هذا القدر ما يكفي لاثبات ان مسمى الفن اشهر من مسمى العلم في (الاحاجي والالغاز والمعنى).

الموازنة بين التحقيقين:

كتاب (الغاز ابن هشام في النحو) او (الالغاز النحوية تصنيف ابن هشام) او (موقد الازهان وموقظ الوسنان لابن هشام) هو في ثلاث طبعات محققة من ثلاثة محققين لكتاب واحد، سماه مؤلفه ابن هشام صراحة في مقدمته (ورتبته على أربعة فصول، الفصل الأول في الاحاجي المعنوية، الثاني في الاحاجي اللفظية، الثالث في الإشارات الخفية، الرابع في التصحيقات اللوغية، وسميته موقد الازهان وموقظ الوسنان)²، وهو الاسم المعروف به كما ذكره السيوطي 911هـ³ صدر الكتاب الأول عام 1973 بتحقيق (اسعد خضير) ونشر الثاني بحثاً في مجلة كلية الاداب - جامعة الرياض عام 1980 بتحقيق (د.علي فودة نيل) ونشر الثالث كتاباً عام 1997 بتحقيق (موفق فوزي الجبر)، والذي لفت نظرنا التحقيق الأول والثالث لما فيهما من هنات مؤاخذات كثيرة لا تتفق وفن تحقيق المخطوطات (على ما لهما من فضل في اخراج الكتاب الى الناس)، نود ان ننوه بها هنا لينتفع بذلك الدارسون:

أولاً- ذكر المحقق الاول (اسعد خضير) انه اعتمد على نسخة اهداها إياه الأستاذ عبد القادر بركة، ولم يذكر لنا من الأستاذ عبد القادر وما مكانته؟ ومتى اهداه إياها ولا اين؟⁴، وهل هذه النسخة موافقة لأية نسخة أخرى مودعة في خزانة ما او في جامعة او في معهد او أي شيء مكتوب عليها؟ يبين عانديتها، أو لا يبين عانديتها الى اية جهة او مؤسسة. ولم يقدم أي مصورة للصفحة الأولى من المخطوطة لتبين نحن ذلك، وكذلك لم يقدم اية مصورة لصفحتها الأخيرة، وهذا مخالف لقواعد تحقيق المخطوطات، ولم يخبرنا من نسخها وفي اية سنة وما نوع خطها؟ ولم يذكر عدد صفحاتها ولا عدد الاسطر في كل صفحة ولا عدد الكلمات في كل سطر ولا نوع قطع ورقها أكبيرا هو أم متوسطا أم صغيرا؟ مما هو معهود في عمل التحقيق. وذكر أن حظه كان سعيدا أن هدية الأستاذ عبد القادر بركة كانت (كتاباً في الورق الأصفر!! يحمل عنوان: حاشية العالم المدقق الشيخ احمد سيف الغزي الحنفي على الغاز جمال الدين عبد الله يوسف بن هشام الانتصاري عفى (هكذا) الله عنه)⁵. ويبدو لي أن هذه النسخة من المخطوطة هي نفسها النسخة التي اعتمد عليها الدكتور علي فودة نيل حين حقق الكتاب نفسه ونشره تحت عنوان (موقد الازهان وموقظ الوسنان)، وهي مخطوطة دار الكتب المصرية، وهي منسوخة على هامش حاشية سيف الغزي على كتاب ابن هشام نفسه⁶، وهي نفسها -تقريباً- النسخة المصورة عن مخطوطات مكتبة الأزهر الشريف -وهي بين ايدينا الآن- التي تتضمن حديث رسول الله (ص): (إن من أمة الناس علي في صحبته وماله أبو بكر)، وهي المقدمة نفسها التي وصفها المحقق الأول (اسعد خضير)، لكنه تصرف بحذفها بتمامها كما ذكر هو نفسه، قال (وقد حذفت هذه المقدمة واكتفيت بالأبيات الملغزة!!)⁷ في حين ذكر المحقق الآخر (موفق فوزي) أن نسخته حصل عليها (من أخ يمني من مدينة حجة عندما كنت مدرسا فيها، كتبها محمد بن احمد بن قاسم بن علي بن قاسم ابن المهدي، تقع في ست ورقات، خطها مقروء واضح، فيها نجوم حمراء اللون عند رأس البيت ووسطه وآخره، ومتوسط سطورها تسعة وعشرين * سطرا). وأغفل باقي التفاصيل عن المخطوطة، التي ذكرتها مآخذ على المحقق الأول. ومنها أنه أهمل ايراد مصورات لصفحات المخطوطة. ولم يذكر المحقق (موفق فوزي) ما سبب إقدامه على تحقيق مخطوطة محققة (مرتين) قبله؟ ولم يتوه بأنها محققة أصلا.

ثانياً- تضمنت نسخة (اسعد خضير) (53 بيتاً) من الأبيات الملغزة الاعراب، كان آخرها:

سلم على شيخ النحاة وقل له عندي سؤال من يجبه يعظم

1 - الكتاب مطبوع نشر الهيئة المصرية للكتاب 2013

2 - مخطوطة جامعة الملك سعود 1957م ص1

3 - الالغاز النحوية (الطراز في الالغاز): 9

4 - الغاز ابن هشام في النحو: 7

5 - نفسه: 7

6 - انظر ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 182

7 - الغاز ابن هشام في النحو: 8

أنا إن شككت وجدتموني جازما وإذا جزمت فإنني لم أجزم

وليس بعد البيت الأخير عبارة للناسخ تدل على الفراغ من النسخ، أو اسم الناسخ¹، ما يدل على أن هذا البيت ليس الأخير في أصل المخطوطة.

في حين تضمنت نسخة (موفق فوزي) (41 بيتا) من الابيات الملغزة الاعراب، كان آخرها: استرزق الله واطلب من خزائنه رزقا يثبك وإن الله غفارا

وبعد شرح الإشكال فيه كتب الناسخ (تمت هذه النبذة، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد واله والظاهرين. كان الفراغ من رقمها ليلة الثلاثاء عشرين من رجب سنة ثمان وخمسين وثلاثمائة وألف، بخط أحقر الوري محمد بن أحمد بن قاسم بن قاسم بن علي بن قاسم بن المهدي، وفقه الله آمين)²، وما ذكره د.علي فودة نيل أن نسخته -التي يبدو أنها مطابقة لنسخة أسعد خضير- تضمنت 45 بيتا³.

اما النسخة التي بين يدينا فتضمن (40 بيتا) وكان آخر بيت ملغز فيها:

من سعيد بن دعلج يا بن هند تتج من كيده ومن مسعودا

وجاء بعد شرح البيت مباشرة (تم بحمد الله وعونه وحسن توفيقه، ولا حول ولا قوة الا بالله العلي العظيم، والحمد لله وحده وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما)⁴، ولم يُذكر اسم الناسخ ولا تاريخ الانتهاء من النسخ، وكما هو واضح أن النسخة هذه لناسخ آخر، بدليل ما ورد في تنبيهاها.

وهذا يعني أن نسخة (أسعد خضير) تصرف فيها تصرفا خلا بنص المخطوطة وبالتحقيق، قال المحقق (وعلمي في الكتاب يعتبر عمل تحقيق وترتيب وتخير فقد أخذت ألباز ابن هشام ودققته في كل ما وقع في يدي من المراجع القديمة المخطوطة والمطبوعة، وتخيرت الوجه الراجح المعقول وحذفت سائر الأوجه التي تضلل القارئ وتعمى امامه الطريق)⁵، والمحقق يظن أن عمله هذا من باب السهولة والبساطة التي يتطلبها العصر الحديث، قال إنه قوي (لإخراج هذا الكتاب الى الناس إخراجا جديدا، فألبسته ثوبا قشيبا يساير ذوق العصر الحديث الميال الى السهولة والبساطة...)⁶، ولم يوفق المحقق في ذلك، بل اخرج الينا نصاً مبتوراً في مقدمته، مزيدا عليه في مادته، ليس فيه من التحقيق سوى إعادة كتابته بخط مقروء في عصرنا، قال عنه د.علي فودة (والحقيقة أن الكتاب في هذه النشرة يختلف اخلافا كبيرا عن الأصل الذي وجد عليه ..)⁷، أما المحقق (موفق فوزي) فيبدو أنه اعتمد على نسخة مخطوطة تختلف عن التي اعتمد عليها المحقق الأول، التي ذكرنا أن المحقق د.علي فودة اعتمد عليها أيضا -مع فارق في عدد الأبيات الملغزة الذي ذكرناه آنفا-، وكانت تضم مقدمة - قال المحقق إنه حذفها من دون بيان السبب⁸ - ضمت حديثا نبويا شريفا -نوهنا به آنفا- فيه توجيه إعرابي، وهي موافقة لنسخة مكتبة الازهر التي بين يدينا الان، والتي مطلعها بعد البسملة: (قال الشيخ الامام العالم العلامة جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام عفى الله عنه: الحمد لله... وبعد فاني لما نظرت في علم العربية ووقفت على دقائقها وراجعت كتب العلماء وتصانيفهم وجدتها مشتملة على أبيات من الشعر مصعبة المعاني، مغمضة المعاني، وقد ألغز قائلها إعرابها، ودفن في غامض الصيغة صوابها، وهي في الظاهر فاسدة قبيحة وفي الباطن جيدة صحيحة، وقد كان العلماء المتقدمون

1 - ألباز ابن هشام: 63

2 - الألباز النحوية: 116

3 - ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 184

4 - ألباز ابن هشام (مخطوطة): الصفحة الأخيرة (مخطوطات الأزهر الشريف - مصر - عدد الأوراق سبع ورقات ((رقم النسخة 331321))

5 - ألباز ابن هشام: 8

6 - نفسه: 8

7 - ابن هشام آثاره ومذهبه النحوي: 182

8 - ألباز ابن هشام: 8

كالأصمعي وغيره يتساءلون عنها، ويتباحثون بها)¹، وبعد ثمانية أسطر من (ويتباحثون بها) ذكر حديث رسول الله (ص) وشرحه، وبين أوجه الإعراب فيه، نصبا ورفعاً، مع شواهد من الشعر، في شرح استغرق (31 سطراً) من أصل المخطوطة، ثم ذكر بيت اللغز الأول: لا تقنطنَ وكن في الله محتسباً فبينما أنت ذا يأس اتى الفرجاً²

أما المحقق (موفق فوزي) فيبدو أنه اعتمد على نسخة مختلفة؛ لأن مقدمتها تختلف عن مقدمة المحقق الأول وأولها بعد البسملة (..وبه نستعين على أمور الدنيا والدين هذا كتاب ما ألغز في الأبيات العويصة من الصواب، مما عني بجمعه وتأليفه الفقير الى ربه جمال الدين بن هشام الأنصاري³. الحمد لله سبغ العطاء، ومسبل الغطاء، ومعطي النعماء والالاء، المحمود على السراء والضراء، والمشكور في الشدة والرخاء، أحمد ولا محمود على الحقيقة سواء، واشكره لا يأباه ولا يشناه، فاني لما نظرت في علم الغريب، ووقفت على دقائقه، وحقايقه وراجعت كتب العلماء وتصانيفهم وجدتها مشتملة على أبيات من الشعر مصعبة المعاني، مغمضة المباني، قد ألغز قائلها إعرابها، ودفن في غامض الصيغة صوابها، وهي في الظاهر فاسدة قبيحة وفي الباطن جيدة صحيحة، وقد كان العلماء المتقدمون كالأصمعي وغيره يتساءلون عنها، ويتباحثون بها)⁴، وبعد (سنة أسطر فقط) انتهت المقدمة وذكر أول لغز من أبياتها، وهو اللغز نفسه الذي ذكره المحقق الأول.⁵

ثالثاً- نسخة المحقق (أسعد خضير) تحمل عنوان (ألغاز ابن هشام في النحو، ونسخة المحقق (موفق فوزي) تحمل عنوان (الألغاز النحوية - تصنيف جمال الدين بن هشام الأنصاري)، ولم تتضمن مقدمتا التحقيقين -المحذوفة والمذكورة- هذين العنوانين، ولا ندري من أين أتيا بهما؟ علماً أن الكتاب منسوب لابن هشام في المصادر تحت عنوان (موقد الأذهان وموقظ الوسنان)⁶، لكنه مشهور باسم ألغاز ابن هشام، وكان على المحققين توثيق الاسم الذي سمى به المؤلف كتابه، لا الذي اشتهر به.

رابعاً- تتبعت تحقيق (موفق فوزي) فوجدت أن الأبيات الملغزة فيه من البيت الأول الى البيت الخامس والعشرين مطابقة لتسلسل أبيات تحقيق (أسعد خضير)⁷، مع فوارق طفيفة في الروايات - الا البيت السادس والعشرين في تحقيقه⁸، فان تسلسله عند (أسعد خضير)⁹ هو التاسع والثلاثون وقد قدمه وهو:

ألا طرقتنا من سعاد الطوارق فأرقن منا مستهام وعاشق

ثم قدم البيت الأربعين في تسلسل (أسعد خضير)¹⁰ الى التسلسل الحادي والثلاثين في تحقيقه¹¹، وهو:

من سعيد بن دعلج يا بن هند تتج من كيده ومن مسعودا

ثم قدم البيت الحادي والأربعين في تسلسل (أسعد خضير)¹²، وجعله السادس والثلاثين في تحقيقه¹³، وهو:

وفي كتب الحجاج أمثال معشر تعلمها منا سعيدا وعامرا

أما البيت الخامس والثلاثون في تحقيق (موفق فوزي)¹⁴ فهو في التسلسل الثالث والثلاثين في تحقيق (أسعد خضير)¹⁵، وهو:

1 - ابن هشام اثاره ومذهبه النحوي: 182

2 - انظر ألغاز ابن هشام: 13

3 - من اول المقدمة الى هذه الكلمة ليس واردا في المقدمة التي اعتمدها المحقق الأول.

4 - الألغاز النحوية: 25 - 26

5 - انظر الألغاز النحوية: 29

6 - الطراز في الألغاز: 9 وانظر نفحة الريحانة و رشة طلاء الحانة (لمحمد بن فضل الله المحبي تـ 1111هـ): 123/1 وايضاح المكنون: 607/2 وهدية العارفين: 242/1 والاعلام: 147/4

7 - انظر ألغاز ابن هشام: 13-34 وانظر الألغاز النحوية: 29-81

8 - انظر ص 85

9 - انظر ص 48

10 - انظر ص 49

11 - انظر ص 95

12 - انظر ص 50

13 - انظر ص 105

14 - انظر ص 103

15 - انظر ص 41

إن فيها اخيك وابن زياد وعليها أهلك والمختارا

خامسا- نسبة الابيات: قال المحقق الأول (أسعد خضير): (تحقق لي أن ابن هشام تخير ألغازه من كتاب (توجيه إعراب أبيات ملغزة الإعراب) للرماني ت 384هـ بتحقيق سعيد الأفغاني)¹، والكتاب للحسن الفارقي 487هـ وليس للرماني²، وقد توهم محققا كتاب الالغاز النحوية في علم العربية للشيخ الأزهرى في جامعة الكوفة وظنا ان كتاب كشف ابیات ملغزة الاعراب هو للرماني وهو في الحقيقة للفارقي³ - وجميع الأبيات منسوبة الى قائلها -تقريبا- غير ان (أسعد خضير) لم ينسب الأبيات الى قائلها كما يقتضي منهج التحقيق!!، وكذلك فعل المحقق الآخر (موفق فوزي) إذ أغفل نسبة الأشعار الى قائلها تماما!!، وقال (أسعد خضير) إنه وجد جميع ألغاز ابن هشام في كتاب الرمانى (ويقصد الفارقي)، إلا لغزين تقريبا، وحين رجعنا الى الكتاب المذكور ودققنا كل الأبيات الملغزة وجدنا كلامه غير دقيق، لأننا وجدنا عشرة أبيات ملغزة بتمامها وردت في نسخة (أسعد خضير) المحققة غير واردة في كتاب الحسن الفارقي (والمحقق يقصد الرمانى)، وها نحن نوردتها مع تسلسلها في نسخة المحقق بحسب الترتيب الالفبائي وهي:

1- في النار قوما يرون الغدر شيمتهم...ومنهم كاذبا في القول ماذا (اللغز 47)

2- لا يكون العير مهرا...لا يكون المهز مهز (اللغز 6)

3- ماذا يقول شيخنا الامير...أبقاه الله رب سيد قدير (اللغز 52)

4- وذي شجون راعك ساجد...أخي نحول دمعه جاري (اللغز 50)

ملازم الخمس لأوقاتها.. معتكف لخدمة الباري

5- أقول لعبد الله لما سقاؤنا.. ونحن بواد عبد شمس وهاشما (اللغز 48)

6- سلم على شيخ النحاة وقل له...عندي سؤال من يجبه يعظم (اللغز 53)

7- أكلت النهار بنصف النهار...وليلأ أكلت بليل بهيم (اللغز 49)

8- أيها الفاضل فينا افتنا...وأل عنا بفتياك العنا (اللغز 51)

9- لقد قال عبد رالله شر مقالة...كفى بك يا عبد العزيز حسيبها (اللغز 12)

10- هيهات قد سفهت أمية رأيها..واستجهلت سفهاؤها وحلماؤها (اللغز 8)

حرب تردد بينهم نتشاجر...قد كفرت أبأوها أبناؤها

سادسا- ورد في نسخة (أسعد خضير) إثنا عشر بيتا لم ترد في نسخة (موفق فوزي)؛ لأن نسخة الأول تضمنت (53 بيتا) ونسخة الآخر تضمنت (41 بيتا)، وهي:

1- ان هند المليحة الحسناء...رأيت من أضمرت لخل وفاء (اللغز 43)

2- جاءك سليمان أبو هاشما...فقدا عدا سيدها الحارث (اللغز 44)

3- انها ام خالد يوم جاءت...خالته الزينين من عمرو زيذا (الغز 45)

4- وردنا ماء مكة فاستقينا...من البئر التي حفر الاميرا (اللغز 46)

5- وذي شجون راعك ساجد...أخي نحول دمعه جاري (اللغز 50)

ملازم الخمس لأوقاتها.. معتكف لخدمة الباري

6- من أم قاسم وأم أباه...ولزيدا ومن أباه الجهولا (اللغز 42)

1 - ألغاز ابن هشام: 8-9

2 - الكتاب ليس للرماني وقد تنبه على ذلك المحقق سعيد الأفغاني إذ حقق الكتاب وطبعه عام 1958 وقبل نشره في المكتبات تبين له أن الكتاب للحسن بن أسد الفارقي، ونوه بذلك في نشرة مرفقة بالكتاب وأصلح عنوانه الى (شرح الأبيات المشككة الإعراب للحسن بن أسد الفارقي) ثم أعاد نشره بعنوان (الإفصاح في شرح أبيات مشككة الإعراب) مؤسسة الرسالة بيروت ط1 1958 ويبدو أن (أسعد خضير) لم ينتبه على ذلك.

