



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

تاريخ تطوير واختيار الكتب المدرسية في اليابان والولايات المتحدة

د. أحمد جمعة صديق

عناصر بناء الجملة العربية (دراسة تطبيقية على الشعر الصومالي المعاصر)

أ. يوسف أحمد محمد خيري - د. عمر صلاح أحمد فتح الباب

شرح وتحليل قصيدة (بانت سعاد) وبيان أثرها في اللغة العربية

د. حسان بشير حسان حامد

اتجاهات طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى حول التعليم عن

بعد (دراسة نوعية)

أ. صالح موسى محمد الشمراي

Prediction of Student's Performance Using five Classifiers

Dr. Yasir Mohammed Haj Hamad



العدد السادس - ربيع الثاني 1443 هـ - يناير 2022 م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية - العدد السادس - ربيع الثاني 1443 هـ - يناير 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم: Alqulzum Journal for educational,
linguistic and psychological studies

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبد الله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. هالة أباي زيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د. حسين محمد أحمد الرباعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان
د. مجتبی نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الصادق آدم محمد آدم - جامعة السودان المفتوحة - السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (الْقُلُوم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
 2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين (.) .
 3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً بالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
 4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
 5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R).
 6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
 7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
 8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
 9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).
- نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

تاريخ تطوير واختيار الكتب المدرسية في اليابان والولايات المتحدة.....(7-20)
د. أحمد جمعة صديق

عناصر بناء الجملة العربية (دراسة تطبيقية على الشعر الصومالي المعاصر).....(21-52)
أ. يوسف أحمد محمد خيرى - د. عمر صلاح أحمد فتح الباب

تقويم طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس على ضوء آراء المعلمين
بولاية الخرطوم محلية كرري.....(53-70)

أ. الصادق إسماعيل محمد آدم - أ. د. أسامة نبيل محمد احمد
المسئولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي والفروق بينهم تبعاً لبعض
المتغيرات.....(71-102)

د. أماني بابكر إبراهيم سليمان-د. نورالدين محمد أحمد محمد
شرح وتحليل قصيدة(بانت سعاد) وبيان أثرها في اللغة العربية.....(103-132)

د. حسّان بشير حسّان حامد

بين رسالة الغفران وكوميديا دانتي(دراسة مقارنة).....(132-148)
د. الصادق آدم عمر

اتجاهات طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى حول التعليم عن
بعد(دراسة نوعية).....(149-166)

أ.صالح موسى محمد الشمراي

فاعلية استخدام برنامج كورت في تعليم مهارات التفكير(167-200)
أ. معاوية محمد علي يوسف -د. حربية محمد أحمد عثمان

أثر السياق في توجيه دلالة الكلمة(دراسة تطبيقية في الحديث النبوي).....(201-218)
د.عباس محمد أحمد عبد الباقي

Prediction of Student's Performance Using five Classifiers.....(219-244)

Dr. Yasir Mohammed Haj hamad

كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد السادس من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد الخامس الذي تم إصداره في شهر سبتمبر من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد السابع من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

تاريخ تطوير واختيار الكتب المدرسية في اليابان والولايات المتحدة

استاذ اللغة الانجليزية المشارك
كلية التربية - جامعة الزعيم الازهري
كلية التربية - جامعة الخرطوم

د. أحمد جمعة صديق

مستخلص:

شهد السودان خلال العام الجاري، الكثير من الجدل بشأن المناهج الدراسية، مما أدى الي التدخل الرسمي من قبل الأجهزة التنفيذية، ممثلة في رئيس الوزراء الذي أمر بتكوين لجنة من المختصين من علماء وخبراء التربية لدراسة المناهج المقترحة والتي أثارت لغطاً كبيراً من الجمهور. ويعتبر المنهج الدراسي كخارطة طريق واضحة المعالم لكل من المعلم والدارس على سواء. والمنهج بهذا المفهوم يعتبر أقصر الطرق وأكثرها أمناً لتوصيل المعلومة للطالب أو المتدرب بأقل جهد ممكن وبأسرع وسيلة وبتكلفة معقولة. وتصمم المناهج لتحقيق طموحات الفرد على المستوي الشخصي وأهداف الدولة واستراتيجياتها على المستوى العام، بهدف اعداد مواطن يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة التي ستسهم في دفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الدولة. وقد قصد المترجمان بتقديم هذه التجارب الانسانية من دول مختلفة متقدمة كاليابان والولايات المتحدة الامريكية، للافادة من تجارب هذه الدول لاثراء المنهج السوداني وتطوير الكتاب المدرسي ليكون مفيداً ومعاصراً، يلبي حاجة الانسان السوداني في مجتمع المعرفة الحديث، ويمكن مخرجات التعليم في مدارسنا وجامعاتنا من المنافسة على مستوي العالم، في اقتصاد مبني على المعرفة التقنية العالية والمهارات المتفردة. هذا المقال يحكي المسيرة التاريخية لتطور الكتاب المدرسي في اليابان وامريكا؛ وهما تجربتان تستحقان الدراسة والافادة منهما في سياق الحالة السودانية التعليمية الراهنة.

كلمات مفتاحية: منهج، كتاب مدرسي، معارف، مهارات، يابان، امريكا، تعليم، مخرجات تعليم

Abstract:

During the current year, Sudan witnessed a lot of controversy regarding the school curricula, which led to the official intervention by the executive bodies, represented by the Prime Minister, who recommend the formation of a committee of specialists from scholars and education experts, to study the proposed curricula

that aroused a great deal of public confusion. Curriculum is a clear roadmap for both the teacher and the learner. So curriculum in this sense is considered the shortest and the safest way to deliver information to the students or trainees, with the least possible effort, with the fastest means and at a reasonable cost. Curricula are designed to achieve the aspirations of the individual at the personal level and attain the goals and the agendas of the State as well, at the general level, aiming to preparing a citizen who possesses the necessary knowledge and skills that will contribute to advancing the social and economic development of the country. The translators intended to present these human experiences from such advanced countries, like Japan and the United States of America, to enrich the Sudanese curriculum and help to develop the textbook industry in Sudan. This will be useful to help meeting the contemporary needs of the Sudanese person in this modern knowledge society and qualify our graduates to compete at Global Standards. The world economy today is built on high technical knowledge and unique skills. This article tells the historical development of textbooks industry in Japan and America. They are two great experiences that deserve to be studied in local context to shed light on the current Sudanese educational situation.

Curriculum, textbook, knowledge, skills, Japan, America, education, learning outcome

تاريخ تطوير واختيار الكتب المدرسية في اليابان والولايات المتحدة:

نظمت الجمعية الدولية للمعلومات التربوية (ISEI) جولة دراسية إلى اليابان في خريف عام 1990 لناشري الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة، وهي منظمة يابانية غير ربحية تأسست

عام 1958 لتزويد البلدان الأخرى بمعلومات دقيقة عن اليابان. يتضمن عمل ISEI الكثير من مراجعة الكتب المدرسية الأجنبية من أجل تغطية حديثة لما يجري في اليابان. وقد أرادت الجمعية أن يتعرف ناشرو الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة على الكتب المدرسية اليابانية وأن يختبروا الثقافة اليابانية عن كثب. تضمن وفد المشاركين في الجولة الدراسية ممثلين عن ست شركات نشر تعليمية كبرى، وشركتين لخدمات رسم الخرائط، وممثل لولاية ميتشجن، والجمعية الأمريكية للناشرين، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية.

اجتمع ثلاثة عشر معلماً وناشراً للدراسات الاجتماعية من الولايات المتحدة في كاسوميكاياكان (مبنى شاهق في قلب طوكيو مع إطلالة رائعة على ميناء طوكيو) لحضور الجلسة الافتتاحية للجولة الدراسية التي تستغرق عشرة أيام لمعرفة المزيد عن اليابان وشعبها، مدارسها وكتبها الابتدائية والثانوية. ومن نتائج البرنامج، تمكن المشاركون أيضاً في الاطلاع على طرق اعتماد الكتب المدرسية في الولايات المتحدة من منظور جديد.

تعتبر الكتب المدرسية بالنسبة لبعض اليابانيين ذات قيمة تساوي قيمة الأرض نفسها، كما قال أحد موظفي ISEI للمشاركين الأمريكيين. وفي وقت من الأوقات، أوعز المعلمون في اليابان إلى طلابهم بالنقاط كتبهم المدرسية أولاً عند الفرار في حالات الطوارئ من مبنى المدرسة بسبب حريق أو فيضان أو زلزال. فالكتاب المدرسي بالنسبة لليابانيين ليس مجرد أداة فقط من بين العديد من أدوات التعلم، إذ تنص المادة 21 من قانون التعليم الأساسي الياباني على استخدام الكتاب المدرسي كمصدر أساسي للتعليم في الفصول الدراسية. ومن الناحية العملية، يعتمد معظم المعلمين في اليابان على الكتب المدرسية كأداة وحيدة للتعليم والتعلم. ولطالما أعطى الشعب الياباني قيمة عالية للكلمة المكتوبة. وتبجيلهم الواضح للكتب المدرسية على وجه الخصوص مستمد من تقليد طويل من التعلم الذي يرجع تاريخه إلى الكونفوشيوسية المبكرة في القرنين الثاني والثالث قبل الميلاد. وقد أولت الكونفوشيوسية أهمية كبيرة لدراسة كتابات القادة الروحيين في الصين. فخلال هذه الفترة، قام المعلمون بتثقيف المسؤولين الحكوميين المستقبليين باستخدام الكلاسيكيات الكونفوشيوسية الخمسة. وقد أصبحت المعرفة الدقيقة للكلاسيكيات، والكتب المدرسية في ذلك الزمن، دليلاً على اللياقة الأخلاقية للفرد والعلامة الرئيسية على استحقاق الحكم. والمواقف اليابانية تجاه الكتب المدرسية لها سوابق أكثر حداثة، فقبيل الحرب العالمية الثانية، استخدمت المدارس اليابانية الكتب المدرسية الوطنية التي كتبها وأنتجتها الحكومة الإمبراطورية اليابانية. وحملت الكتب المدرسية الصادرة عن الحكومة رسالة الإمبراطور مباشرة إلى تلاميذ المدارس اليابانية، الذين تعلموا أن أفكار الإمبراطور مقدسة في جميع الأمور. ولكن لم تعد الحكومة اليابانية تصدر الكتب المدرسية اليوم، وبدلاً من ذلك تسمح وزارة التعليم باستخدام الكتب المدرسية في جميع المدارس الابتدائية والثانوية في اليابان. ويتم اعتماد الكتب المدرسية الابتدائية كل أربع سنوات. ونظراً لأن مجموعة واسعة من الموضوعات يتم تدريسها في المدارس الثانوية اليابانية، تسمح الوزارة باعتماد الكتب المدرسية الثانوية كل عام. ويقوم ناشرو الكتب المدرسية والمديرون بشكل مستقل، بتطوير

الكتب وإنتاجها مثل شركة طوكيو شوسيكى المحدودة، التي زارها المشاركون في الجولة الدراسية من الولايات المتحدة- من مكتب التحرير ومصنع الطباعة التابعين لها- ويقدمون كتبهم إلى وزارة التعليم للتقييم والترخيص.

تطوير الكتاب المدرسي جديد في اليابان:

يبدأ تطوير برنامج كتاب مدرسي جديد في اليابان باختيار الناشر لجنة تحرير تتألف من أساتذة جامعيين ومعلمين في الفصول وإداريين. وعادة ما ينشئ الناشر لجنة واحدة لكل مشروع نشر. فعلى سبيل المثال تحتوي سلسلة الدراسات الاجتماعية الابتدائية على لجنة واحدة وسلسلة الدراسات الاجتماعية (الإعدادية) على لجنة أخرى. وبعد أن تحدد اللجنة المفاهيم العامة للسلسلة، تنقسم اللجنة عادةً إلى مجموعات أصغر وفقاً لمستوى الصف أو المجال، اعتماداً على المادة الدراسية في الكتب المدرسية الابتدائية. أما بالنسبة لمرحلة (المدرسة الثانوية) فيمكن اختيار العديد من لجان التحرير المستقلة لكل مادة دراسية لأن مجالات المواد في هذا المستوى تصبح عالية التخصص. ومع ذلك، فليس كل أعضاء اللجنة من الكتاب اذ يشارك بعض الأعضاء من خلال فحص المخطوطات التي كتبها آخرون وتدقيق النصوص المكتملة. أما بالنسبة للكتب المدرسية في سلسلة الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الابتدائية، فإن الإجراء المعتاد هو أن يقوم معلمو الفصل بكتابة المخطوطات وأن يناقش أعضاء اللجنة المخطوطات في اجتماعات منتظمة وعادة ما يكتب أساتذة الجامعات مخطوطات الكتب المدرسية الثانوية، وتقوم لجان تلك الكتب بفحص عملهم. ويتم تعيين أفراد من معلمي الفصل في لجنة المدرسة الثانوية لكتابة أجزاء مختارة من الكتاب المدرسي مثل التمارين المصاحبة للنص الرئيسي. ويشارك المسؤولون الذين يعملون في لجان التحرير بشكل رئيسي في مراجعة وتصحيح المخطوطات.

اختيار الكتاب المدرسي:

يعد اختيار مؤلفي الكتب المدرسية المؤهلين من أهم الخطوات في تطوير الكتب المدرسية، اذ يبحث الناشر عن الكتاب في وقت مبكر من بداية المشروع. يحضر الناشر اجتماعات منظمة بحثية مهنية مختلفة للبحث عن مواهب جديدة. فقد يطلب الناشر من المؤلفين المحتملين كتابة أجزاء من كتيبات أو نشرات لاختبار قدراتهم على الكتابة، ولكن نادراً ما يرسل المؤلفون مخطوطات أصلية غير مرغوب فيها للناشرين لتطويرها كجزء من كتاب مدرسي. ولا يطلب الناشر من أعضاء لجنة التحرير فقط تقييم المخطوطات المقدمة من قبل كتاب فريدين؛ بل يطلب منهم المساهمة بأفكار لتحسين العمل. ويختار الناشر أساتذة جامعيين معرفتهم الأكاديمية في تخصص معين؛ ومن ناحية أخرى، فإنهم يختارون معلمين من الفصول الدراسية، بحكم معرفتهم التربوية وكفاءتهم في التدريس أكثر من بحوثهم المنشورة.

لا توجد شركات لانتاج الكتب المدرسية في اليابان تستخدم كتاباً محترفين، ولا يوجد أحد يؤلف حصرياً الكتب المدرسية في الدراسات الاجتماعية أو في أي مجال محتوى آخر. وقد ترجع نشأة هذه الممارسات الي حقبة ما قبل الحرب العالمية الثانية، عندما لم تكن تسمح الحكومة

حينها للشركات الخاصة بنشر الكتب المدرسية الأصلية. وحتى اليوم، يجب أن يتقيد مؤلفو الكتب المدرسية بمختلف القيود والنظم، بينما يتمتع الآخرون بقدر أكبر من الحرية.

بدأت المدارس اليابانية في أوائل ثمانينيات القرن التاسع عشر في استخدام الكتب المدرسية المنتجة بشكل خاص في اليابان لتحل محل ترجمات الكتب المدرسية الغربية المستخدمة سابقاً. حظرت وزارة التعليم استخدام الكتب المدرسية غير المناسبة وطلبت من المدارس الابتدائية الحصول على موافقة السلطات التعليمية الحكومية على أي كتاب مدرسي تختاره. وبحلول عام 1887، كانت الحكومة قد فرضت نظام الترخيص، وهي عملية رسمية لتقييم الكتب المدرسية وإعلانها مناسبة للاستخدام في المدارس اليابانية. قصدت الحكومة بذلك أن تؤدي المنافسة الحرة بين ناشري الكتب المدرسية إلى تحسين جودة الكتب المدرسية، لكن لا يبدو أن الأمور تسير كما ينبغي. ففي غضون عشر سنوات، تعرضت بعض هذه الكتب المدرسية للنقد بسبب تدني جودة محتواها، مما مهد الطريق للكتب المدرسية التي تصدرها الحكومة. ومن العام 1904 حتى نهاية الحرب العالمية الثانية في عام 1945، كانت وزارة التربية والتعليم هي المسؤول الوحيد عن تصميم وتطوير الكتب المدرسية. اختارت الوزارة الشركات الخاصة لطباعة نسخ طبق الأصل من نماذج النسخ التي أصدرتها، مع تحديد التفاصيل مثل حجم النوع، والكلمات التي سيتم طباعتها على سطر واحد، وطريقة الطباعة، والحد الأقصى للسعر الذي يمكن أن يتقاضاه الناشر. وسمحت الوزارة في النهاية، لثلاث شركات محددة من قبل الحكومة فقط بطباعة الكتب المدرسية.

إجراءات فترة ما بعد الحرب:

سمحت الديمقراطية التي بدأت بعد الحرب العالمية الثانية للشركات الخاصة بنشر الكتب المدرسية مرة أخرى. وضعت وزارة التربية والتعليم إجراءات للترخيص لجميع الكتب المدرسية التي ينشرها الناشر التجاريون، على غرار الإجراء المتبع قبل فترة الكتب المدرسية التي تصدرها الحكومة. وتطلب وزارة التربية والتعليم اليوم أن تخضع الكتب المدرسية المرتبطة لعملية فحص صارمة قبل الموافقة عليها.

تنظم وزارة التربية والتعليم دورة دراسية للمدارس الابتدائية والثانوية وعلى جميع المعلمين الالتزام بها. يحتوي مسار الدراسة على المعايير الحكومية لمختلف الموضوعات والأنشطة الخاصة بالتعليم في المدارس العامة ويتضمن إرشادات لكل صف على حدة. وتتسم المعايير والمبادئ التوجيهية بالصرامة بشكل خاص فيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية؛ إذ ينبغي ألا يشتمل النص على أكثر ولا أقل بالقدر المعين من المحتوى المحدد؛ بالنسبة لموضوعات مثل الموسيقى والفن، ومن ناحية أخرى، فإن الإرشادات يجب أن تكون أكثر مرونة. ويتم مراجعة مسار الدراسة كل عشر سنوات تقريباً؛ وقد أصدرت الوزارة مراجعات للمدارس الابتدائية، على سبيل المثال، في 1968 و 1977 و 1989.

يتمثل الدور الأساسي لوزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالكتب المدرسية في الإشراف على نظام الترخيص، حيث تعمل الوزارة أيضاً على إصلاح أسعار الكتب المدرسية (وهي منخفضة

مقارنة بأسعار الولايات المتحدة)، وتتضمن إجراءات عادلة للتبني على المستوى المحلي، وتتأكد من قيام الناشرين بتزويد الكتب بشكل صحيح بعد النشر. وبذلك تحتفظ الوزارة بالسيطرة على كل شيء باستثناء قرارات النشر اليومية للشركات الخاصة، ولذلك يمكن للناشرين إصدار طبعة جديدة أو منقحة فقط عندما تقبل الوزارة الطلبات. وكان هذا يحدث كل ثلاث سنوات في ظل النظام القديم. أما في النظام الجديد، الذي بدأ منذ عام 1990 فتمسح الوزارة للناشرين بالمرجعة كل أربع سنوات. ويؤدي هذا أيضاً بشكل مباشر إلى قيام الناشرين بتطوير برامج جديدة كل أربع سنوات.

يحتاج الناشر إلى خمس سنوات تقريباً لإكمال كتاب مدرسي جديد تماماً. ويقضون العامين الأولين في اختيار المؤلفين واتخاذ قرار بشأن المبادئ الأساسية (على سبيل المثال، مناهج التدريس والتعلم، ومستويات القراءة، ونطاق المحتوى، والرسوم التوضيحية) التي سيستخدمونها لتأسيس فلسفة العمل واتجاهاته. ويُسْتَغَل الوقت المتبقي في كتابة النص وتطويره، وإعداد استبيانات المستخدمين المختلفة، والتقدم بطلب للحصول على إذن تصنيع نماذج من الكتب المدرسية. تقبل الوزارة طلبات الترخيص خلال أسبوع محدد قبل عامين من وصول الكتاب المدرسي إلى المدارس. وتضع شركات النشر بعناية جداول إنتاجها قبل هذا التاريخ المحدد.

يستغرق الناشر من ستة أشهر إلى عام لتحديد المبادئ الأساسية لاستخدامها في إصدارات منقحة. وإذا دعت الحاجة إلى مراجعة البيانات الإحصائية أو تغيير المعلومات الواقعية بسبب التغيرات في الوضع الاجتماعي، فإن الوزارة ستمنح الناشرين الإذن بإجراء تغييرات طفيفة على المحتوى خلال السنوات الأربع التي يكون فيها الكتاب المدرسي قيد الاستخدام.

عملية التفويض:

للتقدم بطلب للحصول على إذن، يقدم الناشر مسودات كتب مدرسية تكون شاملة لجميع الأغراض العملية. تسمى نسخ المسودات هذه بـ«الكتب البيضاء» لأن أغلفتها بيضاء فارغة حيث يحذف العنوان واسم الناشر وأسماء المؤلفين لضمان عملية مراجعة عادلة. يقوم مجلس ترخيص الكتاب المدرسي، وهو ذراع استشاري لوزارة التربية والتعليم، بفحص كل مسودة كتاب مدرسي للحكم على ما إذا كان مناسباً للاستخدام في المدارس. يتكون المجلس من العديد من العلماء والمعلمين المتخصصين في مجالات المحتوى التي تغطيها الكتب المدرسية ومديري المدارس وغيرهم من الأشخاص ذوي الخبرة والتعلم مثل أولئك الذين يعملون في المهنة التجارية والقانونية. كما يعمل في المجلس عدد كبير من الموظفين المتفرغين في وزارة التربية والتعليم. ويقدر عدد الأفراد من داخل الحكومة وخارجها المشاركين في عملية التفويض بنحو خمسة وثمانين شخصاً، على مدى ستة أشهر. يقوم المجلس بتقييم الكتب امتثالاً لقانون إنتاج ودقة المحتوى. وبناءً على توصية المجلس، فإن وزارة التربية والتعليم قد توافق أو لا توافق على كل من الكتب المدرسية المقترحة.

التقييم والفحص:

تتكون عملية التقييم عن طريق خصم نقاط لكل عنصر في الكتاب المدرسي يستحق

النقص. ويتم خصم النقاط بسبب الأخطاء المطبعية أو الأوصاف غير الدقيقة أو المفاهيم الخاطئة أو لعدم اتباع أهداف المقرر الدراسي. فإذا تراكم إجمالي النقص فوق مستوى محدد، فإن المجلس يرفض الكتاب المدرسي. ومن خلال تجارب الناشرين، فإن عملية فحص الدراسات الاجتماعية أكثر صرامة من المواد الأخرى، ربما لأن دراسة الدراسات الاجتماعية يمكن أن تؤثر على الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى المجتمع الياباني الحالي. ويتسم كل من مجلس من مجالس ترخيص الكتاب المدرسي واختصاصي المحتوى بحساسية شديدة للأوصاف التي تعتبر مناهضة للمؤسسات بشكل طفيف كالمشكلات الاجتماعية مثل التباين المتزايد بين سكان اليابان، وفشل السكان الأصغر سنًا في الاشتراك في القيم الاجتماعية المقبولة للجيل الأكبر سنًا.

أصبح التعليم متعدد الثقافات، وهو مشكلة حساسة في الولايات المتحدة و متزايدة أيضاً في اليابان. فقد تم انتقاد رئيس الوزراء السابق ناكاسوني قبل عدة سنوات لقوله أن اليابان كانت أمة مكونة من عرق واحد، وهذا غير صحيح إذ يوجد في اليابان مجموعة أقليات، مثل الكوريين والآينوس (السكان الأصليون من هوكايدو) وجنوب شرق آسيا وبعض الصينيين. وعلى الرغم من وجود فقرات حول هذه الأقليات في الكتب المدرسية، إلا أن كيفية التعامل مع المشاكل العرقية ليست قضية أساسية في اليابان. وفي محاولة لتجنب جرح المشاعر الوطنية للصينيين والكوريين وجنوب شرق آسيا، سعى الكتاب إلى الصياغة المناسبة لوصف اعتداءات اليابان الإقليمية السابقة ضدهم. فعلى سبيل المثال، اقترحت وزارة التعليم في عام 1981 تغييرات مختلفة على كتاب تاريخ المدرسة الثانوية. وأحد هذه التغييرات على وجه الخصوص هو استخدام الكلمات التي دخلت في وصف احتلال الدولة للأراضي الأجنبية. نص الكتاب المدرسي المعني في الأصل على أن بريطانيا دخلت هونغ كونغ وغزت الهند وبورما (ميانمار)، وأن اليابان غزت الصين وكوريا. وكانت وزارة التعليم حساسة تجاه النزعة العسكرية اليابانية في ثلاثينيات القرن الماضي، حيث زعمت أنه يجب على الناشرين استخدام الكلمة التي تم إدخالها لوصف كل هذه الحالات، بما في ذلك احتلال اليابان لمنشوريا وكوريا. عكست الوزارة قرارها في عام 1982 في محاولة لتحسين العلاقات مع الصين وكوريا. وتشير جميع الكتب المدرسية اليابانية الآن إلى أن اليابان غزت هذه البلدان.

يقول شوسيكى أحد المسؤولين في طوكيو إنهم مطالبون بإجراء تغييرات أقل في السنوات الأخيرة عما كان عليه الحال في السابق. كما قال أحد المسؤولين: «هناك مجال أكبر للتسويات هذه الأيام» في كتب العلوم السياسية والاقتصاد، إذ يجب أن يكون الكتاب حريصين على تقديم أوصاف متوازنة لسياسات الحكومة والأفكار المتعارضة لمجموعات المواطنين والنقابات العمالية.

الرفض:

إذا رفض المجلس مسودة كتاب مدرسي، يجب على الناشر إجراء التصحيحات اللازمة وتقديم طلب لإعادة الفحص في غضون خمسة وسبعين يومًا. وحتى إذا تمت الموافقة على كتاب مدرسي، فقد يطلب كبير اختصاصي المحتوى تصحيحات من الناشرين. ويتم اعتماد الكتاب المدرسي رسمياً بعد إجراء الناشرين التصحيحات المناسبة. ويثقل النظام الناشرين بإجراءات معقدة وبتكلفة

عالية لإنتاج مسودات الكتب المدرسية التي أوشكت على الاكتمال. ويقدر أحد الناشرين أنه يجب طباعة ثلاثمائة نسخة من كتاب شبه مكتمل، بتكلفة عالية للوحدة بشكل عام، لكل كتاب مقدم للمراجعة. ويستغرق الإجراء التالي أكثر من عام لإنجازه مروراً بالخطوات التالية:

- طلب إرسال «غلاف أبيض»
- الفحص الأساسي للمطبوعات الخاطئة
- الموافقة / الرفض
- إعادة التقديم في حالة الرفض
- فحص من قبل مجلس ترخيص الكتاب المدرسي
- الإخطار بالتصحيات اللازمة

ثم يقدم الناشر:

أ. مسودة منقحة من اي كتاب مدرسي ب (غلاف أبيض)

ب. قائمة التصحيحات

ج. الموافقات صفحة الغلاف والعنوان

الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم:

لا تحدد وزارة التربية والتعليم أي متطلبات لوزن وعتامة الورق أو مواد التجليد أو الشكل - وكل القرارات التي تؤثر على سعر المنتج النهائي. وتتكون جمعية الكتاب المدرسي من شركات نشر الكتب المدرسية، وتتخذ قراراتها بشأن هذه التفاصيل بشرط موافقة وزارة التربية والتعليم. وحتى الآن، فقد تم الإعلان عن القليل من عملية التفويض. ولكن ابتداءً من عام 1991، تم توفير مسودات الكتب المدرسية وعينة من الكتب المدرسية للجمهور من خلال معرض يقام كل عام من يوليو إلى سبتمبر. ومع ذلك، لا يزال الشعب الياباني ليس له صوت مباشر في ترخيص الكتب المدرسية.

اختيار الكتاب المدرسي في الولايات المتحدة:

أدرك الناشرون من الولايات المتحدة - خلال المناقشات حول الجولة الدراسية - أوجه التشابه بين إجراءات اعتماد وزارة التعليم اليابانية وتلك الخاصة بالوكالات أو اللجان الحكومية التي توافق على الكتب المدرسية وتغيرها وترفضها وتراجعها في الولايات المتحدة؛ إذ تقوم وكالات أو لجان الولاية المعنية، وبشكل رئيسي من الولايات الجنوبية إلى غرب صن بيلت southern tier states to

the western Sun Belt، مراجعة الكتب المدرسية والتوصية بعدد محدود من الكتب لاستخدامها في المدارس العامة. ويمكن للمقاطعات المحلية بعد ذلك تحديد كتبها من هذه القوائم المعتمدة، وغالباً ما تسدد الولاية للمقاطعات جزءاً من سعر الشراء. وعلى عكس الناشرين اليابانيين، الذين ينتجون كتباً لسوق وطنية محددة جيداً، يجب على الناشرين في الولايات المتحدة أن يواجهوا كتبهم المدرسية نحو عدد قليل مما يسمى بولايات التبني مع سياسات مراجعة النصوص. إن مجرد إدراجك في إحدى هذه الحالات أو جميعها قد يساعد في ربحية الكتاب المدرسي.

تمثل كاليفورنيا وتكساس معاً، على سبيل المثال، أكثر من 20 في المائة من سوق الكتب المدرسية الوطنية الابتدائية والثانوية. ونتيجة لذلك، فغالباً ما تؤثر حالات التبني على محتوى الكتب المدرسية المباعة في جميع أنحاء الولايات المتحدة. توجد اختلافات سياسية وأيدولوجية خطيرة بين ولايات التبني، مما يجعل من الصعب على الناشرين تحديد المحتوى الذي يتمتع بفرصة أفضل للموافقة عليه في معظم الولايات. ويمكن العثور على مثال جيد لاحتياجات المناهج المتنوعة للولايات في الدراسات الاجتماعية في ولايتي كاليفورنيا وتكساس. وبناءً على إطار عمل التاريخ والعلوم الاجتماعية لعام 1988 (وزارة التعليم بولاية كاليفورنيا)، تتطلب كاليفورنيا سلسلة دراسات اجتماعية أولية لتلبية نطاق وتسلسل المحتوى. وبالمقارنة، تتوقع تكساس من الكتب المدرسية تلبية نطاق مترابط ومختلف كثير. وقامت تكساس بمراجعة مناهج الدراسات الاجتماعية الخاصة بها للمواد التعليمية التي سيتم بيعها في عام 1996.

عملية اعتماد تكساس:

حتى لو زادت شعبية برامج الكمبيوتر للدراسات الاجتماعية، فإن الممارسات التربوية الحالية ومواقف المعلمين تجاه هذه التكنولوجيا قد تمنع استخدامها على نطاق واسع. بصرف النظر عن مواد الفصل الدراسي، عادةً ما يتم إرفاق دليل المعلم بكل كتاب مدرسي ياباني. كقاعدة عامة، لا تهتم وزارة التربية والتعليم بالمواد التعليمية بخلاف الكتب المدرسية. يجوز لأي ناشر يقوم بإعداد نسخة جديدة أو منقحة تزويد الوزارة بدليل المعلم للكتاب المدرسي عند الطلب، لكنه لا يخضع للتفتيش. قبل بضع سنوات، خالف البرلمان الياباني هذه القاعدة عندما انتقد دليل مدرس الدراسات الاجتماعية للمدارس الثانوية لأنه احتوى على الكثير من المراجع المناهضة للمؤسسة. وزارة التربية والتعليم وجهت إنذاراً للناشر من خلال جمعية الكتاب المدرسي.

Even if computer software for social studies were to increase in popularity, current pedagogical practices and teacher attitudes toward such technology might preclude its widespread use. Apart from classroom material, a teacher's manual usually accompanies each Japanese textbook. As a rule, the Ministry of Education is not concerned with teaching materials beyond textbooks. Any publisher that is preparing a new or revised edition may supply the ministry with the teacher's manual for the textbook on request, but it is not subject to inspection. A few years ago, the Diet (Japanese parliament) broke this rule when it criticized a social studies teacher's manual for upper secondary schools because it contained too many antiestablishment references. The Ministry of Education sent a warning to the publisher through the Textbook Association.

و بمجرد أن يقرر الناشر إنتاج كتب مدرسية لحالة مستهدفة معينة، يجب أن تمر من خلال عملية تبني الولاية لتلك الكتب ولا توجد عمليتا اعتماد متماثلتين تماماً، ولكن قد تكون طريقة تكساس هي الأكثر شهرة في اعتماد الكتاب المدرسي.

تتبع إجراءات اعتماد الكتب المدرسية في تكساس جدولاً زمنياً صارماً. يبدأ بإعلان الولاية، أو دعوة الناشرين لتقديم الكتب المدرسية. يصف الإعلان المحتوى المطلوب والمكونات والمتطلبات الأخرى. وبعد خمسة وعشرين شهراً من إصدار الولاية للإعلان، يجوز للناشرين تقديم كتب مكتملة إلى وكالة تكساس التعليمية. يقدم الناشر كتباً دراسية لمواضيع مختلفة في دورات منتظمة، عادةً مرة كل ست سنوات. وبعد شهرين من التقديم، يقدم الناشر كتبهم رسمياً إلى لجان موضوع الكتاب المدرسي بالولاية. يتمتع مواطنو الولاية بفرصة تقييم الكتب والتعبير عن تعليقاتهم شفهاً وخطياً. على عكس النظام الياباني، وتشجع معظم الولايات مشاركة المواطنين. ينظر مفوض التعليم في تكساس واللجان في تعليقات المواطنين بالإضافة إلى تقييماتهم الخاصة عندما يقررون الكتب التي يوصون باعتمادها. وقد يطلب أعضاء لجان الولاية للكتب المدرسية من الناشرين إجراء تغييرات وتصحيحات وحذف معينة على كتبهم كشرط لاعتمادها.

تقدم لجنة محتويات موضوعات الكتاب المدرسي للولاية توصيات لصالح أو ضد اعتماد كتاب بناءً على مدى تطابق الكتاب مع المواصفات الواردة في الإعلان. وفي جلسة استماع عامة أمام مجلس التعليم بالولاية في خريف العام، يصوت مجلس التعليم لصالح القائمة الرسمية للكتب المدرسية المعتمدة، ثم يتم بعد ذلك اخطار المناطق التعليمية بالقائمة التي قد تختار منها كتبهم المدرسية.

اهتمام واسع بجودة الكتب المدرسية:

وعلى الرغم من أن عملية تكساس لاختيار الكتب المدرسية قد يكون لها بعض أوجه التشابه العامة مع النظام الياباني، إلا أن الكتب المدرسية التي توافق عليها تكساس تختلف تماماً عن نظيراتها اليابانية. يصف أستاذ التاريخ ياسوشي توريومي من جامعة طوكيو معظم الكتب المدرسية اليابانية بأنها مملة للغاية. وقال توريومي مستشار ISEI: "ليس لهذه الكتب الكثير من النكهة". وأضاف: «بالنسبة لي، تقدم الكتب المدرسية الأمريكية قصة مروية بشكل جيد. اقرأ أي كتاب مدرسي ياباني وكل ما تحصل عليه هو حقائق - لا شيء سوى حقائق مملة».

تساهم الاختلافات المادية بين الكتب المدرسية الأمريكية واليابانية في هذا الانطباع. معظم الكتب المدرسية الأمريكية الموجودة حالياً في السوق ملونة بالكامل بينما تُطبع الكتب المدرسية اليابانية باللون الأسود مع لون ثانٍ وتستخدم أحياناً الرسوم التوضيحية بالألوان الكاملة (عادةً ما يتم توجيهها [لصقتها] بشكل منفصل). فكتب تاريخ الصف الثامن النموذجي في الولايات المتحدة مقيد، ويتضمن حوالي ألف صفحة، ويزن ما يقرب من أربعة أرطال، على النقيض من ذلك، تحتوي معظم الكتب المدرسية اليابانية على بضع مئات من الصفحات فقط وهي مغلفة بغلاف ورقي. يمكن أن يتناسب الكتاب المدرسي الياباني بسهولة مع جيب معطف جيد الحجم. وربما يكون أحد أسباب الاختلاف الشاسع في حجم الكتب المدرسية هو أن معظم المنازل اليابانية تفتقر إلى مساحة تخزين للكتب الضخمة - ولذا فإن الكتب الصغيرة ذات الأغلفة الورقية مفضلة بشكل عام.