3 - الالغاز النحوية للشيخ الأزهرى: 101 مجلة كلية التربية للبنات جامعة الكوفة 13 سنة 2013

- 7- أقول لعبد الله لما سقاؤنا.. ونحن بواد عبد شمس وهاشما (اللغز 48)
- 8- سلم على شيخ النحاة وقل له...عندي سؤال من يجبه يعظم (اللغز 53)
- 9- أكلت النهار بنصف النهار...وليلاً أكلت بليل بهيم (اللغز 49)
- 10- أيها الفاضل فينا افتنا...وأل عنا بفتياك العنا (اللغز 51)
- 11- في النار قوما يرون الغدر شيمتهم..ومنهم كاذبا في القول ماذا (اللغز 47)
- 12- ماذا يقول شيخنا الأمير...ابقاه الله رب سيد قدير (اللغز 52)

سابعا- بدأ المحقق (أسعد خضير) تحقيقه بمقدمة لم يضع لها عنواناً، فذكر البسملة ثم حمد الله وأثنى على رسوله، وذكر معنى اللغز في المعجمات، ونقل هذا المعنى إلى الألباز اللغوية¹، ثم تحدث عن حياة ابن هشام بإيجاز فذكر اسمه وولادته وشيوخه وتخصصه ودراسته وقوة عقله في النحو وبمن تأثر ومؤلفاته في علوم أخرى ومذهبه الأسلامي وصفاته الشخصية ثم وفاته ومكان دفنه وعدد مؤلفاته وذكر أسماء بعضها²، أما المحقق (موفق فوزي) فبدأ بذكر المصادر التي اعتمده في دراسة حياة ابن هشام وتحدث عنه كما تحدث المحقق الأول³، ثم بدأ بدراسة الكتاب بدأها بعنوان (مقدمة المحقق) فحمد الله وأثنى عليه وصلى على النبي وعلى اله وصحبه، ثم وصف أهمية الكتاب ومادة الألباز وأنواعها ثم وصف نسخة المخطوطة ثم منهجه في التحقيق⁴.

ثامنا- أورد (أسعد خضير) في نهاية تحقيقه فهرساً وحيداً للأبيات الملغزة، في حين أورد (موفق فوزي) أربعة فهارس في نهاية تحقيقه، فهرساً للأشعار الملغزة، وآخر للأعلام وآخر للمصادر والمراجع وآخر للموضوعات، وهو يقصد لمحتويات المخطوطة.

مؤاخذاتنا على التحقيقين:

في ما تقدم آنفاً في الموازنة بين التحقيقين قدمنا بعض المؤاخذات عليهما، كالتصرف في النص والزيادة عليه، أو حذف المقدمة أو عدم وصف المخطوطة وتقديم المعلومات الخاصة بهذا الوصف، أو عدم إيراد الشروح والتوضيحات، أو عدم إيراد عدم تسمية الاسم الصريح للكتاب، واعتماد الاسم المشهور، وغير ذلك مما ذكرنا، والان نقدم مؤاخذات أخرى غير التي ذكرنا:

أولاً// مؤاخذاتنا على المحقق (أسعد خضير):

1- ذكر المحقق أنه حذف مقدمة النص المحقق، وذكر أن حديثاً شريف تضمنته المقدمة، أورده ابن هشام للفائدة والبركة، قال (وقد أورد ابن هشام لألبازه مقدمة أعرب فيها الحديث الشريف: "إن من أمن الناس علي في صحبتته وماله أبو بكر" حرصاً على الفائدة والبركة، وقد حذفت هذه المقدمة واكتفيت بالأبيات الملغزة)⁵، والحقيقة أن هذا الحديث في توجيه إعرابي رفعا ونصبا في كلمة (أبو بكر) مما يصلح أن يكون مدخلا للألباز التي تقوم على التوجيه الإعرابي، ولم يكن إيراداً للبركة.

2- لم يتضمن التحقيق - البتة - أية هوامش توضيحية، ولا تخريجات ولا تعريفات أعلام أو آراء نحوية أو بيان معاني غامض الكلمات، مما يؤثر ضعفاً فيه.

3- لم يتضمن التحقيق إيراد اسم أي مصدر اعتمده المحقق، بدءاً بالمقدمة وانتهاءً بآخر بيت ملغز.

ثانياً// مؤاخذاتنا على المحقق (موفق فوزي):

1- لم يذكر المحقق (موفق فوزي) السبب الذي دفع به إلى تحقيق هذه المخطوطة تحقيقاً ثالثاً، فقد حققها أسعد خضير عام 1973، ونشرها في كتاب مستقل - هو الذي جعلناه مادة لموازنتنا هنا - وحققه الدكتور علي فودة نيل ونشره في بحث في مجلة كلية الآداب بجامعة الرياض عام 1980.

1 - الغاز ابن هشام: 5

2 - نفسه: 10 - 12

3 - الألباز النحوية: 9 - 16

4 - نفسه: 17 - 19

5 - الغاز ابن هشام: 8

2- حين تحدث عن حياة ابن هشام - قبل مقدمة المحقق - ذكر مصنفاته، وذكر منها كتاب (الألغاز النحوية)¹، ثم ذكر ان له كتاب (موقد الأذهان وموقظ الوسنان)²، ولم يتنبه المحقق أن الكتاب هو هو، وله اسم صريح واسم شهرة.

3- لم تكن هوامش المحقق وشروحه وتعليقاته كافية شاملة لكل ما يحتاج اليه النص من توضيح وبيان، وانحصرت في أربعة أساليب هي:

أ- تصحيح النص المحقق في المتن بالنص الذي سماه (الأصل)، ولا نعرف على أي شيء اعتمد في التصحيح؟ وهو الذي أخبرنا في مقدمته أنه حصل على نسخة واحدة بنى عليها تحقيقه³.

ب- يستعمل المحقق عبارة ساقطة في الأصل⁴، ويصحح هو الكلمة الساقطة في المتن ولا نعلم على أي نسخة اعتمد في تصحيحه.

ج- التعريف ببعض الأعلام والتجاوز عن بعضهم الآخر، فلم يعرف بابن السكيت⁵، وابن أسد⁶، والحجاج⁷، وتجاوز عن أسماء أعلام كثيرة وردت في الشعر.

د- لم يخرج الأبيات المنسوبة للشعراء، أو لعلماء متأخرين لم يذكرهم ابن هشام.

هـ- وضع معنى عبارة واحدة هي معروفة لدى أغلب الناس وهي (القليل والقال)⁸.

4- في الفحة 27 في خطبة كتاب ابن هشام من (النص المحقق) ورد أن أبا محمد اليزيدي ممن أخذ عنهم ابن هشام الألغاز، وعرف بحياة اليزيدي هو (أبو محمد اليزيدي توفي 310هـ هو محمد بن أبي أحمد اليزيدي المعروف بالمبرد⁹)، وورد في الصفحة 41 من التحقيق أنه هو نفسه امتحن الكسائي 189هـ باللغز السادس بحضرة الرشيد.. وفات عليه أن وفاة المبرد 284 - 285هـ، وأن ولادته كانت 210 هـ فكيف يكون قد ناظر الكسائي؟ والصواب في تعريفه هو يحيى بن المبارك بن المغيرة الإمام أبو محمد العدوي البصري المعروف نحوي مقرئ ثقة علامة كبير نزل ببغداد وعرف باليزيدي لصحبته يزيد بن منصور الحموي خال المهدي، جود القرآن على أبي عمرو المازني، وحدث عنه، وعن ابن جريج تلا عليه خلق، منهم أبو عمر الدوري وأبو شعيب السوسي، وكان نظيراً للكسائي، يجلس للناس في مسجد مع الكسائي للإفادة، فكان يؤدب المأمون، وكان الكسائي يؤدب الأمين، وتوفي 202هـ.¹⁰

نتائج الدراسة:

بعد هذه الرحلة في عالم الأحاجي والألغاز والتعريف به، والموازنة بين تحقيقين، نجد أن هذا الضرب من الفن بحاجة الى أن ينهض به اليوم، درساً وتأليفاً، لما انطوى عليه من فوائد علمية في علم النحو.

أما التحقيقان فقد قدم أسعد خضير فائدة مبتورة تمثلت في إخراج النص للمعنيين به بصورة العصر فقط، لكنه قصر في جوانب التحقيق وتقديم الفائدة. أما المحقق موفق فوزي فكان تحقيقه فوق مستوى تحقيق الأول ولكنه لم يصل به الى مستوى التحقيق المطلوب؛ لتقصيره في إيراد الشروح والتعليقات الكاملة على النص، فضلاً عن أنه مسبوق بتحقيق أكاديمي للدكتور علي فودة نيل.

1 - الألغاز النحوية: 14

2 - نفسه: 1،

3 - الألغاز النحوية: 18

4 - نفسه: 26

5 - نفسه: 37

6 - نفسه: 63

7 - نفسه: 105

8 - نفسه: 38

9 - نفسه: 27

10 سير أعلام النبلاء: 562/9

مصادر الدراسة

- ابن هشام الانصاري آثاره ومذهبه النحوي - د.علي فودة نيل - ط1 - مطابع المطوع - السعودية 1985م.
- الأحاجي والألغاز الأدبية - عبد الحي كمال - ط2- مطبوعات نادي الطائف - 1410هـ .
- الأحاجي والألغاز في شعر يهودا اللاوي - رانيا روجي محمود كمال- أطروحة دكتوراه- كلية الآداب- جامعة المنصورة- 2015م.
- أساس البلاغة- الزمخشري- معجم
- الاشباه والنظائر - السيوطي- ج3- تح غازي مختار طليمات- منشورات مجمع اللغة العربية- دمشق - 1987م.
- الاعلام- الزركلي- دار العلم للملايين- بيروت 1399هـ .
- الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب - أبو نصر الفارقي - تح سعيد الأفغاني - ط2- بنغازي- 1974م.
- ألغاز ابن هشام في النحو- ابن هشام الأنصاري- تح أسعد خضير- مؤسسة الرسالة- بيروت- 1973م.
- الإلغاز النحوي وأمن اللبس - د.عبد العزيز علي سفر - بحث منشور في حوليات الاداب والعلوم الاجتماعية - الحولية 20- الكويت 2000م.
- الألغاز النحوية - ابن هشام الأنصاري- تح موفق فوزي الجبر- ط1- دار الكتاب العربي- دمشق - 1997م.
- الألغاز النحوية (الطراز في الألغاز)- السيوطي تح طه عبد الرؤوف سعد- نشر المكتبة الأزهرية- مصر 2003م.
- الالغاز النحوية للشيخ الازهري- تح د.حيدر عبد الجبار ود. مجلة كلية التربية للبنات جامعة الكوفة ع13 سنة 2013
- ايضاح المكنون- إسماعيل باشا البغدادي- دار احياء التراث العربي- بيروت
- تاج العروس- الزبيدي- معجم
- تاريخ آداب العرب - مصطفى صادق الرافعي - راجعه وضبطه عبد الله المنشاوي ومهدي البحيري - ط1 - مصر .
- التعريفات - السيد الشريف الجرجاني- دار الشؤون الثقافية العامة- بغداد 1986م.
- تهذيب اللغة- الازهري- معجم
- التوفيق على مهمات التعاريف - محمد المناوي - تح محمد الداية - ط1 - دار الفكر - بيروت ودمشق - 1410هـ .
- جمهرة اللغة - ابن دريد- معجم
- خزنة الأدب وغاية الأرب- علي بن عبد الله الحموي- تح عصام شعيتو
- سير أعلام النبلاء - الذهبي- مؤسسة الرسالة- بيروت 2000م.
- شرح منظومة الألغاز النحوية للملا عصام الإسفراييني 1037هـ - تح د.علي حسين البواب - مكتبة الثقافة الدينية - مصر 2000م.
- الصحاح- الجوهري- معجم
- العين- الخليل الفراهيدي- معجم
- الفروق اللغوية - أبو هلال العسكري - تحقيق وزيادة وترتيب بيت الله بيات - ط1 - مؤسسة النشر الإسلامية - قم - 1412هـ.
- فن الالغاز عند العرب- د.محمد سالمان - الهيئة المصرية للكتاب 2013.
- القاموس المحيط- الفيروزآبادي- معجم
- كتاب الأفعال - ابن القطّاع الصفّلي - ط1 - عالم الكتب 1983.
- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون - حاجي خليفة - عن تصحيحه محمد شرف الدين ورفعت بيلكة - دار إحياء التراث العربي - بيروت.

- الكليات - أبو البقاء الكفوي - تح عدنان درويش ومحمد المصري - مؤسسة الرسالة - بيروت 1998م.
 - لسان العرب - ابن منظور - معجم
 - المثل السائر - ابن دريد - تح محمد محيي الدين عبدالحميد - المكتبة العصرية - بيروت، 1995
 - مجمع الألفاظ - خير الدين شمسى باشا - ط1 - اصدار دار الفیصل الثقافية - 2006م.
 - المحيط في اللغة - صاحب بن عباد - معجم.
 - المخصص - ابن سيده - تح خليل إبراهيم جفال - دار احیاء التراث العربی - ط1 - 1966م.
 - المزهر - السيوطي - تح محمد عبد الرحيم - ط1 - دار الفكر - بيروت 2005م.
 - المعجم الوسيط - مجمع اللغة بالقاهرة - معجم
 - مغني اللبيب عن كتب الاعاريب - ابن هشام الانصاري - تح محمد محيي الدين عبد الحميد - د.ط - د.ت .
 - مفتاح السعادة ومصباح السيادة - طاش كبري زاده - ط1 - دار الكتب العلمي - بيروت 1985م.
 - مقاييس اللغة - ابن فارس - تح عبد السلام هارون - إتحاد الكتاب العرب - 2002م.
 - منير الدياجي في تفسير الاحاجي (دراسة وتحقيق) - سلامة عبد القادر المراقي - أطروحة دكتوراه - جامعة أم القرى - السعودية - 1985
 - الموسوعة العربية الألكترونية - نسخة على النت.
 - نفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة - محمد أمين المحبي ت1111هـ - عبد الفتاح الحلو - تح أحمد عناية - ط1 - دار الكتب العلمية
 - نهاية الأرب في فنون الأدب - النويري - تح د.حسن نور الدين - دار الكتب العلمية - بيروت - د.ت.
 - هدية العارفين - إسماعيل باشا البغدادي - اعادت طبعه بالافست دار احیاء التراث العربی - بيروت 1951م.
- المخطوطات:**
- ألفاز ابن هشام - مخطوطة - مخطوطات الأزهر الشريف - مصر - عدد الأوراق سبع ورقات ((رقم النسخة 331321))
 - موقد الأذهان وموقظ الوسنان - ابن هشام الأنصاري - مخطوطة جامعة الملك سعود 1957م.

نهضة المسلمين بعد الحملة الصليبية الأولى باسترجاع الرها سنة (540هـ/1144م)

أ. أزرار ليلة

جامعة المدية/ الجزائر

**The Revival of the Muslims After the First Crusade
After Regaining Al-Raha (1144 A.D.- 540 H.)**

Prof. Azrar Leela

University of Al-Media/ Algeria

Abstract

The crusade society in Al-Sham in general and in the Kingdom of Jerusalem in particular consisted of different rates which differ in their traditions and rites. Most of the western Europeans got back to Europe after the crusade and the ones who remained formed an aristocratic elite that govern the eastern Europeans.

لما أسس المسيحيون في بيت المقدس مملكة كاثوليكية، أنشئت في بلاد الشام في عام 1099 م بعد الحملة الصليبية الأولى، وشكلت أكبر ممالك الصليبيين في الشرق وقاعدة عملياتهم، واستمرت في الوجود زهاء قرن من الزمن. فمع بدايتها، كانت المملكة عبارة عن مجموعة من البلدات والقرى التي فتحت خلال الحملة الصليبية الأولى، ثم توسع حجمها وبلغت ذروة نموها عهد بلدوين الأول ولو لم يدركه الموت لحاول توسيع حدود المملكة نحو مصر التي كانت حينذاك تحت قيادة الخلافة الفاطمية. كما كانت المملكة في حالة تحالف مع الممالك الصليبية الأخرى في المشرق أي إمارة الروها وإمارة أنطاكية وإمارة طرابلس وذلك بحكم الموقع. وسُكّنت المملكة، وتأثرت عاداتها ومؤسساتها، بالوافدين من أوروبا الغربية، وكان هناك على الدوام اتصالات وثيقة، من الناحية العائلية والسياسية مع الغرب طوال عُمر المملكة عهد الملك بلدوين؛ غير أنها كمملكة صغيرة نسبياً غالباً ما افتقرت إلى الدعم المالي والعسكري المتواصل من أوروبا، وسعت المملكة في رأب ذلك لإقامة علاقات مع الممالك الشرقية المسيحية كالإمبراطورية البيزنطية وأرمينيا. وإلى جانب العادات والمؤسسات الغربية فقد تأثرت المملكة اجتماعياً بالعادات والتقاليد الشرقية؛ سكان المملكة إلى جانب الوافدين الفرنجة كانوا بشكل أساسي من المسلمين والأرثوذكس الشرقيين واليهود.

فبعد وفاة بلدوين الأول تولى الحكم بلدوين الثاني، "بلدوين دي ليبورج" (BOUDOIN DE LE BOIRG) من 1118م -1131م) وفي أواخر عهده بدأت فترة ضعف مملكة بيت المقدس اللاتينية.

إذ تكون المجتمع الصليبي في بلاد الشام عامة ومملكة بيت المقدس خاصة من فئات مختلفة وغير منسجمة ويعود ذلك إلى تلك المجتمعات التي لم تكن على وفاق سواء في عاداتها أو تقاليدها أو اتجاهاتها ناهيك عن اختلاف الجنسيات الأوروبية وتعدد المذاهب بين الفرنجة النازلين بالشرق والقادمين من الغرب.⁽¹⁾ وكان الفرنجة الغربيون قلة بعد عودة الكثير منهم إلى أوروبا بالرغم من مشاركة هؤلاء مع الشرقيين أحيانا في عاداتهم وتقاليدهم إلا أنهم بقوا طبقة قليلة شكلت من نفسها طبقة أرستقراطية حاكمة.⁽²⁾

بالإضافة إلى فئة المحاربين المتألفة من عامة الناس الصليبيين الغربيين والذين تزوجوا من الصليبيات الشرقيات والتي نتج عنها طبقة الأفراج.⁽³⁾ و طبقة المسيحيين المحليين، أغلبيتها من الأرمن الموازنة لسريان الأقباط والبيزنطيين الذين عانوا من كراهية واحتقار الصليبيين الغربيين لهم فاستخدموهم في أعمال دينية، لخوف هؤلاء من تأمرهم مع الإمبراطورية البيزنطية ضد مصالحهم جراء الخلافات المذهبية.⁽⁴⁾ كما كان في المملكة الناشئة كثير من أسباب الضعف الأخرى، كوجود فرقة فرسان المعبد أو الهيكل، وسليمان، الرب، والمسيح، والدواية، ثم الماسونية فيما بعد، كُلها أسماء لمنظمة واحدة، نشأت في عام (1195م)؛ حيثُ نذر "هيدوهبايان" (Hugh Payans) وثمانية آخرون من فرسان أنفسهم للرهبنة، وخدمة المسيحيين العسكرية،⁽⁵⁾ وكما نجد فئة المسلمين الذين هاجر منهم الكثير بعد الاستيلاء الصليبي وكجلب البديل عمد الصليبيون للسياسة التعمرية.⁽⁶⁾

إضافة إلى تمرد فئة التجار الإيطاليين المستقلين، والذين تمتعوا بامتيازات المدن التجارية الإيطالية في النواحي القضائية إذ لا يطيع تجار هذه المدن إلا قوانين حكومة مدنها⁽⁷⁾. كما نجد فئة البدو والرحل العرب غالبا ما يتعرضون للقوافل الصليبية، وهناك فئة الرقيق والأفنان، المتواجدة في المملكة التي لا يمكن للصليبيين الاستغناء عنها من جراء الخدمات المتنوعة التي كانت تؤديها⁽⁸⁾. إذن تلك هي أهم الفئات التي تكون منها ذلك المجتمع غير المتجانس وكان هذا التباين سببا في إضعاف القوى الصليبية مما قلل من المقاومة ضد القوى المجاورة لهم من المسلمين من خلال الفشل والانهيار الذي شاهده المملوك، وقد نتج عن ذلك آفات اجتماعية عديدة منها: الرشوة التي عرفت انتشارا كبيرا في المجتمع الصليبي⁽⁹⁾. كما انتشرت المفاصد والمساوئ الأخلاقية كانتشار الدعارة في صفوف الصليبيين⁽¹⁰⁾. كما كانت هنالك سفن صليبية تأتي من الغرب الأوربي بالعاهرات للترفيه عن الجنود، وحتى رجال الكنيسة كان من بينهم من يستعمل أماكن العبادة للدعارة من أجل ربح المال، وقد قاومت البابوية ذلك بشدة⁽¹¹⁾. إذ أقر أحد المؤرخين أن سبب الانحراف الذي أصاب المجتمع الصليبي يعود إلى الحرب الأهلية المستمرة وحياة الغربة لغيابهم الطويل عن الوطن الأم⁽¹²⁾.

بالإضافة إلى أن حياة البارونات جمعت ما اشتهرت به الفروسية الغربية من الإسراف والبذخ، وهو الأمر الذي انجر عنه الفساد والانحلال الخلقي⁽¹³⁾.

لقد حكم "فولك لأنجوي" من (1131-1143م) وعند اعتلائه للعرش اندهش لما آلت إليه حالة المملكة من الفوضى التي مست مختلف النواحي،⁽¹⁴⁾ فرغم أنه تم تسوية خلافة "بلدوين الثاني" بالاعتراف الرسمي بابنته الكبرى "ميلسندا" (Mélisande) وزوجها "فولك الأنجوي" ملكا في (1131/09/14م) إلا أن هذا الأخير لقي صعوبة في تسيير المملكة بسبب كثرة معارضيه⁽¹⁵⁾.

فبينما كانت تلك الأوضاع المشحونة تسود بيت القادة الصليبيين كانت الجبهة الإسلامية تشدد وتقوى حول الصليبيين⁽¹⁶⁾. كما أن الوضع وصل أشده بعد موت "بوهمند الثاني" (1130م) هذا عندما ألت إمارته التي حسب ذلك القانون الفرنجي الذي يقضي حق الأميرة في تولية العرش بعد وفاة والدها تحت وصاية أرملته هذا ما عرف بتجربة حادثة السن⁽¹⁷⁾. فقد تزعمت أرملته "أليس" (Ellice) حزبا يؤيدها لتحصل على عرش المملكة عمدت إلى التحالف مع أمراء الإمارات الأخرى ضد الملك "فولك الأنجوي"⁽¹⁸⁾. كما سعت بشتى الوسائل لتزويج ابنتها الأميرة "كونستانس" (Constance) من ابن الإمبراطور البيزنطي "مانويل كومنين" Manuel (Comnène) لكسب تأييد الإمبراطور وعند ما كشف الملك خطتها أرغمها للتنازل عن أنطاكية كليا⁽¹⁹⁾.

كما راسلت "عماد الدين الزنكي" صاحب حلب والموصل من جهة، ومن جهة ثانية عمل أمير "طرابلس وأمير الرها بإشعال ثورة داخلية في أنطاكية لتفويض سلطتهم هناك في الوقت الذي كانت فيه العناصر الإسلامية تهددهم من كل جهة⁽²⁰⁾.

كما أن في سنة (1131م) وقع خلاف كبير بين الإمبراطور البيزنطي "يوحنا الثاني" (Johanas II) والذي حكم (1118م-1143م) و"رايموند دي بواتيه" (Raymond De Poitier) حول مصير شيزر بعدما رفض هذا الأخير أي اتفاق مع الإمبراطور. هذا ما أدى إلى تدهور العلاقة بينهما، فعمل الإمبراطور لأخذها بالقوة ولم يقف "رايموند دي بواتيه" ساكتا بل لجأ بدوره لإحداث فوضى دينية داخلية في أنطاكية بين "الأرثوذكس" و"الكاثوليك"⁽²¹⁾.

لقد كان غياب الوفاق والوحدة بين معظم القادة الصليبيين وتغلب الأطماع الذاتية على الصالح العام عاملا هاما لكيانها، ذلك أن تلك الخلافات والمنازعات زادت حدتها أكثر في هذه الفترة⁽²²⁾ كما أن غياب المقومات الحقيقية والحكومات الشرعية للدولة والتوتر الذي أصاب الإمارات الأخرى خاصة ما شاهدها بين أنطاكية ومملكة بيت المقدس كان عاملا آخر ساهم في ضعف المملكة وقد كانت تلك العوامل تنتشر في المجتمع الصليبي منذ البداية رغم الدعوة المستمرة للوحدة⁽²³⁾.

وبموجب قانون وراثته العرش في مملكة بيت المقدس، ينتقل الحكم إلى أكبر الإناث في حال عدم وجود ذكور، شرط أن تكون متزوجة وتحكم مناصفة مع زوجها. حكمت "ميلسندا" مناصفة مع زوجها فولك. كما ذكرنا سالفًا. حتى وفاته عام (1143م) ثم استمرت مملكة وصية على عرش ابنها "بلدوين الثالث" حتى عام (1153م)⁽²⁴⁾.

تولى "بلدوين الثالث" الحكم بين (1143-1162م)، أي بعد وفاة والده فولك بعد بلوغه سن الرشد، في عهده وصلت الحملة الصليبية الثانية إلى القدس وانضمت إليها جيوش مملكة بيت المقدس بقيادة الملك "بلدوين الثالث" وهاجمت دمشق وهزمت. وكان على خلاف دائم مع أمه الملكة "ميليسند".⁽²⁵⁾

وبعد وفاة الملك "بلدوين الثالث" سنة (1162م) خلفه في المدينة المقدسة أخوه الوحيد "عموري" (Amouri) والمعروف "ألماريك" أصبح الملك اللاتيني الخامس عام (1163م).⁽²⁶⁾ حكم إحدى عشر عاما وخمسة أشهر، كان "ألماريك الأول" خصماً شديداً لحرية الكنائس، وكان جشعاً بشكل لا يليق بملك، وقد شغل منصب كونت يافا، كما منحه أخوه "بلدوين الثالث" عسقلان وتزوج من ابنة كونت الروها "جوسلين الثاني" ثم طلقها، بسبب معارضة بطريرك القدس لوجود قرابة بين الملك وزوجته من الدرجة الرابعة تحرم زواجهما. خلف من زوجته الأولى ابنة اسمها "سبيلا"، وولدا هو "بلدوين الرابع" المجنوم.⁽²⁷⁾

ومن أهم أعماله تمثل في التحالف البيزنطي في الحملة على دمياط حيث اتفق الملك "الماريك الأول" والإمبراطور البيزنطي "مانويل كومنين" (1143م-1180م) بالهجوم على مصر واقتسامها مناصفة وبناءً عليه توجهت القوات البيزنطية بقيادة "أندرو نيبوس" (Andros Niopos) نحو دمياط للاستيلاء عليها والزحف منها نحو القاهرة لكن دمياط نجحت في رد الهجوم بفضل ما بذله صلاح الدين من جهود للدفاع عنها.^(*) انسحب الأسطول البيزنطي وعاد إلى بلاده وفي الطريق تعرض لعاصفة ففقد عدداً كبيراً من السفن، وبعد ذلك انسحب "ألماريك الأول" بعد حصار دام شهرين ثم ذهب إلى القسطنطينية وجدد الاتفاقية مع "مانويل كومنين" من أجل شن حملة جديدة على مصر، لكن الأيام لم تسعفه للقيام بذلك.⁽²⁸⁾

توفي سنة (1173م) فخلفه ابنه المريض "بلدوين الرابع" سنة (569هـ/1173م) وكان طفلاً مريضاً بالجذام والبرص وسمي بالمجنوم فتولى الوصاية عليه "رايموند" أمير طرابلس وقد ألف بين الحكام الصليبيين.⁽²⁹⁾ وكان لـ"بلدوين الرابع" أخت جميلة هي "سبيلا" (Sibyllin) وهي الابنة الكبرى لـ"ألماريك الأول"، كانت قد تزوجت "وليم" (willim) مونترارك أو (همفري الرابع) الذي توفي سنة (571هـ/1175م) بعد أن أنجب منه بلدوين الخامس (1185م-1186م) توفي وهو طفلاً. ثم تزوجت للمرة الثانية من فارس فرنسي هو "غى دي لوزينيان" (Gui Di Louisiane) سنة (576هـ/1180م)، وقد أصبح هذا المغامر وصياً على مملكة بيت المقدس بحكم زواجه على "سبيلا" و بعد وفاة "بلدوين الخامس" أصبح "لوزينيان ملكاً سنة (582هـ/1186م).⁽³⁰⁾

ويعتبر هذا التتويج انتماؤه للوعد الذي قطعه "لوزينيان" على نفسه لـ"رايموند" صاحب طرابلس في حالة وفاة "بلدوين الخامس" دون أن يترك وريثاً لا يقرر ولا يحكم إلا البابا والإمبراطورية وملكاً انجلترا وفرنسا. وقد ترتب عن هذا أن ازداد الانقسام في الجبهة الصليبية، بحيث أصبح هناك جبهتان، جبهة تضم "سبيلا" وزوجها "لوزينيان" ومن معها من الصليبيين، وهؤلاء يرون أن المبادرة تكون لحرب صلاح الدين والمسلمين،⁽³¹⁾ أما الجبهة الثانية التي تضم "رايموند الثالث" ومن معه يفضلون السياسية السلمية نظراً لإحساسهم بالضعف الذي أصابهم جميعاً والانقسام الذي أصبح ظاهراً في مجتمعهم لدرجة أن "رايموند الثالث" ومن معه يفضلون السياسية السلمية نظر لإحساسهم بالضعف الذي أصابهم جميعاً والانقسام الذي أصبح ظاهراً في مجتمعهم لدرجة أن "رايموند" راسل "صلاح الدين الأيوبي" وطلب منه المساعدة على بلوغ غرضه من الفرنجة، ووافقه جموع من الصليبيين فاختلفت كلمتهم وتفرق شملهم -أي الصليبيين- ومكث "رايموند" في طبرية وظهر بمظهر المتمرّد على مملكة بيت المقدس، ويبدو أن لجوء "رايموند الثالث" إلى "صلاح الدين" كان بسبب غضبه الشديد لاعتلاء "لوزينيان" مملكة بيت المقدس بعد زواجه من "سبيلا"، ولكن "رايموند" أحق منه بذلك الملك، ضف إلى ذلك مطالبته بتقديم له كشف حساب عما أنفقه حينما كان وصياً على الطفل "بلدوين الخامس" ابن "سبيلا".⁽³²⁾ وهذا ما اعتبره "رايموند" إهانة لشخصه.