الكتب المدرسية والمواد المساعدة:

قد تصل تكلفة الكتب المدرسية في الولايات المتحدة إلى 30.00 دولاراً لكل منها، لكن متوسط تكلفة الكتب المدرسية اليابانية للمدارس الإعدادية أقل من 425 ينًا (3.25 دولاراً بسعر الصرف الأخير). وقد صرح مستشار التعليم في ISEI ماسايوكي أوماي من جامعة شيزوكا: «هذا هو المبلغ نفسه تقريباً الذي سيدفعه المرء مقابل وعاء من المعكرونة أو مجلة أسبوعية». وأشار أوماي

إلى أن وزارة التربية والتعليم اليابانية تنظم مواصفات إنتاج الكتب المدرسية، بما في ذلك السعر والحجم. أما في الولايات المتحدة، ومن ناحية أخرى، يحدد السوق السعر وتنظم الرابطة الوطنية لمديري الكتب المدرسية مواصفات الإنتاج.

المواد المساعدة الأكثر شيوعاً في اليابان للكتب المدرسية للدراسات الاجتماعية الثانوية هي الكتب المرجعية مثل الأطالس والتقويم التي تحتوي على بيانات إحصائية للجغرافيا والتاريخ. ونظراً لأن وزارة التعليم تتطلب أن تكون الكتب المدرسية اليابانية رقيقة ومضغوطة، يجب اختيار المحتوى بعناية. توفر المواد المرجعية بيانات إضافية تتعلق بكل موضوع وتملاً الفراغ الذي قد يوجد في الكتب المدرسية. ولا تحظى كتب النشاط بشعبية كبيرة في الدراسات الاجتماعية، على الرغم من توفر بعضها ويستخدمها المعلمون فقط في مواد معينة. يعتمد طلاب المدارس الثانوية بشكل عام على الكتب المرجعية الضخمة التي لا تشكل جزءاً من موادهم المدرسية للتضير لامتحانات القبول بالجامعات. ويستخدم مدرسو الجغرافيا مجموعة متنوعة من مقاطع الفيديو التي تم تطويرها لفصولهم. ومن المرجح أن يزداد هذا الاتجاه نحو المواد غير المطبوعة في المستقبل.

أما بالنسبة لأجهزة الكمبيوتر، فسيتم إدخال عدد كبير منها بشكل منهجي في المدارس الابتدائية والثانوية في عام 1993. وقد ركز تطوير برامج الكمبيوتر للمدارس اليابانية حتى الآن على الرياضيات والعلوم؛ ويتوفر عدد قليل من البرامج للدراسات الاجتماعية. وحتى لو زادت شعبية برامج الكمبيوتر للدراسات الاجتماعية، فإن الممارسات التربوية الحالية ومواقف المعلمين تجاه هذه التكنولوجيا قد تمنع استخدامها على نطاق واسع. وبغض النظر عن مواد الفصل الدراسي، فعادةً ما يتم إرفاق دليل المعلم بكل كتاب مدرسي ياباني. وكقاعدة عامة، لا تهتم وزارة التربية والتعليم بالمواد التعليمية بخلاف الكتب المدرسية. ويجوز لأي ناشر يقوم بإعداد نسخة جديدة أو منقحة تزويد الوزارة بدليل المعلم للكتاب المدرسي عند الطلب، لكنه لا يخضع للتفتيش. وقبل بضع سنوات، خالف البرلمان الياباني هذه القاعدة عندما انتقد دليل معلم الدراسات الاجتماعية للمدارس الثانوية لأنه احتوى على الكثير من المراجع المناهضة للمؤسسة فوجيت ووزارة التربية والتعليم إنذاراً للناشر من خلال جمعية الكتاب المدرسي.

في الولايات المتحدة، يجب على ناشري الكتب المدرسية إنتاج مواد مساعدة متقنة. فهم يضعون استراتيجيات التسويق على أساس أن هذه المواد ستحسن التدريس والتعلم للموضوع الموجود في أغلفة الكتاب المدرسي. وتعتبر المواد المساعدة في اليابان متواضعة بالمقارنة. يدرك

المعلمون والناشرون اليابانيون ونظرائهم في الولايات المتحدة الحاجة إلى تحسين كتبهم المدرسية وعمليات اعتماد الكتب المدرسية الخاصة بهم.

تحدث ماساو تيراساكي، مستشار ISEI وعميد قسم التعليم في جامعة طوكيو، عن هذه المسألة قائلاً: يجب أن يكون تلاميذ المدارس هم المستخدمين الحقيقيين للكتب المدرسية، وليس المعلمين. وتعتقد الحكومة (اليابانية) أن المعلمين هم المستخدمون لهذه الكتب وهذا هو السبب في أن الكتب على ما هي عليه ولكن قد بدأ التغيير، إذ تسمح الحكومة الآن بتداول كتباً أكبر حجماً (مع صفحات أكثر). وسيكون التأثير البصري مهماً للكتب في المستقبل. ويجب أن تُشرك الكتب المدرسية الأطفال في التعلم وتتجاوز التركيز على الحقائق وحدها؛ فالأطفال الذين يتعلمون الحقائق فقط لن يهتموا أبداً بربط هذه الحقائق المحدودة بالصورة الأكبر للعالم الذي يعيشون فيه.

كتاب المقال:

دونالد ب. لانكيفيتش- في القسم الخاص بعملية تطوير الكتب المدرسية اليابانية كل من، مدير الدراسات الاجتماعية الابتدائية، قسم المدرسة، Inc, Harcourt Brace Jovanovich، أورلاندو، فلوريدا.

ستان كريستودولوس - مساهم رئيسي في هذه الورقة وحضر جولة دراسية لناشري الدراسات الاجتماعية ISEI؛ وعمل سابقاً في شركة Silver Burdett & Ginn Publishing Company، وهو الآن مستشار تحريري للدراسات الاجتماعية في ليدجوود، نيو جيرسي.

سالفاتور ج. ناتولي ساهم في التنسيق والمشاركة في جولة ISEI الدراسية وحدد القضايا الرئيسية التي أدت إلى ظهور هذا المقال؛ محرر التعليم الاجتماعي والمشارك في جولة دراسية في ISEI، أعد تقريراً عن المؤتمر للمجموعة ونسق نشر هذه المخطوطة.

Notes:

1. Donald Lankiewicz, Stan Christodlous, and Salvatore J. Natoli gratefully acknowledge the support and assistance of ISEI in organizing the social studies textbook conference and study tour to Japan in October 1990. They also acknowledge the important contributions of Masaru Tani and Masami Hasuko (for their detailed explanations of the textbook publishing process in Japan) and the Tokyo Shoseki Co., Ltd. (for photographs, hospitality, and assistance in preparing this manuscript).²(1) The I Ching or Book of Changes, a book of divination with folklorist and philosophical additions;
2. the Shu Ching, a collection of official documents;
3. the Shih Ching, temple, court, and folk songs;
4. the Li Ching, a book of rituals with an accompanying record containing anecdotes; and the Ch'un Ch'iu, an annal consisting of topical entries of the major events from 722 to 481 b.c.e. in the city-state of Lu, where Confucius (K'ung Fu-tzu) was born.³As of 1992, members of the council include: six for Japanese history, five for world history, three for geography, and seven for politics and economics. Their names are made public. Because it is impossible for council members to examine every textbook in detail, senior specialists for textbook examination, who are full-time officers at the ministry, and many other part-time examiners check the manuscripts beforehand to see if they conform to the course of study. They then present any problems they discover to the council for consideration. Although these senior specialists have no authority to approve or disapprove a book, they do influence council decisions.⁴See "Enter' not 'Invade': The Ministry and Text Selection," Education Week (20 February 1985): 24.

The article is an electronic copy available at:

https://ssrn.com/abstract=3174536__

Social Education 57(2), 1993, pp. ?-75- 1993 National Council for the Social Studies.

عناصر بناء الجملة العربية (دراسة تطبيقية على الشعر الصومالي المعاصر)

باحث

أ. يوسف أحمد محمد خيرى

أستاذ - مشارك - جامعة المدينة العالمية
ماليزيا

د. محمد صلاح أحمد فتح الباب

مستخلص:

تهدف الدراسة للتعرف على عناصر بناء الجملة العربية وتوضيح تعريفها ، وتنبع أهميتها من سعيها لسبر أغوار الجملة ما بين الاصطلاح وجمهور النحاة وتنبع مراحل تكوينها. أتبعَت الدراسة المنهج السردى التحليلي بغية الوصول إلى نتائج والتي من أهمها: اختلاف النحاة في تعريف الجملة ، تقسيم الجملة إلى مفيدة ويرادفها الكلام، وغير مفيدة وترادفها الكلمة.

Abstract:

The study aims to identify the elements of Arabic syntax and clarify its definition ,and its importance stems from its quest to probe the depths of the sentence between the terminology and the grammarians 'audience and follow the stages of its formation .The study followed the analytical narrative method in order to reach results ,the most important of which are :the grammarians differ in the definition of the sentence ,dividing the sentence into useful and synonymous with speech ,and unhelpful and synonymous with the word.

مقدمة:

الجملة في اللغة: تدور حول ضم الشيء بعضه إلى بعض، «وجمعه بعد تفرق»⁽¹⁾، ومنه: أجمل الحساب: جمعها، ومنه الجمالة: الجبل الغليظ؛ لأنه جمع بعضه إلى بعض حتى قوي، ومنه جملة القول: إذا جمع الكلام بعضه إلى بعض فلخص، ومنه بائع الجملة: إذا ضمّ البضاعة بعضها إلى بعض فباعها متجمعة لا متفرقة⁽²⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿مَوْقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْنَا الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً﴾⁽³⁾، وقول الرسول ﷺ: «هذا كتاب من رب العالمين فيه أسماء أهل الجنة وأسماء أبائهم وبناتهم ثم أُجمل على آخرهم فلا يزداد فيهم ولا ينقص منهم أبداً»⁽⁴⁾.

أما اصطلاحًا: فالنحاة يختلفون في تعريف الجملة تبعًا لاختلافهم بتصورها، فمن يرى أن الجملة بجميع صورها مرادفة للكلام، فيعرفها: «ما تركيب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل»⁽⁵⁾، ويرى النحوي الكافيجي⁽⁶⁾ - كما في كتابه: شرح قواعد الإعراب - أن الجملة تساوي الكلام عند بعض العرب⁽⁷⁾، ونقد عليه، وأشار السيوطي⁽⁸⁾ في همع الهوامع: إلى أن مجموعة من النحاة نحت نحو جعل الجملة والكلام مترادفين، وهو ظاهر قول الزمخشري في المفصل: لأنه قال: «الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى... ويسمى الجملة»⁽⁹⁾، لكن السيوطي ضعف هذا المذهب⁽¹⁰⁾.

وأما جمهور النحاة فيرون أن الجملة ليست مترادفة للكلام في جميع صورها، ولا في جميع استعمالاتها، فيعرفون بأنها: القول المركب، سواء أفاد معنى يحسن سكوت المتكلم عليه أو لم يقدم معنى.

قال الكافيجي: «هي (الجملة) القول المركب، سواء أفادت تلك الفائدة التامة أم لم تفده»⁽¹¹⁾.

قال الرضي⁽¹²⁾: «فكل كلام جملة، ولا ينعكس»⁽¹³⁾؛ لأن كل جملة ليست كلاما مفيدا. ويؤيد ابن هشام رؤية الرضي فيقول: «إنها (الكلام والجملة) ليسا بمترادفين كما يتوهم به كثير من الناس»، ثم قال: «والصواب أنها - الجملة - أعمُّ منه؛ (من الكلام) إذ شرطه الإفادة بخلافها»⁽¹⁴⁾. ويتناغم معهما الجلال السيوطي بقوله: «والصواب أنها (الجملة) أعمُّ منه (الكلام)؛ إذ شرطه الإفادة بخلافها»⁽¹⁵⁾، والجملة ليس شرطها الإفادة؛ لأنها قد تكون مفيدة وغير مفيدة، وهو بيت القصيد، كما سنوضح بالأمثلة.

فمثلا يقول الشاعر «محمد الأمين» وهو يعزي لمقتل «الشيخ أحمد ياسين» في قصيدة رثائية طويلة من بحر المتقارب المجزوء:

لقد كان - رغم الإعاقة رغم المصاب الذي يعتريه

شعورًا يذب بهذا المدى وصيحة حق تجلجل فيه⁽¹⁶⁾.

فالشاعر يوقفنا على حقيقة يجب ألا تغيب عن أذهاننا: وهي أن قوة الشخص وتأثيره لا تقاس بضعفه الظاهر، بل، ولا بصحته وكمال جسده؛ فالشيخ «أحمد ياسين» رغم أنه كان معاقا إلا أنه كان يتمتع بهمة عالية تتقاصر دونها الأصحاء.

فإن الجملة «يعتريه» في قول الشاعر لا يمكن أن تكون كلامًا، مع أنها مكونة من فعل وفاعله ومفعوله؛ لأنها جملة وقعت صلة للموصول؛ فلا يتم بها الكلام؛ ولأن حاجة اسم الموصول للصلة كحاجة المضاف بالمضاف إليه؛ ولذلك لا يصح تقديم الصلة ولا معمولها على الموصول؛ لأنها بمثابة الجزء المكمل لها؛ وعلى هذا ليست كل جملة كلاما.

وكذلك الجملة في قول الشاعر «عبد الرحمن العلي» وهو يمدح الرسول ﷺ في قصيدة مدحية طويلة نسجها في بحر المتقارب المحذوف عروضاً المقصور ضرباً:

صلاةً سلامًا يدومان في مرور الزمان لخير الأنام⁽¹⁷⁾.

فالجملـة «يدومان» من الفعل وفاعله وقعت صفة للصلاة والسلام؛ لأنهما نكرتان، والجملـة وشبهها بعد النكرات صفات؛ لهذا فقدت الاستقلالية والإفادة؛ وعلى هذا: القاعدة: كل جملة وقعت صلة للموصول، أو خبرًا للمبتدأ، أو الحال، أو النعت، لا يمكن أن نقول: إنها كلام لعدم إفادتها، ولكن نطلق عليها بأنها جملة؛ فاختلفا.

وعلى هذا لم يأخذ النحاة -قدّمًا- الجملة كأساس لتفريع أنواع فروع اللغة، ولم يجعلوها البنية الأساسية التي ينطلقون منها، ولكنهم صبو جُلَّ اهتماماتهم على الكلام؛ لجعله قطب الرّحى لدراسة سائر أقسام اللغة؛ ولاكتشاف ما يعترضها من العوارض، والسبب بسيط وهو: أنهم وجدوا أن الجملة أعمّ من الكلام؛ لاشتمالها الجملة المفيدة والجملة غير المفيدة، أما الكلام فهو أخصّ -عندهم- من الجملة؛ والجملة أعمّ من الكلام؛ لأن الكلام لا يشمل إلا الجملة المفيدة، فكل كلام جملة؛ وليست كل جملة كلامًا.

ومن الفروق الظاهرة بينهما: أنّ القرآن يطلق على أنه كلام، فيقال: القرآن كلام الله، ولا يطلق عليه الجملة، فلا يقال: القرآن جملة الله!⁽¹⁸⁾

ولهذا تجد النحاة وهم يلهجون بجملة الشرط، وجملة الجواب، وجملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدًا، فليس بكلام⁽¹⁹⁾ وإذا ضربنا لذلك مثلاً بقول الشاعر⁽²⁰⁾ في قصيدة رجزية وهو يفتخر بالنصر وهو يهجو العدو:

أَمْوَاتُنَا مِنْ خَيْرِ أَهْلِ الْمُقَابِرِ أَحْيَاؤُنَا مِنْ خَيْرِ أَهْلِ الْمَعَاشِرِ⁽²¹⁾.

نجد أن جملة «أمواتنا من خير..» مكونة بمبتدأ وخبره، وهي مشتركة بين الجملة المفيدة والكلام؛ فيصح أن يطلق عليها بأنها كلام، كما يصلح أن يُطلق عليها بأنها جملة مفيدة.

قال الشاعر⁽²²⁾ في قصيدة طويلة أكثر من مائتي بيت، وهي من بحر الرجز المشطور، ينقد فيها بعض الذين ركنوا إلى الاستعمار ويُعرض للذين يتعاملون عن رؤية أوضاع الاحتلال بأنهم عميان لا يرجى منهم رؤية الشمس في رابعة النهار ناهيك عن رؤيتهم المحتل ومخططاته المستقبلية الخفية كضوء السها. وكذلك من لم يعرف مصالحه لا يعرف مضراته؛ لأنه شبه المصالح والمنافع بالليل الذي يهب من المشرق، بينما شبه الأضرار والمشاكل التي يتركها المستعمر بالريح الحارقة التي تهب من الصحراء:

مَنْ لَمْ يَرِ شَمْسَ الضُّحَى صَوَّءَ السُّهَى⁽²⁴⁾ مَا قَدَّ عَشَّمَا
مَنْ لَمْ يَشُمَّ رِيحَ الصَّبَا⁽²³⁾ مَا بِالسَّمومِ⁽²⁵⁾ شَمَّمَا⁽²⁶⁾.

الجملة «لم ير شمس الضحى» وجملة «لم يشم ريح الصبا» فلا يصلحان أن تُسمّيا كلامًا؛ لأنهما جملة غير مستقلة، كسائر جمل الصلة.

قال الشاعر وهو يعبر عن تدمره وحنقه على الظلم في قصيدة أرجوزة رجزا تاما⁽²⁷⁾:

هُوَ كَاللَّظَى لَفَحَاتُهَا إِنْ لَأَمَسَتْ

مِنْ أَصْلِبِ الْأَجْسَامِ شَيْئًا يَلْتَهَبُ⁽²⁸⁾.

الضمير (هو) يعود على السخط والغضب الذي تحدثه في الأبيات السابقة؛ فيشبهه غضب

الشَّعب العارم بحمم النار التي تأكل الأخضر واليابس، واللين والصلب.
 هنا كما ترى أن جملة (لامسْتُ.. شيئاً) لا يطلق عليها بأنها كلام، مع أنها مكونة من فعل وفاعل ومفعول به؛ لفقدانها الاستقلالية والإفادة فائدة تامة يحسن السكوت عليها؛ لأن «إن» الشرطية سلبتها الإفادة التامة؛ لانتظار السامع جواب الشرط.
 ولهذا جعل النحاة الكلام والكلم قاعدة الانطلاق لتأصيل قواعد اللغة؛ لأنه جنس قريب، والجملة جنس بعيد، وترك الأجناس القريبة والأخذ بالأجناس البعيدة معيب عند الراسخين في العلم⁽²⁹⁾.

ولهذا تجد سيبويه⁽³⁰⁾ استهل في كتابه -الكتاب- الكلم بدل الجملة⁽³¹⁾؛ لأن الجملة حسب اصطلاح المعاصرين لم تتبلور ولم تستخدم في زمانه.
 وعلى منوال سيبويه سار الذين جاءوا من بعده من النحاة، سواء كانوا بصريين أو كوفيين، فمثلاً هذا هو المبرد⁽³²⁾ في كتابه «المقتضب» يجعل الكلام حجر الزاوية وقاعدته الأساسية؛ لتناول الظاهرة اللغوية، ويقعد في بداية كتابه بأن الكلام لا يمكن أن يخرج عن الثلاثيات: إما اسم أو فعل أو حرف جاء لمعنى⁽³³⁾. وعلى هذا المنهج درج عليه النحاة فيما بعد، وعلى هذا المسلك سلك فيه اللغويون، حتى جاء الإمام أبو بكر ابن السراج⁽³⁴⁾ في نهاية القرن الثالث الهجري، فأصل أصول النحو وقرَّب البعيد منه، ولمَّ شعثه، وبوّب مسائله تبويبا علميا في كتابه «الأصول في النحو» حتى قيل: ما زال علم النحو مجنوناً حتى ربطه ابن السراج بأصوله⁽³⁵⁾. ومع هذا سار على نهج سابقه، فبدأ كتابه «الكلام يألف من ثلاثة أشياء اسم وفعل وحرف»⁽³⁶⁾. ويرى أن الجملة المفيدة - التي صارت محط نظر النحاة فيما بعد - هي التي تطلق عليها الكلام، وأن «الاسم الذي هو خبر المبتدأ هو الذي: يستفيده السامع ويصير به المبتدأ كلاماً»⁽³⁷⁾، ومع هذا صرح أن الجمل تقسم إلى جمل مفيدة وغير مفيدة، وأن الجملة المفيدة على قسمين: إما جملة فعلية (إما فعل وفاعل)، وإما جملة اسمية (مبتدأ وخبر)⁽³⁸⁾، ويعتبر المبتدأ وحده جملة والخبر بمفرده جملة، وأن «المبتدأ والخبر.. جملتان لا يستغني بعضهما عن بعض»⁽³⁹⁾ ولا يستقيم ذلك إلا إذا اعتبرنا أن الجملة عنده قد تكون مفيدة وقد تكون غير مفيدة.

ثم جاء الإمام النحوي أبو الفتح عثمان ابن جني⁽⁴⁰⁾ فلهج بالجملة المفيدة، وأكثر الدندنة حولها بخلاف النحاة الذين سبقوه، إلا أنه يفرق بين الجملة المفيدة وغير المفيدة، وآية ذلك قوله: «أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل نحو: زيد أخوك، وقام زيد... فكل لفظ استقل بنفسه، وجنيت منه ثمرة معناه فهو كلام»⁽⁴¹⁾، ويمضي في الكلام فيقول: «ولما أراك فيه أن الكلام هو الجمل المستقلة بأنفسها الغائية عن غيرها»⁽⁴²⁾، وهذه صورة الجمل، وهو ما كان من الألفاظ قائماً برأسه غير محتاج إلى متمم له»⁽⁴³⁾، ومما يؤنسك بأن الكلام إنما هو للجمل التوائم دون الأحاد»⁽⁴⁴⁾، وقد أوضحنا «أن الكلام إنما هو في لغة العرب عبارة عن الألفاظ القائمة برؤوسها المستغنية عن غيرها، وهي التي يسميها أهل هذه الصناعة الجمل...»⁽⁴⁵⁾.

وأنت ترى أن «ابن جني» لم يستعمل الجملة كما استعملها بعض المتأخرين من النحاة بأنها «تركيب يحتوي على عنصرين مسند ومسند إليه سواء أفادت معنى أم لم تفد»⁽⁴⁶⁾. أما جار الله الزمخشري⁽⁴⁷⁾ فقد جعل الجملة المفيدة مرادفة للكلام، وإن توهم بعض أنه جعل مطلق الجملة مرادفة للكلام.

والكلام عنده: «هو المركب من كلمتين أسندت إحدهما إلى الأخرى، وذاك لا يتأق إلا في اسمين كقولك: زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم نحو قولك: ضرب زيد، وانطلق بكر، وتسمى الجملة⁽⁴⁸⁾» الجملة المعرفة بالألف واللام هي الجملة المعهودة، وهي الجملة المفيدة، والذي يؤيد ما قلنا: هو الأمثلة التي ضربها للجملة؛ لكونها مفيدة، وهو المعنى بقوله: «أسندت إحدهما الأخرى»، والاسناد يساوي هنا المفيد، وهذا هو الذي فهم منه ابن يعيش⁽⁴⁹⁾ في تعريف الجملة والكلام عند الزمخشري، فقال: «اعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، ويسمى الجملة.... وهذا معنى صاحب الكتاب -الزمخشري- المركب من كلمتين أسندت إحدهما إلى الأخرى»⁽⁵⁰⁾. وقال المحقق النحوي الشيخ «محمد الخضري»: «والتركيب المفيدة ترجع إلى جملتين: فعلية..... واسمية»⁽⁵¹⁾.

ومما سقناه من القواعد والأقوال يبين لك: أن الأصوب تقسيم الجملة إلى مفيدة ويرادفها الكلام، وغير مفيدة وترادفها الكلمة، وبين الكلام والجملة عموم وخصوص مطلق، فكل كلام جملة، وليست كل جملة كلامًا، وعليه نظرًا لأهمية الجملة المفيدة، ودورها لبناء الكلام أسهب الشعراء الصوماليون المعاصرون باستخدام الجملة المفيدة بشقيها الفعلية والاسمية، وأعني: بالجملة الفعلية تلك الجملة المفيدة المبتدئة بالفعل المكوّنة من ركني الفعل والفاعل وما يقوم مقامه من نائب الفاعل، بصرف النظر عن الملحقات التي تسبقها أو تلحقها⁽⁵²⁾.

أولاً: الجملة الفعلية:

والأصل أن تدل الجملة الفعلية على التجدد والاستمرار: تجدد في الماضي، وتجدد في الحاضر وتجدد في المستقبل⁽⁵³⁾، وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام عند الجمهور: إما أن تكون جملة فعلية مضارعة أو ماضوية أو أمرية، وذهب جمهور النحاة إلى أن الأفعال الثلاثة كلها أصول، وأنه ليس هناك فعل ترتبت عليه سائر الأفعال كالأزمنة الثلاثة من حيث الوضع⁽⁵⁴⁾.

وأما من حيث الوجود فلا شك أن الحاضر (المضارع) هو أول الأفعال؛ لأن المستقبل كان عدماً، والماضي كان منصرماً، فلم يبق إلا الحاضر؛ ولهذا قال ابن هشام: «الزمن المستقبل سابق على الزمن الماضي، عكس ما يتوهمه المبتدؤون»، ثم علل بذلك بقوله: «ألا ترى أنك تقول: إن جئتنى غدًا أكرمتك» فإن انقضى الغد ولم يجئ قلت: «لو جئتنى أمس أكرمتك»⁽⁵⁵⁾.

وقد ذهب آخرون: إلى أن الأصل في الأفعال هو الماضي؛ لأنه أسبق الأمثلة لاعتلال المضارع والأمر باعتلاله؛ ولأن المضارع هو الماضي مع الزائد، والأمر منه بعد طرحها⁽⁵⁶⁾، يعني: أن الماضي أقل حروفًا من المضارع، فمثلاً: كان أصل فعل «ذهب» ثم زيد عليه حرف المضارعة «يذهب» تم طرحت في الأمر، فصار «اذهب»، هذا يمكن من حيث التخيل، لا من حيث الواقع.

فأما الأول «المضارع»⁽⁵⁷⁾ فهو: ما تضمن «من أحداث الأسماء» والزمن «الكائن ولم ينقطع»⁽⁵⁸⁾، وهذا يعني أن سيبويه يرى أن الفعل المضارع أصله أن يدل على الحدث الجاري المستمر، كقول الشاعر محمد الأمين في قصيدة من بحر الهزج التام، وهو يرفض نصائح أصدقائه لصرف النظر عن بلده، وتعويضه ببلدان أخرى:

ويلقاني رفاق العمر من ذاقوا
ظلام الليل حين الليل يسحرني⁽⁵⁹⁾.

فالفعلان «يلقى ويسحر» مضارعان تمحضا للحال؛ لتجردهما عن القرائن؛ لأن تجرد المضارع عن قرائن المستقبل - كالتسويق - والمستقبل - كغد - يحضه للحال⁽⁶⁰⁾، وفاعل الفعل الأول هو «الرفاق» وفاعل الفعل الثاني هو «ضمير مستتر جوازاً يعود على الليل»، وبهما تكتمل الجملة الفعلية.

وهذا معنى قولهم: «المضارع للحال إذا تجرد من القرائن»⁽⁶¹⁾.

وكذلك قول الشاعر وهو يبكي لبنات احترقن في ليلة الزفاف، واختار بحر المتقارب؛ لمناسبته لإثارة العواطف⁽⁶²⁾:

يُغْنِينَ.. يَرْقُصْنَ مِلءَ الزَّوْأِيَا.
يُقَدِّمْنَ أَغْلَى الْعَطَايَا.. هَدَايَا
فَصَارَتْ رَمَادًا وَبَعْضُ شَطَايَا.
وَلَمْ يَبْقَ مِنْهُنَّ غَيْرُ الْحَايَا⁽⁶³⁾.

فالجملة (يتغنين) و(يرقصن) و(يقدمن) المكونة من أفعال مضارعة يتغنى، يرقص، يقدم، تدل على الحال، وفواعلهن التي هي نون النسوة، أو بعبارة أخرى يتغنى + ن النسوة = جملة فعلية مضارعية. وذهب جمهور النحاة إلى أن الفعل المضارع إذا اتصلت به نون النسوة يكون مبنياً على السكون في محل الرفع، ونون النسوة في محل الرفع فاعل⁽⁶⁴⁾؛ لأن المضارع إذا اتصلت به نون النسوة فَقَدَ خصوصية مضارعة الاسم؛ إذ النون من خصائص الفعل؛ ولأنه حُمِلَ المضارع المتصل بنون النسوة على الماضي فاشتركا في البناء، مثل: أكلن ويأكلن⁽⁶⁵⁾، وأما قوله: «وَلَمْ يَبْقَ مِنْهُنَّ غَيْرُ الْحَايَا» فهي جملة فعلية «يبقى» فعل مضارع معتل الآخر دخلت عليه «لم» الجازمة، فحذف منه حرف العلة، وتُرِكَتْ علاقته وهي الفتحة، و«غير» هو الفاعل.

أما إذا لم يتجرد المضارع عن القرائن:

أ- فإما أن يكون متعيناً للحال، كقول الشاعر محمد الأمين قصيدة طويلة في بحر الوافر وهو يجيب بمن عدله بتوقفه عن إنشاد الشعر، وتعليق الأحداث الجارية: ومن محل تشح به سماء

تسح الآن بالمطر الهتون⁽⁶⁶⁾.

والفعل المضارع «تسح» متعين للحال لقرينة الظرف «الآن» المتعلق بالفعل؛ فالفعل مقيد

به⁽⁶⁷⁾.

وكذلك قول الشاعر وهو يمدح مدينة «براه»⁽⁶⁸⁾: (البيسط)

لن أذكر اليوم أسماء فقد عظمت

وما استطعت لها عدداً فأحصيها⁽⁶⁹⁾.

والفعل المضارع «أذكر» متعين للحال هنا؛ لاقترانه بالظرف «اليوم» المعمول به⁽⁷⁰⁾، والفاعل الذي تكتمل به الجملة هو ضمير مستتر وجوباً تقديره «أنا».

وكقول الشاعر «محمد الأمين» في قصيدته التي يعبر بها عن فرحته لأول مولود رزق به:

(البيسط)

لأراه يملأ بيتنا صخباً على

لعب يطارحها الهوى في العيد⁽⁷¹⁾.

فالفعل المضارع «لأراه» متعين للحاضر؛ لوجود قرينة موجبة لذلك، وهي اللام

للإبتداء⁽⁷²⁾.

ولكن قد توجد قرينة في السياق تمحض المضارع المقرون بلام الإبتداء للاستقبال، كقوله تعالى: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُيَنَّهُمْ يَوْمَآلِ قِيَمَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾⁽⁷³⁾؛ لأن وقوع الحكم يوم القيامة جعل الفعل المضارع متمحضاً للاستقبال.

ب- وإما أن يكون متعيّناً للمستقبل، وذلك إذا اقترنت به أدوات تدل على المستقبل،

كقول الشاعر⁽⁷⁴⁾:

غداً سترون.. وإن غداً قريب قريب.. على ناظره⁽⁷⁵⁾.

وهذه الجملة الفعلية المضارعة مضارعها متعين للمستقبل لسببين: السبب الأول: لدخول

حرف التنفيس عليه وهو «السين»؛ لأنه سمي تنفيساً لتخليص المضارع من الزمن الضيق - وهو

الحال - إلى زمن الواسع وهو الاستقبال⁽⁷⁶⁾، وقد فضّل ابن هشام أن يقال: حرف الاستقبال بدل

حرف التنفيس؛ لوضوح الأول⁽⁷⁷⁾.

والسبب الثاني هو معمول الفعل وهو الظرف «غداً» الذي هو للاستقبال؛ لأن «رأى» إذا

كانت بصرية - كما هو الشأن هنا- تتعدى إلى مفعول واحد⁽⁷⁸⁾ ومفعولها تقدم عليها، والضمير

المتصل بالفعل «سترون» هو الفاعل والنون علامة الرفع، إذن هي جملة فعلية.

ومنه قول الشاعر محمد الأمين وهو يحذر الأمة من التفرق والشتات:

ومن عبيرهم الأنفاس نافحة

لعلنا أن نداوى النفس بالنشق⁽⁷⁹⁾.

الفعل المضارع (نداوى) يتعين معناه للمستقبل؛ لأن الجملة الفعلية وقعت خبراً لـ (لعل)

الدالة على الترجي، والرجاء لا يكون إلا أمراً متوقعاً في المستقبل.

ت- وإما أن يكون الفعل المضارع دالاً على الزمن الماضي؛ وذلك إذا اتصلت به

«إذ» الظرفية، أو «م» أو «ما» اللذان يقلبان معنى المضارع إلى الماضي⁽⁸⁰⁾، وذلك

كقول الشاعر⁽⁸¹⁾ في قصيدته من بحر الطويل وهو يرشد سكان العاصمة

وينصحهم «مقديشو»:

ولم ينصبوا للحقِّ عدلاً مؤامراً

ولم يسمعوا من رشدهم فيهدوا⁽⁸²⁾.

قول الشاعر: «ينصبوا» و«يسمعوا» هما جملتان فعليتان فعلهما مضارع صحيح الآخر من الأمثلة الخمسة، وفاعلها ضميران متصلان، وهاتان الجملتان دلتا على الحال لولا دخول حرف الجزم والقلب «لم» عليهما؛ فتحول المعنى إلى الماضي؛ إذن دلالة على الزمن الماضي عرضي لا أصالة؛ إذ لم تحصل للفعل تحول لفظي؛ ولأن «المحافظة على المعنى أولى من المحافظة على اللفظ»⁽⁸³⁾.

ومثل ذلك قول الشاعر «عبد الله الشيخ علي» في قصيدة له من بحر الطويل، وهو يحذر من إراقة دماء المسلمين:

ألا لا يحل الدم من هو مسلم سوى خصال ثلاث لو يعون ويسمعوا⁽⁸⁴⁾.

فالفعلان «يعون» و«يسمعون» فعلان مضارعان من أفعال الخمسة لفظياً، ولكنهما معنوياً كفعلين

ماضيين؛ لوقوعهما بعد «لو» المؤثرة دلاليًا على الفعل المضارع إذا وليها⁽⁸⁵⁾.

والشاعر حذف حرف الإعراب «النون» من فعل «يسمعون»؛ لضرورة الشعر؛ وإلا حرف «لو» هو حرف شرط غير جازم، وجواب الشرط محذوف.

وكما يكون المسند للجملة الفعلية مبنياً للمعلوم - كالأمثلة الماضية - يكون كذلك مبنياً للمجهول، والمسند إليه يكون نائب فاعل، كقول الشاعر وهو يحذر من مغبة الاختلاف⁽⁸⁶⁾: (الطويل)

كَفَى مَا بِنَا مِنْ فُرْقَةٍ وَتَنَاحَرُ وَتَكْفِيرِ بَعْضِ الْقَوْمِ لِلْبَعْضِ يُسْمَعُ
يُحَرِّفُ آيَاتِ الْكِتَابِ يُؤُولُ بِمَا يُشْتَهَى مِنْ رَأْيِهِ يُتَوَسَّعُ
خُدُوا عِبْرَةً مَا فِي بِلَادِي وَقَارِي وَقَدْ كَانَتْ السَّمْرَاءُ فِينَا وَتَلْمَعُ
قِفَارُ يِيَابِ وَالذَّبَابُ بِلَاقِعِ وَقَدْ طَحَنَتْ حَرْبُ صَرُوسٍ تُشْجَعُ
تُوجِجُ نَارُ الْحَرْبِ فِيهِمْ وَتُجْمَعُ لَهُمْ حَطَبٌ جَزَلٌ وَزَيْتٌ مُوزَعٌ⁽⁸⁷⁾.

فالجمل: (يُسمع، يُحرف آيات، يُؤول، يُشتهى، يُتوسع، تُشجع، تُوجج نار، وتُجمع حطب) مؤلفة من أفعال مضارعة مبنية للمجهول⁽⁸⁸⁾، ونواب عن فواعلها تكون أحياناً أسماء ظاهرة، وتكون طوراً ضمائر مستترة، كالأمثلة الماضية؛ لأن النائب عن الفاعل صار عمدة بعد أن كان فضلة⁽⁸⁹⁾.