ومما سبق نخرج بسببين رئيسيين كان نقطة تحول في مصير "مملكة بيت المقدس" الصليبية وهما:

الأول: تعمد زواج الوريثات لمملكة بيت المقدس وانتقال الملك إلى الأزواج الذين لا صلة لهم بالمملكة وما ترتب على ذلك من تداخل وتمازج في حقوق الوراثة كما أن زواج "سبيلا" من "غى دي لوزينيان" هو الذي قرر مصير المحتوم للمملكة الصليبية.

أما السبب الثاني: فيتمثل في نظام الانتخابات في الإمارات الصليبية وما نتج عنه من أحقاد وزيادة المنازعات بين الأسر الحاكمة.⁽³³⁾ أما الأوضاع في الجبهة الإسلامية المقابلة فرغم تلك الإخفاقات الإسلامية المتتالية ضد الصليبيين إلا أنهم استطاعوا في الأخير التنبؤ بضرورة الوحدة الإسلامية وقد رفع لواء هذه الوحدة عماد الدين الزنكي الذي ولد سنة (477هـ/1055م) وكان أبوه من كبار القادة في عهد السلطان "ملك شاه" حتى لقب بقسيم الدولة. وكان الابن الوحيد لهذا القائد العظيم في الدولة السلجوقية، وقد تولى والده "آق سنقر" حلب سنة (479هـ/1057م)،⁽³⁴⁾ فكانت حلب مهد طفولته، ودربه والده على فنون الفروسية منذ نعومة أظفاره وعوده على تحمل الصبر والمشاق في الحرب وممارستها، وكان يبدي شجاعة فائقة في مواجهة الصليبيين، كما ورث عن أبيه القوة التي تعرف بالعطف والتي لا تبقى على العدو خطر، وورث عنه التخطيط مثل الانسحاب في الحرب عندما لا يرى أحدا حوله، كما ورث التخطيط الذي يؤدي إلى حثف الخصم الذي يرسمه له الزنكي.⁽³⁵⁾

فقد تزوج من ستة نساء، وأبناءه فهم "سيف الدين الغازي" وهو أكبر و"تور الدين محمود"، و"قطب الدين مودود" و"نصرة الدين" أميرأفيران.⁽³⁶⁾ وجميع أولاده ظهرت عليهم النجابة وكانوا ذوي أخلاق حميدة وشجاعة فائقة وخاصة "تور الدين محمود" و"سيف الدينغازي". وقد نظم الجيش بحيث كانت مؤسسة الجيش هي القوة الضاربة للقضاء على الفوضى في الإمارات المحلية لكي يوحدها في جبهة إسلامية متماسكة لكي يستطيع محاربة الصليبيين.⁽³⁷⁾

وقد رفع لواء هذه الوحدة في الموصل وحلب، فكان العمل الوحدوي والتحرري وسيلتهم الوحيدة لطرد الاستيطان الصليبي. ولقد برز هذا البطل في الوقت الذي عرف الوجود الصليبي اضطرابا جراء ما ذكرناه. ففي الوقت الذي كان على الصليبيين أن يكونوا على الوفاق وتحاشي المنازعات لاستكمال الغزو، كانوا غارقين في فوضى سياسية،⁽³⁸⁾ فاستغل المسلمون ذلك لصالحهم، ويظهر ذلك جليا في بروز رجال رفضوا تلك السلطة والهيمنة الصليبية.

ففي سنة (517هـ/1123م) اتفق "طغظتين" حاكم دمشق مع الوزير "الأفضل" الفاطمي على عمل مشترك ضد الصليبيين، فهاجم الأول طبرية و أنزل الفاطميون أسطولا لمهاجمة يافا.⁽³⁹⁾

وفي (522هـ/1128م) عقد السلطان "محمود" إمارة الموصل وحلب لـ"عماد الدين الزنكي ابن آق سنقر"، فاستطاع بفضل مكانته أن يجمع حوله عددا من المسلمين العرب و التركمان والدروز لإنقاذ المملكة من الصليبيين.⁽⁴⁰⁾

كما عرف كيف يكسب الود من الأمراء والاطمئنان من العامة، فقد كان يتحاشى التدخل في الصراعات بين القادة المسلمين ويقف موقف حيادي لكي لا يعرض نفسه لمناوشات ليست في صالحه، فمثلا عندما تعرض الإخوان "مسعود السلجوقي" وأخوه "محمود السلجوقي" لنزاع حول العرش عز عليه أن تقوم فتنة بينهما ولم يلجأ لاستغلال الوضع لصالحه بل سعى بكل الوسائل لبيعهما عن ذلك، وراح يبحث عن وسيلة تتفع معهما للوفاق والتفاهم.⁽⁴¹⁾ وهذا ما عمد إليه أيضا مع الخليفة "المسترشد" والسلطان السلجوقي "محمود".⁽⁴²⁾

وفي إطار الخطط الهادفة لتوحيد القوى الإسلامية لأجل استرجاع المدن الإسلامية بادر بأعمال رمزية كان لها أثرها الإيجابي في اشتداد قواهم أولها زواجه من " خاتون " بنت ملك "رضوان بن نتش" صاحب حلب أرمله "إيلغازي" لتقوية مركزه الداخلي.⁽⁴³⁾ وثانيها عمله المتواصل لكسب حق امتلاك الشام بأسرها وشمال العراق وفق وثيقة رسمية من السلطان السلجوقي "محمود" تثبت ملكيته، وهذا ما يؤكد أنه مؤسس الدولة مدعومة للدوام ليست أفاق عابرة.⁽⁴⁴⁾

ومن خلال تلك الأعمال الوحدوية للجهاد ضد الصليبيين فقد تهافت عليه جموع من المسلمين للمساندة، وكذا القادة المسلمون مثلما تقدم أمير حمص "قريش بن جبرخان" والسلطان "بن منقذ" صاحب شيرز لذلك أعلن ولأتهما واستعدادهما لمساندة عماد الدين الزنكي.⁽⁴⁵⁾

كما لعب العلماء المسلمون دورا كبيرا في هذه الصحوة الإسلامية هؤلاء الذين رفضوا الرضوخ للوضع منذ البداية فكثيرا ما حاولوا تنبيه الأمراء المسلمين لذلك الخطر الصليبي مدنسين بالوضع داعيين الخلفاء المسلمين والقادة لتناسي الخلافات والمضي قدما في الجهاد ضد عدو واحد وهو الصليبيون، وفعلا لم يمض الكثير حتى قامت قوة إسلامية موحدة.⁽⁴⁶⁾

لقد تضافرت عدة عوامل ساهمت في اليقظة العربية منها ما وصل إليه الصليبيون من انهيار وضعف سياسي وتراجع عسكري، بتأزم الوضع الداخلي للمملكة وفشل الحملة الصليبية الثانية وذلك بسبب تراخي الأمراء الصليبيين في مساندة الإمبراطور "يوحنا"،⁽⁴⁷⁾ إذ كان العبء الأكبر وليس كله على كامل القوات البيزنطية التي قادت الحملة إذ تم نقل حملة بيزنطية خلال ذلك التحالف بين الإمبراطور و"رايموند" محالف بيزنطيا "صليبييا، كما أن يوحنا سعى كثيرا لضم أنطاكية لأملاك بيزنطة فكان ذلك على حساب فقدانه لأراضي أخرى للإمبراطور.⁽⁴⁸⁾

فبعد ما تتبأ المسلمون للوضع سارع السلطان السلجوقي "مسعود" في غياب الإمبراطور لانشغاله بأمر "عماد الدين" وأمراء الصليبيين، فقام بالهجوم على مدينة أدنة وهذا ما أزعج الإمبراطور البيزنطي الذي خاف كثيرا في تشكيل الخطر على باقي مدنه.⁽⁴⁹⁾ كما كان الانقسام الذي أصاب الإمارات الصليبية والتنازع فيما بينها خاصة ما وقع بين أميراً أنطاكية "بوهمند" ومملكة بيت المقدس، خوفا من أن يعتلي أحد القادة منصب احد ما على الآخر،⁽⁵⁰⁾ كما حدث مع "جوسلين" صاحب الروها الذي أصبح أكبر قوة من قوة "رايموند" ونتائجها على إمارته، فعمد للإيقاع بين الإمبراطور البيزنطي "يوحنا" و"رايموند" وهذا ما دفع بالإمبراطور للتخلي عن شيزر الأنطاكية مطالباً بأنطاكية وقلعتها.⁽⁵¹⁾

و كثيرا ما تخلى القادة الصليبيون عن واجباتهم العسكرية وعن مساندتهم للإمبراطور وخوفهم من القوات الإسلامية لما لعبه "عماد الدين" من دور في إرهاب الإمبراطور وإيقاع الخلاف بنيه وبين القادة الصليبيين، أرسل مثلاً للملك "بوهمند" أن فرجة الشام خائفون منه فلو فارق مكانه لتخلوا عنه فرحل ملك الروم عنهم فأخذ معه آلات الحصار والمؤن وسار الاتابكة يتتبع خطوات العسكر فظهر الكثير ممن تخلف منهم فأخذوا جميع ما تركوه.⁽⁵²⁾

في ربيع (530هـ/ 1135م) بدأ "عماد الدين زنكي" هجماته على الحصون الصليبية شرقي نهر العاص وليتمكن من غزو معرة النعمان وكفرطاب كما لجأ بعد فروغه من ذلك إلى مهاجمة مدن "شيزر" و"حمص" و"قيسرية".⁽⁵³⁾

في (530هـ/ 1135م) استطاع "سيف الدين" نائب "عماد الدين زنكي" غزو أراضي أنطاكية حتى بلغت غزواته مائة قرية وصولاً لللاذقية، بالإضافة لحصوله على مؤن كثيرة،⁽⁵⁴⁾ كما هاجم الدمشقيين بقيادة "بزواش" وعقد صلحا معهم ثم عاد إلى حلب.⁽⁵⁵⁾ وأغار على إمارة طرابلس، كما اشتبكت قواته بالصليبيين الذين كانوا تحت قيادة "بونز" (Pons) أمير طرابلس في (531هـ/ 1137م) عند قلعة سنجيل واستطاع المسلمون الاستيلاء على كثير من الغنائم.⁽⁵⁶⁾ وفي نفس السنة من شهر جويلية التحق "عماد الدين زنكي" مع جيشه ضد القوات الصليبية وعاد الهجوم على حمص إلا أنهم فشلوا اثر المقاومة الشرسة التي أبدتها "معين الدين" من جهة، وظهر تحالف صليبي بين "فولك الأنجوي" ملك "بيت المقدس" و"رايموند الثاني" أمير طرابلس.⁽⁵⁷⁾ فاضطر "عماد الدين زنكي" إلى عقد هدنة مع الدمشقيين للتفرغ للصليبيين،⁽⁵⁸⁾ الذين احتشدوا في حصن بارين أو بعيرين المنيع، التي كانت حصينة بالجيش الصليبي ففرض عليها حصارا شديدا حتى أكل الصليبيون جراحه الدوالي،⁽⁵⁹⁾ وفي مواجهتهم العسكرية هزم الصليبيين بحيث استطاع عماد الدين حبسهم لكي لا تصلهم أي أخبار أو مساندات ليرغم الملك "فولك الأنجوي" على الاستسلام ودفعه الفدية الحربية والتي تقدر بخمسين ألف دينار والتسليم بالقلعة والمدينة وبالفعل تم ذلك، ولم يسمع "فولك" بوصول تلك المساعدات ولما سمع كان متأخرا حيث لا ينفذ الندم.⁽⁶⁰⁾

هكذا استطاع "عماد الدين الاستيلاء" عليها وغرس الأمانة في أواسط شعبها الذين سروا كثيرا بسياسته العادلة،⁽⁶¹⁾ فلما حدث الامتلاك حذر من أهلها من طالب بأملهم، فطلب منهم كتابا فقالوا: "إن الفرنجة أخذوا ما لنا والكتب" فقال: "أطلبوا دفاتر حلب وكل من عليه خراج على ملك يسلم إليه ففعلوا فرد لكل الناس أملاكه تلك أحسن الأفعال وأعدلها.⁽⁶²⁾

بعد نكبة بارين راح الإمبراطور "يوحنا" يبحث عن تحالف مع "رايموند" و "جوسلين أمير الروها لصد الهجمات الإسلامية، فاتجهت قوى الصليب للأتارب منها البزاغة التي استاء أهلها كثيرا لقدم الصليبيين فعمدوا لإحراق خزائهم وتخريب مدنهم ولما سمع الأمير "سيف الدولة" حاكم حلب برحيلهم أسرع لتخليص أسراها وهذا ما رفع من معنويات المسلمين، (63) كما عبر عن ذلك "ابن القلانسي" بقوله: "سراهل حلب بهذه التوبة سرورا عظيما". (64)

وفي (533هـ/1138م) وصل الإمبراطور البيزنطي "يوحنا الثاني" بقواته إلى شيزرأين استجد أهلها بـ"عماد الدين" الذي استطاع شن هجوم ضدهم انتهى بفوز عسكري حتى عجز الصليبيون عن المقاومة. (65)

وفي (537هـ/1143م) توفي الملك "فولك الأنجوي" فخلفه ابنه "بلدوين الثالث"، كما آلت الروها لـ"جوسلين الثاني" الذي لم يهتم سوى في السعي وراء شهواته على حساب إهمال أمر الدفاع عن الروها. (66) وما زاد الوضع سوء الحالة التي آلت إليها تلك الإمارات بعد موت الإمبراطور البيزنطي "يوحنا الثاني". (67)

أمام تلك الهزائم العسكرية التي لحقت بالصليبيين والاضطرابات السياسية فقد عرف "عماد الدين زنكي" كيف يستغل الظروف، فقد كانت الروها هدفا لـ"عماد الدين" لكن ذلك كان صعبا كثيرا فالصليبيون كانوا متمسكين بها ولم يبدوا أي استعداد لفقدانها رغم كل شيء، لذا فقد عمد "عماد الدين" لتنفيذ خطته بعدما سمع برحيل "جوسلين الثاني" أميرها عنها، عبر الفرات غربا، (68) فزحف إليها ومعه أكثرية قواته دون أن يتخلف عنه أحدا. (69) وعند وصولهم فرضوا على قلعة الروها حصارا، فتسارع "جوسلين الثاني" يستجد بـ"رايموند الثاني" صاحب أنطاكية والملكة "ميلزاند" صاحبة بيت المقدس. (70) فرغم مقاومة الصليبيين إلا أن الجيش الإسلامي بقيادة "عماد الدين" تمكنوا من الروها في (6 ربيع الآخر 540هـ/15 سبتمبر 1144م). (71) ولقد عامل أهلها وسكان الأرمن خاصة معاملة الحسنى والاحترام، (72) إذ أمر برد كل ما سلب من أهلها وإعادة لهم ما غنموه في الروها، بذلك عادت المدينة لحالتها الأولى، فجعل "عماد الدين" فيها عسكرا يحفظها، (73) كما واصل سيره إلى أن ملك سروج وسائر الأماكن التي كانت بيد الفرنجة شرق الفرات إلا البيرة، التي استعصت عليه في البداية نظرا لحصانتها لكنه تمكن في الأخير من الاستيلاء عليها. (74)

وهكذا وقعت أقدم الإمارات الصليبية في يد المسلمين وكان ذلك ما شجع المسلمين للمضي لإعادة باقي الإمارات والأراضي الإسلامية، ولقد أذهل هذا الانتصار القادة الصليبيين وأخافهم من الامتداد قداما للأمام فسارع "رايموند دي بواتييه" أمير أنطاكية طالبا المساعدة من الإمبراطور "مانويل الأول كومينوس" كما تسارعت وفود كثيرة تنتشر الحديث في أوروبا طالبة مساعدات عسكرية. (75) هكذا استطاع عماد الدين زنكي استرجاع الروها وكان من الممكن استرجاع غيرها من الإمارات لولا أن الموت عجل به، فبينما كان يعمل على حصار قلعة جعير (*) في إحدى الليالي من سنة (541هـ/1145م) أغار عليه أحد الفرسان بتوصيات من الفرنجة فقتله في غفلة في خيمته. (76)

وهذا ما نجده أيضا في عهد "تور الدين محمود"، إذ عرف التاريخ بطلا آخر كان له دور هام في الأعمال الجليلة التي كوفئت في الأخير باسترجاع بيت المقدس سنة (583 هـ/1187م) المدعو صلاح الدين الأيوبي. (77) فعندما قتل "عماد الدين زنكي" سنة (541هـ/1147م) كان ابنه الأكبر "سيف الدين الغازي" مقيما بشهرزور وهي إقطاع من قبل أبيه، بينما كان نور الدين عند قلعة جعير، (78) بعد أن شهد مصرع أبيه، أخذ خاتمه من يده وسار ببعض العساكر إلى حلب فملكها، وهي فو توابعها في (ربيع الآخر سنة 541 هـ/1146م)، (79) ولما كان عمره "30 سنة" كان معه في قلعة جعير "الملك أرسلان" ابن السلطان "محمود السلجوقي". (80) وقد ذكر المؤرخون أن السلطان "آلب أرسلان" حاول أن يحل محل "عماد الدين" في ملك البلاد، وأن يبعد أولاده عنها، فجمع الجنود وأعد العدة للتوجه إلى الموصل بقصد الاستيلاء عليها، (81) ولكن الوزير "جمال الدين الأصفهاني" قام بدور كبير في الحفاظ على الدولة الزنكية. (82)

اذ بعد موت "عماد الدين" زنكي "انقسمت الدولة الزنكية بين "سيف الدين غازي" الذي حكم الموصل والجزيرة الفراتية، و"نور الدين محمود" الذي حكم حلب وما جاورها من مدن الشام.⁽⁸³⁾ وكان نهر الخابور هو الحد الفاصل بين أملاك الأخوين. وأدى الوضع الجغرافي الشرقي إلى أن يرث "غازي" المشاكل الداخلية مع الخلافة العباسية والسلطة السلجوقية.⁽⁸⁴⁾

إن حكم الأول القسم الشرقي والثاني القسم الغربي متخذاً من مدينة حلب قاعدة لحكمه، وقد ورث "نور الدين محمود" مشكلتين كبيرتين تتمثلان في أتابكة دمشق والإمارات الصليبية المنتشرة في بلاد الشام،⁽⁸⁵⁾ والتي صرف "عماد الدين الزنكي" معظم أيامه في معالجتها وهما قضية دمشق، والتي كان يحكمها البرهويين المتعاونون مع الصليبيين والإمارات اللاتينية المختلفة. وكانت العلاقة بين الأخوين متينة بحكم القرابة وبحكم تحقيق هدف واحد ألا وهو الجهاد ضد الصليبيين في بلاد الشام.⁽⁸⁶⁾ وكانت حلب تشكل بالنسبة للموصل خط الدفاع الأول وصمام الأمان ضد أي خطر تتعرض له، لذلك نشأت علاقات جيدة بين سيف الدين غازي الأول صاحب الموصل وأخيه نور الدين محمود صاحب حلب.⁽⁸⁷⁾

عرف نور الدين محمود بحميته الدينية المتأججة التي استطاع أن يبنيها بين المسلمين، وصمم إلى جانب هذه الحماية على إعادة هذه الوحدة الروحية للإسلام وذلك بتأسيس المدارس الدينية وأعلن أن النصر مرهون بوحدة المسلمين، و هذا معناه عزل الأمراء المتقاعسين عن الجهاد أو المتعاونين مع الصليبيين⁽⁸⁸⁾ وكانت أتابكة دمشق تقف أمام محاولاته لتحقيق الوحدة الإسلامية ونجد بعد عدة محاولات في ضم دمشق في عام (549هـ / 1154م) محققاً بذلك وحدة المسلمين في بلاد الشام حيث زعامته وشكل ذلك أمراً بالغ الخطورة على أوضاع الصليبيين في بيت المقدس بشكل خاص.⁽⁸⁹⁾ ثم التفت إلى تصفية الإمارات الصليبية الثانية التي قدمت إلى الشرق نتيجة سقوط إمارة الروها، ففتح عدة مدن في بلاد الشام وحاصر الصليبيين داخل المنطقة الجبلية الواقعة إلى الغرب من الأردن ونهر العاصي،⁽⁹⁰⁾ ودخل "نور الدين محمود" في صراع دامي مع إمارة بيت المقدس حول مصر التي كانت تتخبط في هذه الأثناء بالفوضى والاضطرابات بفعل النزاع على منصب الوزير في ظل ضعف الحكام الفاطميين.⁽⁹¹⁾ وهدف إلى تحقيق غايتين هما سياسية واقتصادية، وذلك أنه بضم مصر إلى بلاد الشام مما سيجب له حصار بيت المقدس من الشمال والجنوب، وفي المقابل فإنه وقوع بيت المقدس في يد ملك صليبي "أمالريك الأول" من شأنه أن يحاصر بلاد الشام من الجنوب والشمال، مما يشكل تهديداً خطيراً لحركة الوحدة الإسلامية،⁽⁹²⁾ بالإضافة إلى الفائدة الاقتصادية فإنه لم يغيب عنه التفكير في تجارة مصر الضخمة وميناء الإسكندرية الكبير وحركة التجار بين الشرق والغرب.⁽⁹³⁾

ويبدو أن العلاقات بين الأخوين تعرضت لأزمة عابرة عقب وفاة والدهما بذليل أن "سيف الدين الغازي" الأول أرسل إلى أخيه نور الدين محمود يدعو للحضور إليه إلا أن صاحب حلب تأخر في تلبية الدعوة معللاً تصرفه في انهماكه في محاربة الصليبيين.⁽⁹⁴⁾ ولقد كانت هناك مجموعة من الأسباب ساهمت في فتر هذه العلاقة بين الأخوين، رأى "سيف الدين غازي الأول" أنه كان يجب على أخيه الوقوف إلى جانبه عندما تعرض الحكم الزنكي في الموصل إلى اضطرابات سياسية، أثارها الملك "ألب أرسلان" السلجوقي، فغضب "سيف الدين غازي" من هذا التصرف.⁽⁹⁵⁾ هذا ما دفع "سيف الدين الأول" إلى الإلحاح على أخيه "نور الدين" الاجتماع به وتسوية الأمور، وقد تصرف صاحب الموصل بحكمة لإزالة أسباب التوتر،⁽⁹⁶⁾ ولم يعارض على استيلائه للروها التي كانت تدخل في منطقة نفوذه، كما أرسل قوة عسكرية لمساندته إلا أنها وصلت بعد أن نجح نور الدين محمود في استعادتها.⁽⁹⁷⁾

وقد استطاع الأخوان أن يحلوا المشاكل التي بينهما فتعاونوا على البر والتقوى، ويكمن هذا التعاون في اشتراك عساكر الموصل جنباً إلى جنب مع عساكر الشام في الجهاد ضد الصليبيين، وذلك في الدفاع عن دمشق ضد الصليبيين الذين حاصرت قواتهم المدينة في الحملة الصليبية الثانية عام (543 هـ / 1148م)،⁽⁹⁸⁾ ونجاحهم في حمل الصليبيين عن الرحيل عن دمشق، وكذلك فتح حصن الغريمة، وطردهم الصليبيين منه، وهزيمة الصليبيين في إنب وفتح أفااميه سنة (544 هـ / 1149م)، بعد حكمهم للموصل ثلاث سنين.⁽⁹⁹⁾

وكان " نور الدين محمود " يتحلى بشعور المسؤولية وحرص على تحرير البلاد من يد الصليبيين وكان يسرع لسد أي قمع أو اعتداء من قبل الأعداء، إذ يقول ابن الأثير: كان "جوسلين الفرنجي" في ولايته غربي الفرات: تل باشر وما جاورها، فراسل أهلها الروها وكان عامتهم من الأرمن، وواعدهم يوماً يصل إليهم فيه فأجابوه إلى ذلك، ⁽¹⁰⁰⁾ فسار في عساكره إليها وملكها وامتدت عليه القلعة بمن فيها من المسلمين، وقاتلهم وجد في قتالهم فبلغ الخبر إلى نور الدين فسار مجداً إليها في العسكر الذي عنده، فلما سمع "جوسلين" بوصوله خرج عن الروها إلى بلده، ودخل "نور الدين" المدينة ونهبها وسبى أهلها، وأجلى من كان بها من الفرنجة. ⁽¹⁰¹⁾ ومن انجازات "نور الدين محمود" ما يلي:

-إلحاق هزائم منكرة بجيوش الفرنجة في معارك عديدة وكثيرة وعلمهم عدة دروس، وحرر الكثير من المدن والحصون والمواقع الإسلامية منهم.

-تحقيق الوحدة السياسية لبلاد الشام وشمال العراق (الدولة العباسية) ومصر وشبه جزيرة العرب. ^(*)

-توفير الأمن والاستقرار إذ هيأ الظروف المناسبة لتحقيق المنجزات الإدارية التي قامت على أساسها نهضة الأمة. ⁽¹⁰²⁾ إذ أحسن اختيار الأكفاء من الرجال مثل "أسد الدين شيريكوك" -عم صلاح الدين الأيوبي- و"مجد الدين ابن الداية وإخوته"، "العماد الأصفهاني"، "خالد بن محمد القيسراني"، "محمد العيمادي"، "الشيخ الأمير مخلص الدين" وغيرهم. ^(**) كما قام بعدة أعمال جليلة أخرى كان من شأنها أن توحد المسلمين تحت راية الإسلام وعلى يد أحد أعظم رجاله "صلاح الدين الأيوبي" الذي أكمل مشاريع "نور الدين محمود آل زنكي" إلى أن وصل إلى تحرير بيت المقدس ⁽¹⁰³⁾.

ولكن الوضع تغير بسبب إقدام و"نجم الدين أيوب" على مساعدة "عماد الدين زنكي" -قائد جيوش الموصل وهذا عند مهاجمته لبغداد (526هـ/1132م)، وقد ضمد "أيوب" جراح "عماد الدين زنكي"، ⁽¹⁰⁴⁾ وهذا ما أغضب "بهروز" (لأنه ساعد عدوه)، كما قتل "أسد الدين شيريكوك" -عم صلاح الدين - أحد رجاله، فتحيل الفرص حتى طرده من تكريت في (532هـ/1138م). ⁽¹⁰⁵⁾ وتشاء الصدفة أن تكون ليلة رحيل الأسرة عن تكريت، هي الليلة التي ولد فيها ابن "يوسف" وهو "يوسف بن أيوب بن شادي" -من بلدة دوين من أذربيجان- في (532هـ/1137م) ⁽¹⁰⁶⁾. ^(*)

ويذكر ابن الأثير: أن "نجم الدين أيوب" لم يجد من يستقبله أحسن من "عماد الدين زنكي"، فاتجه إليه بالموصل، وذكر أيضاً أنه أحسن بالفعل إليهم، حيث جعل "أيوب" على بعلبك بعد فتحها (535هـ/1139م) وقد كان أخاه "أسد الدين شيريكوك" قائداً لجيشه، ⁽¹⁰⁷⁾ فلحق بـ"عماد الدين زنكي" فأعطاهما إقطاعات جليلة، ثم جعل "أيوب" مستخفاً لقلعة بعلبك بعد فتحها. ⁽¹⁰⁸⁾

وهكذا أمضى "صلاح الدين" صباه في بعلبك حتى بلغ سبع سنوات أي إلى (541هـ/1146م)، في هذا العام قتل "عماد الدين زنكي" من طرف صاحب دمشق "فخر الدين طغتكين" والذي قام بمحاصرة بعلبك، وتم الاتفاق بينه وبين "أيوب" على التنازل على بعلبك مقابل الحصول على إقطاعات. ⁽¹⁰⁹⁾

وبعد وفاة "معين الدين أتر" (حاكم دمشق) سنة (544هـ/1149م) خلفه "نجم الدين أيوب"، وذلك أن "أيوب" المتواجد في دمشق عرض مساعدته على "نور الدين محمود" في الحصول على دمشق سنة (549هـ/1154م) حيث راسل "شيريكوك" واقترح عليه فتح دمشق، فلبى الطلب وتم فتح دمشق، وأصبح بذلك أعظم أمراء دولته. ⁽¹¹⁰⁾

أما عن "صلاح الدين أيوب" فقد وازب والده على تعليمه في كل علوم عصره، فحفظ القرآن الكريم ودروس الفقه والحديث واللغة العربية والبلاغة والشعر، ⁽¹¹¹⁾ وقيل أنه جالس عند كبره مشايخ أهل العلم، وقد جمع له الشيخ "قطب الدين أبو المعالي مسعود بن محمود بن مسعود النيسابوري" عقيدة فيها ما يحتاج إليه. ⁽¹¹²⁾

إن هذا مهد "عماد الدين زنكي" ثم من بعده ابنه "نور الدين محمود" لآل "أيوب" الدخول في خدمة المناصب العليا للدولة الزنكية ومن بعدها يأتي قيام الدولة الأيوبية التي تعمل على توحيد الخلافتين الفاطمية والعباسية ثم بذلك تمهيد الطريق لتحرير الساحل الشامي ثم بيت المقدس على يد "صلاح الدين الأيوبي"

هوامش المقال:

- (1)- عبد القادر أحمد اليوسف، العلاقات بين الشرق والغرب بين القرنين الحادي عشر و الخامس عشر، بيروت، د.ت، ص.84
- (2)- محمود السيد، تاريخ الحروب الصليبية، الإسكندرية، 2000م، ص.122
- (3)- Grousset.R..Histoire des croisades.vol.1; pp.315-316.
- (4)- سعيد عبد الفتاح عاشور، تاريخ العلاقات بين الشرق والغرب في عصور العصور الوسطى، دار النهضة العربية، بيروت، 1972م، ص.331
- (5)- نبيلة إبراهيم مقامي، فرق الرهبان والفرسان في بلاد الشام في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، 1994م، ص.15-16.
- (*)- وكان في المملكة الناشئة كثير من أسباب الضعف، ولكنها كانت تتلقى معونة فذة من نظام من الرهبان الحربيين. ذلك أن تجار أملفي Amalfi كانوا قد حصلوا من المسلمين منذ عام 1048 على إذن ببناء مستشفى في بيت المقدس لإيواء الفقراء أو المرضى من الحجاج. ثم نظم ريمند دوبي Raymond du Puy موظفي هذا المعهد تنظيمًا جديدًا فجعلهم هيئة دينية تركز حياتها للعفة، والفقر، والطاعة، وحماية المسيحيين في فلسطين بالدفاع عنهم دفاعاً عسكرياً؛ ومن ثم أصبح هؤلاء الفرسان فرسان مستشفى القديس يوحنا من أنبل الهيئات الخيرية في العالم المسيحي. وحدث حوالي ذلك الوقت نفسه (1119) أن نذر هيدوه بايان Hugh de Payans وثمانية آخرون من فرسان الصليبيين أنفسهم للرهبنة، وخدمة المسيحيين العسكرية، وأن حصلوا من بلدوين الثاني على مسكن لهم بالقرب من الموضع الذي كان فيه هيكلي سليمان، وسرعان ما أطلق عليهم اسم فرسان المعبد. أنظر: نبيلة إبراهيم مقامي، المرجع السابق، ص.16-21. كما يوجد فرسان الاستبائية، و فرق دينية أخرى شاركت بشكل أو بآخر بإسقاط المملكة والبعض الآخر دافع عنها. أنظر: Thompson J.W.:Economic and Social History .of theMiddle Ages: (300-1300).édition ; Century Company, 1928.p386
- (6)- عبد القادر أحمد اليوسف، المرجع السابق، ص.84.
- (7)- نفسه، ص.84-85
- (8)- سعيد عاشور، الحركة الصليبية، ج1، د.ط. القاهرة، 1982م، ص.506-507
- (9)- حسن عبد الوهاب: مقالات وبحوث في التاريخ الاجتماعي للحروب الصليبية، الاسكندرية، 1997م، ص.93 وص.154
- (10)- محمود مؤنس عوفي، العلاقات بين الشرق و الغرب، الحروب الصليبية (6-7هـ/12-13م)، القاهرة، 1999م، ص.133
- (11)- العماد الدين الأصفهاني، الفتح القسي في الفتح القدسي (حروب صلاح الدين وفتح بيت المقدس)، الطبعة الأولى، دار المنار، 2004م، ص.180
- (12)- أسامة بن منقذ، كتاب الاعتبار، دار الكتب العلمية، لبنان، 1999م، ص.135
- (13)- أرنست باركر، الحروب الصليبية، ت: السيد الباز العريني، ط2، د.ت، ص.68-69
- (14)- إتش-إم-ماير، تاريخ الحملات الصليبية، ترجمة محمد فتحي الشاعر، الطبعة الأولى، القاهرة، 1990م، ص.123
- (15)- أمين معلوف، الحروب الصليبية كما رآها العرب، ط1، ت: عفيف دمشقية، بيروت، 1998م، ص.167
- (16)- أرنست باركر، المرجع السابق، ص.70
- (17)- حسين مؤنس، المرجع السابق، ص.179-180
- (18)- إتش-إم-ماير، المرجع السابق، ص.218..
- (19)- عبد القادر أحمد اليوسف، المرجع السابق، ص.84
- (20)- إتش-إم-ماير، المرجع السابق، ص.217-219
- (21)- عبد القادر أحمد اليوسف، المرجع السابق، ص.99
- (22)- فيشر، تاريخ أوروبا في العصور الوسطى، ترجمة: مصطفى زياد والسيد الباز العريني، القاهرة، مصر، 1950م، ص.183
- (23)- نفسه، ص.183-185
- (24)- أسامة بن منقذ، كتاب الاعتبار، دار الكتب العلمية |، لبنان، 1999م، ص.182
- (25)- محمد سهيل طقوس، تاريخ الحروب الصليبية (حروب الفرنجة في المشرق)، الطبعة الأولى، دار النفائس، بيروت، 2011م، ص.314. وعن الحملة الصليبية الثانية أنظر أيضاً هذا الكتاب.
- (26)- أرنست باركر، المرجع السابق، ص.80
- (27)- نفسه.
- (28)- يوشع براور، الاستيطان الصليبي في القدس: مملكة بيت المقدس اللاتينية، ت: عبد الحافظ البنا، دار عين، الزقازيق 2001، ص.29-30
- (29)- إدوارد غيبون، مختصر تاريخ العرب والتمدن الإسلامي، نقله إلى العربية: سيد أمير علي القاهرة، مصر، 1938م، ص.279
- (30)- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، الجزء 11، بيروت دار مازدا للطباعة، بيروت، 1998م، ص.527
- (31)- نفسه.
- (32)- أرنست باركر، المرجع السابق، ص.81-82