وأما الثاني: «الماضي» فهو ما دل على أحداث الأسماء وبنيت لما مضى⁽⁹⁰⁾ يعنى الفعل الماضي هو: ما دل على حدث مقرون بالزمن الماضي⁽⁹¹⁾، وذلك كقول الشاعر وهو يعبر عن تجلده وصبره للشدائد وقد صاغه ذلك في بحر رمل مجزوء⁽⁹²⁾:

أودعوني في السُّجون
أشَنَّقوني وأخَنَّقوني
حَرَّمُوا هَمَسَ الْجَفُونِ
حَطَّمُوا رَأْسِي وَعَظْمِي
قَطَّعُوا حَبْلَ الْوَتِينِ⁽⁹³⁾.

والجمل (أودعوا، اشنقوا، أخنقوا، حرموا، حطموا، قطعوا) كلها أفعال ماضوية، مبنية على الضم في محل النصب؛ لاتصاله بواو الجماعة، والضمائر المتصلة (الواوات) فواعل،⁽⁹⁴⁾ إذن فهي جُمل فعلية ماضوية. ودلالته على الزمن الماضي لفظاً ومعنى هو الأصل إذا عرى عن قرينة، ولكن قد تكون هناك قرينة معنوية أو لفظية تخرجه عن هذا الأصل.

أ- وذلك مثل قول الشاعر قصيدة في بحر الكامل، وهو يدعو لمولده الجديد⁽⁹⁵⁾:

بوركت يا ولدي.. ونجم سعودي

ورعاك ربك.. بالهدى والجود⁽⁹⁶⁾.

والفعلان «بورك» و «رعا» فعلان ماضيان لفظاً، أحدهما مبني للمجهول والآخر للمعلوم، ولكن ينصرفان إلى المستقبل دلاليًا للقرينة المعنوية؛ لأنهما فعلا دعاء يقتضيان طلباً، والطلب لا يكون لشيء منصم⁽⁹⁷⁾، والمسند إليه في الأولى: هو الضمير المتصل «التاء» والفاعل في الثاني اسم ظاهر «الرب».

ب- وكقول الشاعر وهو يصور شعور مولده الجديد⁽⁹⁸⁾: (البسيط)

وإذا تَبَسَّم موسقت بسماته

فوق الشفاه.. كمنقرة في العود⁽⁹⁹⁾.

وهذه الجملة «تبسم» هي جملة فعلية ماضوية لفظاً، ولكن دلالتها للمستقبل؛ لأنها أضيفت بـ «إذا»

الظرفية المستقبلية المتضمنة معنى الشرط⁽¹⁰⁰⁾.

وكذلك قوله وهو يذكر حبه الجامع لبلده: (بحر الوافر)

وإن شَرَقْتُ أو غَرَبْتُ في سَفَرِي

فإن طُيُوفَهَا دوماً تلاحقني⁽¹⁰¹⁾.

فعل الشرط «شרכת» وما عطف عليه «غربت» وإن كان ماضياً في اللفظ، إلا أنه يؤدي معنىً مستقبلاً؛

لأن «جميع أدوات الشرط الجازمة تجعل الزمن الماضي.. مستقبلاً خالصاً»⁽¹⁰²⁾.

وجملة (فصارت رماداً) مكونة من فعل صار الذي هو فعل ناقص واسمه المستتر (هي)

وخبره (رمادا) وعلى هذا فهي جملة فعلية⁽¹⁰³⁾.

وأما الثالث: «الأمر» وهو فعل «دل لما يكون ولم يقع»⁽¹⁰⁴⁾، وقيل: «فعل دل على الطلب

وقبل ياء المخاطبة»⁽¹⁰⁵⁾، والأمر والمضارع يشتركان الدلالة على حدث مستقبلي لكن يختلفان

صيغة الأداء به، فالأمر يؤدي به من حيث طلب الفعل في المستقبل، والمضارع من حيث إخبار

الوقوع في المستقبل.

واختلف النحاة في جملة فعل الأمر وجوداً وإعراباً، وقد دأب جمهور النحاة إلى تقسيم

الأفعال إلى ثلاثة أقسام: - كما مر- وجعلوا الأمر قسيماً للماضي والمضارع، إلا أن الكوفيين يسقطون

الأمر كفعل مستقل، بل يجعلونه جزءاً من المضارع المجزوم بلام الأمر⁽¹⁰⁶⁾، فقول الشاعر وهو

يستعرض سبب عزوفه عن الشعر⁽¹⁰⁷⁾: (الرمل)

وامتطي صهوة الفضا في رواء

ليرف السنى بكل انسياب

مزقي الأفق بالأهازيج تترى

واملئي الجو بالأغاني العذاب⁽¹⁰⁸⁾.

وعند الكوفيين الأفعال الأمر «وامتطي» مزقي «املئي» كان أصلهما «لتمتطي» لتمزقي «لتملئ» ثم حذفت منهما لام الأمر طلباً للتخفيف، ثم أسقطت حرف المضارعة تبعاً للام⁽¹⁰⁹⁾، وأجيب بأن هذا التعليل عليل؛ لأن الحذف خلاف الأصل، وهو ادعاء بلا دليل⁽¹¹⁰⁾.

والدعاوى ما لم يقيموا عليها بينات أصحها أَدْعِيَاءُ⁽¹¹¹⁾.
قال الشاعر وهو يشد على أزر زميله، ويوصي به عدم التنازل عن حبه الأشعار مهما كثر العادلون والمثبطون⁽¹¹²⁾: (الهجج)

وأرسل شعرك الرّاهي قواف

ببحر الحب تخترق العبابا

ولا تأبه لمن يلحاك جهلاً

وصف فيه الروادف والكعابا

ولا تشك المشيب فلست شيخاً

فبالإحساس قد فقت الشباباً

ولا تهجر وقلبك فيه شوق

فلا هندا سلوت ولا رباباً⁽¹¹³⁾.

فالأفعال «أرسل، وَصَف» أفعال للأمر مبنية على السكون لا محل لها من الإعراب عند جمهور النحاة، أما الكوفيون فيرون أنها معربة؛ لأنها منقطة من الفعل المضارع المجزوم بلام الأمر⁽¹¹⁴⁾.
وقد يكون المسند والمسند إليه منفصلين أو متصلين، أما في حال الانفصال: فيكون المسند إليه اسماً ظاهراً أو ضميراً مستتراً أو بارزاً كقول الشاعر⁽¹¹⁵⁾ وهو يذكر مساوئ الاحتلال: (الرجز)

قد عاث فينا فساداً من سيمنعه

وقد غلّلنا بقيد الذل والهون

كأننا نتقي بالصمت بطشته

ونحن تعدادنا فوق الملايين

الكفر والغدر والإرهاب يُعلنه

ويستغل هوى بعض الشياطين

كبارنا هربوا عنا ويخذلنا

لدى المعارك نصابوا النياشين

ويستبد فلا نشكو ويهلكنا

ونستغيثُ فلا يحنو لمسكين

يجرع الغرّ كأس الذل حنظلةً

فيكرعون مرارات الأسى الدون⁽¹¹⁶⁾.

وإذا نظرنا إلى الأفعال «عَاث، سِيْمَنَعُ، نَتَّقِي، يُعْلَن، وَيَسْتَعْل، يَسْتَبِد، نَشْكُو، يَهْلِك، نَسْتَعِيْثُ، يَحْنُو، يَجْرَع» وجدنا أن فواعلها ضمائر مستترة إما وجوباً أو جوازاً، فمثلاً أفعال «عَاث، سِيْمَنَعُ، يعلَن، يستغل، يعلن، يستبد، يحنو، يجرع» فاعل هذه الأفعال ضمائرهما متصلة مستترة جوازاً تقديرياً «هو» مبني على الفتح في محل الرفع، وأما الأفعال «نتقي، نشكو، نستغيث» ففاعلهما ضمير متصل مستتر وجوباً تقديريه «نحن» مبني على الضم في محل الرفع⁽¹¹⁷⁾. وأما أفعال: «عَلَّلْنَا، هَرَبُوا، يَكْرَعُونَ» فواعلها ونوابها هي ضمائر بارزة متصلة، ففعل «عَلَّلْنَا» هو فعل مغير الصيغة؛ ولذلك صار المسند إليه ضميراً متصلًا نائباً عن الفاعل مبني على السكون في محل الرفع، وأما فعل «هربوا» فهو فعل ماضٍ أسند إليه بضمير «الواو» مبني على السكون في محل الرفع؛ لذلك بني الفعل على الضم لاتصاله بواو الجماعة، والألف هي الفارقة، وأما فعل «يكرعون» فهو فعل مضارع من الأمثلة الخمسة، أسند إليه بضمير متصل مبني على السكون في محل الرفع فاعل، و«النون» علامة الرفع للفعل.

وأما فعل «يخذل» فقد أسند إليه اسماً ظاهراً «نصابون» وهو جمع المذكر السالم، والواو أَوْجُ الإعراب، وحذفت نون العوض لأجل الإضافة جرياً على القاعدة.

أما الحروف السوابق التي تسبق الأفعال فهي لا تُخرج عن كونها جملة فعلية،⁽¹¹⁸⁾ فمثلاً، قال الشاعر⁽¹¹⁹⁾ وهو يبكي على العاصمة المنكوبة: (بحر الهزج)

وَهَلْ بَقِيَ الشَّذَى بَعْدَ انْهِيَارٍ وَقَدْ أَبْكَى الثَّرَى مَا قَدْ دَهَاكَ
عُرُوسَ الْبَحْرِ «مَقْدِيشُو»⁽¹²⁰⁾ أَجِيْبِي فَقَدْ أَعْيَا لِسَانِي مَا عَرَكَ⁽¹²¹⁾.

فقد سبقت على الأفعال الماضية (بقي، أبكى، دها، أعيا) الحروف التالية على التوالي، (هل) التي أضفت على الجملة معنى جديداً وهو الاستفهام،⁽¹²²⁾ ومع هذا احتفظت الجملة على خصوصيتها بأنها «جملة فعلية»، وكذلك الأمر بالنسبة للفعل (أبكى) إذ قد سبقه حرفان وهما «الواو، وقد» وكل منهما ضمَّن في الجملة معنى حديثاً، أما الواو فقد أفادت في الجملة معنى الحال؛ لأنها واو الحال، وأما «قد» فقد شَرَّبَتْ في الجملة معنى التحقيق والتوكيد، وأما جملة «أعيا لساني» فقد سبقت منها «الفاء» التي أفادت العطف، و«قد» التي أفادت التحقيق، ومع هذا كله استبقت الجملة خصوصيتها بأنها «جملة فعلية».

قال الشاعر وهو يعبر عن سروره وفرحه لما نجاه الله من ورطة الحروب الأهلية⁽¹²³⁾:

(الهزج)

حَمَدْتُ سُرَائِي إِذْ فَارَقْتُ أَرْضًا بِهَا النَّيْرَانُ تَلْتَهَبُ التَّهَابَا⁽¹²⁴⁾.

وكما ترى سبق على فعل «سرى» «إذ» الظرفية التي جعلت الجملة الفعلية مضاف إليه، ومع هذا احتفظت جملة «فارقت» خصوصيتها بأنها جملة فعلية، وهذا معنى قولنا: بأن حروف السوابق لا تؤثر الجملة من حيث كونها جملة، أما اللواحق فهي لا تخرج عن الجملة كونها جملة، ولذلك نحو قول الشاعر مدلاً عشيقته⁽¹²⁵⁾: (الرمل)

أسعفيني برؤاها إنها اليوم أحلى من حوار المقل
صورة أبدعها رب الوري في إطار من دولي الخُصل⁽¹²⁶⁾.

فالشاعر ألحق بأخر فعل الأمر «أسعف» بملحقين: الأول: «النون المكسورة» التي للوقاية بحيث تقي الفعل أن يكسر آخره، «وتسمى نون العماد أيضاً»⁽¹²⁷⁾ و«الياء» التي هي ضمير المتكلم، وهي هنا في محل نصب مفعول به.

قال الشاعر⁽¹²⁸⁾ وهو يستعرض معجزات الرسول (البسيط):

وَلَّى أَبُو جَهْلِهِمْ مَا دَنَا وَرَأَى خَنْدَقَ نَارٍ وَهَوَّلاً كَادَ أَنْ يَغْلَا
وَخَفَقَ أَجْنِحَةً لِلأَرْضِ قَدْ مَلَأَتْ وَتِلْكَ الأَمْلاُكَ لَوْ لَا أَنَّهُ قَفَلَا
كَيْفَ وَقَرَّانَهُ أَلُوفٌ مَعْجِزَةٌ حَيْثُ تَحْدَى بِأَدْنَاهُ وَهَمْ نَبَلَا
كَالْبَحْرِ لَا تَنْفِرِي كَمَعْجِزَاتِهِمْ جُمِعَتْ وَصَحَّتْ وَبَانَتْ كَالصَبْحَى بِجَلَا⁽¹²⁹⁾.

وكما تلاحظ، فالشاعر ألحق «التاء» التي للتأنيث في آخر الأفعال «ملاً، جمع، صح، وبان»، كما أنه زاد «الألف» التي تكون للإطلاق في آخر الفعلين «غل، وقفل»، وهذه اللواحق لا تؤثر كون الجملة «فعلية» كما لم تؤثر بها السوابق.

وكذلك لا تتأثر الجملة بالتقديم والتأخير، وإمّا الاعتبار هو الرتبة الأصلية،⁽¹³⁰⁾ لأن الرتب في اللغة محفوظة، فمثلاً قول الشاعر في خلال رده على خصمه⁽¹³¹⁾: (الرجز مشطور) أبدأ في نظمي بسم الله خلقاً أرحماً⁽¹³²⁾

فقوله: «خلقاً أرحماً» قدم الاسم المنصوب «خلقاً» على الفعل والفاعل، ومع هذا نحكم على الجملة بأنها فعلية، وأن رتبة المفعول به الأصلية بعد الفعل والفاعل. ومما يجدر به الإشارة إلى أن ركني الجملة الفعلية لا يكونان إلا مفردين، فليس هناك فعل يكون جملة بذاته بالاتفاق، ولا فاعل يكون جملة بذاته على الصحيح، وإذا انضم أحدهما إلى الآخر وسبق الفعل يكونان معاً الجملة الفعلية، فمثلاً قول الشاعر⁽¹³³⁾: (بحر الرمل)

ذكريات طوفت بي بين بين

وسالت من دموع المقلتين

وأهاجت ما بقلبي من هوى

لحبيب في ضلوع الجانبين⁽¹³⁴⁾.

فالفعل «طوف، سال، هاج» مفرد وهو أحد ركني الجملة، وهو المسند؛ إذ لا يكون الفعل إلا مسنداً، وكذلك الفواعل التي هي هنا ضمير مفردة غائبة (هي) مفردة، وهي أحد ركني الجملة التي هي المسند إليه، ومجموعهما تكونت الجملة الفعلية.

قال الشاعر وهو ينقد الصالحة⁽¹³⁵⁾: (الرجز)

فَمَا يَضُرُّ قَمْرًا تَشَعَّشَعَا نَبْحُ كَلَابٍ عَاقِرَاتٍ وَعَوَعَا⁽¹³⁶⁾.

ففاعل «يضر» سبق بحرفين «الفاء» و «ما» النافية، ومع هذا لا تزال الجملة جملة

فعلية، مكونة من المسند «الفعل» والمسند إليه «الفاعل». وكل من المسند والمسند إليه مفردان؛ ومن ثم قال جمهور النحاة: «الجملة لا تكون فاعلاً ولا نائباً عنه»⁽¹³⁷⁾.

ولكن الكوفيين أوردوا على هذه القاعدة اعتراضاً؛ لثبوت جمل صالحة لكونها فاعلاً في القرآن الكريم، وفي الشعر، وفي اللغة عامة. والنحوي ناقل وليس واضحاً اللغة، ومما ثبتت فيه جمليه الفاعل قوله تعالى: ﴿ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِنْ بَعْضِ مَا رَأَوْا آلَ آيَاتِنَا حَتَّىٰ حِينٍ﴾⁽¹³⁸⁾، فجملة «لَيْسَ جُنَّةُ» في محل الرفع فاعل «بدا»، ومنه قوله تعالى: ﴿أَقْلَمَ بِهِ دِلَّهُمْ كَمَا أَهْلَكَ نَاقِبَ لَهُمْ﴾⁽¹³⁹⁾، فجملة «كَمَا أَهْلَكَ نَا» في محل الرفع فاعل، ومنه قوله تعالى: ﴿وَتَبَيَّنَ لَكُمْ فِي مَعْمَلِهِمْ﴾⁽¹⁴⁰⁾، وجملة «كَيْفَ فَعَلْنَا» واقعة في موضع الرفع فاعل.

ومنه قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِئَالِ أَرْضٍ﴾⁽¹⁴¹⁾ فجملة «تُفْسِدُوا» في محل الرفع نائب فاعل، وإذا صح أن يكون نائب الفاعل جملة؛ فالأصل: وهو الفاعل من باب أولى، ومنه قول الشاعر: (الطويل)

وما راعني إلا يسير بشرطة وعهدي به قينا يفش بكير⁽¹⁴²⁾.

وجملة (راعني) مكونة من فعل (راع) ونون الوقاية، والياء التي هي مفعول به، وجملة يسير في محل الرفع فاعل.

ومنه قول الشاعر: (الطويل)

جَزَعْتُ حَدَارَ الْبَيْتِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا وَحُقُّ لِمَثَلِي - يَا بَشِينَةَ - يَجَزَعُ⁽¹⁴³⁾.

قول الشاعر: (حق) هو فعل مبني للمجهول، وجملة «يجزع» في محل الرفع نائب فاعل. وقد لاحظ جمهور: أن جُلَّ الجمل التي يتوهم ظاهراً أنها فاعل أو نائبه بأنها جملة فعلية، وفعلها مضارع، وفعل المضارع يحذف منه (أن) المصدرية، وهو كثير في اللغة نظماً ونثراً، ومنه قول الشاعر:

ألا أيهدا الزاجري أحضر الوغى وأن أشهد اللذات هل أنت مخلدي⁽¹⁴⁴⁾.

أي أن أحضر الوغى، ومنه قولهم: «مره يحفرها» يعني: أن يحفرها، ومنه قولهم: «خذ اللص قبل يأخذك» أي: قبل أن يأخذك، ومنه المثل السائر: «تسمع بالمعيدي خير من أن تراه»⁽¹⁴⁵⁾، أي: أن تسمع، وعلى هذا، تؤول «أن» وما دخلت مصدرًا مفردًا يكون فاعلاً أو نائب فاعل، ولكن ثبتت كذلك جمل غير مضارعة وقعت فاعلاً أو نائب فاعل كما ذكرنا سابقاً أمثلة لذلك، وقد أجاز ابن هشام وثعلب نحو «يعجبني قام زيد» وذهب الفراء وجماعة: إلى أن الفعل إذا كان قليلاً ووجد معلق عن العمل نحو: ظهر لي أقام زيد؟»⁽¹⁴⁶⁾ صح وقوع الفعل فاعلاً.

قلت: القاعدة الذهبية التي تفتن لها بعض النحاة، وهي تحل جميع هذه الإشكالات، وهي: «أن هناك سبب بلا سبب»، فقولهم: «يعجبني قام فلان» يعني: قيامه، وقولهم: «ظهر لي أقام زيد؟» يعني: أظهر لي قيام زيد؟ وقوله تعالى: ﴿أَقْلَمَ بِهِ دِلَّهُمْ كَمَا أَهْلَكَ نَاقِبَ لَهُمْ﴾⁽¹⁴⁷⁾ كم هلاكنا لهم⁽¹⁴⁸⁾.

ثانياً: الجملة الاسمية:

وأما الجملة الاسمية فهي الجملة المفيدة المصدرية بالاسم تصدراً حقيقياً أو تقديرياً، وهي تتميز بالثبوت والاستقرار⁽¹⁴⁹⁾، وهي تتكون من ركنين أساسيين: المبتدأ، والخبر أو ما يقوم مقامه. أما الركن الأول: وهو المبتدأ فهو عمدة وركن من أركان اللغة، لا يستغنى عنه، ورتبته محفوظة، سواء تقدم أو تأخر، وهو أصل المرفوعات⁽¹⁵⁰⁾.

وقد عرفه النحاة: بأنه «اسم مرفوع ذو خبر، أو وصف استغنى مرفوع»⁽¹⁵¹⁾. قولنا: «اسم مرفوع» أخرج الفعل المضارع، وقولنا: «ذو خبر» أخرجنا جميع المرفوعات سوى المبتدأ، قولنا: «أو وصف استغنى مرفوع» إشارة إلى أن المبتدأ ينقسم إلى قسمين: قسم له خبر، وقسم له فاعل أو نائب فاعل يغني عن الخبر.

وعند تتبع شعر شعرائنا يظهر أنهم استوعبوا جميع أطياف المبتدأ من اسم ظاهر، وإشارة، وموصول، واستفهام، وضمير، وأسماء الخمسة، ومصدر مؤول، ومرفوع بضمّة، وبألف، وبواو؛ ولهذا:

1- قد يستهل الشاعر بالجملة الاسمية اسماً ظاهراً يكون مبتدأ، كقول الشاعر وهو يحلم بوطنه، ويستنشق شذا أريجته في نومه⁽¹⁵²⁾: (بحر الهزج)

بلادُ العربِ أوطاني وقد صدقتُ

لكني هوى الصومال يلفحني

وإن شرقتُ أو غربتُ في سفري

فإن طيوفها دوماً تلاحقني

وإحساس الرجوع إليه في نبضي

وفي حلمي إذا ما نمت يؤنسني⁽¹⁵³⁾.

فالشاعر في هذه الأبيات صدر في الجملة الاسمية اسماً ظاهراً «بلاد، إحساس» يكون مبتدأ مرفوعاً بالضمّة الظاهرة؛ وعلى هذا تكون الجملة الاسمية مبتدئة بالاسم الظاهر.

2- وقد يستهل الشاعر بالجملة الابتدائية باسم إشارة، كقول الشاعر محمد الأمين الهادي، وهو يبدي حبه الجامع لمسقط رأسه، ووطنه الأصلي: (بحر الكامل)

هذي المرائي والمناظر كلها

بقبيحها وجميلها وطني أنا

ستقول ذلك مـوطن متعفن

وأنا أحب المـوطن المتعفنا

فأنا العشيق وذا هواي وموطني

قتل الحبيب حبيبه متفننا⁽¹⁵⁴⁾.

كما تلاحظ، فإن الشاعر استطاع أن يجمع في هذه الأبيات أسماء الإشارة (ذا) للمفرد المذكور، و (ذي) للمفردة المؤنثة، فمثلاً قوله: «هذي المرائي...» اسم الإشارة (ذي) للمفردة المؤنثة

مبني على السكون في محل الرفع مبتدأ. و(وطني) خبر المبتدأ مرفوع بضمة مقدره على آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة المناسبة، وهو مضاف وياء المتكلم مضاف إليه مبني على السكون في محل الجر.

وتحذف «ها» عن اسم الإشارة سواء كان للمذكر أو للمؤنثة، فيُشار بها إلى القريب، كقول الشاعر هنا:

«فأنا العشيقي وذا هواي وموطني».

قوله «ذا هواي» حذف منه حرف التنبيه، وقد تلحق «ها» التنبيه باسم الإشارة، كقوله:

«هذي المرأئي».

وقد تلحق كاف الخطاب بأسماء الإشارة؛ فتكون الإشارة إلى المرحلة المتوسطة، كقول الشاعر في قصيدة سماها «صنم» القبيلة، يذم فيها القبيلة ونعراتها الجاهلية⁽¹⁵⁵⁾: (بحر الخبب)

ذاك شاب يتغنى..

ذو طموح.. يتمنى⁽¹⁵⁶⁾.

وقد تقتزن لام البعد وكاف الخطاب باسم الإشارة، فتفيد بُعد المشار إليه، كقول الشاعر «محمد الأمين»: (الهجج)

ستقول ذلك موطن متعفن وأنا أحب الموطن المتعفنا⁽¹⁵⁷⁾.

ولا تجمع «هاء» التنبيه مع لام البعد، وعللوا بذلك أن بينهما تضاداً؛ لأن الهاء لتنبية القريب الحاضر، واللام لتنبية الغائب البعيد؛ ولذلك لا يجتمعان⁽¹⁵⁸⁾.

3- وقد يفتتح الشاعر الجملة الابتدائية باسم الموصول⁽¹⁵⁹⁾؛ وذلك كقول الشاعر «محمد عبد الله»: (بحر الرجز المشطور)

مَنْ لم ير شمسَ الضحى ضوء السُّهاء ما قد عَشَمًا⁽¹⁶⁰⁾.

قوله: (مَنْ) هو اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل الرفع مبتدأ⁽¹⁶¹⁾، «ولا تكون إلا لذوات من يعقل»⁽¹⁶²⁾ وقد يستعمل لغير العاقل لأسباب⁽¹⁶³⁾، وجملة (عشم) في محل الرفع خبر المبتدأ. وجملة (لم ير شمس الضحى) لا محل لها صلة لاسم الموصول، والضمير المستتر جوازاً في (يرى) الذي هو الفاعل هو الرابط.

3- وقد يفتتح الشاعر الجملة الابتدائية باسم الاستفهام، كقول الشاعر محمد الأمين:

(الرمل)

ما لعينيك ترى ما لا يُرى

ما لقلبك يُحيي ما اندثر؟⁽¹⁶⁴⁾.

(ما) هنا استفهامية في محل الرفع مبتدأ، وأكثر ما تستعمل لغير العالم، وقد تستعمل

لعالم لنكتة⁽¹⁶⁵⁾، وشبه الجملة (لعينيك) خبر المبتدأ أو متعلق بخبر المبتدأ⁽¹⁶⁶⁾، وجملة (ترى ما

لا يرى) في محل النصب حال من العينين جرياً على قاعدة «الجمل وشبههما بعد المعارف أحوال وبعد النكرات صفات»⁽¹⁶⁷⁾، وجملة (يُرى) صلة لاسم الموصول لا محل لها من الإعراب، لأنه لا يمكن تأويلها بمفرد.

ويعرب عجز البيت مثل صدره، ومما تجدر الإشارة إليه: أن الشاعر جمع في هذا البيت أربع ماءات، اثنان: استفهاميان في محل الرفع مبتدأ. واثنان: موصولان في محل النصب مفعولان. ومن الاستفتاح باسم الاستفهام قول الشاعر «محمد الأمين محمد الهادي» وهو يتحدث عن الهموم والظروف الصعبة التي واجهته في حياته: (بحر الهزج)

وماذا قد دَها قمري؟

ولا تدري بأن غيابها عني

أزاح الضوء عن بصري⁽¹⁶⁸⁾.

قوله: «ماذا قد دها قمري» «ما» اسم استفهام مبني على السكون في محل الرفع مبتدأ، و«ذا» اسم موصول مبني على السكون في محل الرفع خبر المبتدأ، وجملة «دها قمري» لا محل لهاصلة لاسم الموصول، وهذا على مذهب التفكيك.

أما: مذهب من يرى أن «ماذا» كلمة واحدة فيعربون «ماذا» اسم استفهام مبتدأ مبني على السكون في محل الرفع، وجملة «دهاقمري» في محل الرفع خبر المبتدأ⁽¹⁶⁹⁾.

4- وقد يستهل الشاعر الجملة الابتدائية باسم من الأسماء الخمسة، كقول الشاعر «محمد عبد الله» في قصيدة طويلة يمدح بها الخليفة العثماني: (بحر الرجز المشطور)

وذو يسار سرحاً وفي المساء رَوْح⁽¹⁷⁰⁾

وجملة «ذو يسار سرح» هي جملة ابتدائية استهل بها الشاعر اسماً من الأسماء الخمسة أو الستة إن أضفنا «هَنْ» إليها، والصحيح: أن «هن» منها إذا أشبعت ولم تقصر⁽¹⁷¹⁾، وهذا الاسم هو «ذو» بمعنى الصاحب⁽¹⁷²⁾ مضافاً إلى يسار، وهو مرفوع بالواو نيابة عن الضمة، ونقل السيوطي عن سيبويه، والفارسي، وجمهور النحاة من البصريين، وابن مالك، وابن حيان، وابن هشام: إلى أن الأسماء الخمسة معربة بحركات مقدرة في الحروف. وهناك آراء أخرى كثيرة أوصلها بعضهم إلى اثني عشر مذهباً⁽¹⁷³⁾.

ولكن ترجح لدي أن هذه الأسماء كغيرها من الأسماء المفردة معربة بالحركات الظاهرة لا بالحروف، ولا بالحركات المقدرة، فمثلاً قول الشاعر: «ذو يسار سرح» اسم من أسماء الستة مرفوع بالضمّة الظاهرة لأنه اسم مفرد، والواو حرف للإشباع مبني على السكون لا محل له من الإعراب، و«ذو» مضاف، و«يسار» مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة، و«سرح» فعل ماض مبني على الفتح، والفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره «هو»، والجملة من الفعل والفاعل في محل الرفع خبر المبتدأ، وهذا الإعراب هو الأسهل وبعيد عن التكلف؛ ولأن الإعراب بالحركات الظاهرة هو الأصل فلا يجنح إلى الحروف إلا عند الضرورة؛ ولأن الحركات الظاهرة تحصل بها فائدة الإعراب ومقتضى العامل؛ فلا ينبغي الركون إلى مقدر متنازع عليه لجعله إعراباً، وكذلك لا يمكن أن يكون

حرف من جزء الكلمة حرف إعراب في نفس الوقت.

5- وقد تستهل الجملة الاسمية بضمير⁽¹⁷⁴⁾ منفصل، مثل قول الشاعر وهو يمدح الرسول ﷺ⁽¹⁷⁵⁾:
(البيط)

فهو الصدوق الأمين مصطفى الصمد وهو البشير النذير المبلغ البشير	فما افتري كذباً قط وما افعتلا والجن ما أمر المولى وما اختتلا ⁽¹⁷⁶⁾ .
--	--

كما ترى فإن الشاعر ضمن في هذه الأبيات جملتين اسميتين «فهو الصدوق، وهو البشير» فكل منهما استهل بضمير للغائب «هو»⁽¹⁷⁷⁾ يكون مبتدأ مبنياً على الفتح في محل الرفع، وخبره هو (الصدوق، البشير) مرفوع بالضممة الظاهرة، إذ الجملة الاسمية قد يستفتح بها بضمير، ولا يكون إلا منفصلاً⁽¹⁷⁸⁾. ويجوز إسكان الهاء إذا وقعت بعد الفاء والواو، فيقال: «فهو» و«هو» كما يجوز ضمها، وهذا الحكم يسري إذا وقعت «هي» أو «هو» بعد همزة للاستفهام، كقول الشاعر «محمد الأمين» في قصيدة يعبر بها عما دار بين المتعاشين من عدم الجرأة بإظهار الحب: (بحر الرمل)
أهْيَ حَرْبٍ مِنْهُمَا مِنْ غَيْرِ فَتْكَ لَسْتُ تَصْغِي مِنْ حَوَالِيهَا رَيْنَا⁽¹⁷⁹⁾.

يصح أن يُقال: أهْي، أو أهْيِي. وكذلك بعد ثَمَّ كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ هُوَ يَوْمًا لِقِيَمَةٍ﴾⁽¹⁸⁰⁾، أو اللام كقوله تعالى: ﴿هَذَا لَهُوَ أَلْبَلُؤُاَلِّ الْمُؤْمِنِينَ﴾⁽¹⁸¹⁾.

6- ولو قدم الشاعر الخبر وآخر المبتدأ فلا تخرج الجملة عن كونها جملة ابتدائية؛ لأن رتبة المسند إليه (المبتدأ) محفوظة على كل حال⁽¹⁸²⁾؛ وذلك كقول الشاعر وهو حزين لموت الأطفال⁽¹⁸³⁾:
(متقارب)

فَأَيْنَ الْبَرَاءَةُ أَيْنَ الطُّفُولَةُ؟
وَأَيْنَ الْعَذَارَى.. بَنَاتُ الْبُتُولَةِ؟
وَأَيْنَ الْجَمَالَ؟ وَأَيْنَ الْجَمِيلَةُ؟⁽¹⁸⁴⁾

فهذه الجمل مكونة من خبر مقدم (أين)؛ لأن اسم الاستفهام له الصدارة⁽¹⁸⁵⁾، والمبتدأ مؤخر عنه (البراءة، الطفولة، العذارى، الجمال، الجميلة) إذن فهي جملة اسمية.

7- والحروف السابقة لا تخرج الجملة الاسمية عن كونها جملة ابتدائية⁽¹⁸⁶⁾، كقول الشاعر «محمد الأمين الهادي» وهو يرثي الشيخ أحمد ياسين⁽¹⁸⁷⁾ الذي اغتاله اليهود: (الوافر)

نَعَمْ أَنَا أَدْرِي شُعُورَ الْيَتِيمِ وَحُرْقَةَ فَقْدِ الْحَيِّبِ النَّيِّهِ
نَعَمْ أَنَا أَدْرِي جَلَالَ الْمُصَابِ إِذَا مَا فَقَدْتَ أَبَاكَ بَيْتِهِ⁽¹⁸⁸⁾.

(أنا) ضمير منفصل مبني على السكون في محل الرفع مبتدأ، و(أدري شعور اليتيم.... جلال المصائب) جملة مكونة من فعل رأى وفاعله ومفعوله. وهي: في محل الرفع خبر المبتدأ؛ فتكون الجملة الكبرى⁽¹⁸⁹⁾ جملة اسمية لاستهلالها بالمبتدأ، وقد سبقها حرف «نعم» وهو في الأصل حرف تصديق ووعد وإعلام، ولكنه إذا جاء في صدر الكلام كهنا فهو حرف توكيد.⁽¹⁹⁰⁾ ومع هذا

لم يؤثر في الجملة الاسمية.

قال الشاعر، محمد الأمين وهو يتخيل صورة محبوبته فوق جبل (191) «كَلَمَانَجَارو»:

(الرمل)

وَهَلْ أَنَا إِلَّا مُسْتَهَامٌ بِحِبِّهَا؟
فَيَا وَيْحَ دَائِي مَنْ تَرَاهُ طَيِّبِي (192).

قول الشاعر: «أنا مستهام» هي جملة اسمية مكونة من «أنا» مبتدأ و«مستهام» خبر للمبتدأ، و«إلا» أدوات حصر، وقد سبقت على الجملة الاسمية كلمة «هل» التي للاستفهام، ومع هذا لم تؤثر الجملة من جهة كونها جملة اسمية، وإن أثرت فيها من جهة الدلالة والمعنى. وقد تدخل النواسخ الحرفية على الجملة الاسمية، ومع هذا تحتفظ بخاصيتها أنها جملة اسمية. قال الشاعر، وهو يتجاذب أطراف الحديث مع واقعة بدر (193): (الوافر)

فَأَعِدْ لِي مَا يَنْطَوِي مِنْهُ إِنِّي
أَرْقُبُ النَّصْرَ مِنْ حَدِيثِكَ يَسْرِي
قَالَ لِي الْبَدْرُ إِنْ بَدْرًا حَيَاةٌ
تَوْقِظُ الدَّهْرَ مِنْ سَبَاتٍ وَسُكْرِ
إِنْ بَدْرًا بِطَوْلَةٍ لَا هَرَاءُ
وَحَدِيثٍ مَا بَيْنَ طَيِّبِي وَنَشْرِ
رَدَدْتَهُ السَّنُونَ عَامَ لِعَامٍ
وَرَوْتَهُ الْعَصُورَ عَصَرَ لِعَصْرِ
إِنَّهُ الْبَشْرُ مِنْ وَرَاءِ غَيْسُومٍ
قَدْ تَجَلَّى فَلَمْ يَكُنْ غَيْرَ نَصْرِ
إِنْ بَدْرًا لِحْنِ الْخُلُودِ لِحْرِ
يَبْتَغِي الْعِزَّ بَيْنَ بَيْضِ وَسْمَرٍ (194).

فالجمل الابتدائية «أنا أرقب، بدر حياة، بدر بطولة، هو البشر، بدر لحن» دخل عليها حرف النسخ «إن» الذي من أثره أنه ينصب المبتدأ ويرفع الخبر، لكنه لا يُخرج الجملة كونها جملة اسمية. أما الجملة الاسمية التي سبقتها كان وأخواتها، فقد اختلف النحاة فيها، فسلكوا في ذلك مسلكين :

المسلك الأول: الكوفيون يرون أن الاسم المرفوع بعد «كان» وأخواتها هو فاعلها لا اسمها، وأن الاسم المنصوب بعده أو الجملة هو حال لا خبرها، وهذه الجملة عندهم جملة «فعلية». وأما المسلك الثاني: فالبصريون يذهبون إلى أن الاسم المرفوع بعد «كان» هو اسمها الذي كان أصله مبتدأ، فنسخت رفعه، فأحدثت له رفعًا جديدًا، وأما الاسم المنصوب بعده أو الجملة فهو خبرها؛ وعلى هذا تكون الجملة جملة «فعلية» (195)، فمثلاً قول الشاعر (196) وهو يتحدث عن الرسول ﷺ في صغره: (البيسط)

كان لدى عمّه إذ جدّه اختزما كانوا إذا استطعموا شيئاً به شبعوا لم يشبعوا ثم لم يرووا وكان هو	آوى وأثره حبابه اكتفلا وإن بفرده أو غيبته أكلا يصبح مدهناً مطيباً كحلا ⁽¹⁹⁷⁾ .
---	---

هذه الأبيات اشتملت على فعلين ناقصين وهما «كان، وأصبح» أما كان فقد رفعت ضمائر متصلة ومنفصلة، وبارزة ومستترة، فهي اسمها لدى البصريين، وفاعلها عند الكوفيين. وأما «الظرف»: «لدى» وجملة «استطعموا»، وجملة «يصبح مدهناً» فهي في محل النصب. إما: على أنها خبر كان عند البصريين، وإما: على أنها حال لدى الكوفيين. وقد نصر المذهب الأخير الدكتور شوقي ضيف في كتابه «تجديد النحو»⁽¹⁹⁸⁾.

المبتدأ لا يكون إلا مفرداً؛ لأن المفرد: هو الذي تظهر عليه الإعراب، ولا يكون جملة فعلية ولا جملة اسمية⁽¹⁹⁹⁾؛ لأنها بعيدة عن الإعراب وأثرها؛ ولا شبه جملة⁽²⁰⁰⁾؛ ولهذا ما جاء على هيئة الجملة فهو مؤول على مفرد؛ لإحلال المفرد محلها،⁽²⁰¹⁾ وذلك مثل قول الشاعر عبد الرحمن صوفي وهو يذكر معجزات الرسول ﷺ: (البيسط)

وَأَنْ يَصْفِيَّ بِذِكْرِ الْمَعْجَزَاتِ لَهُ وَأَنْ يَحْلِيَّ ضَمِيرِي بِالْيَقِينِ بِهِ	قلبي عن الزيغ والريب صقلا تحلية القمر المنير إذ كملا ⁽²⁰²⁾ .
--	--

وكما تلاحظ فإن الجملتين الفعليتين (يصفى قلبي، ويحلي ضميري) قد تلتا أن المصدرية؛ لذلك تؤول «أن» وما دخلت عليه في تأويل مصدر⁽²⁰³⁾، وهذا المصدر يكون مبتدأ، وعليه يكون التأويل: صفاء قلبي عن الزيغ كائن بذكر المعجزات للرسول ﷺ، وحلو ضميري تحلية القمر المنير كائن باليقين بالرسول ﷺ.

وكل مبتدأ لا بد له من خبر تتم به الجملة، إلا إذا كان وصفاً اعتمد على نفي أو استفهام فإنه يرفع فاعلاً أو نائبه إذا كان الوصف اسم مفعول⁽²⁰⁴⁾؛ لأن الوصف يشبه الفعل فيرفع فاعلاً أو النائب عنه؛ ليسد مسد الخبر؛ ولهذا لا يجمع هذا الوصف، ولا يتثنى، ولا يصغر، ولا يوصف⁽²⁰⁵⁾.

أقسام الخبر:

أولاً: أن يكون اسمًا مفردًا⁽²⁰⁶⁾:

قال الشاعر «محمد عبد الله حسن» وهو يتحدث عن أهل الفسق والمعاصي: (الرجز)

وَسَارِقٌ هَذَا وَهَذَا فِي الْمَكَاسِ حَصِمَا
وَنَاهِبٌ هَذَا وَهُوَ فِي الرَّقَابِ قَصِمَا
هَذَا نَمَامٌ مُفْتِنٌ مُسَعِّرٌ جَهَنَّمَا
وَمُفْتَرٍ هَذَا الْكِدُّوبُ دَائِمًا طَلَّقَ لِلْعَمَا
وَجَائِرٌ هَذَا الْفَتَى وَالْجَوْرُ طَبَعُ الْحَكَمَا⁽²⁰⁷⁾.

فالأخبار (سارق، ناهب، فمام، مفتر، جائر، طبع) كلها أخبار لمعنى المبتدأ⁽²⁰⁸⁾ ومفردة نكرة لمبتدآت معرفة؛ لأنه إذا اجتمعت معرفة ونكرة؛ فالمعرفة هي المبتدأ، والنكرة هي الخبر؛ ولأن الأصل تعريف المبتدأ؛ لأنه المسند إليه ولا يكون المسند إليه إلا معلومًا ضرورة؛ لأن الإسناد إلى المجهول لا يفيد⁽²⁰⁹⁾، ثم هذه الأخبار المفردة - ما عدا الأخير - ترفع ضميرًا مستترًا يكون فاعلاً؛ لأنها مشتقات⁽²¹⁰⁾ تعمل عمل الفعل⁽²¹¹⁾، وقد يرفع نائبًا عن فاعل إذا كان الخبر اسم مفعول، وهذا الضمير يعود على المبتدأ.

ولكن هذا الضمير المرفوع قد يظهره الشاعر أحيانًا؛ لوضع موضعه اسمًا ظاهرًا، كقول الشاعر⁽²¹²⁾ وهو يتألم لترنج المسجد الأقصى تحت احتلال اليهود: (بحر البسيط)

في القدس والمسجدُ الأقصى مهددة
جدرانُه بانجراف الصخر في النفق
مسرى الرسول الذي ذكره تبهجنا
فيه ارتقى سلم المعراج ثم رقى
وقبله الرسل إذ صلوا لربهم
ومرتجى كلُّ مشبوبِ الفؤادِ نقى⁽²¹³⁾.

قوله: (والمسجدُ الأقصى مهددة جدرانُه) المسجد هو المبتدأ وهو مضاف، والأقصى مضاف إليه، مهددة هو خبر المبتدأ، وهو اسم مفعول رفع اسمًا ظاهرًا (جدرانه) وهو نائب عن فاعل، وهو مضاف والضمير مضاف إليه. وكذا قوله: (ومرتجى كلُّ مشبوبِ الفؤادِ نقى)؛ لأن خبر المبتدأ محذوف تقديره «وهو مرتجى»، والخبر هنا هو اسم مفعول يرفع نائبًا عن الفاعل (كل) وهو مضاف ومشوب مضاف إليه؛ وعلى هذا الوصف الذي يقع خبرًا قد يرفع ضميرًا وقد يرفع اسمًا ظاهرًا وهو من هذه الحثية يتناغم مع الفعل؛ لأن المشتقات⁽²¹⁴⁾ تعمل عمل فعلها⁽²¹⁵⁾. ثم إذا كان الخبر اسمًا جامدًا غير مشتق⁽²¹⁶⁾ لا يحمل ضميرًا على الصحيح⁽²¹⁷⁾.

وذلك كقول الشاعر في تأبينه لفتيات احترقن⁽²¹⁸⁾: (متقارب)

هي النار - يا صحب - لم تستجد
أخوها لهيبٌ.. أبوها لظى.

وما هي سوى نسل تلك الحرائق!! وتلحس كل الذي شيدته بناء الحضارة⁽²¹⁹⁾.

والأخبار «النار، لهيب، لظى، سوى» كلها أخبار جامدة غير مشتقة لا تحمل ضميراً؛ لأنها ليست بمعنى الفعل.

ثانياً: وقد يكون الخبر جملة فعلية:

نحو، قول الشاعر وهو يحذر عن الحروب الأهلية⁽²²⁰⁾: (بحر الطويل)

قد انغمسوا في الحرب والكل حامل سلاح رشاش والمصاحف توضع⁽²²¹⁾.

قوله: فالجملة (والمصاحف توضع) الواو واو الحال، والمصاحف مبتدأ مرفوع بالضمّة الظاهرة، توضع فعل مضارع مغير الصيغة ونائب الفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره «هو»، والجملة من الفعل ونائب فاعله في محل الرفع خبر للمبتدأ؛ لأنها وقعت موقع المفرد، وإذا وقعت الجملة خبراً لا بد لرابط يربط بين المبتدأ وجملة الخبر؛ لأن الأصل في الجمل الاستقلال، والرابط هنا هو الضمير «هو» يعود على المبتدأ⁽²²²⁾. والضمير هو الأصل في باب الربط؛ ولذلك يربط بين الجملة والمبتدأ إذا كان ظاهراً أو مستتراً⁽²²³⁾، «والروابط الأخرى تنوب عن الضمير»⁽²²⁴⁾. ثالثاً: وقد يكون الخبر جملة اسمية:

كقول الشاعر «عبد الرحمن علي» وهو يبكي لقتل شيخه: (الطويل)

وَلَكِنْ قَضَاءُ اللَّهِ فِيهِمْ جَرَى مِمَّا قَضَاهَا وَعَظِيرُ اللَّهِ طُرّاً هُوَ الْفَائِي⁽²²⁵⁾

والجملة الاسمية المكونة من مبتدأ (هو) والخبر (الفاني) المرفوع بالضمّة المقدرة خبر للمبتدأ الأول (غير)، والرابط هو الضمير المستتر في المشتق⁽²²⁶⁾.

رابعاً: وقد يكون الخبر شبه جملة:

كالجار والمجرور أو الظرف⁽²²⁷⁾، كقول الشاعر معبراً عن حبه الذي يَكْنُهُ لبلده⁽²²⁸⁾: (الهمز)

وَإِنْ شَرَفْتُ أَوْ عَرَبْتُ فِي سَفَرِي

فَإِنَّ طَيْوَقَهَا دَوْمًا تُلَاحِظُنِي

وَإِحْسَاسُ الرُّجُوعِ إِلَيْهِ فِي بَبْضِي

وَفِي حُلْمِي إِذَا مَا نَمْتُ يُؤَنِّسُنِي⁽²²⁹⁾

الجار والمجرور (في ببضي) في محل الرفع خبر المبتدأ الذي هو (إحساس) على رأي، وذهب جمهور النحاة: إلى أن شبه الجملة - سواء كان جاراً ومجروراً أو ظرفاً - يتعلق بالخبر المحذوف الذي هو كون عام؛ إما اسم فاعل كمستقر مثلاً، أو: فعل كاستقر؛ وعلى مذهب الجمهور لا يخرج الخبر كونه مفرداً أو جملة؛ لأننا إن قدرنا اسم فاعل فالخبر مفرد، وإن قدرنا فعلاً فالخبر جملة⁽²³⁰⁾.

وقال الشاعر «محمد الأمين» وهو يقارن بين نار الحزن ونار الطبيعية الحارقة: (متقارب)

هَلِ الدَّمْعُ يَبْرُدُ مَا فِي الْحَشَا..

وَنَارُ الْحَشَا فَوْقَ نَارِ الْحَرَائِقِ؟⁽²³¹⁾

وظروف المكان (فوق) في محل الرفع خبر للمبتدأ (نار)، أو متعلق على الخبر المحذوف

(كائن).

وقال أيضاً وهو يتبّه طرباً لأول مولود رُزق به: (الكامل)
لَا تَعَجَّبُوا يَا نَاسُ مِنْ فَرَجِي بِهِ
أَحَلَى الْكُرُومِ أَوْئِلُ الْعُنُقُودِ⁽²³²⁾.
قوله: (أوائل) جمع أول وهو ظرف زمان وقع خبراً للمبتدأ (أحلى)⁽²³³⁾.

الخاتمة:

مما سبق يتضح بأن الجملة لها عناصر تقوم عليها والأصوب تقسيم الجملة إلى مفيدة ويرادفها الكلام، وغير مفيدة وترادفها الكلمة، وبين الكلام والجملة عموم وخصوص مطلق، فكل كلام جملة، وليست كل جملة كلاماً، وعليه نظراً لأهمية الجملة المفيدة.

النتائج:

من النتائج التي خلصت لها الدراسة:

- الجملة أعمّ من الكلام.
- الجملة المفيدة التي صارت محط نظر النحاة هي التي تطلق عليها الكلام.
- ركني الجملة الفعلية لا يكونان إلا مفردين، فليس هناك فعل يكون جملة بذاته بالاتفاق، ولا فاعل يكون جملة بذاته على الصحيح، وإذا انضم أحدهما إلى الآخر وسبق الفعل يكونان معاً الجملة الفعلية

المصادر والمراجع:

- (1) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ط3، ص1266.
- (2) انظر: ابن منظور، لسان العرب، كلمة جمل.
- (3) القرآن، الفرقان، الآية 32.
- (4) (الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، باب ما جاء أن الله كتب كتابا لأهل الجنة وأهل النار (رقم 2141)، حسن غريب صحيح.
- (5) عباس، النحو الوافي، ط3، ج1، ص16.
- (6) محمد بن سليمان بن سعد بن مسعود الرومي الحنفي محيي الدين، أبو عبد الله الكافيجي 879-788هـ = 1474-1386م) هو من كبار العلماء بالمعقولات. رومي الأصل. اشتهر بمصر، ولازمه السيوطي 14 سنة. وعرف بالكافيجي؛ لكثرة اشتغاله بالكافية في النحو.
- (7) انظر الكافيجي، شرح قواعد الإعراب، د.ط. ص13.
- (8) عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي نسبة إلى أسيوط مدينة في صعيد مصر. عالم موسوعي في الحديث والتفسير واللغة والتاريخ والأدب والفقه وغيرها من العلوم (849-911هـ) (1445-1505م).
- (9) الزمخشري، المفصل في علم العربية، ط2، ج1، ص4.
- (10) انظر السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص37.
- (11) الكافيجي، شرح قواعد الإعراب، د.ط. ص14.
- (12) محمد بن الحسن الرضي الأستر باذي، نجم الدين: عالم بالعربية، من أهل أسترا باذ (من أعمال طبرستان- نحو 686هـ = 000- نحو 1287م).
- (13) الرضي، شرح الكافية، د.ط. ج1، ص33.
- (14) ابن هشام، مغنى اللبيب، د.ط. ج2، ص431.
- (15) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص56.
- (16) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص39.
- (17) العلي، جلاء العينين، د.ط. ص79.
- (18) الكافيجي، شرح قواعد الإعراب، د.ط. ص14.
- (19) انظر ابنهشام، مغنى اللبيب، ج2، ص431.
- (20) هو الشاعر محمد عبد الله، من الطبقة الأولى.
- (21) أوجامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص63.
- (22) محمد عبد الله، من الطبقة الأولى.
- (23) ((وهي ريح لطيفة تأتي من المشرق.

- (24) هو كوكبٌ صَغِيرٌ خَفِيٌّ الضوء في بناتِ نعشِ الكبرى أو الصغرى.
- (25) وهي ريح حارة جافة في الصحاري
- (26) أوجامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص214.
- (27) هو محمد الأمين الهادي، من الطبقة الثالثة.
- (28) الصوملي، الشعر والشعراء من الصومال، د.ط. ص34.
- (29) انظر ابن هشام، انظر: قطر الندى وبل الصدى، د.ط.ج1، ص12.
- (30) هو إمام النحاة أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسبيويه (رائحة التفاح) ولد في 140هـ في قرية البيضاء إحدى قرى شيراز، وتوفي 180هـ.
- (31) الكتاب، ج1، ص1.
- (32) هو أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المعروف بالمبرد الأزدي، ولد سنة (210) هـ في البصرة، وتوفي في بغداد عام 285هـ.
- (33) انظر: المبردة، المقتضب، د.ط.ج1، ص141.
- (34) محمد بن السري بن سهل أبو بكر المعروف بابن السراج البغدادي النحوي، مات شاباً في ذي الحجة سنة 316هـ هذا الذي ذكره السيوطي «في بغية الوعاة»، ج1، ص110. وأما صاحب «كشف الظنون» فقد نص على أنه مات 361هـ ونسبوه إلى عمل السُّروج.
- (35) ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ط1، ج1، ص198.
- (36) ابن سراج، الأصول في النحو، ط1، ص36.
- (37) المرجع السابق، ص62.
- (38) المرجع السابق، ص60.
- (39) المرجع السابق، ص59.
- (40) هو العالم النحوي الكبير: أبو الفتح عثمان المشهور بابن جنبي، ولد بالموصل عام 322هـ توفي في بغداد سنة 392هـ وهو رومي الأصل.
- (41) ابن جنبي، الخصائص، ط1، ج1، ص8.
- (42) المرجع السابق.
- (43) المرجع السابق، ج1، ص9.
- (44) المرجع السابق، ج1، ص12.
- (45) ابن جنبي، الخصائص، ط1، ج1، ص12.
- (46) محمد حماسة، بناء الجملة العربية، د.ط. ص53.
- (47) هو أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري نسبة إلى زمخشر: من ضواحي خوارزم، ولد في عام 467هـ وتوفي في سنة 538هـ.
- (48) الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ط2، ج1، ص23.
- (49) هو موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش بن أبي السرايا الأسدي الموصلي،

- ولد بحلب في عام 553هـ، وتوفي 643هـ في حلب.
- (50) ابنعيش، شرح المفصل، د.ط. ج1، ص20.
- (51) الخصري، حاشية الخضري، د.ط. ج1، ص88.
- (52) انظر ابن هشام، مغني اللبيب، ط2، ج2، ص433.
- (53) انظر أبو موسى، خصائص التراكيب، ط4، ص300.
- (54) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص26.
- (55) ابن هشام، مغني اللبيب، ج1، ص284.
- (56) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص26.
- (57) من الضراعة، وهي المشابهة؛ لأنه يشبه الأسماء. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص958.
- (58) سيويه، كتاب، ط3، ج1، ص12.
- (59) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص6.
- (60) ابن مالك، شرح التسهيل، ط1، ج1، ص21.
- (61) انظر السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص19.
- (62) محمد الأمين محمد الهادي، منالطبقة الثالثة.
- (63) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص37.
- (64) وذهب بعض النحاة كابن دُستويه، والسهيلي، وابن طلحة: أن الفعل المضارع إذا اتصلت به نون النسوة يكون معرباً إعراب تقدير؛ طرداً على أصله، مثلاً: يعربون قول الشاعر: (يغنين) فعل مضارع مرفوع بضممة مقدره على آخره منع من ظهورها الشبه (تشبيهه يغنين بـ يغنون)، وهذا الخلاف الذي أوردناه يخالف ما ذكر ابن مالك في «شرح التسهيل» بأنه لا يوجد خلاف بين النحاة ببناء الفعل المضارع إذا باشرت به نون الإناث.
- (65) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، د.ط. ج1، ص42. السيوطي، همع الهوامع، ج1، ص55.
- (66) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص56.
- (67) ابن مالك، شرح التسهيل، ط1، ج1، ص21.
- (68) محمد الأمين الهادي.
- (69) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص42.
- (70) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص19.
- (71) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص18.
- (72) ابن مالك، شرح التسهيل، ط1، ج1، ص21.
- (73) القرآن الكريم، سورة النحل، جزء من آية 124.
- (74) محمد الأمين الهادي.

- (75) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص39.
- (76) ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ط1، ج1 ص158. السيوطي، همع الهوامع، ج1 ص21.
- (77) المرجع السابق.
- (78) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك، د.ط. ج1، ص413. السيوطي، همع الهوامع، ج2، ص217.
- (79) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص68.
- (80) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك، د.ط. ج2، ص335.
- (81) عبد الرحمن صوفي.
- (82) الحسني، أدب وأدباء، ط1، ص66.
- (83) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص22.
- (84) شينو، تحذير العقلاء، ط1، ص1.
- (85) ابن مالك، شرح التسهيل، ط1، ج1، ص27.
- (86) عبدالله بنالشيخعليجوهر، منالطبقة الثالثة.
- (87) شينو، تحذير العقلاء، ط1، ص2.
- (88) والأفضل أن يعبر بالمبني لما لم يسم فاعله؛ لأن نائب الفاعل قد يكون معروفاً؛ ولكنه لم يُذكر لعل دلالية.
- (89) الأهدل، الكواكب الدرية، ط1، ج1، ص157.
- (90) سيويه، الكتاب، ط3، ج1، ص12.
- (91) الفاكهي، كشف النقاب، د.ط. ص5.
- (92) محمد الأمين الهادي.
- (93) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص24.
- (94) والصحيح على أن الفعل الماضي إذا اتصلت به واو الجماعة يبنى على الضم، وذهبت طائفة من النحاة؛ إلى أنه مبني على فتح مقدر على آخره منع من ظهورها كراهية تتوالى أربع حركات فيما هو كالكلمة الواحدة.
- (95) محمد الأمين.
- (96) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص15.
- (97) انظر عباس، النحو الوافي، د.ط. ج1، ص54.
- (98) محمد الأمين.
- (99) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص15.
- (100) ابن هشام، مغني اللبيب، ط1، ج1، ص108.
- (101) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص7.

- (102) عباس، النحو الوافي، د.ط. ج1، ص54.
- (103) والصحيح أن الجملة المستهله بالأفعال الناقصة هي جملة فعلية، وإن ذهب النحاة خلاف ذلك. انظر: موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، ط1، ص33.
- (104) سيويه، الكتاب، ج1، ص12.
- (105) الفاكهي، كشف النقاب، د.ط.ص6.
- (106) السيوطي، همع الهوامع، ج1، ص15.
- (107) محمد الأمين محمد الهادي.
- (108) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص54.
- (109) ابن سراج، الأصول في النحو، ط1، ج1، ص51.
- (110) الفضلي، دراسات في الفعل، ط1، ص54.
- (111) البوصيري، ديوانه، د.ط. ص21.
- (112) محمد الأمين الهادي.
- (113) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص82.
- (114) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص27.
- (115) محمد الأمين الهادي.
- (116) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص9.
- (117) الخضري، حاشية الخضري، د.ط. ج1، ص57.
- (118) ابن هشام، مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص433.
- (119) محمد الأمين الهادي.
- (120) مقديشو هي: عاصمة الدولة الصومالية.
- (121) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص27.
- (122) وحروف المعاني لا تدل على معناها في نفسها، وإنما تدل على معناها في مدخولها. انظر: كشف النقاب، ص6.
- (123) محمد الأمين الهادي.
- (124) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص69.
- (125) محمد الأمين الهادي.
- (126) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص69.
- (127) ابن هشام، مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص397.
- (128) عبد الرحمن الصوفي.
- (129) القطبي، المجموعة، د.ط. ص94.
- (130) ابن هشام، مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص472.
- (131) محمد عبد الله حسن.

- (132) أو جامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص212.
- (133) محمد الأمين الهادي.
- (134) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص58.
- (135) عبد الله القطبي.
- (136) القطبي، المجموعة القلقولية، د.ط. ص155.
- (137) ابن هشام، معني اللبيب، د.ط. ج2، ص462.
- (138) القرآن، سورة يوسف، الآية 35.
- (139) القرآن، سورة طه، الآية 128.
- (140) القرآن، سورة إبراهيم، الآية 45.
- (141) القرآن، سورة البقرة، الآية 11.
- (142) قال في الخزانة: لم أعثر على قائله، ولا على تنمة السيوطي، ولا العيني، وهو مذكور في نوادر ابن الأعرابي قال: "أنشدني الدبيري لرجلٍ من بني أسدٍ، يقال له: معاوية بن خليل النصرى، في إبراهيم ذي الشقر، وكان إبراهيم أطرده عن بلاده، فأقام في رمل بني حسل، فقال يهجو "إبراهيم" يلقب فروحًا، وربما قالوا: فروجًا، وهو إبراهيم بن حوران: الطويل
- يعرض فروخ بن حوران بنته كما عرضت للمشتزين جزور
فأما قريشُ فهي تعرضُ رغبةً وأما الموالي حولها فتدور
وما راعنا إلا يسير بشرطةٍ وعهدي به قينًا يفش بكير
لحا الله فروحًا وخرّب داره وأخزي بني حوران خزي حمير"
- (143) البيت لجيل بن معمر العذارى، انظر: شرح الرضا على الكافية، ج4، ص880. صناعة سر الإعراب ج1، ص295.
- (144) هو من معلقة طرفة بن عبد البكري.
- (145) العسكري، جمهرة الأمثال، ج1، ص215. نقل بسنده عن الضبي أنه قال: كان أصل قولهم هذا: «أن رجلاً من بني تميم يقال له: ضمرة كان يغير على ثغور النعمان بن منذر، حتى أعيل صبر النعمان كتب إليه: أن ادخل في طاعتي ولك مائة من الإبل، فقبلها وأتاه، فلما نظر إليه ازدراه، وكان ضميرة ذميماً، فقال: «تسمع بالمعيدي خير من أن تراه»، فقال ضميرة: مهلاً أيها الملك: إن الرجال لا يكالون بالصّيعان، إنما المرء بأصاغريه قلبه ولسانه، إن قاتل قاتل بجنان، وإن نطق نطق ببيان، قال: صدقت لله درك».
- (146) ابن هشام، مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص559. حاشية الخضري، د.ط. ج1، ص159.
- (147) القرآن، سورة طه، الآية 128.
- (148) الخضري، حاشية الخضري، د.ط. ج1، ص159.
- (149) أبو موسى، خصائص التركيب، ط1، ص300.
- (150) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج2، ص3. الخضري، حاشية الخضري، ج1، ص88.

- (151) الخضيرى، حاشية الخضرى على شرح ابن عقيل، د.ط. ج2، ص89.
- (152) محمد الأمين الهادى.
- (153) الصوملى، الشعر والشعراء، د.ط. ص7.
- (154) المرجع السابق، ص50.
- (155) محمد الأمين الهادى.
- (156) الصوملى، الشعر والشعراء، د.ط. ص22.
- (157) المرجع السابق، ص50.
- (158) السيوطى: همع الهوامع، ط2، ج2، ص263.
- (159) ومعنى الموصول: ألا يتم (الاسم) بنفسه ويفتقر إلى جملة تتم معناه. ابن يعيش، شرح المفصل، ج2، ص138.
- (160) أوجامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص214.
- (161) وعلل ابن يعيش بناء اسم الموصول بأنه احتاج إلى جملة الصلة، فصار كبعض الكلمة، وبعض الكلمة لا تستحق الإعراب، ولما فيه من شبه الحرف الذى لا يدل على معنى فى نفسه، وإنما يدل على معنى فى غيره. انظر: شرح المفصل، ج2، ص139.
- (162) ابن يعيش، شرح المفصل، د.ط. ج2، ص144.
- (163) وقد لخص السيوطى لهذه الأسباب فى ثلاثة أسباب: الأول: ذكر العالم مع غير العالم، كقوله تعالى: ﴿قَمِينُهُمْ مِّن يَمِينِي عَلَى بَطْنِيهِ وَمِنْهُمْ مَّن يَمِينِي عَلَى رِجْلِي وَمِنْهُمْ مَّن يَمِينِي عَلَى أَرْبَعِي﴾ [سورة النور: الآية 45]، الثانى: أن ينزل غير العالم فى منزلة العالم، كقول الشاعر: أراب القطا هل من يعبر جناحه. الثالث: تغليب غير العالم إذا اختلط من يعلم بمن لا يعلم، كقوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [سورة الرعد: الآية 15]، انظر: همع الهوامع، ج2، ص314.
- (164) الصومالى، الشعر والشعراء، د.ط. ص44.
- (165) وقد استدرك الشيخ الخضرى على النحاة باصطلاح «من» للعاقل، وما لغير العاقل» قال: والصحيح أن يقال: «للعالم» ليشمل الله. كما لخص النكتة بثلاثة أسباب: الأولى: إذا اختلط العالم بغيره مثل قوله تعالى: ﴿سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [سورة الحديد: الآية 1]، قلت: هذا من باب تغليب لغير العالم على العالم. الثانى: المبهم أمره كقول - من رأى شبحاً من بعيد - انظر ما ظهر لى. الثالث: صفات من يعلم، كقوله تعالى: ﴿فَأَنْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِّنَ النِّسَاءِ مَثَلِيٍّ وَتَلَّتْ وَرَبَّطِطِ﴾ [سورة النساء: الآية 3]. انظر: حاشية الخضرى، د.ط. ج1، ص73.
- (166) ذهب أبو علي الفارسي وابن جنى: إلى أن الجار والمجرور هو الخبر حقيقة، وأن العامل صار نسيّاً منسياً، قلت: وهذا المذهب كان يرححه شيخنا الفوزان لسهولة. وذهب ابن كيسان ورجحه ابن مالك: إلى أن الخبر هو العامل المحذوف حقيقة، وأن تسمية شبه الجملة خبراً مجاز، وذهب الجمهور: على أن الخبر كون مقدر، وأنه يجوز تقدير الكون باسم الفاعل وبالفعل مثل كائن أو استقر، فرجح ابن مالك وغيره: أن تقدير اسم الفاعل أولى. انظر: همع الهوامع، ج2، ص22. حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج1، ص236.

- (167) ابن هشام، مغني اللبیبین كتب الأعراب، د.ط. ج2، ص493.
- (168) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص29.
- (169) انظر التفصيل همع الهوامع، ط2، ج1، ص290. حاشية الخضري، ج1، ص72.. ابن يعيش، شرح المفصل، ج2، ص144.
- (170) أوجامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص245.
- (171) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج1، ص134. حاشية الخضري، د.ط. ج1، ص37.
- (172) فإن كانت للإشارة أو الموصولة فإنها مبنية. انظر همع الهوامع، ج1، ص123.
- (173) المرجع السابق، ج1، ص126.
- (174) إما من الضمور: وهو الهزال؛ لقلّة حروفه غالبًا، أو من الإضمار: وهو الإخفاء؛ لكثرة استتاره، ويؤقّى للإيجاز والاحتراز من الالتباس. ويسميه الكوفيون: مكنيًا؛ لأنه يُكنى عن الظاهر، والصحيح أن المكنى أعم من الضمائر. انظر حاشية الخضري، ج1، ص53-54.
- (175) عبد الرحمن الصوفي.
- (176) القطبي، المجموعة القلنقولية، د.ط. ص95.
- (177) تسائل النحاة هل الضمائر الغائبة: هو، هي، هم، هما، هن: أصلية كل حروفها، أم الهاء هي الأصل، وسائر الحروف زائدة، جيء للدلالة على الأحوال المختلفة، ذهب البصريون إلى أنها كلها أصلية، بينما ذهب الكوفيون: إلى أن الهاء هي الأصل، وزيدت الواو بهو للدلالة على المفرد المذكر، وبالياء للدلالة على المفردة الغائبة، وبالياء والميم والألف للدلالة على المثني، وبالميم للدلالة على جمع المذكر... والصحيح: أن الهاء هي أصلية وباقي الحروف زائدة؛ لسقوطها في بعض الأحوال.. انظر: همع الهوامع، ط2، ج1، ص206، ابن يعيش شرح المفصل، ج3، ص96.
- (178) وهو الذي لا يلي العامل ولا يتصل به، وقيل: ما يبدأ به ولا يقع بعد إلا اختياريًا. انظر: شرح المفصل، ج3، ص85. الخلاصة لابن مالك، ص7-8.
- (179) الصوملي، الشعر والشعراء، ص2.
- (180) القرآن الكريم، سورة القصص، الآية 61.
- (181) القرآن الكريم، سورة الصافات، الآية 106.
- (182) وهذا من بعض الركائز التي اتكأ عليها من رأى أن المبتدأ أعرق وأقوى في باب المرفوعات من المبتدأ. وستأتي الإشارة إليه.
- (183) محمد الأمين من الطبقة الثالثة.
- (184) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص36.
- (185) الرضى، شرح الكافية، د.ط. ج1، ص523.
- (186) ابن هشام، مغني اللبیب، د.ط. ج2، ص433.
- (187) وهو مؤسس حماس، اغتاله جيش اليهود في عام ٢٠٠٤م.
- (188) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص39.
- (189) الجملة الكبرى هي التي وقع خبرها جملة.

- (190) انظر مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص399. ولكنه أشار إلى ضعف كون «نعم» حرف توكيد.
- (191) (كلمنجارو: هو اسم جبل يقع في شرق إفريقيا ويعتبر أطول جبل فيها.
- (192) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص60.
- (193) محمد الأمين الهادي.
- (194) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص89.
- (195) الشاطبي، المقاصد الحسنة، ط1، ط1، ج2، ص150.
- (196) عبد الرحمن صوفي.
- (197) القطبي، المجموعة، د.ط. ص88.
- (198) شوقي ضيف، تجديد النحو، د.ط. ص185.
- (199) ابن هشام، مغني اللبيب، د.ط. ج2، ص769.
- (200) ولا يرد علينا قوله تعالى: ﴿هَلْ مِنْ خَلْقٍ غَيْرِ اللَّهِ﴾ [سورة فاطر: الآية 3]، لأن خالق هو: مبتدأ مرفوع محلاً مجرور لفظاً، و«غير» هو خبر المبتدأ؛ لأن «من» هنا زائدة للتقوية، وإذا العامل الزائد فوجوده كعدمه. انظر: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، ج3، ص13.
- (201) الرضى، شرح الكافية، د.ط. ج2، ص313.
- (202) القطبي، المجموعة القلنقولية، ص89.
- (203) ويشترط لصحة تأويل أن ومدخولها مصدرًا ألا تلي بعلم، فإن سبقت بعلم وجب إهمالها، وتسمى أن المخففة من الثقيلة، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ﴾ [سورة المزمل: الآية 20]، فإن سبقت بما يفيد الظن يجوز إعمالها وإهمالها، ولذلك قرئ بالوجهين النصب والرفع قوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا أَلَّا تَكُونَ فِتْنَةً﴾ [سورة المائدة: الآية 71]، بنصب النون إعمالاً، وبرفعها إهمالاً.
- (204) ابن يعيش، شرح المفصل، د.ط. ج1، ص96.
- (205) ابن مالك، شرح التسهيل، ط1، ج1، ص273.
- (206) وهو -هنا- ما ليس بجملة ولا شبه جملة، ويدخل فيه المثني والجمع.
- (207) أو جامع، تاريخ الدراويش، ط1، ص218.
- (208) الخبر المفرد قد يكون في معنى المبتدأ - كما هنا - وقد ينزل منزلته. انظر: التفصيل: ابن يعيش، شرح المفصل، د.ط. ج1، ص87.
- (209) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج2، ص289.
- (210) وهو المصوغ من المصدر للدلالة على متصفه. الخضري، شرح الخضري، د.ط. ج1، ص93.
- (211) ابن يعيش، شرح المفصل، د.ط. ج1، ص88.
- (212) محمد الأمين الهادي.
- (213) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص64.
- (214) والمشتقات هنا أربعة: اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعال التفضيل. انظر: التفصيل حاشية الخضري، ج1، ص94. ابن يعيش، شرح المفصل، ج1، ص88.
- (215) المرجع السابق، ج1، ص87-88.
- (216) الجامد عند النحويين ما لم يشعر بمعنى الفعل الموافق له في المادة. شرح التصريح على التوضيح، ج1، ص199.