- (33)- ابن الأثير، المصدر السابق، ج11، ص.527
- (34)- أبو شامة شهاب الدين المقدسي، الروضتين في أخبار الدولتين: النورية و الصلاحية، الجزء الأول، الهيئة المصرية، القاهرة، 1962م، ص.74
- (35)- نفسه
- (36)- شاكر أحمد أبو زيد، الحروب الصليبية والأسرة الزنكية، الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، دت، ص.58
- (37)- نفسه، ص.59
- (38)- أما عن نسائه فكانت الأولى أرملة الأمير "كندغدي"، أما الثانية فكانت "ختون" ابنة الملك "رضوان" والثالثة كانت صاحبة خلط ابنة "سقمان القطبي"، والرابعة كانت ابنة "تمرتاش"، والخامسة ك"خاتون" بنت جناح الدولة "حسين"، أما السادسة فهي "صفة الملك" ابنة الأمير "جاولي" وأخت الملك "دقاق" "لأمه.أنظر:- ابن الأثير (عز الدين)، التاريخ الباهر في دولة الأتابكة، تحقيق: عبد القادر طليمات، طبعة القاهرة، 1963م، ص.24
- (39) -ابن العديم، المصدر السابق، ص.244؛ أبو شامة شهاب الدين المقدسي، المصدر السابق، ج1، حسن حبشي، نور الدين والصليبيون، دار الفكر العربي، القاهرة، 1948م، ص.24 وص.172. ص.80؛ شاكر أحمد أبو زيد، المرجع السابق، ص.59-60.
- (40)- د/علي محمد الصلابي، الدولة الزنكية، الطبعة الأولى، دار المعرفة، بيروت، 1428هـ/72007م، ص.34-35..
- (41)- عماد الدين الأصفهاني، تاريخ آل سلجوق، مطبعة الموسوعات، القاهرة، مصر، (1318هـ/1900م)، ص.186
- (42)- كلود كاهن، الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ت:أحمد الشيخ، القاهرة، 1995م، ص.210
- (43)- عبد الحميد زايد، القدس الخالدة، الطبعة مصر، دت، ص.218-219
- (44)- أحمد شلبي، حركة فارسية مدمرة ضد الإسلام و المسلمين عبر العصور، القاهرة، 1988م، ص.452
- (45)- زكي النقاش، العلاقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين العرب والافرنج خلال الحروب الصليبية، منشورات دار الكتاب اللبناني، 11365هـ/1946م، ص.338
- (46)- عماد الدين خليل، نور الدين زنكي الرجل والتجربة، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق، 1400هـ/1980م، ص.24-39
- (47)- حسن حبشي الحروب الصليبية الأولى، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1958م، ص.24
- (48)- أمين معلوف، الحروب الصليبية كما رآها العرب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1378هـ/1958م، ص.165
- (49)- محمود السيد، الحروب الصليبية، طبعة الإسكندرية، 2000م، ص.152
- (50)- ابن القلانسي (حمزة بن محمد التميمي)، ذيل تاريخ دمشق، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت، ص.1908م، ص.262
- (51)- أحمد شلبي، المرجع السابق، ص.452-453.
- (52)- كلود كاهن، الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ترجمة:أحمد الشيخ، القاهرة، 1995م، ص.210
- (53)- محمود سعيد عمران، الحملة الصليبية الخامسة، الاسكندرية، 1985م ص.23
- (54)- محمود سعيد عمران، تاريخ الحروب الصليبية 1095-1291م، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1996م، ص.62
- (55)- محمد عثمان شبير، بيت المقدس وما حوله من خصائصه العامة وأحكامه الفقهية، ط1، 1407هـ/1987م، ص.19.
- (56)- محمود سعيد عمران، الحملة الصليبية الخامسة، ص.23-24
- (57)- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص.58
- (58)- محمود السيد، المرجع السابق، ص.152
- (59)- عماد الدين خليل، المرجع السابق، 121.
- (60)- محمد سهيل طقوس، تاريخ الحروب الصليبية (حروب الفرنجة في المشرق)، الطبعة الأولى، دار النفائس، بيروت، 1419هـ/1999م، ص.118
- (61)- أسامة بن منقذ، المصدر السابق، ص.97-98
- (62)- محمد سهيل طقوس، نفس المرجع، ص.118-119
- (63)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص.262
- (64)- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج11، ص.58
- (65)- ابن الأثير، المصدر السابق، ج11، ص.52
- (66)- نفس المصدر، ج11، ص.52-53
- (67)- عماد الدين خليل، المرجع السابق، ص.124-125
- (68)- محمود سعيد عمران، تاريخ الحروب الصليبية 1095-1291م، ص.61-62
- (69)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص.276
- (70)- محمود سعيد عمران، تاريخ الحروب الصليبية 1095-1291م، ص.66
- (71)- عماد الدين خليل، المرجع السابق، ص.146
- (72)- علي محمد الصلابي، المرجع السابق، ص.134
- (73)- زكي النقاش، المرجع السابق، ص.39
- (74)- ابن الأثير، المصدر السابق، ج11، ص.99

- (75)- محمود سعيد عمران، **الحملة الصليبية الخامسة**، ص605-606
- (76)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص279-280
- (77)- عماد الدين خليل، المرجع السابق، ص152-153
- (78)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص280
- (79)- ابن الأثير، المصدر السابق، ج11، ص99
- (80)- عبد القادر أحمد اليوسف، المرجع السابق، ص110
- (81)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص284
- (82)- بروكلمان، **تاريخ الشعوب الإسلامية**، الجزء الأول، ترجمة: نبيه فارس و منير البعلبكي، بيروت، 1948-1950م، ص219
- (83)- ابن القلانسي، المصدر السابق، ص285
- (84)- قلعة تقع على الفرات بين بالس والرفقة قرب صغين، -أنظر ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، الجزء الأول، دار صادر، بيروت، 1397هـ/1977م، ص142
- (85)- ابن العديم، المصدر السابق، ص285
- (86)- ابن الأثير: **التاريخ الباهر في الدولة الأتابكية**، ص71-72
- (87)- إبراهيم بن محمد حمد المزيني، **الحياة العلمية في عهد الزنكي**، الطبعة الأولى، الرياض، 1424هـ/2003م، ص42
- (88)- النويري شهاب الدين، **نهاية الأدب في فنون الأدب**، تحقيق: سعيد عاشور، طبعة القاهرة، 1980م، ص43
- (89)- علي محمد الصلابي، المرجع السابق، ص170-174
- (90)- إبراهيم بن محمد حمد المزيني، المرجع السابق، ص44
- (91)- محمد سهيل طقوس، المرجع السابق، ص168-169
- (92)- علي محمد الصلابي، المرجع السابق، ص172
- (93)- ابن الأثير **الباهر في التاريخ**، ص86-87
- (94)- عماد الدين خليل، **نور الدين محمود الرجل والتجربة**، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق، 1400هـ/1980م، ص13
- (95)- ابن الأثير، **الباهر في التاريخ**، ص107-108
- (96)- ابن الأثير، **الباهر في التاريخ**، ص107
- (97)- (98 Stevenson.W.G.The crusades in the east, Cambridge, 1999. pp185-186.) - محمد الدين طقوس، المرجع السابق، ص170
- (99)- ابن الأثير **الباهر في التاريخ**، ص108
- (100)- نفسه، ص87
- (101)- ابن واصل، المصدر السابق، ص116
- (**)- عن أهم رجال "نور الدين محمود في دولته أنظر- سبط ابن الجوزي، **مرآة الزمان في وفيات الأعيان**، طبعة حيدر آباد الدكن، الهند، 1951م، ص280 وص324-325 د/عماد الدين خليل، المرجع السابق، ص55 وص170، -حسن حبشي، **نور الدين محمود**، ص58-59.
- (102)- عبد القادر أحمد أبو الصيني، نفس المرجع، ص176. (103)- محمود شلبي، **"حياة صلاح الدين، الطبعة الأولى**، دار الجبل، بيروت، 1980م، ص35
- (104)- فيليب حتي، **صانعو التاريخ العربي**، الطبعة الأولى، تر: أنيس فريحة، ومراجعة: محمود زايد، دار الثقافة، بيروت، ص163
- (105)- عبد الرحمان ابن خلدون، المصدر السابق، م5، ص332-333.
- (*)- عن مولد "صلاح الدين الأيوبي" بالتفصيل وعن رحيل أسرته أنظر المصدر لشهاب الدين المقدسي.
- (106)- ابن الأثير، المصدر السابق، م11، ص335
- (107)- زين الدين عمر ابن الوردي أجمد رفعت البداروي، **تنمة المختصر في أخبار البشر**، الجزء الثاني، دار المعرفة، بيروت، دون تاريخ، ص116-117
- (108)- عبد الرحمان ابن خلدون، **العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العربو العجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، الجزء الخامس، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، 2008، ص332-333
- (109)- ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج11، ص335-336
- (110)- Lane-Pool, **Saladin and the fall the ringe don of Jérusalem Ravats**, Beirut , 1964, p6.
- (111)- عيلة المهدي الزبدة، المرجع السابق، ص77..
- (112)- المقرئزي، **السلوك لمعرفة دول الملوك**، الجزء الأو، تعليق: محمد مصطفى زيادة، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1934-1942م، ص43.

وسائل التخصيص في نص الزيارة الجامعة الكبيرة

أ.م.د. عدوية عبد الجبار الشرع الباحثة. عبيد فاضل عبد السادة

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Specifications in the Great Collective Invocation

Asst. Prof. Dr. Adawiya Abdul Jabar Al-Shai'e

Researcher. Abeer Fadhil Abdul Sada

College of Studies of Quran/ University of Babylon

hayder_s88@yahoo.com

Abstract

Specification indicates the exceptionality of the person. The house hold of the prophet (peace be upon them) are distinguished with their exceptionality which appears in the text of the invocation. The specification in the text of the great invocation is expressed by some grammatical and linguistic device.

الملخص

إنَّ التخصيص يدلُّ على اصطفاء الشخص، وإفراده بشيءٍ من دون غيره، وحصر صفة أو ميزة ينماز بها عن غيره، وبما أنَّ أهل البيت (عليهم السلام) مُختصَّونَ بميزات وخصائص انفردوا بها عن غيرهم، كان لموضوع التخصيص حضورٌ بارزٌ في نصِّ الزيارة، إذ توضح من خلاله اختصاصهم بأمر عدة من دون غيرهم أهلكتهم لتلك المنزلة الجليلة، فجاء تخصيصهم بوسائل لغوية متنوعة منها المفاعيل، والنداء، والاستثناء والقصر، وأسلوب الاختصاص، والتقديم والتأخير، ومن هذا وذاك تمَّ تخصيصهم (عليهم السلام) بخصائص عدة.

الكلمات المفتاحية: التخصيص، الاختصاص، أهل البيت، التقديم والتأخير، قصر.

المقدمة

اقتضت طبيعة الموضوع أن يكون مُقسَّم على مطلبين، تضمَّن المطلب الأول وقفة تعريفية لموضوع الاختصاص في اللغة والاصطلاح، أمَّا المطلب الثاني فقد تضمَّن وسائل التخصيص في نصِّ الزيارة الجامعة، وانقسم هذا المطلب على خمسة نقاط قسَّمنا عليها وسائل التخصيص، هي: التخصيص عن طريق التقديم والتأخير، التخصيص بالنداء، التخصيص بالمفاعيل، التخصيص بالاستثناء والقصر، التخصيص بأسلوب الاختصاص.

أمَّا المصادر التي أفدنا منها في كتابة الموضوع فقد كانت متنوعة تمثلت بكتب الصوت والصرف والنحو والدلالة، فضلاً على كتب المعاجم، والشروح.

وقد اعتمدنا كتاب (مَنْ لا يحضره الفقيه) للشيخ الصدوق (رحمه الله) في توثيق الزيارة الجامعة؛ لكونه الكتاب الأقدم والأول من بين المصادر التي نقلته.

والحمد لله كثيراً على أن وفقنا لإتمام هذا البحث الذي نرجو أن يكون في رصيد أعمالنا التي تُزلفنا إلى الله - تعالى -، وهو حسبنا ونعم الوكيل في المبدأ والمآل.

المطلب الأول: معنى التخصيص في اللغة والاصطلاح

إنَّ من البديهي أن يكون لهذا الموضوع حضورٌ في كلام الإمام - بشكل متنوع - لا سيما فيما يتعلَّق بتخصيص أهل البيت (عليهم السلام) بخصائص وفضائل من دون غيرهم وتمييزهم بها، فإذا عدنا إلى المعنى اللغوي للاختصاص وجدناه قد أخذ من الفعل (خصَّ) الدال على الفرجة والثلمة، ومنه يقال: خصصت فلاناً بشيءٍ خصوصيةً، إذا أفرد واحدٌ فقد أوقع فرجةً بينه وبين غيره⁽¹⁾،

(¹) ينظر: مقاييس اللغة: 153/2، (خصَّ)

والتخصيص حصر شيء ما للنفس على وجه الخصوص، فيقال (حَصَّصْتُ الشيءَ، وأَخَصَّصْتُهُ... والخاصة: الذي اختصصته لنفسك... ويقال: تَخَصَّصَ فلان بالأمر واختصَّ به، إذا انفرد به، وَخَصَّ غيره واختصَّه بغيره⁽¹⁾)، والاختصاص هو التفرد بشيء والاصطفاء والاختيار والانفراد بالشيء⁽²⁾، فالتخصيص قصر شيء على شيء على وجه التفرد، والتخصيص مأثور في الكلام العربي، وهو من عادة العرب، فهي تعتمد في كلامها إلى أنها تعمم ثم تُفرد للاختصاص والتفضيل⁽³⁾، وقد أوضح العسكري معنى الاختصاص بشكله العام ((إنَّ الاختصاص انفردُ بعض الأشياء بمعنى دون غيره، كالانفراد بالعلم والمُلْك، والانفراد تصحيحُ النفس وغير النفس، وليس كذلك الاختصاص؛ لأنَّه نقيض الاشتراك، والانفراد نقيض ازدواج، والخاصة تحتل الإضافة وغير الإضافة؛ لأنَّها نقيض العامة فلا يكون الاختصاص إلَّا على الإضافة؛ لأنَّه اختصاص بكذا دون كذا))⁽⁴⁾، فالمختصُّ مُفردٌ بحكم من دون غيره، وتكون له بذلك الأفضلية على غيره، وعُرفَ في النحو على أنه ((قصر الحُكم على بعض أفراد المذكور))⁽⁵⁾، فمن نُحِصَ شيءٌ، ونقصر عليه أمراً لأبدٍ وأنَّ في ذلك تفضيلاً له، وتمييزاً عن غيره بتلك التخصيصات.

المطلب الثاني: وسائل التخصيص

يَعُدُّ الدكتور تمام حسان التخصيص علاقة سياقية كبرى، أو قرينة معنوية كبرى تنفرع عنها قرائن معنوية أخص منها، وإنَّ هذه القرائن الخاصة كلها تجتمع في قرينة معنوية كبرى أعمَّ منها تشملها جميعاً وتسمَّى قرينة التخصيص⁽⁶⁾، ولأنَّ الزيارة الجامعة كانت محط تخصيص أهل البيت (عليهم السلام) بخصائص مميزة لهم من دون غيرهم آثرنا دراسة هذا الموضوع، وورد هذا التخصيص في نص الزيارة بطرق متنوعة، هي:

أولاً: التخصيص عن طريق التقديم والتأخير: وحصل هذا النوع في نصَّ الزيارة الجامعة بتقديم الجارِّ والمجرور⁽⁷⁾، الذي كثر تقديمه في النص، ولكثرته في الكلام العربي قيل إنَّ أهلُ النِّبَانِ كادوا يُطَبِّقُونَ عَلَى أَنَّ تَقْدِيمَ الْمُعْمُولِ يُفِيدُ الْحَصْرَ سَوَاءً كَانَ مَفْعُولاً أَوْ ظَرْفًا أَوْ مَجْرُوراً⁽⁸⁾، فالمقدم من المعمول (الجار والمجرور) يُراد به تخصيص أمر في شيء، ونجد هذا التخصيص في كلام الإمام بكثرة، ومنها قوله (عليه السلام): ((إلى الله تَدْعُونَ، وَعَلَيْهِ تَدْلُونَ، وَبِهِ تُؤْمِنُونَ، وَلَهُ تُسَلِّمُونَ، وَبِأَمْرِهِ تَعْمَلُونَ، وَإِلَى سَبِيلِهِ تُرْشِدُونَ، وَبِقَوْلِهِ تَحْكُمُونَ))⁽⁹⁾ ففي هذه الفقرات توضيح وتبيين اختصاص أهل البيت (عليهم السلام) بتوجههم إلى الله - تعالى - في جميع أمورهم، ودعواتهم وإرشادهم وتسليمهم إليه، وإيمانهم وعملهم بأمره في جميع شؤونهم من دون غفلة، ولا سهو فيما اختصوا فيه؛ ولذا رَتَّبَ على ذلك سعادة مُتَّبِعِهِمْ وهلاك مُخَالَفِهِمْ بقوله (سَعَدَ مَنْ والاكم وهَلَكَ مَنْ عاداكم وخاب مَنْ جحدكم)؛ لأنَّ مَنْ كان مختصاً بتلك الاختصاصات لأبدٍ وأنَّ يكون لديه تلك الأفضلية بسعادة المتبع له وهلاك المخالف له⁽¹⁰⁾، فقدم الجار والمجرور، إذ قال (إلى الله تدعون)، ولم يقل (تدعون الى الله)، وقال (وله تسلمون)، ولم يقل (وتسلمون له)، كما قال (وبأمره تعملون)، ولم يقل (وتعملون بأمره)، وقال (والى سبيله ترشدون) ولم يقل (وترشدون إلى سبيله) وقال (وبقوله تحكمون) ولم يقل (وتحكمون بأمره)، إذ قدم الجار والمجرور فيها، وفي تقديم الجار والمجرور هنا ((إشارة إلى إنَّهم لم يدعوا ولن يدعوا إلَّا إلى الله))⁽¹¹⁾، فدعوتهم خالصة له - تعالى - دون غيره، وقال (عليه تدلون) ولم يقل (تدلون عليه) ويتضح أيضاً الحصر في دلائلهم على الله - تعالى - في كل حال من

(1) تهذيب اللغة: 292/6، (خصَّ)

(2) ينظر: المعجم الوسيط: 238/1، (خصَّ)

(3) ينظر: فقه اللغة وسر العربية: 223

(4) الفروق اللغوية: 27

(5) حاشية الصبان: 274/3، معجم المصطلحات النحوية والصرفية: محمد سمير نجيب، 74

(6) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، 194-195

(7) ينظر: البرهان في علوم القرآن: 236/3

(8) ينظر: الاتقان: 174/3

(9) من لا يحضره الفقيه: 388/2

(10) ينظر: في رحاب الزيارة الجامعة: 406

(11) الشموس الطالعة: 492

أحوالهم، لا يدلون على غير الله (عز وجل) بل يدلون عليه أو على ما يدل عليه⁽¹⁾، وقوله (وله تسلمون وبأمره تعملون) أي: وله من دون غيره تسلمون وتقوضون أمركم، وبأمره تعالى تعملون لا بأمركم أو إرادتكم؛ بل ليس لكم أمر أو إرادة إلا أمره وإرادته⁽²⁾، وقوله (والى سبيله تُرشدون وبقوله تحكمون) أي: والى دين الله تعالى وصراطه المستقيم ترشدون الخلق بأفضل هداية لا إلى دين غيره، فهو المختص بإرشادكم لا غيره، ثم انكم بقوله تعالى وبلاستاد اليه فقط دون غيره تحكمون بين الناس لا بالآراء الأخرى لغيره بل بحكمه وبقوله مستندين إليه فقط⁽³⁾.

وقال (عليه السلام): ((بكم يُسلك إلى الرضوان وعلى من جحد ولايتكم غضب الرحمن))⁽⁴⁾ فقدم (بكم) على (يسلك إلى الرضوان بكم)، فمن هذا التقديم يُفهم حصر الأمر بهم، فبهم دون غيرهم يُسلك إلى الرضوان الذي عد من أعظم الدرجات⁽⁵⁾، وتحقق التخصيص عن طريق تقديم الجار والمجرور في قوله (على من جحد ولايتكم غضب الرحمن)، فقدم (على من جحد ولايتكم) على (غضب الرحمن) فلم يقل (غضب الرحمن على من جحد ولايتكم)؛ لأنه يريد تخصيص الشخص المستحق لغضب الله تعالى، وللتأكيد على أهمية الموضوع؛ إذ إن جحد ولايتهم (عليهم السلام) أمر يستحق تقديمه على غضب وسخط الرحمن؛ لأنه يؤد بسببه، فكن لا بد من تقديم السبب على النتيجة.

كما نجد التخصيص في قوله (عليه السلام): ((السلام على الدعاة إلى الله، والأدلاء على مرضاة الله... وعباد المكرمين، الذين لا يسبقونه بالقول، وهم بأمره يعملون))⁽⁶⁾، فقد قال (وهم بأمره يعملون)⁽⁷⁾، ومن المؤكد أن وراء استحضار الإمام (عليه السلام) هذا القول غاية يرمي إبلاغها. وفي قوله - تعالى - المُفْتَبَس منه قول الإمام (عليه السلام) ذكر الزمخشري أن ((هذا الكلام المعترض تعمّد من الله تعالى لصيانة الملائكة عن وقوع شبهة في عصمتهم))⁽⁸⁾، فيما إن النص في معرض الحديث عن عصمة الأنبياء وعدم مخالفتهم لأمر الله - تعالى -، اقتبس الإمام قوله من هذا القول ليثبت عصمة أهل البيت (عليهم السلام) والاشارة إلى أن أمرهم مرتبط بأمر الله من دون غيره، وفي هذا رد قاطع على المغالين⁽⁹⁾ في أهل البيت (عليهم السلام) بأنهم عباد الله لا شركاءه، وهم لا يسبقونه بأي شيء، بل بأمره يعملون فاستحضار النص لأجل الدلالة على عصمتهم بنفس النص الذي سيق في القرآن، وكذلك اثبات توحيد أهل البيت لله - تعالى - وعدم سبق فعلهم لفعله - عز وجل - بل هم عبادته وتحت أمره وقبضته، كما كان دليلاً على عصمتهم.

وبنظرة دقيقة إلى المواضع التي السابقة التي سيقّت لأجل دلالة الاختصاص يلاحظ أن دلالة العناية والاهتمام تعضدها وتلازمها، فالإمام الهادي (عليه السلام) فعندما يقول: ((إلى الله تدعون، وعليه تدلون، وبه تؤمنون، وله تسلمون، وبأمره تعملون، وإلى سبيله تُرشدون، وبقوله تحكمون))⁽¹⁰⁾، ويقول ((بكم يُسلك إلى الرضوان وعلى من جحد ولايتكم غضب الرحمن))⁽¹¹⁾، ويقول ((المخلصين في توحيد الله، والمظهرين لأمر الله ونهيه، وعباد المكرمين الذين لا يسبقونه بالقول وهم بأمره يعملون))⁽¹²⁾ ليس الغرض الوحيد من هذا التقديم الاختصاص فقط، وإلا فما الجديد الذي قد يوجبه النص حين انضوى على أمر معلوم ومعروف، ويُعد من البديهيات؟ فأهل البيت (عليهم السلام) يدعون إلى الله - تعالى - وليس إلى غيره، ويدلون عليه وليس على غيره، وبه يؤمنون ولا

(1) ينظر شرح الزيارة الجامعة: 2 / 190 - 194

(2) ينظر: الانوار اللامعة: 148

(3) ينظر: في رحاب الزيارة الجامعة: 408

(4) من لا يحضره الفقيه: 2 / 390

(5) ينظر الانوار اللامعة: 187

(6) من لا يحضره الفقيه: 2 / 386

(7) قوله (عليه السلام) اقتباس من قوله تعالى: (وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُّكْرَمُونَ) (*) لا يسبقونه بالقول وهم بأمره يعملون [الأنبياء: 26-27]

(8) الكشاف: 2 / 727

(9) الغلاة جماعة من المنحرفين الذين ادّعوا لأنفسهم النبوة، وللائمة (عليهم السلام) الإلهية، وأباحوا فعل المحرمات، فوقف الإمام الهادي (عليه السلام) موقفاً شديداً ضدهم، وكُتب أبابيلهم، ونُتبه الشيعة على الاحتراز منهم وعدم تصديقهم، ومن هؤلاء الغلاة: علي بن حنيفة القمي، والقاسم القيطيني، والحسن بن محمد بن بابا القمي، ومحمد بن نصير) ينظر: رجال الكشي: 430 - 434، حياة الإمام الهادي (عليه السلام)، باقر شريف القرشي، 394-401.

(10) من لا يحضره الفقيه: 2 / 388

(11) المصدر السابق: 2 / 390

(12) من لا يحضره الفقيه: 2 / 386

يؤمنون بغيره، كما يسلّمون له ولا يسلّمون لغيره، وبأمره يعملون لا بأمر غيره، وكذلك يحكمون بقوله لا بقول أحدٍ غيره، كذلك بهم يُسلّك إلى الجنان، ويجحد ولا يتهم يُصبُّ غَضَبُ الرحمن، هذه كلها من الأمور المعروفة التي باتت من خصائص وسمات أهل البيت (عليهم السلام) المُميزة لهم، وليست بالخافية على أحد؛ لذا فإنَّ التقديم الذي انضوت عليه هذه الجمل يتعاقد معها معنى العناية والاهتمام بذلك المقدم، لتُصرف نحوه الهمم، وتهتم وتعتني به النفوس وتتفكّر به، حتى لا تغفل عن تلك الحقيقة سواء كانت على وجه الترغيب أم الترهيب.

ثانياً / التخصيص بالنداء: النداء صورة من صور التخصيص. وهو تنبيه المدعو ليقبل عليك⁽¹⁾، وحروفه متعددة وهي: (يا)، و(أيا)، و(هيا) لنداء البعيد أو من هو بمنزلته من نائم أو ساه، و (أي) و(الهمزة) للقریب، و(وا) للندبة خاصة⁽²⁾، والمنادى على ثلاثة أضرب: الضرب الأول (مُفرد) وهو على قسمين: الأول (معرفة) و يبنى على الضم فيها، والثاني (نكرة) منصوبة، والضرب الثاني (مضاف) ويكون منصوباً، والثالث (شبيه بالمضاف)، إذ يعمل الرفع والنصب فيما بعده⁽³⁾، وفي نداء الشخص المطلوب تخصيص لشخصه من دون غيره، وفي ذلك قال ابن يعيش: ((إعلم أنَّ كلَّ منادى مختصّ، تختصّه فتناديه من بين مَنْ بحضرتك لأمرّك، ونهيّك، أو خبرك. ومعنى اختصاصك إياه أن تقصده، وتختصّه بذلك دون غيره. وقد أجريت العرب أشياء اختصوها على طريقة النداء لاشتراكهما في الاختصاص، فاستعير لفظ أحدهما للآخر من حيث شاركه في الاختصاص، كما أجروا التسوية مجزى الاستفهام، إذ كانت التسوية موجودة في الاستفهام))⁽⁴⁾، وورد النداء الذي خصّ به أشخاصاً بعينهم في نص الزيارة الجامعة وذلك في قول الامام (عليه السلام): ((السلام عليكم يا أهل بيت النبوة وموضع الرسالة))⁽⁵⁾، فتوصل إلى النداء بـ(يا)، وورد المنادى (أهل البيت) مضافاً فكان حكمه النصب، فـ(أهل) منادى منصوب، وهو مضاف (البيت) مضاف إليه، وخصص بهذا النداء سلامه وقيد به أهل البيت (عليهم السلام) من دون غيرهم فهم المختصون والمعنيون بسلامه. فضلاً على ما ينضوي هذا النداء من التشريف والتكريم كما عُهد في القرآن الكريم نداء الرسول الاكرم (صلى الله عليه وآله) بوصفه، والرسول (عليهم السلام) بأسمائهم، تشريفاً وتكريماً⁽⁶⁾، فعندما نادى أهل البيت (عليهم السلام) بصفتهم كان في ذلك علاوة على الاختصاص تشريفاً وتكريماً لهم.

ثالثاً / التخصيص بالمفاعيل: تم التوصل إلى التخصيص في نص الزيارة بالمفاعيل، ومنها:-

1- المفعول له: وهو المصدر الذي انتصب؛ لأنّه علة وعُدُّ لوقوع الأمر، ويكون تفسيراً لما قبله لم كان ؟ أو لم فعلت كذا؛ لأنّه بمثابة علة الإقدام على الفعل⁽⁷⁾، فيما تضمّنه المفعول له من معنى يتم تقييد الفعل ومعناه ((التّصريح بالعلّة التي لأجلها وقع الفعل، نحو ضربته تأديباً، فيفيد تخصيص ذلك الفعل بتلك العلّة))⁽⁸⁾، فعندما تقول مثلاً: أتيت رغبةً في لقائك، فإنك بذلك تكون قد أسندت الإتيان إلى نفسك مقيداً بسبب خاصّ وهو قيد الغائية والتي تكون قرينة معنوية دالة على المفعول لأجله ومقيدة للإنسان الذي لولاها لكان أعمّ، فهو من دون سبب أعم منه وهو مسبب، وتكون دالة على جهة فهم الحدث الذي يشير إليه الفعل⁽⁹⁾، ومثال التخصيص بالمفعول له في كلام الإمام الهادي (عليه السلام): ((وجعل صلواتنا عليكم وما خصنا به من ولايتكم طيباً لخلقنا، وطهارة لأنفسنا وتركية لنا وكفارة لذنوبنا))⁽¹⁰⁾، إذ قال: (طيباً، طهارة، تركية، كفارة) مُقيداً بها الإنسان الذي لولاها لأصبح عامّاً لا تقييد فيه، فقيد الطيب للخلق، والطهارة للأنفس، والكفارة للذنوب.

(1) ينظر: الاصول: 329/1

(2) ينظر: المفصل في صنعة الاعراب: 413

(3) ينظر: المع: 106-107

(4) شرح المفصل، 1/ 369

(5) من لا يحضره الفقيه: 2/ 386

(6) ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم: محمد عبد الخالق عزيمة: 599/3

(7) ينظر الكتاب: 367/1، المفصل: 87

(8) إرشاد الفحول: الشوكاني، 382/1

(9) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها: 195-196

(10) من لا يحضره الفقيه: 388/2

2- المفعول المطلق: هو الاسم الدال على حدث وزمان مجهول، وهو وفعله من لفظ واحد، ويأتي مع فعله لتوكيد الفعل، وبيان النوع، وعدد مرات حدوث الفعل⁽¹⁾، والقرينة الدالة عليه قرينة معنوية تسمى (التحديد والتوكيد)، وهي كما قال الدكتور تمام حسان ((هي القرينة المعنوية الدالة على المفعول المطلق، والمقصود بالتحديد والتوكيد: تعزيز المعنى الذي يفيد الحدث في الفعل، وذلك بإيراد المصدر المشترك مع الفعل في مادته؛ لأنَّ المصدر هو اسم الحدث، ففي إيراد بعد الفعل تعزيز لعنصر الحدث ومعنى الفعل، وتكون التقوية بواسطة ذكره مفرداً منوطاً على سبيل التأكيد، أو مضافاً لمعين لإفادة النوع، أو موصوفاً لإفادة النوع أيضاً، أو مميزاً لعدد فيكون العدد نفسه مفعولاً مطلقاً... والذي يهمنا من كل ذلك هو أن التقوية بالتأكيد أو التحديد قرينة معنوية على معنى المفعول المطلق))⁽²⁾، وورد التخصيص في نص الزيارة بالمفعول المطلق المؤكد لفعله في قوله (عليه السلام): ((أمنكم من الفتن وطهركم من الدنس، وأذهب عنكم الرجس، وطهركم تطهيراً))⁽³⁾، فقال: (طهركم تطهيراً)، وأشتق (تطهيراً) من لفظ الفعل (طهركم)، وورد ((مفعولاً مطلقاً لقوله (يطهركم) وتأكيداً له من دون أن يكون للنوع المفيد اختصاصه لنوع دون نوع، ولا للمرة المفيدة للتطهير وقتاً من دون وقت، بل تأكيد لما أفاده بقوله (يطهركم) من التطهير المطلق من حيث الأنواع والأوقات في كل مرتبة من مراتبهم الذاتية ومقاماتهم الأصلية))⁽⁴⁾، فالتطهير حدث مطلق لم يفيد بزمن دون آخر أو نوع دون آخر.