- (217) وفي قولي: «على الصحيح» إشارة إلى خلاف؛ لأن الكسائي والرماني من البصريين وآخرين من الكوفيين: ذهبوا إلى أنه يتحمل ضميراً مطلقاً. وأما البصريون ففصلوا: بين الجامد التضمن معنى المشتق وغير المتضمن، فإن تضمن معنى المشتق تحمل ضميراً، وإلا لا يتحمل. والصحيح: أن الخبر الجامد لا يتحمل ضميراً مطلقاً.. انظر: ابن عياش، شرح المفصل، ج1، ص88. السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج2، ص10. ونقل عن ابن مالك أنه قال: وهو - أن الجامد يحمل ضميراً - دعوى لا دليل عليها.
- (218) محمد الأمين.
- (219) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص 34.
- (220) عبد الله الشيخ علي جوهر.
- (221) شينو، تحذير العقلاء، ط1، ص1.
- (222) ابن يعيش، شرح المفصل، د.ط. ج1، ص89. الخضري، حاشية الخضري، ج1، ص93.
- (223) السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج2، ص18.
- (224) ومما ينوب عن الضمير اسم الإشارة، تكرار المبتدأ بلفظه، تكرار المبتدأ بمعناه.
- (225) العلي، جلاء، د.ط. ص71.
- (226) ومثل هذه الجملة يجوز فيها إعرابان: الأول: أن نجعل (غير الله) مبتدأ أول، وهو مضاف واسم الجلالة مضاف إليه، و (هو) مبتدأ ثاني، (الفاني) خبر لمبتدأ الثاني، والمبتدأ الثاني وخبره في محل الرفع خبر للمبتدأ الأول. وهذا الذي مشينا عليه. أما الثاني هو أن نجعل ضمير (هو) ضمير فصل، حينئذ نعرب (الفاني) خبراً للمبتدأ (غير الله).
- (227) هناك من النحاة من يقول: الخبر هو ما يتعلق به شبه الجملة، فيكون عندئذ جملة خبرية.
- (228) وهو محمد الأمين الهادي، من الطبقة الثالثة.
- (229) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص85.
- (230) ذهب جمهور الكوفيين: أن الجار والمجرور والظرف في محل الرفع خبر للمبتدأ. وأن العامل صار نسيئاً منسيئاً، وقال: وذهب البصريون: أنه لا بد للظرف والجار والمجرور من متعلق محذوف. انظر: شرح الرضي على الكافية، ج1، ص244. وهمع الهوامع، ط2، ج2، ص22، ج3، ص117.
- (231) الصوملي، الشعر والشعراء، د.ط. ص35.
- (232) المرجع السابق، ص16.
- (233) اختلف النحاة الذين يعلقون شبه الجملة بكون عام: أيهما أولى تقديرًا في هذا الباب الاسم أم الفعل؟ والراجح: تقدير الاسم؛ لأن الأصل في الخبر الأفراد. انظر بالتفصيل: السيوطي، همع الهوامع، ط2، ج2، ص22.

تقويم طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس على ضوء آراء المعلمين بولاية الخرطوم محلية كرري

باحث

أ. الصادق إسماعيل محمد آدم

أستاذ - كلية التربية - جامعة الزعيم
الأزهري

أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي على ضوء آراء المعلمين بولاية الخرطوم محلية كرري. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع عينة الدراسة من (164) معلماً ومعلمة يدرسون كتب اللغة العربية بالحلقة الثالثة وقد صممت استبانة لجمع البيانات وقد وزعت على عدد (100) وتم التحليل عن طريق استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: طرائق التدريس الحالية تساعد التلاميذ على ممارسة مهارات اللغة العربية في الحلقة الثالثة، تساهم طرائق التدريس الحالية المتضمنة في مقرر اللغة العربية في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم. ووصت الدراسة بالتمسك بالطرائق والوسائل الحالية المستخدمة في تدريس اللغة العربية وتطويرها، إجراء بحوث مستقبلية في تقويم طرائق ووسائل التدريس لما له أهمية في تطوير قدرات التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية: تقويم - منهج - أهداف - محتوى - الحلقة الثالثة - اللغة العربية.

Abstract:

This study aimed to evaluate the methods and methods of teaching the Arabic language, the third stage of the basic education stage, in light of the opinions of teachers in the state of Khartoum, Karary locality. This study followed the descriptive and analytical approach, and the study population consisted of teachers of the basic education stage, and the number of members of the study sample population reached (164) teachers who study Arabic language books in the third cycle. A questionnaire was designed to collect data and it was distributed to a number (100). By using the statistical analysis program (SPSS). The study reached several re-

sults, the most important of which are: Current teaching methods help students to practice Arabic language skills in the third cycle. The current teaching methods included in the Arabic language course contribute to deepening students' understanding and ways of thinking. The study recommended adherence to the current methods and means used in teaching and developing the Arabic language, and conducting future research in evaluating teaching methods and means because of its importance in developing the abilities of pupils in the basic education stage.

Key words: evaluation - curriculum - goals - content - third episode - Arabic language.

مقدمة:

منذ عصور الإسلام الأولى انتشرت اللغة العربية في معظم أرجاء المعمورة، وبلغت ما بلغت الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين، فأصبحت لغة العلم والأدب والسياسة، والحضارة فضلا عن كونها لغة الدين والعبادة⁰. واللغة العربية هي إحدى اللغات العظيمة في العالم، وذات دلالة أهمية عظيمة لدى آلاف أمة المسلمين في العالم عربيين كان أم عجميين لكونها لغة القرآن. أصبحت اللغة العربية ذات قيمة عالية على غيرها. ولكن مع تطور الزمان وفهم المجتمع في أهمية اللغة العربية من الناحية الدينية وغيرها، تطورت أهداف تعليم اللغة العربية إلى الناحية الاتصالية، أي تعليم اللغة العربية لأجل فهم العلوم اللغوية ومهارتها كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة دون ترك أهدافها الأساسية في فهم الإسلام من مصادره الأصلية للكتاب والسنة⁰. بالرغم الجهود المبذول للمختصين والباحثين للعناية باللغة العربية في السودان، ما زال الأصوات ترتفع بالشكوى من ضعف التلاميذ في اللغة العربية في قدراتهم على التعبير، ومستوى التأثير بجمال اللغة، والضعف في توظيف معارفهم المكتسبة، وهذه حقيقة لا يكاد ينكرها أحد، وإن الضعف يستدعي إلى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية والحاجة إلى تقويم طرائق وأساليب تدريسها، واكتساب المتعلم مهارات اللغة وتمكينه من ممارسة تحدثا وكتابة وقراءة. بعد الإحساس بالضعف الواضح في اللغة العربية وعملية القراءة والكتابة الذي يعاني منه معظم التلاميذ في جميع مراحل التعليم هو الذي حرك الباحث للوقوف على أسباب هذا الضعف. وتكمن مشكلة البحث من طرح السؤال الآتي؟ ما هي أفضل طريقة أو وسيلة لتأدية تدريس اللغة العربية لتحسين مستوى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي؟

أسئلة البحث:

- ما طرائق التدريس والوسائل والأنشطة المستخدمة في تنفيذ منهج تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي؟
- هل الأساليب المتبعة تساهم في تطوير العملية التعليمية؟

1 - هل يتم تدريب المعلم سنوياً عن طرائق التدريس المثلى؟

فروض البحث:

- طرائق التدريس والوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية مناسبة.
 - الأساليب المتبعة في تدريس اللغة العربية تساهم في تطوير العملية التعليمية.
 - يتم تدريب المعلمين سنوياً عن طرائق التدريس المثلى.
- أهمية البحث:

- السعي لتحليل منهج اللغة العربية الحلقة الثالثة لمرحلة الأساس لمعرفة مكامن القوة والضعف للمعالجة والتطوير.
- تعتبر فائدة لمعلمي اللغة العربية والمختصين لتطوير المناهج مستقبلاً.

أهداف البحث:

- تلخص أهداف البحث بالآتي:
- التعرف على أفضل الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة في تنفيذ هذا المنهج بالمدارس الأساسية.
- التعرف على الأساليب المتبعة في تطوير العملية التعليمية.
- إلغاء الضوء على طرق تدريب المعلمين سنوياً.

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي لأنه هو المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث.

حدود البحث:

- الحدود المكانية: هي المدارس الأساسية الحكومية والخاصة ولاية الخرطوم محلية كرري.
- الحدود الزمانية: 2018م - 2021م.

مصطلحات البحث:

تقويم:

المقصود تقويم المنهج (إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى المحتوى، وإدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسن العملية التربوية، ورفع مستواها، بحيث تؤدي إلى تعديل السلوك)⁰.

منهج اللغة العربية:

يقصد به محتوى كتب اللغة العربية الصف السابع الذي يشمل كتاب النبراس وتدرس فيه فروع الأدب والقراءة والإملاء والتعبير، وكتاب قواعد النحو قائم بذاته. وكذلك يقصد به محتوى

كتب اللغة العربية الصف الثامن الذي يشمل كتاب القبس وتدرس فيه فروع الأدب والقراء والإملاء والتعبير وكتاب قواعد النحو قائم بذاته.

- معلمو اللغة العربية: هم المعلمون المختصون بتدريس مقرر اللغة العربية بمحلية كرري من الجنسين.
- مرحلة الأساس: هي أول مراحل التعليم العام في السودان حيث يقبل فيها التلاميذ في عمر ست سنوات ومدة الدراسة فيها ثماني سنوات وبعدها التلاميذ الناجحون ينتقلون إلى المرحلة الثانوية().
- الحلقة الثالثة: (تعريف إجرائي) المقصود بالحلقة الثالثة بمرحلة الأساس الصف السابع، والصف الثامن.
- محلية كرري: (تعريف إجرائي) هي: من ضمن محليات السبع بولاية الخرطوم والتي تقع في الجزء الشمالي بولاية الخرطوم.

مفهوم المنهج:

يعرف المنهج بأنه⁰:

« الطريق البين الواضح » ومنهج الطريق الواضح « والمنهاج « كالمناهج وفي التنزيل قال تعال (... لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)⁰.

والمناهج كما يقول ابن كثير هو « الطريق الواضح السهل » والسنن والطرائق ولكن تعريف المنهج بأنه (السهل الواضح) هو تعريف عام تصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها كالزراعة، والصناعة، والتجارة، والتربية وغيرها. هناك العديد من التعريفات التي تقدم بها خبراء التربية للتوصل إلى مفهوم حديث للمنهج تتمثل في الآتي⁰:

يرى كثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، أن المنهج التربوي هو « مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة ».

والمنهج هو « التخطيط للأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة سواء أكانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، وسواء مرتبطة بالجوانب الفعلية أم تدريبية، وينطبق هذا التعريف على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية، أو الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية، والتي تستغرق عدة سنوات متتالية »

تقويم المنهج:

التقويم وتجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات. وهو عملية تلجا عليها معظم المؤسسات لتقويم برامجها منذ بداية تنفيذها وتطبيقها. انه عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج⁰.

فالتقويم عملية مستمرة شخصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطوير وتحقيق الأهداف. أي انه عملية تشخيص لنقاط القوة والضعف في العملية التربوية وتقرير نقاط القوة، واقتراح خطة عملية لتذليل العقبات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف للتخلص من نقاط الضعف، بالتالي يمثل عملية تشخيصية علاجية بغرض التحسين والتطوير⁰.

أهمية التقويم:

يعد التقويم أكثر عناصر النظام التعليم أهمية وذلك لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام أو ذلك. فعمليات التقويم أن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية جاءت نتائجها مضللة وغير صحيحة، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده⁰.

أهمية التقويم :

1. يعد التقويم مهما للمتعلمين: لأنه يلقي الضوء على مدى تحصيلهم للمواد الدراسية، وتوضيح مدى التقدم الذي احزره، ويتعرف كذلك على جوانب الضعف لديهم للعمل على تلافيتها وبهذا يعطى التلاميذ قدر من التعزيز والإثابة.
2. لا يقلل التقويم أهمية لدى المعلمين: فهو يلقي الضوء على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم، كما انه يساعدهم على صياغة الأهداف وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة واختيار المصادر الفعالة للتعليم.
3. للتقويم أهمية خاصة لدى الآباء، فعن طريقه يمكنهم التزويد بمعلومات عن درجة التقدم الذي احزره أبنائهم ومعرفة جوانب القوة ومعرفة جوانب القوة والقصور لديهم. واكتشاف قدراتهم وميولهم لتحديد الطرق والأساليب التي يمكن بواسطتها مساعدتهم.
4. يمثل التقويم غاية في الأهمية بالنسبة لمطوري المناهج، وذلك لأنه يعرفهم على فعالية البرامج الدراسية، كما يساعد وزارة التربية على اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء المعلومات التي يقدمها عن الظروف التي يحيط بالعملية التعليمية.
5. تساعد عملية التقويم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته، ولفلسفة المجتمع وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية، كما تساعد على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها.
6. بالتقويم يمكن الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية التي تطبقها الدولة على نطاق ضيق، وذلك قبل تعميمها على مستوى المجتمع. بهذا التقويم وسيلة فعالة لضبط تكلفة التعليم وتقليل الفاقد فيه.

طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي: طريقة القراءة:

وكما هو واضح من اسم الطريقة فهي تركز على منشط القراءة، حيث يراه منظرو هذه الطريقة أهم مهارات اللغة، وبهذا تجيء قواعد اللغة في المرتبة اقل من القراءة.

الطريقة السمعية الشفهية البصرية:

وهي من أهم طرق المدخل البنوي التركيبي⁰: وذلك لأنها تؤسس على الفن اللغوي الأول، وهو الاستماع على اللغة أولاً ثم تتطلب الاستجابة الشفهية التي تمثل الفن اللغوي الثاني وهو التحدث. وقد يضاف عنصر الصورة المرئية، أو الرسم ليساعد المتعلم في تكوين التصور ومن ثم معنى واقعي للصيغ اللغوية التي يتعلمها. وإذا كانت هذه الطريقة قد روعي التسلسل الواقعي لظهور اللغة لدى الإنسان: الاستماع فالتحدث، فأنها لم تهمل القراءة، ولا الكتابة بل أصبحت متأخرتين في مدرج تعليم اللغة ويتقدم الاستماع والتحدث. وهي كذلك تعود للدارسين الطبيعة الصوتية، وتجعلهم يمارسون تعلمها دون الولوج إلى في دراستها، ودون الولوج بمعلومات عنها، ولا تزج بهم في الأشكال المعيارية.

طرق التدريس:

تمثل طرق التدريس عنصراً من عناصر المنهج، وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى، والوسيلة، والنشاط والتقويم ارتباطاً وثيقاً. ويتفق المربون على أن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بطريقة في التدريس، أن تجعل أيسر وأسهل كما توفر الوقت والجهد.

وتعرف الطريقة⁰:

بأنها « الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو إثارة المشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات». ومن المسلم به أنه ليست هناك طريقة واحدة ناجمة، بل هناك طرق متعددة وتتنوع بتنوع أغراض التعلم ومحتوياته ويتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم، وباختلاف المواد والدراسة، كما تختلف في المادة الواحدة من درس إلى آخر. والطريقة ليست منفصلة عن المادة التعليمية، بل هي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يتوخاها المعلم من المادة التعليمية، والوسائل التي تتبع في تنظيم المجال التعليمي للمتعلم كي يثير دافعيته نحو المتعلم، والأنشطة التعليمية المتصلة بالموقف التعليمي، وذلك لضمان تحقيق الأهداف التعليمية. وإذا كانت طرق التدريس قد تطور نتيجة لتطور الأبحاث التربوية وتطور المجتمعات وثقافتهم إلا أن الباحثون لم يتوصلوا إلى المفاضلة بين طرق تدريس المختلفة، إذ أن لكل طريقة مزايا وعيوب، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس، وبإمكان المعلم أن يستعين بعضها، والتي تناسب مع الأهداف المرجوة، كما ينبغي للمعلم أن ينوع في طريقة تدريسية، لأن ذلك يقلل من مستوى اهتمام التلاميذ، ودوافعهم للتعلم.

أسس طريقة التدريس وبعض الطرق الحديثة:

الطريقة تعني بأنها «مجموعة من السبل والوسائل والنشاطات والمعدات التي بواسطتها يصل المادة من المعلم لمساعدة تلاميذه تحقيقاً للأهداف التربوية⁰.

أ/ أسس طريقة التدريس:

تناول علماء التربية في كتبهم هذه الأسس و ضربوا لها أمثلة كثيرة حتى يسترشد المدرسون به، وهي قواعد عامة أثبتت التجارب صحتها ترسم مدارج العقل في نشوئه وتطوره وتراعي قدرات المتعلم وخياراته وإدراكه لما حوله. ويعزى اسبنر الإنجليزي انه هو الذي وضع هذه القواعد وهي:

1-السير من المعلوم إلى المجهول:

يقصد به تشويق التلميذ لمعرفة المعلومات الجديدة وذلك بربطها بالمعلومات السابقة المعهودة لدى التلميذ، إذ أن الجديد يكون غريباً لديه ولا يؤلف بسهولة إلا بربط القديم بالجديد. ننشأ الحقائق المتناسكة.

2-السير من السهل إلى الصعب:

وهو أن يتعرف المعلم طبائع حتى يعلم ما يوافق ميولهم، ويستدرجهم في فهم المعلومات من السهل إلى الصعب بالنسبة إليهم... فلا يسترسل معهم من السهل استرسالاً مملًا، ولا يصددهم بالصعب المغلق الأول وهلة في يئسهم، بل ينبغي أي يصعد بهم من السهولة إلى الصعوبة حتى يصل إلى الغاية من تعلمهم.

3-السير من البسيط إلى المركب:

مما لا شك أن البسيط أقرب إلى مدارك التلاميذ وأوضح لديهم من المركب، والطفل في مطلع حياته يدرك الأشياء البسيطة، ولا يدرك الأشياء المعقدة المركبة إلا بالتدرج تبعاً لأطوار نمو العقلي، ففي دروس الخط مثلاً: تبدأ بتعليمهم رسم الحروف ثم تنتقل بهم إلى الكلمات البسيطة، ثم إلى الجمل المركبة المعقدة.

4-السير من المبهم الغامض إلى المحدود الواضح:

هذه القاعدة تبين الطريق الطبيعي لنمو الأفكار في عقل الطفل، لان إدراكه فيه الكثير من الغموض والخفاء، وبالبحث وإمعان بالنظر بتيسير له يتضح مبهماً وإدراك كل سماتها وأجزائها وارتباطاتها هذه الأجزاء بعضها ببعض وما بيئتها من الائتلاف والاختلاف.

فعلى سبيل المثال على المدرس أن يتعرف معلومات التلاميذ عن الأشياء التي صادفوها في حياتهم في البيت أو الشارع أو المدرسة، وكلها معلومات سطحية مبهمة غامضة فيستخدمها في تعليمهم، وبتحليل هذه الأشياء إلى أجزائها، وتوضيح كل جزء منها، ثم جمع هذه الأجزاء يمكن تكوين وحدة متكاملة ليدركها التلاميذ واضحة منظمة.

5- السير من المحسوس إلى غير محسوس أو مجرد:

مما لا شك أن الحواس منافذ العقل وأبواب تحصيل العلم ن وهي وسائل ارتباط الطفل بمعالمه الذي يعيشون، وهذه القاعدة تؤيد ضرورة استغلال وسائل الإيضاح من الأشياء ومماذجها وصورها في عملية التعليم حتى يستطيع الطفل عن طريق هذه الوسائل أن يصل إلى الحقائق العقلية ولكن يجب على المدرس ألا يترك التلاميذ في مستوى المحسوسان أمدا طويلا حتى لا تترك أذهانهم، بل عليه ان ينتقل بها بالتدرج الى الادراك المباشر للمجردات وفهم المعاني المجردة.

6- السير من الخاص الى العام:

فعلى المدرس ان يتدرج من الامثلة والمسائل الجزئية الى القاعدة والتعريف والقانون العام. ففي دروس القواعد مثلا لا بد ان يبدأ المدرس بذكر الامثلة حتى إذا ما تم شرحها وفحصها ومناقشتها من قبل التلاميذ ليستخلصوا التلاميذ منها ويستنتجون بأنفسهم.

7- السير من المجمال الى المفصل:

وهذه القاعدة تتفق مع نظرية (الجستالت) في إدراك الاشياء وانه يكون بادئ الرأي كليا ثم يأتي بعد ذلك مرحلة إدراك جزئياته... ومما رتبته المرربون على هذه القاعدة تفضيل الطريقة الكلية على الطريقة الجزئية في تعليم التهجي لصغار التلاميذ.

ب/ بعض الطرق الحديثة:

لقد تطورت طرائق التدريس نتيجة للتطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة فتعدت التقليدية القديمة لتشمل مجموعة من الطرق المختلفة والمتطورة وأهمها:

(أ) طريقة حل المشكلات:

هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرًا على المراقبة والتوجيه نحو الهدف التربوي المنشود.

ايجابياتها:

تتمثل ايجابياتها هذه الطريقة ما يلي:

- اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية حيث تعتمد على التلميذ ودوره الايجابي في حل المشكلة.
- تصلح ان تستخدم في معظم المواد الدراسية.
- تثير التفكير العميق في نفس التلميذ

سلبياتها:

تتلخص سلبياتها بالآتي:

- انها تحتاج الى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.
- قد يؤدي سوء التطبيق الى نتائج سلبية.
- انها تتطلب وجود معلم متدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية.

(ب) طريقة المشروع:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد وتسم بكونه عمليا وتحت اشراف المعلم على ان يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية⁰.

ايجابياتها:

- الاعتماد على النفس.
- اتصال المواد الدراسية ببعضها البعض.
- تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ.

سلبياتها:

- صعوبة تنفيذها.
- تحتاج الى امكانيات ضخمة.
- تحتاج الى معلمين مدربين.

(ج) طريقة الوحدات:

ترتبط الوحدات الدراسية، وهي تنظيم خاص للمادة التعليمية يضع المتعلمين في موقف تعليمي شامل يثير اهتمامهم ويدفعهم الى ممارسة أنشطة متنوعة تفضي الى تعلم خاص⁰.

ايجابياتها:

- تمكن التلاميذ من إدراك العلاقات بين وحدات المواد الدراسية.
- تمي قدرات الطلبة على البحث والتنقيب بأنفسهم
- تعزز العلاقة الاجتماعية بين الطلبة والمدرس.

سلبياتها:

- تستغرق وقتا طويلا.
- عندما لا يدرك الطلبة العلاقة بين الوحدات تكون اثاره سلبية.
- لا تلائم نظام الجداول اليومية لأنها تحتاج الى وقت مفتوح.

(د) طريقة العصف الذهني:

يعني استظهار كل ما في العقل من افكار حول قضية أو مشكلة بموجبه يوضع المتعلم في موقف يستدعي التفكير وتوليد الافكار، يكون المتعلم فيه ايجابيا فعالا في اعمال ذهنية لمواجهة تحد ناجم عن المواقف الذي وضع فيه، فيولد افكارا جديدا لحل المشاكل لم يكن معروفا من قبل.

لذلك فان التدريس بالعصف الذهني تهدف الى تمكين المتعلم من التفكير الابداعي⁰.

ايجابياتها:

- انها تثير الدافعية والنشاط والحيوية لدى الطلبة.
- تشجع التلاميذ الى التفكير الابداعي.

- ينمي الثقة بالنفس وكذلك ينمي التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة.
- تدرب الطلبة على احترام آراء الآخرين.

سلبياتها:

- قد يسرع البعض في طرح الافكار وبذلك لا يأتي بأفكار جديدة.
- يتطلب التزامات وقواعد يسير بموجبها، وفي حالة عدم توافرها لا يؤدي اهدافه.

رابعا: الانشطة التعليمية:

تحتل الانشطة التعليمية مكانا مهما في المنهج، لان لها تأثيرا كبير في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الانشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الاخرى. وإذا كان الاهداف تجيب عن السؤال لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال ماذا نعلم؟ فان النشاطات التعليم والتعلم هي التي تجيب عن السؤال كيف نعلم؟ والأهداف الصحيحة والمحتوى الجيد، لا معنى لها إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ الخبرات التربوية المرغوبة. ويعرف النشاط التعليم التعلم بأنه « كل نشاط يقوم به المعلم والمتعلم، أو هما معا لتحقيق الاهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، طالما انه يتم تحت اشراف المدرسة».

انماط الانشطة التعليمية:

لقد صنفنا أنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعا للغرض زمن أبرز هذه التصنيفات، التصنيف على اساس الاهداف وهو يلي:

- (أ) نشاطات للحصول على المعلومات ومنها:
 - قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة.
 - الاستماع الى محاضرات أو ندوات.
- (ب) نشاطات لتنمية المهارات العملية.
- (ج) نشاطات تساعد على تحقيق الاهداف الوجدانية.
- (د) نشاطات لتكوين مفاهيم أو تعميمات.

معايير اختيار الانشطة التعليمية:

- ان يكون النشاط ملائما للأهداف.
- ان يكون النشاط ملائما للتلميذ.
- ان يكون النشاط مرتبطة ارتبطا وثيقا بالحياة.
- يمكن تنفيذه في حدود امكانيات المدرسة والمجتمع.
- ان تتوازن الانشطة التي تنمي الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

أهمية النشاط التعليمي:

للنشاط التعليمي اهمية كبيرة لكل عنصر من عناصر المنهج، وتساهم مساهمة فعالة في تحسين ولعل هذه الاهمية ترجع ما يلي:

- أ. تستوعب الفروق الفردية بيت التلاميذ، حيث يرى ان لكل تلميذ في نشاط يقوم به مجالاً لقدرته، ويكشف قدرته الحقيقية، وميوله فإعياها وينميتها.
- ب. النشاط التعليمي تساعد على التحصيل الدراسي، حيث انه يمد التلميذ بمجموعة من المعلومات والمعارف في مختلف العلوم والفنون والآداب، كما انه ينمي ثقافته ويزيد خبراته .
- ج. ان النشاط التعليمي يحتاج الى التخطيط والعمل والتعاون، فهناك مشروعات يقوم به المتعلمون، وزيارات، ودراسات، ومقالات يقوم بها المشاركون ويخططون لها، ويعملون على تحقيق اهدافها.
- د. ان النشاط التعليمي يساعد التلميذ على تخطي جانب الخوف والرهبة من المعلم، ويقلل من الحواجز النفسية بينهما، كما يساعد التلميذ في التغلب على الانطواء والوحدة لتكرار المشاركة مع الغير في نشاط ما.
- هـ. ان النشاط التعليمي يسد الفجوة بين المحتوى وبين ما هو موجود خارج المدرسة، وذلك لان المناهج الدراسية ثابتة بعض الشيء.

خامساً: الوسائل التعليمية:

- يمثل الوسائل التعليمية عنصراً من عناصر المنهج وهي ادوات يتوصل بها المعلم لتحقيق الاهداف التعليمية، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية ما يستعان به لتسهيل التعليم من مباني ومعدات مدرسية وأجهزة، وأدوات ويتوقف جودة التعلم على نوع الوسائل لان التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل ومن أبرز المبادئ التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التفاعل مع الوسيلة التعليمية ما يلي⁰:
1. ان الوسيلة التعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالطريقة تؤازرها وتساندها وتساعد المعلم على تقليل الوقت والجهد.
 2. ان التقدم العلمي والتكنولوجي قد وضع الوسائل التعليمية الان في موقف تحدي، لان التلميذ لابد ان يرى في الوسيلة التعليمية مستوى لا يقل عما يراه في الاجهزة المستحدثة والتي يراها خارج المدرسة سواء في اجهزة الاعلام أو المؤسسات المحيطة بالمدرسة.
 3. أن كثرة الاجهزة المستخدمة في إطار الوسائل التعليمية جعلت المعلم مطالباً بفهم خصائص تلك الاجهزة والتمكن منا لتعامل معها حين تشغيلها والقدرة حسن استخدامها.
 4. ان دعم الطريقة بالوسيلة يضمن ملازمة الخبرة المكتسبة للتلميذ مرة اطول، وفهما عميقاً، لأنه كلما زاد التفاعل مع أكثر من حاسة كلما كان القاء الخبرة اطول وارسخ.
 5. تنوع الوسائل في الدرس الواحد يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين اثناء الموافق التعليمية.

6. ارتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف التعليمية، مع مراعاة ملائمة الوسيلة لقدرات التلاميذ وميولهم ومستوى نضجهم، مما يجعل التعليم أكثر تأثيراً وفعالية في التلاميذ.
7. ان تتوفر في الوسيلة الدقة العلمية حتى لا يؤدي للفرد معاني خاطئة.
8. ان تكون الوسيلة مثيرة لاهتمام التلاميذ، وجارية لانتباههم، ومرتبطة بخبراتهم السابقة.

الدراسات السابقة:

1/ درس، حنان يوسف النور 2000⁰، تقويم طرائق تدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الثالث ثانوي. هدفت الدراسة على: معرفة الاهداف التي تحققها طريقة تدريس القواعد النحوية، ومعرفة مدى مناسبة الطريقة المستخدمة للمحتوى الدراسي، والوقوف على الوسائل التعليمية وأساليب التقويم. واستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكذلك استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

النتائج ذات الصلة بالدراسة هي: الطريقة المستخدمة لا تحقق الاهداف المطلوبة، المحتوى لا يراعي الفروق الفردية ولا يرتبط ببيئة الطلاب، اساليب التقويم هي الاختبارات الشهرية ونصف العام ونهايته.

2/ درس عالية محمد خليفة 2004م⁰، تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني من وجهة نظر المعلمين بولاية الخرطوم بالسودان. هدفت الدراسة الوقوف على اراء معلمو اللغة العربية في هذين المقررين ابيان الجوانب التي تسبب في صعوبتها. وقد استخدم الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات.

النتائج ذات الصلة بالدراسة هي: اهداف المقررين واضحة، المحتوى يؤدي الى رفع مستوى المعرفي.

3/ درس عواطف موسى بابكر شنيبو 2015م⁰، تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية الصف الثامن مرحلة التعليم الاساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين. هدفت الدراسة الى تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية الصف الثامن مرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين. واستخدم المنهج الوصفي واستخدم اداتي الاستبانة والمقابلة والنتائج ذات الصلة هي: اهداف المقرر واضحة، المحتوى يتناسب مع قدرات التلاميذ.

منهج الدراسة واجراءاتها الميدانية:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لانه يلائم طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، ويساعد على إلقاء الضوء على مختلف جوانبها عن طريق الوصف والتحليل.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، محلية كرري، ولاية الخرطوم، السودان، وقد تم اختيار عدد (164) منهم بطريقة عشوائية.

عينة الدراسة:

العينة تعني اختيار بعض أفراد المجتمع، وقد بلغ حجم عينة الدراسة 164 معلم معلمة وهي عينة عشوائية، وتم تصنيفهم وفق الجنس (ذكر - انثى)، المؤهل العلمي الأساسي (بكالوريوس تربية لغة عربية - بكالوريوس آداب لغة عربية - أخرى)، المؤهل الإضافي (دبلوم عالي - ماجستير - دكتوراه)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات - 5 إلى 10 سنوات - 11 وأقل من 20 سنة - أكثر من 20 سنة). جمعت المعلومات عن طريق استبيان التي بلغت (6) عبارات ويتكون من مقياس ليكرت الخماسي متدرجة وهي: (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، مع منح كل بند الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، على الترتيب لمعرفة رأي المبحوثين عن تقويم أهداف منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي. وبإجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس تراوحت درجات ثباته بمعامل كرونباخ (0.86) وهي درجة عالية تبين صلاحية استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية. استخدم الباحث حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت)، لتحديد اتجاهات عينة الدراسة على عبارات الاستبيان.

تحليل البيانات الموضوعية للدراسة:

تم في هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي توصلت لها الدارس من خلال تحليل البيانات المستخدمة، وذلك عن طريق عرض كل عبارة والنتائج المتعلقة به، ثم التعليق عليها. جدول رقم (1) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعبارات أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية الحلقة الثالثة بمرحلة الاساس

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
1	تهتم الأنشطة بخطوات الأداء أكثر من نتائج الأداء	3.52	1.137	11.533	163	000.	دالة	اوافق
2	تساعد الأنشطة التعليمية التلاميذ على ممارسة مهارات اللغة العربية في الحلقة الثالثة	3.40	1.242	9.246	163	000.	دالة	اوافق
3	تساعد الأنشطة المقدمة على فهم اهداف المقرر	3.27	1.179	8.410	163	000.	دالة	محايد

رقم العبارة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند 0.05	الاستنتاج
4	هنالك تفاعل في الأنشطة التي تستخدم المعلم من قبل التلاميذ	3.30	1.260	8.181	163	000.	دالة	محايد
5	تسهم الاساليب المتضمنة في مقرر اللغة العربية في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم	3.34	1.298	8.243	163	000.	دالة	محايد
6	يتم تدريب المعلمين في استخدام الأنشطة	3.45	1.362	8.885	163	000.	دالة	اوافق

1/ عرض نتيجة العبارة رقم (1) والتي نصها (تهتم الأنشطة بخطوات الأداء أكثر من نتائج الاداء) :

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (11.533) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول تهتم الأنشطة بخطوات الأداء أكثر من نتائج الاداء ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي موافقة المفحوصين بدرجة كبيرة على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

2/ عرض نتيجة العبارة رقم (2) والتي نصها (تساعد الأنشطة التعليمية التلاميذ على ممارسة مهارات اللغة العربية في الحلقة الثالثة)

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (19.246) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول تساعد الأنشطة التعليمية التلاميذ على ممارسة مهارات اللغة العربية في الحلقة الثالثة، ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي موافقة المفحوصين بدرجة كبيرة على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

3/ عرض نتيجة العبارة رقم (3) والتي نصها (تساعد الأنشطة المقدمة على فهم اهداف المقرر) :

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (8.410) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول تساعد الأنشطة المقدمة على فهم اهداف المقرر، ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي حيادية المفحوصين على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

4/ عرض نتيجة العبارة رقم (4) والتي نصها (هنالك تفاعل في الأنشطة التي تستخدم المعلم من قبل التلاميذ) :

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (8.181) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول هنالك تفاعل في الأنشطة التي تستخدم المعلم من قبل التلاميذ ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي حيادية المفحوصين على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

5/ عرض نتيجة العبارة رقم (5) والتي نصها (تسهم الأنشطة المتضمنة في مقرر اللغة العربية في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم):

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (8.243) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول تسهم الأنشطة المتضمنة في مقرر اللغة العربية في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم، ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي حيادية المفحوصين على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

6/ عرض نتيجة العبارة رقم (6) والتي نصها (يتم تدريب المعلمين في استخدام الانشطة) :

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (8.885) بدرجة الحرية (163) وقيمة احتمالية (000.)، مما يعني وجود دلالة إحصائية من واقع الاستنتاج الإحصائي للعبارة التي تقول يتم تدريب المعلمين في استخدام الأنشطة، ويتضح من واقع الاستنتاج الإحصائي حيادية المفحوصين على صحة هذه العبارة عند مستوي دلالة معنوية (0.05).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

جدول رقم (2) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لجميع عبارات محاور أساليب وطرائق تدريس اللغة العربية الحلقة الثالثة بمرحلة الاساس

الاستنتاج	مستوى الدلالة عند 0.05	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
اوافق	دالة	000.	163	12.191	5.54684	20.2805

من الجدول رقم (2) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة (12.191) ودرجات الحرية (163) والقيمة الاحتمالية (001.<) وهي اصغر من مستوى المعنوية (0.05) عليه فإن ذلك يشير أن الأنشطة والوسائل التعليمية لمقرر اللغة العربية الحلقة الثالثة مرحلة الأساس تهتم بخطوات الأداء أكثر من نتائج الأداء وتساعد على فهم اهداف المقرر وتسهم في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حنان يوسف النور، 2000) حيث توصلت تلك الدراسة إلى أن طرائق تدريس اللغة العربية لطلاب الصف الثالث ثانوي تحقق أهداف المنهج.

الخاتمة:

بعدما ناقشنا تقويم طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية بمرحلة الأساس توصلت الدراسة إلى نتائج والتوصيات التالية:

النتائج:

1. طرائق ووسائل التدريس الحالية تساعد التلاميذ على ممارسة مهارات اللغة العربية في الحلقة الثالثة.
2. يتم تدريب المعلمين على استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية.
3. تساهم طرائق التدريس الحالي المتضمنة في مقرر اللغة العربية في تعميق فهم التلاميذ وطرق تفكيرهم.

التوصيات:

1. نوصي بالتمسك بالطرائق والوسائل المستخدمة حالياً في تدريس اللغة العربية وتطويرها.
2. نوصي باستمرار تدريب المعلمين للتعامل مع الوسائل وطرائق التدريس الحديثة.
3. إجراء مزيد من البحوث والدراسات في طرائق ووسائل تدريس اللغة العربية.

المصادر والمراجع:

- (1) متعب عبد الله الزهاني (2004)، أهمية اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص34.
- (2) ماجد بن سليمان (2012)، تطوير اللغة العربية، دار وائل للنشر، مصر، القاهرة، ص: 2
- (3) عبد العزيز عبد المجيد (1985)، طرائق التدريس، دون دار نشر، ص، 206
- (4) محمد حسن أبو شنب (1993)، الوسائل التعليمية واصولها، دون دار نشر، ص3
- (5) ابن منظور (دون سنة نشر)، لسان العرب، الجزء الخامس، دار صادر بيروت، لبنان، ص4554
- (6) سورة المائدة الآية 48
- (7) عبد العزيز عبد المجيد (1985)، طرائق التدريس، مرجع سابق، ص14
- (8) الدسوقي، (2004)، تطوير المناهج التعليمية، دون دار نشر، مصر، ص 187
- (9) أنور عقل (2002) اداء الطالب، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر، ص22
- (10) حسن جعفر الخليفة (2010)، المنهج المدرسي المعاصر، ط10، دون دولة نشر، ص168
- (11) محمود كامل الناقة (1985)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى، وحدة البحوث والمناهج، دون دولة نشر، ص87
- (12) صلاح عبد الحميد مصطفى (1420هـ)، المناهج الدراسية: عناصرها اساسها وتطبيقاتها، (دون دار نشر) المملكة العربية السعودية، ص49
- (13) عبد العزيز عبد المجيد، (1985)، طرائق التدريس، مرجع سابق، ص202
- (14) محسن عطية، (دون سنة نشر)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، دون دولة نشر، ص214
- (15) رافد الحريري (1430هـ)، طرائق التدريس بين التقليد والحديث، ط1، دار الفكر للنشر، القاهرة، مصر، ص91
- (16) محسن عطية (دون سنة نشر)، مرجع سابق، ص423
- (17) محسن عطية، (دون سنة نشر)، مرجع سابق، ص424
- (18) حنان يوسف النور، تقويم طرائق تدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الثالث ثانوي، 2000م.

(19) عالية محمد خليفة، تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصفين الأول والثاني من وجهة نظر المعلمين، 2004م.

(20) عواطف موسى بابكر شنيو، تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة الفلسفية في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (2015م)

المسئولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي والفروق بينهم تبعاً لبعض المتغيرات (دراسة ميدانية بمحليتي شندي والمتمة)

أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة غرب كردفان

د. أماني بابكر إبراهيم سليمان

أستاذ مساعد - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية جامعة شندي.

د. نور الدين محمد أحمد محمد

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى المسؤولية الاجتماعية بين معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي شندي والمتمة ولاية نهر النيل , كما هدفت الى كشف الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكر/أنثي) ، والحالة الاجتماعية الزوجية (متزوج/غير متزوج) ، ومكان بيئة السكن (ريف/حضر) ، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصل للدراسة وذلك خلال العام الدراسي (2020 — 2021م) ، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وقد طبق الباحثان بعض الأدوات لجمع البيانات من الميدان مثل استمارة المعلومات الأساسية والتي تم ملئها بواسطة المعلم ، كما استخدم الباحثان مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد: مصطفى الحاروني ، ووهمان السيد فراج (1999م)، وقد أجريا بعض التعديلات على المقياس وتقنيه علي البيئة السودانية، ولتحليل البيانات استخدم الباحثان بعض الأساليب الإحصائية من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وكانت أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات: معادلة معامل ارتباط بيرسون ، واختبار(ت). وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: تسود المسؤولية الاجتماعية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة بدرجة فوق الوسط. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية الزوجية (متزوج، غير متزوج) لصالح المتزوجين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة، تبعاً لمتغير بيئة السكن الجغرافية (حضر، ريف).

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي،

محليتي شندي والمتمة.

Abstract:

This study aims at identifying the level of social responsibility between male and female teachers of the basic education stage in Shendi and Al Matema localities, River Nile State. It also aims at revealing the differences between them according to the variables: Gender (male/female), marital status (married/unmarried) and the location of the living environment (rural/ urban). The study sample consisted of (200) male and female teachers who were chosen by the simple random stratified method from the original population of the study during the academic year (2020-2021). The two Researchers, applied some tools to collect field data such as the basic information form to be filled in the teacher. The Two Researchers also adopted scale of social responsibility prepared by: Mustafa Al Harouni, and Wahman Al Sayed Farraj (1999 AD). They made some modifications to the scale and standardized it on the Sudanese environment. To analyze the data, the two Researchers used some statistical methods of SPSS. The most important statistical methods used in data analysis were: Pearson's correlation coefficient Equation, and T-Test. The study concluded too the following most important results: Social responsibility prevails in the responses of male and female teachers in the basic education stage of the study sample to a degree above the average. There are no statistically significant differences in the responses of male and female teachers in the basic education stage of the study sample, according to the gender variable (male, female). There are statistically significant differences in the responses of male and female teachers in the basic education stage of the study sample, according to the marital social status variable (married, unmarried) in favor of married couples. There are no statistically significant differences in the responses of male and female teachers in the basic education stage of the study sample, according to the geographic housing environment variable (urban, rural).

Keywords: Social responsibility, teachers of basic education, Shendi and Al Matema localities.

مقدمة:

يعد المعلم أحد أهم الأفراد العاملين في المجال التربوي، وهو حجر الزاوية في العملية التربوية، وذلك لما يقوم به من دور فاعل في تربية وتنشئة أبناء المجتمع وإحداث التغيير اللازم لبناء الشخصية التي يمكن أن تواكب التطورات المتلاحقة، ولذا فإن الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث حول جوانب شخصيته أمر له مغزاه وأهميته، بخاصة المسؤولية الاجتماعية، كأحد أبعاد الشخصية التي تؤثر في جميع أنواع السلوك الإنساني. ولقد بدأ الاهتمام بدراسة المسؤولية الاجتماعية حديثاً منذ أن قام هاريس (Harris) بتصميم اختباراً للمسئولية الاجتماعية لدى الأطفال، ثم تواترت الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية في علاقتها ببعض المتغيرات (Harris,1957)، حتى أجرى سيد عثمان دراسته النظرية والميدانية حول هذا الموضوع خلال الأعوام (1970، 1971، 1973، 1979م) ثم تبنى كثير من الباحثين العرب في المسؤولية الاجتماعية التصور النظري الذي طرحه سيد عثمان (1). وعلى الرغم من تواتر الدراسات التي أجريت حول المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات إلا أن الدراسات التي تناولت مستوى المسؤولية لدى المعلمين والمعلمات عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المذكورة في الدراسة كانت في البيئة السودانية — في حدود علم الباحثين — معدومة. ولذا قام الباحثان بإجراء هذه الدراسة التي تقوم على دراسة مستوى المسؤولية الاجتماعية والفروق تبعاً لبعض المتغيرات لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ولاية نهر النيل بمحليتي شندي والمتمة، وذلك للإجابة على تساؤل رئيسي يتمثل في: هل تتوفر المسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة بدرجة مرتفعة؟ وهل توجد فروق في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، السكن) لدى عينة الدراسة؟ بحيث يمكننا القول بأن المعلمين ذوي المسؤولية الاجتماعية المرتفعة يتمتعون بمستوى مرتفع في قوة الأنا والتي تعد الركيزة الأساسية في الصحة النفسية إذ تشير إلى التوافق مع الذات ومع المجتمع بالإضافة إلى الخلو من الأعراض العصبية والإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا. ويرى مغاوري مرزوق، أن الاهتمام والرغبة في حل مشكلاتنا تقتضي فهم الأبعاد المختلفة التي تكون شخصية الفرد المسئول اجتماعياً (2).

ليس المعلم بمرحلة التعليم الأساسي عضواً في جماعة العمل فحسب، بل هو عضواً في جماعات كثيرة متعددة الأهداف ووجهات النظر ويختلف مركزه في كل منها عن مركزه في الأخرى اختلافاً كبيراً، فهو في كل هذا تفرض عليه مسؤوليات وواجبات تجاه تلك الجماعات يجب أن يتحملها حتى يكون قادراً على التعامل مع هؤلاء الأفراد ويكون علاقات صحية فعالة، ويصادف أحياناً في سبيل ذلك عوائق متنوعة في سبيل تحمل هذه المسؤولية، وبقدر ما يتعرض لضغوط، يشعر بالراحة النفسية والاتزان الانفعالي واللذان تنعكس مظاهرها على حياته العامة وحياته المهنية .

مشكلة الدراسة:

إن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يكون أكثر أهمية إذا ما كانت هناك محاولات لدراساتها لدى معلمي مرحلة الأساس، لاسيما أنهم يقومون بمهمة عظيمة وشاقة وهي تربية وتعليم

الناشئة وتكوين شخصياتهم وبناء فكرهم وجسدهم وهم مستقبل البلاد ، فإذا أمناً هذه الشخصية وثقنا في أدائها للقيام بهذا الجهد، وهذا ما جعل الباحثين يهتمان بدراسة شخصية معلم مرحلة التعليم الأساسي ، ووجدا أن هناك حاجة ماسة إلى إجابة إمبيريقية لتساؤل يعتمل في الذهن وهو تساؤل يرتبط بشخصية المعلم ممرحلة تعليم الأساس في ظل الواقع السوداني المتغير والذي يمر أيضاً بتحويلات عميقة وجذرية والذي تحيط به ضغوط كثيرة في شتى المجالات وعلى كل المستويات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية والأمنية ، وكل ذلك يرتبط بشخصية المعلم وخصائصها وتفاعلها مع هذه المتغيرات البيئية وخاصة التعرف على مستوى المسئولية الاجتماعية لديه ، وبناءً على ما سبق ، فإنه يمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

1. هل تسود المسئولية الاجتماعية بدرجة مرتفعة لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي عينة الدراسة بمحليتي شندي والمتمة؟
2. هل توجد الفروق بين معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي عينة الدراسة بمحليتي شندي والمتمة في استجاباتهم على مقياس المسئولية الاجتماعية وذلك تبعاً لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية الزوجية، والبيئة الجغرافية للسكن)؟

فروض الدراسة:

1. تسود المسئولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي شندي والمتمة عينة الدراسة بدرجة مرتفعة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي شندي والمتمة عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية لصالح المعلمين الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي شندي والمتمة عينة الدراسة المتزوجين والغير متزوجين في مقياس المسئولية الاجتماعية لصالح المعلمين المتزوجين.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي شندي والمتمة عينة الدراسة الذين يسكنون في الريف والذين يسكنون في الحضر في مقياس المسئولية الاجتماعية لصالح الذين يسكنون الريف.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي يتعرض له الباحثان وهو مستوى المسئولية الاجتماعية في علاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية نهر النيل (محليتي شندي، والمتمة) بما يتضمنه من مستوى تحمل المسئولية وما لما تلقي الدراسة الضوء على فئة معلمي مرحلة تعليم الأساس الشريحة الأكبر في مجتمع المهن بالسودان ، هذا من شأنه أن يلفت أنظار المسؤولين في الدولة للاهتمام بالمعلم وخاصة على مستوى مرحلة الأساس فهو حجر الزاوية في إصلاح حال النظام التربوي التعليمي في جميع مراحل ومستوياته ، فإن صلحت سمات شخصيته

صلح ذلك النظام بكامله ، كما تبدو هذه الأهمية في محاولة الكشف عن تأثير بعض العوامل في شخصية المعلم وخاصة المسؤولية الاجتماعية و تأثر هذه العوامل ببعض المتغيرات تتمثل في:(النوع ، الحالة الزوجية ، و بيئة السكن) ، وهي عوامل يمكن أن تساعد المسئولين في التربية والتعليم في القضاء على بعض السلبيات التي تعوق أداء المعلمين لواجباتهم المهنية.

أهداف الدراسة:

1. تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي عينة الدراسة محليتي شندي والمتممة.
2. معرفة الفروق بين معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي عينة الدراسة محليتي شندي والمتممة في استجاباتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية وذلك تبعاً لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية الزوجية، والبيئة الجغرافية للسكن).

حدود الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة على معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس في محليتي شندي والمتممة بولاية نهر النيل، في العام الدراسي (2020-2021م)

مصطلحات الدراسة:

المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility)

يعرف قاموس الفلسفة وعلم النفس المسؤولية الاجتماعية بأنها الوعي الفردي الذي يؤثر في العلاقات الاجتماعية. ويرى السيد عثمان أن المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية أمام الذات، وهي تعبير عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة تنمو تدريجاً عن طريق التربية والتطبيع داخل الفرد⁽¹⁾. ويعرفها مغاوري مرزوق بأنها: مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو محاولته ومناقشته للمشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آراءهم وبذل الجهد في سبيل المحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية⁽²⁾. ويعرف الباحثان المسؤولية الاجتماعية للمعلم تعريفاً إجرائياً بأنها: استجابات المعلم عينة الدراسة الحالية على بنود مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة والتي توضح درجة فهمه واهتمامه ومشاركته للجماعة، وأدائه للواجبات الاجتماعية نحوها.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يستهل الباحثان هذا الجزء النظري بعرض مفهوم المسؤولية بوجه ام، م يتناولان المسؤولية الاجتماعية (تعريفها، عناصرها، مكوناتها، وأهميتها)

1/ تعريف المسؤولية في اللغة:

اشتقت كلمة المسؤولية من الفعل الثلاثي سأل، وقد ورد في تاج العروس بأن المسؤولية، أسم مفعول منسوب إليه من سأل يسأل مستولاً وأسم الفاعل من سأل سائل وأسم المفعول: مسئول، وفعل الأمر أسأل⁽⁴⁾. ويشير المعجم الوسيط إلى أن المسؤولية، (بوجه عام) حال أو صفة

من يسأل عن أمر تقع عليه تبعيته يقال: أنا بريء من مسئولية هذا العمل، وتطلق (أخلاقياً) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، وتطلق (قانوناً) على التزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون⁽⁵⁾. وورد في المنجد أن المسئولية، ما يكون به الإنسان مسئولاً ومطالباً عن أمور وأفعال أتاها⁽⁶⁾.

2/ تعريف المسئولية اصطلاحاً:

تناول الكثيرون مفهوم المسئولية من زوايا ومداخل فقد عرفها باحثون في مجالات القانون والإدارة والفلسفة وعلم النفس والدين. وسوف يقوم الباحثان باستعراض هذه التعريفات التي تعطي صورة واضحة لمفهوم المسئولية من جوانب متعددة ومختلفة:

أ. عرفها الشافعي بأنها: الاستعداد الفطري الذي جبل الله عليه الإنسان ليصلح للقيام برعاية ما كلفه من أمور تتعلق بدينه وديناه، فإن ما عليه من الرعاية حصل له الثواب، وأن كان غير ذلك حصل له العقاب⁽⁷⁾.

ب. وعرفها محمود زقزوق بأنها: صفة يستمدها الإنسان من فطرته قبل أن يتلقاها من الخارج⁽⁸⁾.

ج. وعرفها محمد بيبصار بأنها: في معناها وإطارها المجمع هي حالة للمرء يكون فيها صالحاً للمؤاخذة على أعماله ملزماً بتبعيتها المختلفة⁽⁹⁾.

د. وعرفها عبد الرحمن بدوي بأنها: إقرار الفرد بما يصدر عنه من فعل واستعداده لتحمل نتائجها⁽¹⁰⁾.

مستويات المسئولية وأنواعها:

قسم سيد عثمان في تصوره النظري للمسئولية، ثلاث مستويات للمسئولية هي:

- المسئولية الفردية أو الذاتية: هي مسئولية الفرد المسلم
- المسئولية الجماعية: هي مسئولية الجماعة برمتها عن أعضائها ونشاطاتها وقراراتها.
- المسئولية الاجتماعية: هي مسئولية الفرد عن الجماعة.

ويرى جميل أصلية أن المسئولية يمكن تقسيمها إلى ثلاث أنواع أيضاً:

أ. المسئولية الدينية: هي التي توجد على الفاعل الذي سبب لغيره ضرراً أن يعرضه عنه، سواء بقصد أو بدون قصد من لواحق هذه المسئولية أن يكون المرء مسئولاً عن فعل غيره من الأفراد الموضوعين تحت إشرافه.

ب. المسئولية القانونية: هي التي تقع على شخص ارتكب مخالفة أو جناحاً أو جريمة.

ج. المسئولية الأخلاقية: هي المسئولية الناشئة عن التزامه بالقانون الأخلاقي وعن كون الفاعل ذو إرادة حرة. (11).

ومما سبق يتضح للباحثين أن تقسيم المسئولية إلى مستويات وأنواع لا يعتمد على معيار واحد يمكن إتباعه فلكل نوع من الأنواع السابقة للمسئولية تعريفه الخاص لدى كل باحث يعبر عن وجهة نظره ومجال اهتمامه وتخصصه.

المسئولية الاجتماعية:

المسئولية الاجتماعية هي جزء من المسئولية بصفة عامة، فالفرد مسئول عن نفسه وعن الجماعة، والجماعة مسئولة عن نفسها وأهدافها، وعن أعضائها كأفراد في جميع الأمور والأحوال، والمسئولية الاجتماعية ضرورية للمصلحة العامة، وفي ضوءها تحقيق الوحدة وتماسك الجماعة، وينعم المجتمع بالسلام فالمسئولية تفرض التعاون والالتزام والتضامن والاحترام والحب والديمقراطية في المعاملة والمشاركة الجادة. وتلعب المسئولية الاجتماعية دوراً هاماً في استقرار الحياة للأفراد والمجتمعات حيث تعمل على صيانة نظم المجتمع وتحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء، ويقوم كل فرد بواجبه ومسئوليته نحو نفسه ونحو مجتمعه، ويعمل ما عليه في سبيل النهوض بأمانته الملغاة على عاتقه حيث أن الفرد بالنسبة للمجتمع كالخلية بالنسبة للبدن فكما لا يكون سليماً إلا إذا سلمت جميع خلاياه وقامت بأداء وظائفها المنوط بها، فكذلك لا يكون سليماً إلا إذا سلم جميع أفرادها وقاموا بأداء جميع مسئولياتهم وواجباتهم⁽¹²⁾. والمسئولية الاجتماعية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي والتي لها الصيغة الإنسانية وتتسم بالشمولية وهي تشمل مسئولية الفرد نحو نفسه، وأسرته والجيران والوطن والعالم والكون وكذلك الرفق بالحيوان والكائنات الحية⁽¹³⁾. تعرف المسئولية الاجتماعية لغوياً بأنها: ما يكون به الإنسان مسئولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال آتيا⁽⁶⁾.

تعريف المسئولية الاجتماعية اصطلاحاً:

تعددت التعريفات للمسئولية الاجتماعية واختلفت باختلاف وجهات النظر واضعيها واختلفت تخصصاتهم. فقد عرفها حامد زهران بأنها مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الله، كما أنها الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به⁽¹⁴⁾. وعرفها جابر عبد الحميد بأنها هي مفهوم يعبر عن استجابات الفرد نحو محاولته فهم مناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آراءهم وبذل الجهد والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية⁽¹⁵⁾. وعرفها محمد ناصر بأنها: التزام المرء نحو التغيير والإقرار بما يقوم من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج⁽¹⁶⁾. وعرفها أشرف شريت بأنها: مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والمسئولية الاجتماعية هي مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطفل أثناء قيامه بدور محدد نحو نفسه ونحو أسرته ونحو مجتمعه ومعرفة حقوقه وواجباته من خلال الموافقات التي تعرض لها⁽¹⁷⁾. وعرفها عصام فتح الباب بأنها: تعني تحمل الأعضاء داخل الجماعة المهام الموكلة إليهم من أعمال وخدمات وأنشطة ومهنية تساهم في تحقيق الهدف وتنمي المهارة في تحمل الأعباء وتؤكد قيام الفرد بواجبه تجاه الجماعة من خلال إشراف وتوجيه ومتابعة الأخصائي الاجتماعي⁽¹⁸⁾.

ويرى الباحثان أن التعريفات السابقة تتفق على النحو التالي:

- المسئولية الاجتماعية هي الالتزام الذاتي نحو الجماعة.
- المسئولية الاجتماعية هي شعور الفرد بالواجب المكلف به والقيام به.
- المسئولية الاجتماعية تشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل مصلحة العامة (الفرد والمجتمع) مما يؤدي لنجاح العمل بأي مهنة كانت في أي مجتمع.

عناصر المسئولية الاجتماعية:

حدد سيد عثمان عناصر المسئولية الاجتماعية بالآتي:

الاهتمام:

المقصود بالاهتمام ببساطة الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها والخوف من أن تصاب بأي عامل أو ظرف يؤدي لإضعافها أو تفككها، ويمكن أن تميز في عنصر الاهتمام هذا مستويات أربع وهي:

المستوى الأول:

الانفعال مع الجماعة ويمثل أبسط صور الاهتمام بالجماعة، وأقلها تقدماً، فالفرد يساير الحالات الانفعالية التي يتعرض لها بصورة انصياعيه لا إرادية الحالة عند هذا المستوى هي حالة ارتباط عضوي بالجماعة يتأثر كل عنصر من أعضائها بما يجري في الجماعة دون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي من جانب هؤلاء الأعضاء فالفرد عند هذا المستوى مساير انفعالياً.

المستوى الثاني:

الانفعال بالجماعة بصورة إرادية حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.

- المستوى الثالث:

التوحد مع الجماعة وشعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضررها ضرره. (14).

المستوى الرابع:

تعقل الجماعة ويعني:

أ- استبطان الجماعة:

أي تصبح الجماعة داخل الفرد فكراً على درجات متفاوتة من الوضوح، أي تتطبع الجماعة في فكر الفرد وتصور العقل بما فيها من قوة أو ضعف

ب- الاهتمام المتفكر:

الاهتمام المتزن بالجماعة ومشكلاتها ومصيرها التناسب بين أنشطتها وأهدافها، وسير مؤسساتها ونظمها وهذا الاهتمام المتفكر يقوم على منهج موضوعي هو المستوى الأعلى من مستويات الاهتمام بالجماعة المرتبط بنمو العقل.

ج - الفهم:

وهو العنصر الفعال في المسؤولية الاجتماعية والوعي والادراك، وينقسم إلى شقين هما:
- الشق الأول: هو فهم الفرد للجماعة في حالتها من ناحية ومؤسساتها ومنظماتها ونظمها وعاداتها وقيمها وأيديولوجيتها ووضعها الثقافي وفهم العوامل والظروف التي تؤثر في حاضر هذه الجماعة، كذلك فهم تاريخها الذي بدونها لا يتم فهم حاضرها ولا تصور مستقبلها وليس من المتوقع ولا من الممكن أن يكون كل عضو في جماعة قادر على الفهم الدقيق والعميق بهذه الجوانب كلها، وإنما المقصود نوع من الحساسية للجماعة ونوع من الاستماع إلى نبض الجماعة ونوع من الإدراك العام للواقع الاجتماعي الذي يحيى فيه الفرد والذي هو نتاج تاريخ مبشر بتصورات المستقبل .
- الشق الثاني: وهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، فالمقصود به أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي أن يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه. (19).

د.المشاركة:

والمقصود بالمشاركة بصفة عامة اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما حسب اهتمامه وفهمه لهذا العمل، ومساعدة الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وعريف الجوهرية المشاركة هي العملية التي يلعب الفرد فيها دوراً في الحياة الاجتماعية لمجتمعها، وتكون لديه الفرص لأن يشارك في وضع الأهداف العامة للمجتمع، كما أن المشاركة في العمل الجماعي يؤدي إلى اكتساب الأفراد الشعور بقوة الجماعة وإمكانية التخطيط والتنظيم والتغلب على الصعوبات التي تواجه الأفراد في حياتهم، وفضلاً عن ذلك فإن تكوين علاقات طيبة مع الآخرين يساهم في بناء احترام الذات والشعور بالمسؤولية نحو الآخرين والتخفيف من التوتر - (20).

المكونات الأساسية والفرعية لقيمة المسؤولية الاجتماعية:

تمكن حميدة إمام من تحديد قائمة مفصلة للعناصر والمكونات الأساسية والفرعية لقيمة المسؤولية الاجتماعية وهي كما يلي:

أولاً الفهم: ويتمثل فيما يلي:

- فهم الفرد للمعلومات التي تهتم الجماعة.
- احترام نظم الجماعة.
- احترام الفرد لآراء الجماعة
- الأمانة في العمل.
- الصدق في الأقوال التي تسود الجماعة.
- فهم الفرد للعادات التي تسود الجماعة.
- فهم الفرد للأعراف التي تسود الجماعة.
- فهم الفرد لتقاليد الجماعة.

- فهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة.
- فهم الفرد لمؤسسات الجماعة.
- فهم الفرد لمنظمات الجماعة.
- فهم الفرد لقيم الجماعة.
- فهم الفرد لأيدولوجية الجماعة.
- فهم الفرد لثقافة الجماعة.
- فهم الفرد لآثار قراراته على نفسه.
- فهم الفرد لتاريخ الجماعة.17
- فهم الفرد للمغزى الاجتماعي للدور الذي يقوم به.
- فهم الفرد للعوامل التي تؤثر في الجماعة.
- فهم الفرد لآثار أفعاله على الجماعة.
- فهم الفرد لآثار قراراته على الجماعة.
- فهم الفرد للقيمة الاجتماعية لتصرفاته مع الجماعة.
- فهم الفرد للقيمة لأي فعل صدر عنه.
- فهم الفرد للدور الاجتماعي الذي يقوم به دون ضغط داخلي.

ثانياً: الاهتمام ويتمثل فيما يلي:

- اهتمام الفرد بنقد الآراء التي تخالف آراء الجماعة.
- اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل الاجتماعية للجماعة.
- اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل الاقتصادية للجماعة.
- اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل السياسية للجماعة.
- إهتمام الفرد بقراءة مل ما يكتب على الجماعة.
- اهتمام الفرد بتقديم مقترحاته لحل مشكلات الجماعة.
- اهتمام الفرد بالمحافظة على ممتلكات الجماعة
- اهتمام الفرد بمعرفة المشروعات الاقتصادية للجماعة.
- اهتمام الفرد بالنظم النيابية التي تمارسها الجماعة
- الحرص على الارتباط العاطفي للجماعة.
- الحرص على تقدم الجماعة.
- الحرص على تماسك الجماعة.
- الحرص على بلوغ الجماعة لأهدافها
- الحرص على حماية الجماعة من الضعف.
- الحرص على حماية الجماعة من التفكك.
- الاهتمام بالتعرف على أخبار الجماعة.

- الاهتمام بزيادة الفرد لأماكن الجماعة التي ينتمي إليها .
- الاهتمام بالتعرف على المصادر الاقتصادية للجماعة.

ثالثاً: المشاركة وتتمثل فيما يلي:

1. المساهمة في عمل الجماعة.
2. العمل لصالح الجماعة .
3. العمل على تحقيق رفاهية الجماعة.
4. العمل على إشباع حاجات الجماعة .
5. العمل على حل مشكلات الجماعة.
6. المساهمة في بلوغ الجماعة لأهدافها.
7. المساهمة في الحفاظ على استمرار الجماعة.
8. مشاركة الفرد في أنشطة الجماعة ما تتفق عليه الجماعة.
9. مشاركة الفرد في تنفيذ ما تتفق عليه الجماعة.
10. المساواة في الحقوق والواجبات.
11. مشاركة الفرد في إنجاز ما تتفق عليه الجماعة.
12. مشاركة الفرد في تنفيذ م تتفق عليه الجماعة.
13. مشاركة الفرد في تطوير نظام العمل داخل الجماعة.

رابعاً: التعاون ويتمثل فيما يلي:

1. التعاون مع الزملاء في الأعمال التي تفيد الجماعة.
2. التنازل عن بعض حقوق الفرد في سبيل سعادة أفراد الجماعة.
3. التعاون مع الآخرين من أجل المساهمة في حل مشاكل الجماعة.
4. التعاون مع باقي أفراد الجماعة من أجل بلوغ أهدافها.
5. تفضيل العمل في الجماعة على العمل منفرداً.
6. التعاون مع قائد الجماعة من أجل بلوغ أهدافها.
7. التعاون مع أفراد الجماعة في المساهمة في حل مشاكلها
8. التعاون مع أفراد الجماعة والعمل على استمرارها.

خامساً: الالتزام ويتمثل فيما يلي:

1. التزام الفرد بالنظام الذي تضعه الجماعة.
2. التزام الفرد بإتمام العمل الذي تكلفه به الجماعة.
3. التزام الفرد بمواعيد التي يحددها مع الآخرين.
4. التزام الفرد بقبول حساب للفرد في حالة إهماله في العمل.
5. التزام الفرد بتأدية عمله بدون رقيب عليه.
6. التزام الفرد بتقديم العذر للجماعة في حالة تأخره عن ميعاده.

7. التزام الفرد بالمحافظة على ممتلكات الجماعة من عبث الآخرين.
8. التزام الفرد بالمساهمة في تنمية الجماعة اقتصادياً.
9. التزام الفرد ببذل كل جهده في أداء العمل الذي يكلف به.
10. التزام الفرد بعادات وتقاليد الجماعة.
11. التزام الفرد بقبول قرارات الجماعة.
12. التزام الفرد بالنظم السائدة بين أفراد الجماعة.⁽²¹⁾

ويشير الباحثان إلى أن (حميدة) في تحديد قائمته السابقة لمكونات وعناصر المسؤولية الاجتماعية أضاف عنصرى التعاون والالتزام، على الفهم والاهتمام والمشاركة التي حددها (سيد عثمان) كعناصر أساسية للمسئولية الاجتماعية، وهذه القائمة رغم أنها طويلة إلا أنها تحدد بالتفصيل أغلب مظاهر المسؤولية الاجتماعية.

أهمية المسؤولية الاجتماعية:

من الصفات الهامة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسئولية في شتى صورها ، سواءً كانت مسئولية نحو الأسرة أو نحو المؤسسة التي يعمل بها أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم ، أو نحو المجتمع عامة ، أو نحو الإنسانية بأسرها ، ولو شعر فرد المجتمع بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم ، ونحو العمل الذي يقوم به لتقديم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع إن الشخص السوي يشعر بالمسئولية الاجتماعية نحو غيره من الناس ، ولذلك فهو يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم. وكان (ألفريد أدلر) المعالج النفساني يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقتهم بأفراد المجتمع . والفرد ذو المسئولية الاجتماعية العالية يضحى في سبيل الجماعة والصالح العام ببعض مصالحه الشخصية إذا تعرضت مع المصلحة العامة

صفات الشخص المسئول اجتماعياً:

- استطاع جف (Jeff) وآخرون تحديد الفرد الذي لديه شعور بالمسئولية الجماعية بأنه ذلك الفرد الذي لديه الاستعداد والرغبة في أن يتقبل نتائج سلوكه، ولديه الاستعداد في الاعتماد والثقة به، وأن يكون جديراً بالثقة والاعتماد عليه من قبل الآخرين، والشعور بالالتزام لجماعته، وليس بالضرورة أن يكون المسئول اجتماعياً قائداً في جماعته أو ذكائه أعلى من المتوسط ولكن لديه الشعور بالالتزام نحو جماعته والآخرين ويمكن الاعتماد عليه والثقة به⁽²²⁾. وقد أشارت فاطمة أحمد، إلى مجموعة من المحكمات التي تكشف عن ملامح وخصائص السلوك المسئول لدى كل من الذكور والإناث وهي:
1. أن يكون الشخص موثقاً به ويعتمد عليه دائماً ويؤتي بوعده.
 2. الفرد المسئول اجتماعياً هو شخص أمين لا يحاول الغش ولا يأخذ شيئاً على حساب الآخرين وعندما يفعل خطأ يكون مسئولاً عنه، ولا يلقي اللوم على الآخرين.
 3. الفرد المسئول يفكر في الخير للآخرين بغض النظر عما يجنيه، وعنده ولاء وإخلاص

للجماعة التي ينتمي إليها.⁽²³⁾

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمسح للأدبيات المتوفرة عن موضوع الدراسة فوجدا أن الدراسات التي تناولت فئة المعلمين نادرة عالمياً وعربياً وتكاد. تكون معدومة في البيئة السودانية - في حدود علم الباحثين - فكل الدراسات ركزت في دراستها للمسئولية الاجتماعية على مجتمعات الطلاب وبعض المؤسسات الخدمية الأخرى، كما أن الباحثين لم يجدا أي دراسة تناولت المتغيرات في الدراسة الحالية، لذا قاما بتناول بعض الدراسات السابقة التي تناولت المسئولية الاجتماعية مع المتغيرات المختلفة وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

1. دراسة كلثوم عيد (2018): التي هدفت الى التعرف على المسئولية الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال الأهلية والحكومية (دراسة مقارنة) , تكونت عينة البحث الأساسية من (100) معلمة بواقع (50) معلمة من رياض الأطفال الحكومية , و(50) معلمة من رياض الأطفال الأهلية , ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس خاص بالمسئولية الاجتماعية ويتكون من (40) فقرة , وتوصلت النتائج الى أن معلمات رياض الأطفال بشكل عام يتمتعن بالمسئولية الاجتماعية , وأن معلمات رياض الأطفال الحكومية يتفوقن بالمسئولية الاجتماعية على معلمات رياض الأطفال الأهلية.⁽²⁴⁾
2. دراسة وفاء محمد (2020): التي هدفت الى التعرف على درجة امتلاك الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية لمهارات المسئولية الاجتماعية, والكشف عن العلاقة بين الامن النفسي والمسئولية الاجتماعية لديهن, تكونت عينة الدراسة من (159) طالبة موهوبة , استخدمت الباحثة المنهج الارتباطي , كما استخدمت مقياس الأمن النفسي ومقياس المسئولية الاجتماعية , كشفت نتائج الدراسة عما يلي : تمتلك الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في منطقة الباحة درجة مرتفعة من مهارات المسئولية الشخصية والمسئولية الأخلاقية , ودرجة متوسطة من مهارات المسئولية الجماعية والمسئولية الوطنية. ووجود علاقة دالة موجبة بين مستوى الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.⁽²⁵⁾
3. دراسة غربي الشمري (2019): هدفت الدراسة الى الكشف عن القيمة التنبؤية لواقع المسئولية الاجتماعية في دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمي, وطبقت على (176) عضواً, وأبرز نتائجها أن واقع المسئولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس كان مرتفعاً بينما جاء مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي للأعضاء بدرجة متوسطة, كما أظهرت فرقاً دالاً احصائياً بين الجنسين لصالح الذكور في محور المسئولية الاجتماعية تجاه المجتمع فقط.⁽²⁶⁾
4. دراسة عبد العزيز حمدان (2016): هدفت دراسته الى تعرف دور مديري مدارس

المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحقيق المسئولية المجتمعية وأثر متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) في ذلك، تكونت عينة الدراسة من (303) معلماً ومعلمة، تم تطوير أداة لقياس دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحقيق المسئولية، وتكونت من (27) فقرة موزعة على 4 مجالات وهي (المسئولية الجماعية، المسئولية تجاه البيئة، المسئولية الوطنية، المسئولية الشخصية). وأظهرت النتائج أن دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحقيق المسئولية المجتمعية مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في تحقيق المسئولية لصالح الإناث. (27).

5. دراسة عاهد عبد القادر (2018): وكان هدفها التعرف على دور الإبداع التكنولوجي في تعزيز المسئولية المجتمعية، حيث طبقت الدراسة على طلبة المستوى الخامس بكلية الهندسة في جامعة الأزهر- غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة في جمع البيانات وفقاً لأسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (149)، أبرز نتائجها وجود مستوى مرتفع من المسئولية المجتمعية بوزن نسبي (79,9%)، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المسئولية المجتمعية تعزى لمتغيري (الجنس، التخصص). (28).

6. دراسة مي سعد (2017): هدفت الدراسة الى تقصي درجة الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بمستوى المسئولية الاجتماعية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في عمان/ لواء ماركا من وجهة نظر المعلمين ، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية في عمان التابعة للواء ماركا، تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (578) معلماً ومعلمة ، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقاييس للذكاء والمسئولية الاجتماعية ، وكانت أهم النتائج أن مستوى المسئولية الاجتماعية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة كان مرتفعاً، ولم تكن هناك فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس ، المؤهل العلمي ، والخبرة العلمية. (29).

7. ودرس معتمد الله موسى (1993): علاقة السلوك المغاير ببعض العوامل النفسية والاجتماعية وبعض سمات الشخصية على عينة قوامها 200 طالباً وطالبة : 104 طالباً و 96 طالبة من التعليم الثانوي ، طبق عليهم مقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ث) لسيد عثمان ، واختبار بتطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية (الصورة ك) وقائمة جوردن للشخصية ، قائمة ايزنك للشخصية على عينات أخرى ، 84 طالباً بكلية التربية بسوهاج ، 84 مدرساً ثانوياً ، 44 مدرساً بالمرحلة الابتدائية ، مما كشفت النتائج عدم وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين الذكور والإناث ، وكذلك عدم وجود فروق بين سكان المدينة والقرية . (30).