أما المصدر المبيّن للنوع فقد تمّ التخصيص به لبيان وتخصيص نوع معين وتمييزه، وذلك في قوله (عليه السلام): ((صلى الله على محمد وآله الطاهرين وسلم تسليماً كثيراً))⁽⁵⁾، فقال: (سلم تسليماً كثيراً)، ف(تسليماً) مصدر على زنة (تفعّل) جيء به لتوكيد حدث التسليم المطلق المجرد، ثمّ وصّف ذلك التسليم وهو المصدر بـ(كثيراً) لغرض وفائدة بيان نوع ذلك التسليم وتحديد ذلك النوع، فقد يتبادر إلى الذهن تساؤل عن صفة ذلك التسليم في حال لم يذكر في الكلام، ومجيئه قد بيّن ذلك وهذه فائدته؛ لذلك جاء المصدر لبيان التأكيد على الصلاة والسلام عليه (صلى الله عليه وآله) ظاهراً بأنّ يكثرُوا الصلاة والسلام عليه⁽⁶⁾، فتمّ تخصيصه وتقييده بـ(كثيراً)، وليس بشيء آخر فلوّج هذا اللفظ بهذا الأمر.

رابعاً / التخصيص بالاستثناء والقصر: والاستثناء يعني ((أنّ تُخرج شيئاً ممّا أدخلت فيه غيره أو تدخله فيما أخرجت منه غيره. وهذا الإدخال أو الإخراج للشيء إنّما هو تخصيص وتمييز له عن غيره. وحرفه المستولي عليه (إلا)، وتشبه به أسماء وأفعال وحروف فالأسماء (غير، وسوى) والأفعال (ليس، لا يكون، عدا، خلا، وحاشا)، والحروف (حاشا، وخلا))⁽⁷⁾، أو هو ((إخراج بعض من كل بمعنى (إلا) نحو: جاعني القوم إلا زيداً))⁽⁸⁾، وهذا البعض الذي يخرج من الكل يكون مخصصاً، ويُعدّ الاستثناء عند الأصوليين ((إحدى القرائن اللفظية التي يتم بها تخصيص العموم، أي إخراج بعض أفراد اللفظ العام من الدلالة التركيبية))⁽⁹⁾، وقد تكون هناك أدوات أخرى يتم التوصل بها إلى الاستثناء، مثل (لَمّا)، فيتمّ التخصيص بها، إذ تأتي في بعض صورها للاستثناء وتكون بمعنى (إلا)، وتأتي بعد القسم، أو بعد النفي⁽¹⁰⁾، والمورد الذي ورد فيه لما في نص الزيارة كان بعد القسم، كما في قوله (عليه السلام): ((فبحق من انتمنكم على سره واسترعاكم أمر خلقه وقرن طاعتكم بطاعته لما استوهبتم ذنوبي))⁽¹¹⁾، فبدأ كلامه بالقسم، والباء دالة عليه، أي: أقسم عليكم بحق الله، الذي جعل طاعتكم طاعته واسترعاكم أمر خلقه إلا ما استوهبتم ذنوبي عند الله وشفعتم لي بغفرانها.

(1) ينظر: للمع، 48

(2) اللغة العربية معناها ومبناها، 198

(3) من لا يحضره الفقيه: 387/2

(4) طهارة أهل البيت (عليهم السلام) في آية التطهير: ميرزا محمد باقر الحائري: 214

(5) من لا يحضره الفقيه: 391/2

(6) ينظر: الانوار الساطعة: 250-249

(7) للمع: 66

(8) أسرار العربية: 156

(9) دلالة تركيب الجمل عند الأصوليين، د. موسى العبيدان: 176

(10) ينظر: الجنى الداني: 592، الكليات: 791

(11) من لا يحضره الفقيه: 391/2

وَيُخَصَّصُ بالقصر، بتقديم الخبر على المبتدأ لأجل القصر، الدال على تخصيص أمرٍ بآخرٍ بطريقٍ مخصوصٍ، أو إثبات الحكم للمذكور وثبته عما عداه، ويُقسم على قسمين: الأول: قصر الموصوف على الصفة قصراً حقيقياً، نحو (مَا زَيْدٌ إِلَّا كَاتِبٌ)، ومجازياً، نحو قوله تعالى: (وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ) [آل عمران: 144]، والثاني: قصر الصفة على الموصوف قصراً حقيقياً، نحو قوله تعالى: (فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلِّبَكُمْ وَمَتَوَاكُم) [محمد: 19]، ومجازياً، نحو قوله تعالى: (قُلْ لَا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَى طَاعِمٍ يَطْعُمُهُ إِلَّا أَنْ يَكُونَ مِثْلَهُ) [الأنعام: 145]⁽¹⁾، ورد في نص الزيارة الجامعة تخصيص بقصر الصفة على الموصوف قصراً حقيقياً، إذ قال: ((أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له))⁽²⁾، قاصراً صفة الألوهية ومخصصها في الذات الإلهية المقدسة قصراً حقيقياً من دون شريك.

خامساً / التخصيص بأسلوب الاختصاص: هو أسلوب نحوي، أفرد له النحاة باباً خاصاً أسموه المنسوب على الاختصاص⁽³⁾، وعرفوه على أنه: ((قصر حكم اسند لضمير متكلم أو مخاطب على اسم ظاهر معرفة يذكر بعده معمول لـ(أخص) محذوفاً وجوباً))⁽⁴⁾، وهو على هيئة نداء لفظاً لأجل التوسع إلا أنه ليس بنداء، ومبعثه الفخر أو التواضع أو زيادة بيان⁽⁵⁾ ويفترق عن النداء باستغنائه عن الاداة، ولا يأتي في بداية الكلام كما يأتي النداء بل يأتي في أثنائه، ويكون معرفة بـ(أل)، وعدم وصف (أيا) باسم الإشارة، وان يكون المقدم عليه اسماً بمعناه، ويقل أن يكون علماً وينصب مع انه مفرداً⁽⁶⁾، والاسماء التي يكثر دخولها في هذا الأسلوب هي (بنو فلان، معشر، أهل البيت، آل فلان)⁽⁷⁾، وورد هذا في نص الزيارة بلفظ (أهل البيت) في قول الامام في بيان طهارة منزلة أهل البيت (عليهم السلام): ((أمنكم من الفتن وطهركم من الدنس واذهب عنكم الرجس أهل البيت وطهركم تطهيراً))⁽⁸⁾، إذ قال (أهل البيت)، ولم تأت هذه اللفظة في بداية الكلام بل جاءت في أثنائه، ولم يستعمل فيها أداة نداء، وورد (أهل) منصوباً على الاختصاص، أي اختصكم أهل البيت، أنتم من دون غيركم، ففي ذكرها ارتفاع العموم وتقرّد الخصوص وهم (أهل البيت) بتأمينهم من الفتن وتطهيرهم من الدنس، وإذهاب الرجس عنهم وتطهيرهم على وجه الخصوص والافتراء.

بعد أن أنهينا البحث في هذا الموضوع، توصلنا الى النتائج الآتية:

- 1- بروز موضوع التخصيص الذي تتناسب مفهومه مع تخصيص أهل البيت (عليهم السلام) بخصائص وسماتٍ ميزتهم عن غيرهم.
- 2- كثرة أسلوب التعليل والسبب في نص الزيارة الجامعة، إذ قدّم الإمام الهادي (عليه السلام) أحكاماً عقّدها وجودها إلى أسباب، ومن أبرز من تمثل بتلك السببية هم أهل البيت (عليهم السلام)، فكان التعليل والسبب قد هيمن على إبراز سببيتهم في الخلق، فوظف الإمام هذا الأسلوب بحكمة ودراية ليوضح سببيتهم لأجل التأثير في النفوس، فالنفس أكثر تقبلاً للأحكام المعلّلة من الأحكام غير المعلّلة وغير واضحة العلة والسبب فيها، فلو قدّمها بأسلوب غير هذا الأسلوب قد تقوّت فرصة تقبّل الحكم، وهكذا فالإمام يستثمر اللغة لما يقرب غايته وقصده، فاختار أساليب تكشف الثّقاب عن غايته الجليلة وهي التأثير في المتلقّي وإرشاده.
- 3- احتجّ الإمام (عليه السلام) بسببية أهل البيت (عليهم السلام) عن طريق سوق كلامه على أسلوبٍ حجّاجي، باستعماله الكلام المعلّل الذي يميّز بكونه وسيلة احتجاجية، لا سيما عندما يُعلّل بالمفعول له أو ما يسمى بكلمة السبب التي تُبنى عليها الحجج؛ لأنّه لا يُستعمل إلا تبريراً أو تعليلاً للفعل؛ لذا عمد الإمام إلى هذا الأسلوب الاحتجاجي لإقناع المتلقّي، فيحاججه ويقنعه بسببية أهل البيت (عليهم السلام) بأمر اختارها الله - عز وجل -.

(1) ينظر: الإتيان في علوم القرآن: 166/3

(2) من لا يحضره الفقيه: 391/2.

(3) ينظر: شرح إبيات سيويه: 36/2، المفصل في صناعة الإعراب: 69، شرح الكافية الشافية: 1374/3، توضيح المقاصد: 1150/3.

(4) اللباب في قواعد الإعراب، 130

(5) ينظر: شرح المفصل: 369/1، شرح الكافية الشافية: 1374/3، شرح الأشموني: 81/3، توضيح المقاصد: 1150/3.

(6) ينظر: توضيح المقاصد: 1152/3، شرح الأشموني: 81/3.

(7) ينظر: الكتاب: 236/2.

(8) من لا يحضره الفقيه: 387/2.

- 4- بما إنَّ التعليل قائم في أساسه على سؤال، وبالتالي تتم الإجابة، فهذا يعني إنَّ كلام الامام (عليه السلام) المُعلَّل يُمثَّل إجابات لأسئلة خصَّت سببية أهل البيت، فكل تعليل يمثل بحد ذاته ردَّ وجواب.
- 5- لم تُردَّ جميع مواضع التخصيص في نص الزيارة في تخصيص أهل البيت (عليهم السلام) بصفات انفردوا بها، إنَّما وردت في مواضع تُنقِرد صفات في غيرهم، كتخصيص الإلهوية في الذات المقدَّسة لله - تعالى - وقصرها عليها من دون غيرها.

المصادر

القرآن الكريم

- 1- الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، 1394هـ - 1974م.
- 2- اختيار معرفة الرجال (رجال الكشي)، أبو جعفر محمد بن الحسن الطوسي، تح، جواد الاصفهاني، مؤسسة النشر الاسلامي، قم، 1427هـ
- 3- إرشاد الفحول إلي تحقيق الحق من علم الأصول، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت: 1250هـ)، تحقيق، الشيخ أحمد عزو عناية، دمشق - كفر بطنا، قدم له: الشيخ خليل الميس والدكتور ولي الدين صالح فرفور، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى 1419هـ - 1999م
- 4- أسرار العربية، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت: 577هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطبعة الأولى، 1420هـ - 1999م.
- 5- الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (ت: 316هـ) تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت.
- 6 - الأنوار الساطعة في شرح الزيارة الجامعة، الشيخ جواد عباس الكريلائي، مراجعة، محسن الأسدي، مؤسسة الأعلمي، بيروت، الطبعة الاولى، 1428هـ - 2007م.
- 7- الأنوار اللامعة في شرح الزيارة الجامعة، السيد عبد الله شبر، مكتبة الالفين، الكويت، الطبعة الاولى، 1403هـ - 1983م.
- 8 - البرهان في علوم القرآن، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794هـ)، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، 1376هـ - 1957م.
- 9 - تهذيب اللغة: محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ) تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- 10- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (ت: 749هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى 1428هـ - 2008م.
- 11- الجنى الداني في حروف المعاني، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (ت: 749هـ)، تحقيق، د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ - 1992م.
- 12- حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (ت: 1206هـ)، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى، 1417 هـ - 1997م.
- 13- حياة الإمام الهادي(عليه السلام) (دراسة وتحقيق)، باقر شريف القرشي، تح، مهدي باقر القرشي، مؤسسة الإمام الحسن (عليه السلام) ودار المعروف - النجف، الطبعة العاشرة، 1434هـ - 2013م

- 14- دراسات لأسلوب القرآن الكريم، محمد عبد الخالق عزيمة (ت 1404 هـ)، تصدير: محمود محمد شاکر، دار الحديث، القاهرة، د. ط.
- 15- دلالة تركيب الجمل عند الأصوليين، د. موسى بن مصطفى العبيدان، دار الاوائل، دمشق، ط، الاولى، 2002 م.
- 16- شرح أبيات سيبويه، يوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان أبو محمد السيرافي (ت: 385هـ)، تح، الدكتور محمد علي الريح هاشم، راجعه: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر، القاهرة، 1394 هـ - 1974م.
- 17- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأشموني الشافعي (ت: 900هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1998م.
- 18- شرح الزيارة الجامعة، الشيخ أحمد بن زين الدين الاحسائي، دار المفيد، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى، 1420 هـ - 1999م.
- 19- شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبائي، أبو عبد الله، جمال الدين (ت: 672هـ)، تحقيق، عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، الطبعة الأولى.
- 20- شرح المفصل للزمخشري، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (ت: 643هـ)، قَدَّمَ له: الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1422 هـ - 2001م.
- 21- الشموس الطالعة من مشارق الزيارة الجامعة، السيد حسين الهمداني، الدرد آبادي، تحقيق وتعليق، محسن بيدارفر، انتشارات بيدار - قم، المطبعة، شريعت، قم، الطبعة الاولى، 1426هـ.
- 22- طهارة أهل البيت في آية التطهير: ميرزا محمد باقر الحائري الإسكوي، تحقيق: صالح أحمد الدباب، دار المحجة البيضاء، بيروت، الطبعة الأولى، 1430 هـ - 2009م.
- 23- الفروق اللغوية، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (ت: نحو 395هـ)، تح، الشيخ بيت الله بيات، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، الطبعة الأولى، 1412هـ.
- 24- فقه اللغة وسر العربية، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (ت: 429هـ)، تحقيق، عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، 1422 هـ - 2002م.
- 25 - في رحاب الزيارة الجامعة، السيد علي الحسيني الصدر، مؤسسة الرافد، قم، الطبعة الثالثة، 1431 هـ - 2010 م.
- 26- الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (ت: 180هـ)، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1408 هـ - 1988م.
- 27- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت: 1094هـ)، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت.
- 28- اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب النحو والصرف والبلاغة والعروض واللغة والمثل، محمد علي السراج، مراجعة: خير الدين شمسي باشا، دار الفكر - دمشق، الطبعة الأولى، 1403 هـ - 1983م.
- 29- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان عمر، عالم الكتب، الطبعة: الخامسة 1427 هـ - 2006م.
- 28- اللمع في العربية، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392هـ)، تحقيق، فائز فارس، دار الكتب الثقافية - الكويت.
- 30- معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ودار الفرقان، الاردن، ط، الأولى، 1405 هـ - 1985هـ.

- 31- معجم مقاييس اللغة: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (ت: 395هـ)، تح، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م.
- 32- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، دار الدعوة، د. ط، ط. ت.
- 33- المفصل في صناعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (: 538هـ)، تحقيق، د. علي بو ملحم، مكتبة الهلال - بيروت، الطبعة الأولى، 1993م
- 34- من لا يحضره الفقيه، أبو جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي (ت: 381 هـ)، اشرف على تصحيحه وطبعه والتعليق عليه: العلامة الشيخ حسين الأعلمي، مؤسسة الاعلمي، بيروت، الطبعة، الأولى: 1406 هـ - 1986م.