8. دراسة مصطفى الحاروني ووهمان السيد فراج (1999): والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وكل من وجهتي الضبط (الداخلي - الخارجي) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساس بمصر ، وكذلك معرفة الفروق بين معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الريفين والحضرين) في كل من المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط وقد استخدم الباحثان مقياسي المسؤولية الاجتماعية للمعلمين ومقياس وجهة الضبط من إعدادهما ، وتكونت عينة الدراسة من 165 معلماً ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي المسؤولية الاجتماعية في وجهة الضبط الداخلي لصالح مرتفعي المسؤولية الاجتماعية ، وكذلك وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي المسؤولية الاجتماعية في وجهة الضبط الخارجي لصالح منخفضي المسؤولية الاجتماعية وكذلك أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الريفين والحضرين من المعلمين في المسؤولية الاجتماعية ووجهتي الضبط (الداخلي - الخارجي). (31).

9. دراسة سامي خليل فحمان (2010): والتي هدفت إلى التعرف على التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة بقطاع غزة ومدى علاقة التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية بمرونة الأنا ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى مرونة الأنا ومستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة ، كما أوضحت النتائج كذلك وجود علاقة بين مستوى مرونة الأنا ومستوى المسؤولية الاجتماعية كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات (الجنس - الحالة الاجتماعية - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة ... الخ). (32).

تعقيب على الدراسات السابقة:

- من استقراء الباحثين للدراسات السابقة ملاحظة ما يلي:
- لم يجد الباحثان في حدود عملهما أي دراسة في البيئة السودانية تناولت محاولة الكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات الدراسة الحالية.
 - إن معرفة وفهم طبيعة شخصية معلمي مرحلة التعليم الأساسي أصبحت متطلب أساسي في النظام التعليمي التربوي وفي الحياة العامة.
 - أشارت معظم الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إيجابية بين سمة المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية كالتوافق النفسي والاجتماعي والتوافق المهني ومركز الضبط والذكاء الاجتماعي والابداع التكنولوجي ودافعية الإنجاز والامن النفسي.
 - كما أشارت بعض الدراسات إلى عدم تأثر المؤهل العلمي والنوع على سمة المسؤولية الاجتماعية.
 - اعتمدت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي التحليلي وبعض الدراسات

اعتمدت على استخدام المهج الارتباطي، وبعضها استخدم أسلوب المقابلة والتجربة في جمع البيانات.

- أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية فقد تضاربت حولها نتائج الدراسات، وتوصلت البعض إلى وجود فروق أحد الجنسين والبعض الآخر لم يجد فروق بينهما، مما جعل الباحثين يهتمون بدراسة هذه الفروق.
- وفيما يخص الفروق بين معلمي الريف ومعلمي الحضر في متغير الدراسة (المسئولية الاجتماعية) وجد الباحثان ندرة واضحة في هذا المجال فيما عدا دراسة معتمد الله موسى، ودراسة مصطفى الحاورني ووهمان السيد فراج، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين سكان المدينة وسكان القرية.
- تراوح حجم عينة الدراسة في الدراسات

السابقة ما بين (100 - 578) فرد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن القائم على تحليل المعلومات والاستنباط لأنه المنهج المناسب لدراسة طبيعة متغيرات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها بصيغتها الحالية في ظل عينة الدراسة، وذلك في محاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة والكشف عن الفروق بين مجموعات عينة الدراسة من حيث المسئولية الاجتماعية، والتي يمكن أن ترجع لمتغيرات (النوع، الحالة الزوجية، وبيئة السكن). فالمنهج الوصفي يهتم بالظروف والقيم والاتجاهات الآخذة في النمو، كما يهتم في بعض الأحيان بدراسة العلاقة بين ما هو كائن وبين بعض الأحداث السابقة التي تكون قد أثرت أو تحكمت في تلك الأحداث والظروف. (33). حيث اعتمد الباحثان هذا المنهج بشقيه الارتباطي والمقارن لمحاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وذلك في محاولة للكشف عن الفروق بين مجموعات عينة الدراسة من حيث المسئولية الاجتماعية، والتي يمكن أن ترجع إلى متغيرات (النوع، الحالة الزوجية، وبيئة السكن).

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس بمحلتني شندي والمتممة بولاية نهر النيل، في العام الدراسي (2020-2021م)، والبالغ عددهم (1200) معلماً ومعلمة، منهم (350) معلماً من الذكور، (850) معلمة من الإناث حسب إحصائية مكتبي إدارة المرحلة بالمحليتين، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح توزيع المجتمع الأصيل للدراسة على المحليتين.

المجموع	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المحلية
630	195	475	شندي
570	155	375	المتمة
1200	350	1850	المجموع الكلي

عينة الدراسة:

قسم الباحثان عينة الدراسة إلى قسمين:

أ/ عينة استطلاعية: حيث قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك للإجابة على مقاييس الدراسة (مقياس المسؤولية الاجتماعية) بغرض تقنين مقياس الدراسة على البيئة السودانية. ب/ العينة الفعلية: وهي تمثل عينة الدراسة التي شملت جميع المعلمين بالمحليتين، حيث قام الباحثان بتوزيع (200) استمارة تحتوي على معلومات أولية ديمغرافية عن المعلم، ومقياس المسؤولية الاجتماعية.

طريقة اختيار عينة الدراسة:

قام الباحثان بتقسيم مجتمع البحث إلى طبقتين بناءً على النوع (ذكور، وإناث)، ثم تم سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقيّة البسيطة (STRATIFIED RANDOM SAM- PLE)، وذلك للحصول على عينة أكثر تمثيلاً، حيث تم تحديد حجم العينة لكل فئة من هذه الفئات بالمحليتين مسبقاً، وبذلك أصبحت عينة الدراسة المحددة (200) معلماً ومعلمة منهم (50) ذكور، و(150) إناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة على المحليات ونسبتهم المئوية

المحلية	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث	المجموع	النسبة المئوية للذكور	النسبة المئوية للإناث
شندي	28	82	110	% 34	% 66
المتمة	22	68	90	% 32	% 68
المجموع الكلي	50	150	200	% 25	% 75

المؤشرات الإحصائية لعينة الدراسة:

- النوع: حيث بلغت نسبة المعلمين الذكور للمعلمات الإناث نسبة 4:1.
- الحالة الاجتماعية الزوجية: حيث بلغت نسبة المعلمين والمعلمات المتزوجين لغير المتزوجين نسبة 1:2.
- بيئة السكن الجغرافية: حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يقيمون في مناطق جغرافية ريفية بالنسبة للمعلمين الذين يقيمون في مناطق حضرية نسبة 5:1 على التوالي.

أدوات الدراسة:

سوف يعرض الباحثان لأهم الأدوات المستخدمة في الدراسة كما يلي:

أولاً: استمارة المعلومات الأساسية:

حيث قام الباحثان بتصميم هذه الاستمارة بغرض جمع البيانات الشخصية عن المعلمين والمعلمات عينة الدراسة وهذه المعلومات المطلوبة تشتمل على كتابة الاسم ويكون ذلك اختيارياً واسم المدرسة التي يعمل بها المعلم والنوع، والحالة الزوجية، والمؤهل الأكاديمي الذي يحمله المعلم، والمؤهلات الإضافية الأخرى إن وجدت، وعدد سنوات الخبرة المهنية في مجال التدريس، ومكان السكن.

ثانياً: مقياس المسئولية الاجتماعية:

قام بإعداد هذا المقياس مصطفى محمد على حسانين الحاروني، و وهمان همام السيد فرج (1999)، وذلك بعد إطلاع الباحثان على المقاييس التي استخدمت في قياس المسئولية الاجتماعية في البيئة العربية والأجنبية، ففي البيئة العربية استخدم مقياس المسئولية الاجتماعية (سيد عثمان، 1973 ، ومقياس (مغاوري مرزوق، 1983)، ومقياس (محمد رسمي، 1985) ، ومقياس (وهمان همام ، 1989) ، وعلى مستوى البيئة الأجنبية استخدم مقياس المسئولية الاجتماعية لكل من شورتز (Schwrts 1977) وسيندر (Synder 1979) وماك كلاري (Mc,clary 1988) ، وهذه المقاييس طبقت في معظمها على تلاميذ وطلاب مدارس وجامعات وبعض فئات المجتمع الأخرى ولم يعثر الباحثان على مقياس للمسئولية الاجتماعية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي أو الابتدائي في بعض الدول العربية إلا هذا المقياس الذي تبناه الباحثان في الدراسة الحالية .

وصف المقياس في صورته الأولية:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (64) عبارة، بحيث تكون استجابات المعلمين عليه وفق مقياس متدرج خماسي ميزان كما يلي: دائماً (5 درجات) في كثير من الأحيان (4 درجات) وقليلًا (3 درجات)، ونادراً (درجتان) ولا (درجة واحدة)، وهناك عبارات سالبة في اتجاهها فتعكس درجاتها في هذه الحالة.

ثم طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (37) معلماً ومعلمة من الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي بجامعة حلوان، وصحت عبارة المقياس و تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس فأصبح المقياس يتكون من (60) عبارة في صورته النهائية (39) عبارة موجبة، و(21) عبارة سالبة.

ثبات المقياس في صورته الأولية:

أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من نفس عينة الصدق السابقة المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل بجامعة حلوان وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وبلغ معامل الثبات (0,87) وهو دال عند مستوى (01)، وهذا يدل على ثبات المقياس بدرجة مطمئنة (31).

تقنين مقياس المسؤولية الاجتماعية على البيئة السودانية:

قام الباحثان بتطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً لحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

1/ صدق مقياس المسؤولية الاجتماعية في البيئة السودانية: أ/ صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المختصين في ميدان علم النفس حيث قام المحكمين بالاطلاع على المقياس وإبداء ملاحظاتهم حوله وتم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها في ضوء ما اتفق عليه المحكمون وكانت نسبة الاتفاق بينهم %75.

ب/ صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية والبعد الكلي وكل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد بواسطة برنامج (spss) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يوضح حساب معاملات الارتباط فقرات الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية

لكل بعد منها:

البعد الأول المسؤولية الشخصية			البعد الثاني المسؤولية الدينية والأخلاقية			البعد الثالث المسؤولية الجماعية			البعد الرابع المسؤولية الوطنية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,459	0,01	16	0,658	0,01	31	0,613	0,01	46	0,529	0,01
2	0,571	0,01	17	0,776	0,01	32	0,739	0,01	47	0,370	0,01
3	0,526	0,01	18	0,735	0,01	33	0,693	0,01	48	0,764	0,01
4	0,526	0,01	19	0,749	0,01	34	0,876	0,01	49	0,685	0,01
5	0,510	0,01	20	0,873	0,01	35	0,561	0,01	50	0,428	0,01
6	0,506	0,01	21	0,591	0,01	36	0,643	0,01	51	0,487	0,01
7	0,648	0,01	22	0,883	0,01	37	0,553	0,01	52	0,584	0,01
8	0,745	0,01	23	0,586	0,01	38	0,886	0,01	53	0,601	0,01
9	0,644	0,01	24	0,481	0,01	39	0,635	0,01	54	0,642	0,01
10	0,735	0,01	25	0,715	0,01	40	0,355	0,01	55	0,461	0,01
11	0,743	0,01	26	0,801	0,01	41	0,453	0,01	56	0,573	0,01
12	0,840	0,01	27	0,567	0,01	42	0,675	0,01	57	0,756	0,01
13	0,742	0,01	28	0,531	0,01	43	0,626	0,01	58	0,671	0,01
14	0,465	0,01	29	0,581	0,01	44	0,578	0,01	59	0,771	0,01
15	0,606	0,01	30	0,743	0,01	45	0,646	0,01	60	0,429	0,01

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من ملاحظة: يتضح من الجدول رقم (3) أعلاه أن مقياس المسئولية الاجتماعية بأبعاده الأربعة وجميع فقراته دالة عن مستوي دلالة (0.01) وعليه فإن المقياس، أصبح يتمتع بصدق داخلي مطمئن يجعل منه أداة صادقة لقياس ما وضعت لأجله.

2/ ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية في البيئة السودانية:

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ثبات ألفا (كرونباخ) (cronbache Alpha) حيث تم حساب ثبات المقياس بأبعاده الأربعة عن طريق إدخال البيانات في الحاسوب واستخدام حزمة (spss) وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية لدى أفراد عينة

الدراسة

م	أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات (ألفا) — كرونباخ)
1—	المسئولية الشخصية.	15	0.6074
2—	المسئولية الدينية و الأخلاقية.	15	0.8297
3—	المسئولية الجماعية.	15	0.8865
4—	المسئولية الوطنية.	15	0.7223
5—	الكلية	60	0.8788

يتضح من الجدول رقم (4) أعلاه أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة هو معامل ثبات قوى، كما نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل هو معامل ثبات مرتفع ودالاً إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.05).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

وقد قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لحساب معامل الارتباط بين المقياس.
2. تحليل التباين الأحادي وذلك لتحقيق من بعض فرضيات الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

يقوم الباحثان بعرض نتائج الدراسة وفق تسلسل فرضياتها كما يلي:

1/ عرض نتائج ومناقشة الفرض الأول:

والذي نصه: «تسود سمة المسئولية الاجتماعية بدرجة مرتفعة بين معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة الحالية»، تم إجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد. وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد، والجدول التالي يوضح ذلك: جدول رقم (5) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على مستوي سمة المسئولية الاجتماعية لدى معلمي مرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة الحالية. ن=200

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة محكية	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة احتمالية	الاستنتاج
1	المسئولية الشخصية	34,81	7,27	23,23	2,898	198	1,832	فوق الوسط
2	المسئولية الدينية و الأخلاقية	46,79	11,69	43,33	4,176	198	1,654	فوق الوسط
3	المسئولية الجماعية	20,53	4,72	20,00	-1,590	198	0,632	دون الوسط
4	المسئولية الوطنية	9,63	3,05	22,32	-1,420	198	0,671	دون الوسط
5	الكلي	101,58	5,13	126,23	4,227	198	0,607	فوق الوسط

*ملاحظة: يتضح من الجدول أعلاه بالعمود الأخير أن سمة المسئولية الاجتماعية بين معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة الحالية في البعدين (المتغيرين) (1) و(2) فوق الوسط، أما في البعدين (3) و(4) فتوجد سمة المسئولية الاجتماعية بين معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة الحالية بدرجة دون الوسط، أما في المقياس ككل فتظهر سمة المسئولية الاجتماعية بدرجة فوق الوسط.

تبين من الجدول أعلاه أن سمة المسئولية لدى عينة الدراسة سادت بدرجة فوق الوسط ، وهي درجة إيجابية تحقق الى حد ما صحة الفرض الأول من فروض الدراسة وتتطابق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، مثل دراسة (مي سعد :2017)، ودراسة (عاهد عبد القادر:2018) ، ودراسة (عبد العزيز حمدان:2016) ، ودراسة (غري الشمري :2019) ، ودراسة (وفاء محمد:2020) والتي اشارت جميعها الى توفر المسئولية الاجتماعية لدى عينات الدراسة بدرجات مرتفعة ، بينما أشارت دراسة (كلثوم عبد عون :2018) الى تمتع عينة الدراسة بالمسئولية الاجتماعية دون تحديد درجتها، ولكنها عموماً تعتبر درجة إيجابية تدعم تحقق الفرض. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مستوى المسئولية المرتفع لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة وهي مظهر سلوكي ظاهري للمعلمين وهي بمثابة محصلة لدوافع وسمات عديدة في شخصيتهم أبرزها قوة الأنا. كذلك نجد أن المستوى المرتفع من المسئولية الاجتماعية يمثل مؤثراً قوياً للثبات الانفعالي في مواجهة الضغوط الناشئة عن المهنة وحركات التغيير والضغوط في حياة المعلم بسبب تلبية حاجاته ومتطلباته الأساسية ، حيث نجد فئة المعلمين بولاية نهر النيل متجانسة في ظروفها ومتكافئة فيما لديها من تجارب وخبرات ، ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه النتائج بما للمسئولية من خصائص وما تضمنه من عناصر وما يصدر عنها من سلوك ايجابي لدي المعلمين عينة الدراسة الحالية لتقارب المكونات الإدراكية الجماعية والشعور بالمسئولية الاجتماعية. ويبدو أن التحلي بسمة المسئولية

الاجتماعية لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة الحالية لها تأثيرها في خفض التوترات التي يواجهها المعلم في مهنته ومتطلبات واقعه. ويمكن أن يستخلص الباحثان من ذلك أن سمة المسئولية الاجتماعية المرتفعة نحو الذات والأسرة والدين والمجتمع وقيمة والوطن والانتماء له، لها تأثيرها المتبادل في خفض التوترات وتحقيق الاتزان الانفعالي بالنسبة للمعلمين فيما يواجهونه من ضغوطات في مهنتهم ومتطلبات في الواقع. كما أن المسئولية الاجتماعية للشخصية المسلمة ذات طبيعة خلقية، وذات طبيعة اجتماعية، وذات طبيعة دينية. فذات طبيعة خلقية لأنها إلزام أخلاقي يفرضه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وذات طبيعة اجتماعية لأن هذا الإلزام نحو الجماعة أو نحو فعل اجتماعي، وذات طبيعة دينية لأن ما يفرضه الفرد على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه والمستهدي به تقوى الله والإحسان (1). وأعظم مسئولية على وجه الأرض وضع القرآن الإنسان أمام مسئولية كبرى عندما عرضها على جميع المخلوقات فأبين تحملها وحملها الإنسان قال الله تعالى:

(إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا) (سورة الأحزاب، الآية 72). وهذه الأمانة الكبرى والمسئولية العظيمة هي أن يجعله الله خليفة في الأرض ومسئولية الخلافة في الأرض هي مسئولية الرعاية لكل ما استخلف الإنسان فيه، فقال الله تعالى: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ) (سورة البقرة، الآية 30). ويحدد رسولنا الكريم الجانب الاجتماعي من مسئولية الخلافة في قوله صلى الله عليه وسلم: (ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته فالأمر الذي على الناس راع، وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع عند أهل بيته، وهو مسئول عنهم، والمرأة راعية في بيت بعلها وولده، وهي مسئولة عنهم، والعبد راع عن مال سيده، وهو مسئول عنه، إلا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته). (34).

ويتضح من الحديث النبوي أن مسئولية الرعاية موزعة في الجماعة بلا استثناء فكل عضو مهما كان موقعه مسئول تجاه نفسه وتجاه مجتمعه وهو راع ومسئول عن رعيته (1).

2/ عرض نتائج ومناقشة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية بين المعلمين والمعلمات عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع وهذه الفروق لصالح المعلمين الذكور». وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار مان وتني ويلكسون لمجموع الرتب لمعرفة دلالة الفروق كما يلي:

جدول رقم(6) يوضح نتائج اختبار مان وتني ويلكسون لمجموع الرتب لمعرفة دلالة الفروق بين المعلمين تبعاً للنوع ، ن = 200

الأبعاد	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة معامل ويتني u	قيمة معامل ويلكسون w	Z	القيمة الاجتماعية	الاستنتاج
أ	ذكور	50	94,87	3752,2	5137,5	1,3541	0,1954	لا توجد فروق أكبر من 0,005
	إناث	170	109,95					
ب	ذكور	50	99,01	3844,2	5207,5	1,9897	0,3895	لا توجد فروق
	إناث	170	108,94					
ج	ذكور	50	106,04	4215,1	5409,3	1,1194	0,9166	لا توجد فروق
	إناث	170	107,47					
د	ذكور	50	96,75	3806	5698,7	03997	0,26979	لا توجد فروق
	إناث	170	109,89					
العام	ذكور	50	98,47	4010,5	5101,5	1,1371	0,2671	لا توجد فروق
	إناث	170	109,67					

ملاحظة: يتضح من الجدول (6) أعلاه بالعمود الأخير، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين المعلمين والمعلمات عينة الدراسة الذكور والإناث، وهذه النتيجة لم تحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة كدراسة (مصطفى الحاروني، ووهمان السيد فراج)، ودراسة (مي سعد) ودراسة (عاهد عبد القادر) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المسؤولية الاجتماعية (الدرجة الكلية). بينما اختلفت مع نتائج دراسة (عبد العزيز حمدان) التي أشارت الى وجود الفروق التي تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة (غريبي الشمري) التي أظهرت فروقاً بين الجنسين لصالح الذكور. ومع أن غالبية الدراسات السابقة أشارت الى عدم وجود الفروق بين الجنسين في المسؤولية الاجتماعية يعتقد الباحثان أن هذه النتيجة لها ما يؤيدها في الواقع السوداني لعل تقارب المؤثرات التربوية والبيئية بين الذكر والأنثى وتشابه أنماط التنشئة بجانب تكافؤ الفرص في المجال التعليمي والاجتماعي عامة فكل هذه العوامل قد تؤدي إلى تقارب مستوى المسؤولية الاجتماعية بالنسبة للمعلمين والمعلمات. ومن جانب آخر نلاحظ أن الأدوار التي يكلف بها المعلم والمعلمة سواء كانت أدوار مهنية أو اجتماعية متطابقة تماماً فمطالب المهنة واحدة والمطالب الاجتماعية كذلك فكل من المعلم والمعلمة له مسؤولياته التي لا تختلف فيما بينهم معلم أو معلمة سواء كانت أسرية أو اجتماعية. ومن جهة أخرى يلاحظ الباحثان تزايد أعداد

المعلمات في المدارس الحكومية بولاية نهر النيل بمحليتي شندي والمتممة في مرحلة التعليم الأساس حيث نجد أن عددهن يفوق عدد المعلمين بكثير فكانت نسبة المعلمين إلى المعلمات في العام (2020-2021م) (24,5% للمعلمين ، 85.5% بالنسبة للمعلمات) ، وذلك حسب إحصائيات مكاتب إدارة المرحلة بالمحليتين ، وبالتالي أصبحت المعلمات يدرسن كل الفصول الدنيا والعليا في المرحلة الأساسية في جميع المدارس سواء كانت مدارس للبنين أو البنات مما يؤكد إلى أنه أصبح لا يوجد فروق معنوية مميزة بين الجنسين في مستوى المسئولية الاجتماعية على وجه عام .

3/ عرض نتائج ومناقشة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه: «توجد فروق في متوسط استجابات المعلمين والمعلمات بمحليتي شندي والمتممة أفراد عينة الدراسة على مقياس المسئولية الاجتماعية تبعاً للحالة الزوجية». وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار مان وتني ويكلسون لمجموع الرتب لمعرفة دلالة الفروق كما يلي:

جدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار مان وتني ويكلسون لمجموع الرتب لمعرفة دلالة

الفروق بين المعلمين تبعاً للحالة الزوجية، ن = 200

الأبعاد	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة معامل ويتني u	قيمة معامل ويلكسون w	Z	القيمة الاجتماعية	الاستنتاج
أ	متزوجين	99	119.77	4265.5	12096.5	3.2756	0.0029	توجد فروق أكبر من 0,005
	غير متزوجين	121	94.43					
ب	متزوجين	99	116.72	3864.5	11788.5	2.3149	0.0201	توجد فروق
	غير متزوجين	121	97.21					
ج	متزوجين	99	123.75	4100	12497.5	3.9117	0.0007	توجد فروق
	غير متزوجين	121	90.85					
د	متزوجين	99	121.41	4077.5	1222.6	3.4311	0.0006	توجد فروق
	غير متزوجين	121	92.73					
العام	متزوجين	99	121.73	4068	12294	3.4469	0.0006	توجد فروق
	غير متزوجين	121	92.65					

*ملاحظة: يتضح من نتائج الجدول رقم (7) أعلاه في العمود الأخير، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية المتزوجين والغير متزوجين، وهذه الفروق بنسبة كبيرة لصالح المعلمين والمعلمات المتزوجين، إن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية، ولكنها تختلف مع نتائج بعض البحوث والدراسات

السابقة كدراسة (سامي خليل فحمان) وهي الدراسة الوحيدة من بين الدراسات السابقة التي تناولت متغير الحالة الاجتماعية , حيث أشارت الى عدم وجود فروق تعزى لنفس المتغير. ويرى الباحثان في تفسيرهم لنتيجة هذه الفرضية أنه ربما يرجع ذلك لحالة الرضا والقناعة التي يشعر بها المعلم المتزوج فهو أكثر استقراراً من الناحية الشخصية والمهنية مما يجعل ذلك ينعكس على زيادة الشعور بالمسئولية الذاتية والأسرية والاجتماعية والوطنية ووعيه بذلك فالحياة الزوجية تجعل الفرد يطمئن نفسياً ويتوافق مع الحياة لسد متطلباته من العيش الكريم له ولأسرته. ومن ناحية أخرى يلاحظ الباحثان عزوف بعض المعلمين الشباب عن الزواج وكما هو معلوم بأن هذه الظاهرة لا تقتصر على فئة المعلمين بل هي عامة على كل شباب السودان نسبة للظروف المادية الصعبة وارتفاع تكاليف الزواج والتي ليس في مقدور أي شاب الإيفاء بها، أما عن مجتمع المعلمين في الدراسة الحالية فإننا نلاحظ أن نسبة المعلمين غير المتزوجين قد وصلت لحوالي (55%) من مجموع عينة الدراسة الكلية، وذلك لأن العمل مهنة التدريس أصبح الآن لا يفي بمتطلبات المعيشة اليومية للمعلم نفسه دعك من متطلبات الزواج وتكاليفه المادية زائداً تكاليف المعيشة والسكن للأسرة .

إن العائد المادي من مهنة التدريس في مرحلة التعليم الأساس ضئيل جداً بالنسبة لمتطلبات الحياة المعيشية من السوق وبالتالي لابد أن ينظر المعلم العازب للمهنة نظرة أقل لأنها لا تلبى له حاجاته المادية لتكوين أسرة لذلك نجد الهجرة الدائمة من قبل الشباب الذكور وعزوفهم عن مهنة التدريس لأنها لا تفي له بما يرضوه لغرض الزواج.

أما من ناحية ووجود فروق ضئيلة بين المعلمين المتزوجين وغير المتزوجين على المسئولية الاجتماعية (الدرجة العامة) يبرر الباحثان بأن ذلك يدل على أن المعلمين سواء كانوا عذاب أو متزوجين بولاية نهر النيل محليتي شندي والمتممة كلهم عليهم التزامات متساوية نحو أسرهم تجعل مسئولياتهم أمام مطالب المعيشة الأساسية متساوية نحو أسرهم وبالتالي هم يسعون لحلها في فرص متساوية وظروف واحدة فالمتزوج يسعى للإيفاء بتكاليف وأعباء المعيشة الأسرية والغير متزوج لها التزامات نحو والديه وأخواته زائد مطالبه لتكوين حياته الزوجية.

4/عرض نتائج ومناقشة الفرض الرابع: والذي ينصُ على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية تبعاً لمتغير منطقة السكن، وهذه الفروق لصالح المعلمين الذين يقيمون في المناطق الريفية». وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار مان وتين وويلكسون لمعرفة دلالة الفرض كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار مان وتني ويلكسون لمجموع الرتب لمعرفة دلالة الفروق بين المعلمين تبعاً لمنطقة السكن، ن = 200

الأبعاد	المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة معامل ويتني u	قيمة معامل ويلكسون w	Z	القيمة الاجتماعية	الاستنتاج
أ	ريف	80	123.75	2599,5	458.5	1.8830	0.0597	توجد فروق أكبر من 0,005
	حضر	120	102.87					
ب	ريف	80	119.50	2756.5	44.12.5	1.4197	0.1557	توجد فروق
	حضر	120	103.75					
ج	ريف	80	128.74	3305	476.5	2.7518	0.0155	توجد فروق
	حضر	120	101.80					
د	ريف	80	133.22	2249	4929	2.9207	0.0059	توجد فروق
	حضر	120	100.85					
العام	ريف	80	129.11	2401	4777	2.4676	0.0136	توجد فروق
	حضر	120	101.72					

ملاحظة: تشير النتائج في الجدول رقم (8) والموضح أعلاه بالعمود الأخير أنه لا توجد فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين المعلمين أفراد عينة الدراسة الذي يسكنون في مناطق ريفية والذين يسكنون في مناطق حضرية، وذلك في البعدين (أ) و (ب) من أبعاد مكونات المسئولية الاجتماعية، أما البعدين (ج)، و(د) من أبعاد المسئولية الاجتماعية، فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي ومعلمات المناطق الريفية. وتشير النتائج في الجدول رقم (8) أيضاً إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في مستوى المسئولية الاجتماعية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي (عينة الدراسة) بالمدن ومعلمي ومعلمات الريف (القرى) لصالح معلمي ومعلمات الريف (القرى)، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الخامس في الجانب الأول، أما في الجانب الآخر من النتيجة فقد أوضحت أنه لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات المدن ومعلمي ومعلمات الريف في مستوى سمة المسئولية الاجتماعية في البعدين: (أ)، و(ب). وهذه النتيجة تحقق جزئياً صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة في شقها الأول، أما شقها الثاني فلم تحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة، فمن الناحية الثانية تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (معتمد الله موسي)، ودراسة (مصطفى الحاروني، ووهمان السيد فرج) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق واضحة بين معلمي ومعلمات المناطق الريفية في مستوى المسئولية، وهنا يشير الباحثان إلى أن نتائج البحوث والدراسات السابقة لم تتفق بشأن أثر البيئة الجغرافية لسكن المعلم على مستوى المسئولية الاجتماعية.

ويفسر الباحثان ذلك من جانبين:

أولاً: بالنسبة للجزئية الأولى من نتيجة الدراسة والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين معلمي ومعلمات الحضر ومعلمي ومعلمات الريف وهذه الفروق لصالح معلمي ومعلمات الريف، فهو أمر غير متوقع ولا يحقق صحة الفرضية الخامسة للدراسة، ويبدو أن تفسير ذلك قد يحتاج إلى نظرة عميقة ومتكاملة لكل نتائج المقارنات بين معلمي ومعلمات الحضر ومعلمي ومعلمات الريف في الدراسة الحالية. ويرى الباحثان في تفسيرهم لذلك بأن المعلمين في المناطق الحضرية يعانون من بعض مصادر الضغط النفسي بالمدن وبما تتطلب الحياة فيها من مستويات أرقى مقارنة مع من هم في درجاتهم الوظيفية من أصحاب المهن الأخرى فهذه المقارنة قد توجد نوع من المقارنات وبالتالي تؤدي إلى معاناة داخلية تزداد مع مرور الزمن وتآزم الأوضاع مما يولد عند المعلمين الإحساس بالضعف وبالتالي التخلي عن بعض المسؤوليات الاجتماعية واللجوء إلى العزلة مؤقتاً.

إن معظم المعلمين في مدن ولاية نهر النيل يعدون من الطبقات الاجتماعية المتواضعة فمعظمهم أتوا من الريف أو القرى المجاورة للمدن فهم متجانسون في الطبقة الاجتماعية كما أنهم يعانون في سبيل الحصول على العيش الكريم في وسط مجتمع ذو طبقات اجتماعية ظاهرة الثراء وهذا يجعله أمام وضع لا يستطيع الوصول إليه فالمدينة تعيش ضغوط حياتية مختلفة لما تحتويه من طبقات اجتماعية وأما ثقافة وتحرير لكثير من المهن العليا ، لذلك نجد أن البيئة الحضرية للمعلمين تجعل أسرهم لا تقوى على إشباع حاجاتهم الأساسية ، وهذا على عكس ما في المنطقة الريفية حيث يسود الجو الاجتماعي المبسط بين جميع أفراد مجتمع الريف وهذه عادة متأصلة في سكان المناطق الريفية، فالمعلم في القرية له دوره المقدر من جانب السكان حيث يضعه مستواه التعليمي في قيادة الحياة الاجتماعية فيلعب دوراً قيادياً بحكم وضعه في الريف، فالمعلمون هم من أهل المنطقة ذاتها فيقومون بدورهم هذا كواجب ومسئولية تملئها عليهم حبهم لوطنهم الصغير وحبهم لمصلحة أهلهم ورضائهم بمهنتهم ، ثم إنهم يستفيدون من طبيعة المهنة فيستغلون أوقات فراغهم في ممارسة أنشطة مهنية أخرى كالزراعة وتربية الحيوانات لسد بعض الحاجات ، كما أن المعلمين بالريف لا يعانون من أزمة سكن فهم يسكنون مع أهلهم وأسرة مما يحقق لهم استقرار وطمأنينة .

أما بالنسبة للجزئية الثانية: من نتيجة الدراسة والتي أوضحت أنه لا توجد فروق واضحة بين معلمي ومعلمات المناطق الحضرية ومعلمي ومعلمات المناطق الريفية في مستوى المسؤولية الاجتماعية، ويفسر الباحثان ذلك بأن العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والمعلمات داخل المدرسة وخارجها تعتبر من الأمور العادية عند كل المعلمين لأنهم بولاية نهر النيل هم فئة متجانسة ومترابطة وبالتالي ينعكس ذلك على علاقاتهم بالمجتمع الكبير إذ هم جزء منه لا يتجزأ. وفي الوقت الحاضر لم يعد هنالك فارق كبير بين المجتمع الحضري والمجتمع الريفي وذلك بفضل انتشار وسائل الإعلام التي انتشر بفضلها الوعي الحضاري وانتشر التعليم ولم يعد حكراً على المدن

وأصبح في مجتمع القرية الطبيب والمهندس...الخ، فالقرية أصبحت شبه حضر لذلك لا توجد فروق في مستويات تطلعات ومسئوليات معلم المدينة ومعلم القرية فالكل متساوون في أساليب حياتهم ومسؤولياتهم خاصة المهنية والأسرية والاجتماعية.

الخاتمة: التوصيات، والمقترحات

في ضوء الدراسة النظرية التي قدمها الباحثان و في ضوء نتائج هذه الدراسة والتي أشارت إلي وجود مستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية لدي المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة ، كما أثبت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة ، تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثي) ، وكذلك توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة لصالح المتزوجين ، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات بمرحلة تعليم الأساس عينة الدراسة ، تبعاً لمتغير بيئة السكن الجغرافية (حضر، ريف).

بناءً على ذلك يتقدم الباحثان لمن يهمهم الأمر بعدة توصيات يرون أهميتها، منها ما

يلي:

1. يجب على المعلمين أن ينخرطوا ويشاركوا بدور فاعل في الهيئات المؤثرة في مجتمعاتهم وبيئاتهم المحلية مثلاً: كأن يصبحوا أعضاء فاعلين بالمجالس المحلية ولجان القرى والهيئات والجمعيات المهتمة بمشكلات البيئة المختلفة.
2. يجب على وزارة التربية والتعليم العام والوزارات المناظرة لها في الولايات وإدارات مكاتب التعليم بالمحليات عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين بصورة جادة مرتبطة بمجال إكساب المعلمين مهارات التواصل الاجتماعي وتطوير قدراتهم.
3. يجب أن يدرك ويفهم المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي في محليتي شندي والمتمة ضرورة بناء الوعي بالمسئولية الاجتماعية بجوانبها المختلفة ليزداد شعورهم بها وذلك لضمان جودة الأداء المهني والتوافق النفسي والاجتماعي.
4. يجب على وزارة التربية والتعليم العام استخدام المعايير والاختبارات النفسية والصحية للضبط والإشراف على المرشحين للالتحاق بمهنة التدريس، بهدف معرفة سماتهم النفسية وكفاءاتهم الذاتية من أجل النجاح في مهنة التدريس والتأكيد عليها كشرط للقبول بالعمل في مهنة التدريس، وذلك مثل اختبارات:(الاستعدادات والقدرات المهنية والتوافق النفسي والاجتماعي، والاتجاهات النفسية نحو مهنة التدريس و..... الخ).
5. يجب على وزارة التربية والتعليم أن تتبنى نمط اتصال مسئول وبصورة جادة بين المسئولين التنفيذيين والمعلمين، وذلك لإشراكهم في مسئولية عملية وإعداد صياغة وتطوير المناهج والكتب واتخاذ القرارات التربوية الهامة.
6. ضرورة إنشاء مراكز للبحوث النفسية والتربوية تهتم بقيام مشروعات بحثية تنصب

على شخصية المعلم والطالب وبناء وتقنين الاختبارات النفسية في ذلك المجال.
7. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين بكليات التربية بحيث تكون خطط الإعداد فعالة في بناء شخصية تستطيع أن تفكر بمستوي خلقي وإبداعي محدد لتحمل مسئولية العمل المهني والشعور بالمسئولية الاجتماعية والتحكم في أحداث البيئة والصمود في مواجهة كافة مصادر الضغوط.
8/ ضرورة قيام مجالس المهن التعليمية لتسهم في رفع مستوي المهنة وأخلاقياتها ورفع كفاءة المعلمين ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية وذلك عن طريق الاشتراك مع الجهات المختصة لتحديد المستوي المادي للمعلمين.

المقترحات:

- ويمكن في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أن يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات المستقبلية يروون أنها مقترحات مكملية للدراسة الحالية وهي كما يلي:
1. إجراء دراسة نفسية لتحديد أهم المظاهر السلوكية لسمة المسئولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي.
 2. دراسة العلاقة بين سمة المسئولية الاجتماعية وإستراتيجيات إدارة الوقت ودافعية الانجاز لدى معلمي ومعلمات مرحلة تعليم الأساس.
 3. دراسة بعض العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في الصحة النفسية للمعلمين بمرحلة تعليم الأساس (دراسة مقارنة).
 4. دراسة العلاقة بين قوة الأنا والرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

المصادر و المراجع:

- (1) سيد أحمد عثمان (1973) المسئولية الاجتماعية دراسة نفسية اجتماعية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 1-283 .
- (2) مغاوري عبد الحميد مرزوق (1981) دراسة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ن كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ص13-18.
- (3) Baldwin, M. Dictionary of philosophy and psychology, u.s.a, peter smith, pp469.
- (4) إبراهيم الزبيدي (1991) علم النفس الصناعي، ط1، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ص 365-366.
- (5) إبراهيم أنيس، وآخرون (1972) المعجم الوسيط، ج1، ط2 ن دار المعارف، القاهرة، ص411.
- (6) لويس معلوف (1984) المنجد في اللغة الإعلام، ط27، منشورات دار المشرق، بيروت، ص25-316.
- (7) محمد إبراهيم الشافعي (1986) المسئولية والجزاء في القرآن الكريم، مكتبة المطبوعات، القاهرة، ص565.
- (8) محمود زقزوق (1983) مقدمة في علم الأخلاق، ط3، عالم الكتب، القاهرة، ص284.
- (9) محمد بيبصار (1973) العقيدة والأخلاق، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ص284.
- (10) عبد الرحمن بدوي (1976) الأخلاق النظرية، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، ص223.
- (11) جميل أصلية (1994) المعجم الفلسفي، ج2، الشركة العربية لكتاب عزة، بيروت، ص369-370.
- (12) محمد عثمان نجاتي (2002) الحديث النبوي وعلم النفس، ط2، دار الشروق، بيروت، ص29-291.
- (13) زايد الحارثي (1995) المسئولية الشخصية الاجتماعية لدي عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 4، العدد7، ص99م.
- (14) حامد عبد السلام زهران (1984) الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2، دار المعارف، القاهرة، ص14-299.
- (15) جابر عبد الحميد جابر (1990) معجم علم النفس والطب النفسي، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، ص18.
- (16) محمد ناصر، التربية الأخلاقية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ص195.
- (17) أشرف شريت (2003) برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدي أطفال ما مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد2، العدد3، ص106.
- (18) عصام فتح الباب (2003) مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية، مجلة الدراسات والخدمات الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، الجزء2، العدد14، ص762.

- (19) علاء الدين كفاقي، ومايسة النبال (1994) الترتيب الميلادي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية، بحث منشور، الهيئة المصرية، مجلة علم النفس، ع3، مكتبة التجارة والتعاون، القاهرة.
- (20) عبد الهادي الجوهري (2001م) دراسات في العلوم السياسية، وعلم الاجتماع السياسي، ط8، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، ص323.
- (21) حميدة إمام (1996) المسئولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، دراسات في التعليم الجامعي، مجلد1، ع1، ص26-29م.
- (22) رشاد موسى (1997) سيكولوجية الفروق الفردية بين الجنسين، مؤسسة مختار للطباعة والنشر، القاهرة، ص357.
- (23) فاطمة أحمد (1999) استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد بدراسة الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة وصفية، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، العدد6، ص252.
- (24) كلثوم بن عون ردام (2018) المسئولية الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال الأهلية والحكومية (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية للبنات، مجلد29، العدد3، ص255.
- (25) وفاء محمد نوار الغامدي (2020) الأمن النفسي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد39، العدد185، ص709.
- (26) غربي بن مرجي الشمري (2019) التنبؤ بالدافعية للإنجاز الأكاديمي من خلال المسئولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مجلد2، العدد2، ص190.
- (27) عبد العزيز حمدان معطش العنزي (2016) دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحقيق المسئولية المجتمعية، أطروحة ماجستير، الإدارة التربوية، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن، المرفق، ص70.
- (28) عاهد عبد القادر عبد الفتاح أبو عطا (2018) دور الإبداع التكنولوجي في تعزيز المسئولية المجتمعية: دراسة ميدانية على طلبة المستوى الخامس بكلية الهندسة في جامعة الأزهر، مجلة جامعة الأزهر، مجلد، ص32.
- (29) مي سعد خضر وارد: (2017) درجة الذكاء الاجتماعي وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في عمان، أطروحة ماجستير، أصول التربية، الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية، الأردن، الزرقاء، ص113.
- (30) معتمد الله مسي (1993) دراسة لعلاقة السلوك المغاير، ببعض العوامل النفسية والاجتماعية وسمات الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسبوط، ص19.

- (31) مصطفى محمد علي حسانين الحاروني، ووهمان همام السيد فراج (1999)، المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، دراسات تربوية واجتماعية، كتاب دوري غير شهري، كلية التربية جامعة حلوان، مجلد5، عدد2، مارس1999، ص6-11.
- (32) سامي خليل فحمان (2010) التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ص2.
- (33) لويس كوهين، ولورانس مانيون (1990) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، ترجمة كوثر حسين كوجك وآخرون، الدار العربية للنشر، القاهرة، ص93.
- (34) محمد ناصر الدين الألباني (1999) سلسلة الأحاديث الضعيفة، تحقيق أبو عبيدة مشهور آل سلمان، مكتبة المعارف، الرياض، ص64.

شرح وتحليل قصيدة (بانة سعاد) وبان أثرها في اللغة العربية

أستاذ مشارك، كلية اللغات، جامعة
بحري

د.حسان بشير حسان حامد

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم شرح أدبي وافٍ لقصيدة بانة سعاد، وتحليلها تحليلاً فنياً يشمل مختلف الجوانب اللغوية والفكرية والخصائص الفنية، مع بيان أثرها في اللغة العربية. اتبعت الدراسة المنهج الفني المعتمد في تحليل النصوص، من ذكر لمناسبة القصيدة، وتعريف بصاحبها، وشرح لغوي لمفرداتها، وتحليل فكري وفني لأبياتها وأقسامها. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن النفس الجاهلي وروح التقليد يطغى على القصيدة على الرغم من إلقائها بعد فتح مكة في حضرة النبي صلى الله عليه وسلم وفي مسجده؛ وأن عاطفة الشاعر الدينية في هذه القصيدة لم تكن بالصورة المطلوبة. وأن الدراسة أظهرت عناية الشاعر بالتنسيق ووحدة القصيدة وتسلسلها الفكري. كما أنها بيّنت قدرته الفنية في استخدام النواحي البيانية في شعره استخداماً رائعاً.

الكلمات المفتاحية: الشعر الإسلامي، المديح النبوي، كعب بن زهير. البردة.

Abstract:

This study aims to provide full literary explanation of Bant Souad's poem, and analyzes it in an artistic way that includes various linguistic and intellectual aspects, as well as technical characteristics, with an indication of its impact on the Arabic language. This study followed the technical approach adopted in analyzing the texts, including a mention of the reasons for the poem, a definition of its author, a linguistic explanation of its vocabulary, and an intellectual and artistic analysis of its verses and sections. The study reached a number of results, the most important of which are: That the pre-Islamic character and the spirit of tradition dominate the poem despite its recitation after the conquest of Mecca

in the presence of the Prophet, and in his mosque; and that the poet's religious emotion in this poem was not required. The study showed the poet's care for coordination, unity of the poem and its intellectual hierarchy. It also showed his artistic ability to use the rhetoric aspects in his poetry to great use.

Key words: Islamic poetry, Prophet Panegyric, Kaab bin Zuhair. Burda.

المقدمة:

قصيدة (بانث سعاد) قصيدة مباركة؛ لأنها قيلت بين يدي المبارك سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبسبب هذه البركة شرفت القصيدة، ومجدت باستحسان الرسول لها، وبخلع برده الشريفة المباركة على شاعرها، وبسببها نال كعب الأمان والعفو. ومنذ ذلك التاريخ اكتسبت القصيدة هذه المكانة الرفيعة العظيمة، وتناقلتها الأجيال - خاصة في الأوساط الأدبية والدينية- بالإجلال والإكبار جيلاً بعد جيل، فخلدت بإقبالهم العظيم عليها، ونالت من الاهتمام ما لم تنله قصيدة أخرى، فشرحها وخمسها وشطرها وعارضها خلق كثير. ومن هنا يظهر أثرها الكبير في اللغة العربية عبر هذه العصور المتعاقبة.

أسباب اختيار هذه القصيدة:

فقد كان الاختيار لهذه القصيدة تبركاً بمن قيلت بين يديه، وتوسلاً بها إليه، ورغبة في السعادة يوم الهول العظيم، كما أسعدت هذه القصيدة وأنجت صاحبها من الموت المحقق، بعد أن ضاقت الأرض عليه بما رحبت.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من اتصالها بسيد الأولين والآخرين، وبصحابته الكرام الميامين، ومن استحسان الرسول لها وطربه بها، وطلبه من أصحابه الاستماع لها، وقبول العذر من صاحبها، وتأمينه والعفو عنه.

كما تنبع أهميتها أيضاً من اتصالها بأحد الشعراء الفحول، سليل الشعراء، كعب بن زهير بن أبي سلمى، الشاعر صاحب الكلمة الرصينة الجزلة، والصحابي الجليل.

كما تنبع أهميتها كذلك في أنها شرحت هذه القصيدة وبيّنت خصائصها الفنية، على ضوء دراسة تحليل النصوص الأدبية، وكشفت عن أثرها الكبير في اللغة العربية في مختلف العصور الأدبية.

أهداف دراسة هذه القصيدة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم شرح أدبي وافٍ لقصيدة بانث سعاد، وتحليلها تحليلاً فنياً يشمل مختلف الجوانب اللغوية والفكرية والخصائص الفنية، مع بيان أثرها في اللغة العربية.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الفني المعتمد في تحليل النصوص، من ذكر لمناسبة القصيدة، والتعريف بصاحبها، ثم الشرح اللغوي للمفردات، ثم التحليل الفكري والفني.

الدراسات السابقة:

تعرضت هذه القصيدة لشروحات متعددة، من الصعوبة بمكان إحصاؤها، وقد ركزت هذه الدراسات على الشرح اللغوي للمفردات واستخلاص مسائل اللغة والنحو والصرف والبلاغة. وقد جاءت هذه الشروح مابين الطول المفرط والاقتضاب الشديد.

بانث سعاد

كعب بن زهير:

هو كعب بن زهير بن أبي سلمى بضم السين، واسم أبي سلمى ربيعة بن رياح، بكسر الراء، أحد بني مزينة، كان من فحول الشعراء هو وأبوه، وكان عمر بن الخطاب - رضى الله عنه- لا يقدم على أبيه أحداً⁽¹⁾، ولما ظهر الإسلام هجا النبي -صلى الله عليه وسلم- فهدر النبي دمه، فجاءه كعب مستأماً تائباً، وقد أسلم، وأنشده هذه القصيدة. فعفا عنه النبي -صلى الله عليه وسلم- وخلع عليه برده.

وقد وصفه ابن قتيبة بقوله: «كان فحلاً مجيداً، وكان يحالفه أبداً إقتار وسوء حال»⁽²⁾ وروى ابن حجر عن خلف الأحمر قوله: «لولا قصائد لزهير ما قدمته على ابنه»⁽³⁾ وهو من المعرقين في الشعر، وقد ذكر ابن رشيق في باب بيوتات الشعر والمعرقين فيه - بيته في مقدمة هذه البيوتات بقوله: «منها في الجاهلية بيت أبي سلمى: كان شاعراً واسمه ربيعة، وابنه زهير كان شاعراً ، وله خوولة في الشعر: خاله بشامة بن الغدير، وكان كعب وبجير ابنا زهير شاعرين، وجماعة من أبنائهم»⁽⁴⁾. وقد وضعه محمد بن سلام الجمحي في الطبقة الثانية في كتابه الطبقات⁽⁵⁾. وهو كأبيه يمتاز شعره بالحكمة وضرب الأمثال، وقد حفل شعره بجميع الأغراض الشعرية المعروفة في عصره. وقصيدة بانث سعاد لم تكن الوحيدة في مجال مديحه الديني، فقد مدح الأنصار وعلياً بن أبي طالب وأبنائه رضوان الله عليهم جميعاً، وله في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم قصائد أخرى غير هذه القصيدة، أشهرها قصيدته الميمية التي تعتبر من أهم بل أحسن ما قالته العرب في مدحه صلى الله عليه وسلم، وقد جاء فيها قوله⁽⁶⁾:

تحمله الناقة الأدماء معتجراً بالبرد كالبدر جلى ليلة الظلم

وفي عطافيه أو أثناء برده ما يعلم الله من دين ومن كرم

خير إسلامه ومناسبة القصيدة: وكان من خير قول كعب هذه القصيدة، وإسلامه فيما رواه ابن هشام⁽⁷⁾: إنه لما قدم رسول الله -صلى الله عليه وسلم- من منصرفه عن الطائف كتب بجير بن زهير بن أبي سلمى إلى أخيه كعب بن زهير يخبره أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قتل رجلاً بمكة، ممن كان يهجو ويؤذيه، وأن من بقي من شعراء قريش كابن الزبعرى وهبيرة بن أبي وهب، قد هربوا في كل وجه، فإن كانت لك في نفسك حاجة، فطر إلى رسول الله صلى الله عليه

وسلم، فإنه لا يقتل أحد جاءه تائباً، وإن أنت لم تفعل فانج إلى نجاتك من الأرض، وكان كعب بن زهير قد قال:

أَلَا أُبْلِغَا عَنِّي بُجَيْرًا رِسَالَةً
فَبَيْنَ لَنَا إِنْ كُنْتَ لَسْتَ بِفَاعِلٍ
عَلَى خُلُقٍ لَمْ أُلْفِ يَوْمًا أَبَا لَهُ
فَإِنْ أَنْتَ لَمْ تَفْعَلْ فَلَسْتُ بِأَسْفٍ
فَهَلْ لَكَ فِيمَا قُلْتُ وَيْحُكَ هَلْ لَكَ
عَلَى أَيِّ شَيْءٍ غَيْرِ ذَلِكَ دَلَاً
عَلَيْهِ ، وَمَا تُلْفِي عَلَيْهِ أَبَا لَكَ
وَلَا قَائِلٍ إِمَّا عَثَرْتَ: لَعَاً لَكَ
فَأَنْهَلَكَ الْمَأْمُونُ مِنْهَا وَعَلَاً

وأورد ابن هشام رواية أخرى لهذه الأبيات، بقوله: وأنشدني بعض أهل العلم بالشعر

وحديثه⁽⁸⁾:

مَنْ مُبْلِغٌ عَنِّي بُجَيْرًا رِسَالَةً
شَرِبْتُ مَعَ الْمَأْمُونِ كَأَسَا رَوِيَّةً
وَحَالَفْتُ أَسْبَابَ الْهُدَى وَاتَّبَعْتَهُ
عَلَى خُلُقٍ لَمْ تُلْفِ أُمَّاً وَلَا أَبَاً
فَإِنْ أَنْتَ لَمْ تَفْعَلْ فَلَسْتُ بِأَسْفٍ
فَهَلْ لَكَ فِيمَا قُلْتُ بِالْخَيْفِ هَلْ لَكَ
فَأَنْهَلَكَ الْمَأْمُونُ مِنْهَا وَعَلَاً
عَلَى أَيِّ شَيْءٍ وَيْبَ غَيْرِكَ دَلَاً
عَلَيْهِ، وَلَمْ تُدْرِكْ عَلَيْهِ أَحَاً لَكَ
وَلَا قَائِلٍ إِمَّا عَثَرْتَ: لَعَاً لَكَ

قال ابن إسحق⁽⁹⁾: «وبعث بها إلى بجير، فلما أنت بجيراً كره أن يكتمها رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فأنشده إياها، فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لما سمع «سقاك بها المأمون»: صدق وإنه لكذوب، أنا المأمون. ولما سمع «على خلق لم تلف أماً ولا أباً عليه» قل: أجل، لم يلف عليه أباه ولا أمه» ثم قال بجير لكعب⁽¹⁰⁾:

مَنْ مُبْلِغٌ كَعْبًا فَهَلْ لَكَ فِي التِّي
إِلَى اللَّهِ - لَا الْعُرَى وَلَا الثَّلَاتِ - وَحَدَهُ
لَدَى يَوْمٍ لَا يَنْجُو وَيَلْسَ مِمْفَلِتٍ
فَقَدِينُ زُهَيْرٍ وَلَا شَيْءٍ دِينُهُ
تَلُومٌ عَلَيْهَا بَاطِلًا وَهِيَ أَحْرَمٌ
فَتَنْجُو إِذَا كَانَ النَّجَاءُ وَتَسَلَّمَ
مَنْ النَّاسِ إِلَّا طَاهِرَ الْقَلْبِ مُسْلِمٍ
وَدَيْنُ أَبِي سُلَمَى عَلَيَّ مُحَرَّمٌ

قال ابن إسحاق: وإنما يقول كعب: «المأمون»⁽¹¹⁾، ويقال: «المأمور» في قول ابن هشام،

لقول قريش الذي كانت تقوله لرسول الله ﷺ.

قال ابن إسحاق: «فلما بلغ كعباً الكتاب ضاقت به الأرض، وأشفق على نفسه، وأرجف به من كان في حاضره من عدوه، فقالوا هو مقتول، فلما لم يجد من شيء بدأ، قال قصيدته التي يمدح فيها رسول الله ﷺ - وذكر فيها خوفه وإرجاف الوشاة به من عدوه، ثم خرج حتى قدم المدينة، فنزل على رجل كانت بينه وبينه معرفة، من جهينة، كما ذكر لي، فغدا به إلى رسول الله ﷺ - حين صلى الصبح، فصلى مع رسول الله ﷺ؛ ثم أشار له إلى رسول الله ﷺ، فقال: هذا رسول الله ﷺ، فقم إليه واستأمنه، فذكر لي أنه قام إلى رسول الله ﷺ، حتى جلس إليه، فوضع يده في يده، وكان رسول الله ﷺ لا يعرفه، فقال: يا رسول الله؛ إن كعب بن زهير قد جاء ليستأمن منك تائباً مسلماً، فهل أنت قابل منه إن أنا جئتك به؟ قال رسول الله ﷺ صلى الله عليه وسلم:

نعم، قال: «أنا يا رسول الله كعب بن زهير»⁽¹²⁾. وعن سبب غضب كعب على الأنصار يقول ابن إسحاق: «فحدثني عاصم بن عمر بن قتادة: أنه وثب عليه رجل من الأنصار، فقال: يا رسول دعني وعدو الله أضرب عنقه؛ فقال رسول الله ﷺ: دعه عنك، فإنه قد جاء تائباً، نازعاً عمماً كان عليه». قال فغضب كعب على هذا الحي من الأنصار، لِمَا صنع به أصحابهم، وذلك أنه لم يتكلم فيه رجل من المهاجرين إلا بخير، فقال قصيدته»⁽¹³⁾. ولهذا -والله أعلم- مدح المهاجرين وعرض بالأنصار في قوله: «إذا عرد السود التنايل» وفي هذا روى ابن إسحاق أن عاصم بن عمر بن قتادة قال: (فلما قال كعب: «إذا عرد السود التنايل» إنما يريدنا معشر الأنصار، لما كان صاحبنا صنع به ما صنع، وخص المهاجرين من أصحاب رسول الله ﷺ بمدحته)⁽¹⁴⁾، وروى ابن هشام أن النبي ﷺ قال له بعد أن أتم إنشاد القصيدة: «لولا ذكرت الأنصار بخير، فإنهم لذلك أهل، فقال كعب في مدحهم أبيات»⁽¹⁵⁾ سنذكر جزءاً منها بعد قليل. وفي الشعر والشعراء⁽¹⁶⁾ والأغاني⁽¹⁷⁾ أن المهاجرين قالوا: ما مدحنا من هجا الأنصار، وأنكروا عليه قوله، وعاتبوه على ذلك، فقال في مديح الأنصار:

من سره كرم الحياة فلا يزل	في منقب من صالحى الأنصار
ورثوا المكارم كابرأ عن كابر	إن الخيار هم بنو الأختيار
المكرهين السمهرى بأذرع	كسوالف الهندي غير قصار
والناظرين بأعين محمرة	كالجمر غير كليلة الأبصار
والبائعين نفوسهم لنبيهم	للموت يوم تعانق وكرار

ويقال أنه لما أتم إنشاد قصيدته «بانت سعاد» رمى إليه الرسول صلى الله عليه وسلم ببردته كانت عليه، فلما كان زمن معاوية رضي الله عنه كتب إلى كعب: بعنا بردة رسول الله صلى الله عليه وسلم بعشرة ألف درهم فأبى عليه، فلما مات كعب بعث معاوية إلى أولاده بعشرين ألف درهم وأخذ منهم البردة التي هي عند الخلفاء آل العباس وهكذا قاله خلائق آخرون⁽¹⁸⁾. ومن هنا جاءت تسمية هذه القصيدة بالبردته، واستحقت هذا الشرف العظيم.

نص القصيدة:

أبيات كعب بن زهير كما وردت في كتاب (سيرة النبي صلى الله عليه وسلم)⁽¹⁹⁾، وهي تسعة وخمسون بيتاً من بحر البسيط، ويتفاوت عدد أبيات هذه القصيدة حيث يصل في بعض المراجع إلى سبعة وخمسين أو ثمانية وخمسين بيتاً، وكذلك يختلف ترتيب هذه الأبيات من مرجع لآخر، وقد أثرت هذه الرواية على غيرها؛ لأنها الأوفر عدداً، والأفضل ترتيباً.

1. بَانَتْ سَعَادُ فَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتَبُولُ مَتَيْمٌ إِثْرَهَا لَمْ يُفَدَ مَكْبُولُ
2. وَمَا سَعَادُ عَدَاةَ الْبَيْنِ إِذْ رَحَلُوا إِلَّا أَعَزُّ غَضِيضُ الطَّرْفِ مَكْحُولُ
3. هَيْفَاءُ مُقْبِلَةً ، عَجَزَاءُ مُدْبِرَةً لَا يُشْتَكَى قِصْرٌ مِنْهَا وَلَا طُولُ
4. تَجَلُّوا عَوَارِضَ ذِي ظَلَمٍ إِذَا ابْتَسَمَتْ كَأَنَّهُ مُنْهَلٌ بِالرَّاحِ مَعْلُولُ
5. شَجَّتْ بِذِي شَبَمٍ مِنْ مَاءٍ مَخْنِيَةٍ صَافٍ بِأَبْطَحَ أَضْحَى وَهُوَ مَشْمُولُ

6. تَنْفِي الرِّيحِ الْقَدَى عَنْهُ وَأَفْرَطَهُ
 7. فَيَأَلِّهَا خُلَّةً لَوْ أَنَّهَا صَدَقَتْ
 8. لَكِنَّهَا خُلَّةٌ قَدْ سَيْطَ مِنْ دَمِهَا
 9. فَمَا تَدُومُ عَلَى حَالٍ تَكُونُ بِهَا
 10. وَمَا تَمَسُّكَ بِالْعَهْدِ الَّذِي زَعَمْتَ
 11. فَلَا يَعْزُوكَ مَا مَنَنْتَ وَمَا وَعَدْتَ
 12. كَانَتْ مَوَاعِيدُ عُرْفُوبٍ لَهَا مَثَلًا
 13. أَرْجُو وَأَمَلُ أَنْ تَذُنُو مَوَدَّتُهَا
 14. أَمَسْتَ سَعَادُ بِأَرْضٍ لَا يُبَلِّغُهَا
 15. وَلَنْ يُبَلِّغُهَا إِلَّا عُدَافِرَةٌ
 16. مِنْ كُلِّ نَضَاحَةِ الدُّفْرَى إِذَا عَرِقْتَ
 17. تَرْمِي النِّجَادَ بَعَيْنِي مُفْرِدٍ لَهَقِ
 18. صَحْمٌ مَقْلَدُهَا ، فَعَمَّ مَقِيدُهَا
 19. غَلْبَاءُ وَجَنَاءُ عَلُكُومٍ مُدْكَرَةٌ
 20. وَجَلْدُهَا مِنْ أُطُومٍ مَا يُؤَيِّسُهُ
 21. حَرْفٌ أَخُوهَا أَبُوهَا مِنْ مُهَجَّةٍ
 22. يَمْشِي الْفُرَادُ عَلَيْهَا ثُمَّ يَزْلُقُهُ
 23. عَيْرَانَةٌ قُدَقَتْ بِالْحَضِضِ عَنْ عُرْضِ
 24. كَأَمَّا فَاتٍ عَيْنَيْهَا وَمَذْبَحُهَا
 25. مَمْرٌ مِثْلَ عَسِيبِ النُّحْلِ ذَا حَصْلِ
 26. قَنَوءٍ فِي حُرْتَيْهَا لِلْبَصِيرِ بِهَا
 27. تَخْدِي عَلَى يَسْرَاتٍ وَهِيَ لَاحِقَةٌ
 28. سُمُرُ الْعَجَايِبِ يَتْرُكْنَ الْحَصَى زِيَمًا
 29. كَأَنَّ أَوْبَ ذِرَاعَيْهَا وَقَدْ عَرِقَتْ
 30. يَوْمًا يَظَلُّ بِهِ الْحَرْبَاءُ مُضْطَخِدًا
 31. وَقَالَ لِلْقَوْمِ حَادِيهِمْ وَقَدْ جَعَلْتَ
 32. شَدَّ النَّهَارِ ذِرَاعًا عَيْطَلٍ نَصْفِ
 33. نَوَاحَةَ رَحْوَةِ الصَّبْعَيْنِ لَيْسَ لَهَا

مِنْ صَوْبِ غَادِيَةِ بِيضٍ يَبْعَالِيلُ
 بُوْعِدَهَا أَوْ لَوْ أَنَّ النَّصْحَ مَقْبُولُ
 فَجَعَّ وَوَلَعٌ وَإِخْلَافٌ وَتَبْدِيلُ
 كَمَا تَكُونُ فِي أَثْوَابِهَا الْعَوْلُ
 إِلَّا كَمَا يُمْسِكُ الْمَاءَ الْغَرَابِيلُ
 إِنَّ الْأَمَانِيَّ وَالْأَحْلَامَ تَضْلِيلُ
 وَمَا مَوَاعِيدُهَا إِلَّا الْأَبَاطِيلُ
 وَمَا إِخَالٌ لَدَيْنَا مِنْكَ تَنْوِيلُ
 إِلَّا الْعِتَاقُ النَّجِيَّاتِ الْمَرَايِلُ
 لَهَا عَلَى الْإَيْنِ إِرْقَالٌ وَتَبْغِيلُ
 عُرْضَتُهَا طَامِسُ الْأَعْلَامِ مَجْهُولُ
 إِذَا تَوَقَّدَتِ الْحِرْزَانُ وَالْمَيْلُ
 فِي خَلْقِهَا عَنْ بَنَاتِ الْفَحْلِ تَفْضِيلُ
 فِي دَفْءِهَا سَعَةٌ قَدَامِهَا مَيْلُ
 طَلْحٌ بِصَاحِيَةِ الْمَثْنَيْنِ مَهْزُولُ
 عَمَّهَا خَالُهَا ، قَوْدَاءُ شِمْلِيلُ
 مِنْهَا لَبَانٌ وَأَقْرَابٌ زَهَالِيلُ
 مِرْفَقُهَا عَنْ نَبَاتِ الزُّورِ مَقْبُولُ
 مِنْ خَطْمِهَا وَمِنْ اللَّحْيَيْنِ بِرَيْطِيلُ
 فِي غَارِزٍ لَمْ تَخُونَهُ الْأَحَالِيلُ
 عَتَقُ مَيْبِنٍ وَفِي الْخَدَّيْنِ تَسْهِيلُ
 ذَوَابِلِ مَسْهَنُ الْأَرْضِ تَحْلِيلُ
 لَمْ يَقْهِنَ رُؤُوسَ الْأَكْمِ تَنْعِيلُ
 وَقَدْ تَلَفَّحَ بِالْقُورِ الْعَسَاقِيلُ
 كَانَ صَاحِيَهُ بِالشَّمْسِ مَعْلُولُ
 وَرُقُ الْجَنَادِبِ يَرْكُضْنَ الْحَصَا قِيلُوا
 قَامَتْ فَجَاوَبَهَا نُكْدٌ مَثَاكِيلُ
 لَمَّا نَعَى بَكْرَهَا النَّاعُونَ مَعْقُولُ

34. تَفْرِي اللَّبَانَ بِكَفَيْهَا وَمَدْرَعَهَا
 35. تَسْعَى الْعَوَاهُ جَانِبَيْهَا وَقَوْلُهُمْ :
 36. وَقَالَ كُلُّ صَدِيقِي كُنْتُ أَمْلُهُ :
 37. فَقُلْتُ : خَلُّوا سَبِيلِي لَا أَبَا لَكُمْ
 38. كُلُّ ابْنِ أُنْتَى وَإِنْ طَالَتْ سَلَامَتُهُ
 39. ثُبُتَتْ أَنْ رَسُولَ اللَّهِ أَوْعَدَنِي
 40. مَهَلًا هَذَا الَّذِي أَعْطَاكَ نَافِلَةَ الْ-
 41. لَا تَأْخُذْنِي بِأَقْوَالِ الْوُشَاةِ وَلَمْ
 42. لَقَدْ أَقَوْمٌ مَقَامًا لَوْ يَقُومُ بِهِ
 43. أَظَلَّ يَرَعُدُ، إِلَّا أَنْ يَكُونَ لَهُ
 44. مَا زِلْتُ أَقْطِطِعُ الْبَيْدَاءَ مُدْرَعًا
 45. حَتَّى وَصَعْتُ يَمِينِي مَا أَنْزَعُهُ
 46. فَلَهُوَ أَخَوْفٌ عِنْدِي إِذْ أَكَلْتُهُ
 47. مِنْ صَيْغَمٍ بَصْرَاءِ الْأَرْضِ مَحْدَرُهُ
 48. يَغْدُو فَيَلْحَمُ ضِرْعَامَيْنِ عَيْشِهِمَا
 49. إِذَا يُسَاوِرُ قِرْنًا لَا يَحِلُّ لَهُ
 50. مِنْهُ تَظَلُّ سَبَاعُ الْجَوِ نَافِرَةٌ
 51. وَلَا يَزَالُ بَوَادِيهِ أَخُو ثِقَةٍ
 52. إِنَّ الرَّسُولَ لَنُورٌ يُسْتَضَاءُ بِهِ
 53. فِي عُصْبَةٍ مِنْ قُرَيْشٍ قَالَ قَائِلُهُمْ
 54. زَالُوا فَمَا زَالَ أَنْكَاسٌ وَلَا كُشْفٌ
 55. شَمُّ الْعَرَابِينَ أَبْطَالَ لَبُوسَهُمْ
 56. بِيضٌ سَوَابِغٌ قَدْ شَكَّتْ لَهَا حَلَقِي
 57. لَيْسُوا مَفَارِيحٌ إِنْ نَالَتْ رِمَاحُهُمْ
 58. يَمْشُونَ مَشْيَ الْجِمَالِ الزُّهْرِ يَعْصِمُهُمْ
 59. لَا يَبْعُ الطَّعْنَ إِلَّا فِي نَحْوَرِهِمْ
- مُشَقَّقٌ عَنِ تَرَاقِيهَا رَعَائِلُ
 إِنَّكَ يَا بَنَ أَبِي سُلْمَى لَمَقْتُولُ
 لَا إِلَهَيْنَكَ ، إِيَّ عِنَّا مَشْغُولُ
 فَكُلُّ مَا قَدَرَ الرَّحْمَنُ مَفْعُولُ
 يَوْمًا عَلَى آلَةٍ حَدْبَاءَ مَحْمُولُ
 وَالْعَفْوُ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ مَأْمُولُ
 فُرْقَانٌ فِيهَا مَوَاعِيظٌ وَتَفْصِيلُ
 أُذُنٌ وَلَوْ كَثُرَتْ فِي الْأَقَاوِيلُ
 أَرَى وَأَسْمَعُ مَا لَوْ يَسْمَعُ الْفَيْلُ
 مِنَ الرَّسُولِ بِإِذْنِ اللَّهِ تَنْوِيلُ
 جُنْحُ الظَّلَامِ وَتَوْبُ اللَّيْلِ مَسْدُولُ
 فِي كَفِّ ذِي نَقَمَاتٍ فَيْلُهُ الْفَيْلُ
 وَقِيلَ إِنَّكَ مَنْسُوبٌ وَمَسْئُولُ
 فِي بَطْنِ عَتْرٍ غَيْلٌ دُونَهُ غَيْلُ
 لَحْمٌ مِنَ النَّاسِ مَعْفُورٌ خَرَادِيلُ
 أَنْ يَتَرَكَ الْقِرْنَ إِلَّا وَهَوَ مَقْلُولُ
 وَلَا تَمْشِي بَوَادِيهِ الْأَرَاجِيلُ
 مَضْرَجُ الْبَزِّ وَالْدِرْسَانُ مَأْكُولُ
 مُهَيَّئٌ مِنْ سَيْوْفِ اللَّهِ مَسْلُولُ
 يَبْطُنُ مَكَّةَ لَمَّا أَسْلَمُوا زَوْلُوا
 عِنْدَ اللَّقَاءِ وَلَا مَيْلٌ مَعَاذِيلُ
 مِنْ نَسْجِ دَاوُدَ فِي الْهَيْجَا سَرَائِيلُ
 كَأَنَّهَا حَلَقُ الْقَفْعَاءِ مَجْدُولُ
 قَوْمًا ، وَلَيْسُوا مَجَازِيعًا إِذَا نِيلُوا
 ضَرْبٌ إِذَا عَرَدَ السُّودُ التَّنَائِيلُ
 وَمَا لَهُمْ عَن جِيَاضِ الْمَوْتِ تَهْلِيلُ

الشرح اللغوي للمفردات:

استعنت في شرح هذه المفردات بابن هشام في كتابه «شرح قصيدة كعب بن زهير»،
 وبالدكتور محمد خليل هراس في تحقيقه لكتاب «سيرة النبي صلى الله عليه وسلم لابن هشام»،
 وبالإستاذ علي فاعور في تحقيقه لكتاب «جمهرة أشعار العرب لأبي زيد القرشي».

بانة: معنى بان فارق، وهي من البين بمعنى البعد والفراق. أي: فارقت. وسعاد: علم مرتجل، يريد به امرأة يهواها حقيقة أو ادعاءً. فقلبي: الفؤاد، العقل، خالص كل شيء ومحضه، مصدر قلبه. واليوم: مقابل الليلة، مطلق الزمان، مدة القتال، ظرف لما بعده. ومتبول: سقيم، يقال أتبله الحب: إذا أسقمه أو ذهب بعقله. ومتيم: مذل بالحب، يقال تامه الحب وتيمه عبده وذلك. ولم يفد: لم يجد من يفديه. ومكبول: أسير مقيد، كَبَلَهُ وَكَبَلَهُ: وضع في رجله القيد. غداة: هو اسم لمقابل العشي. والبين: مصدر «بان» بمعنى الفراق، وقد يكون بمعنى الوصل. والأغن: الذي في صوته غنه، والغنة صوت محبوب يخرج من الأنف. وغضيض: فاطر النظر منكسر الأجفان، وغض الطرف في الأصل: ترك النظر. الطرف: العين. ومكحول: المكحول والكحيل الذي يعلو جفون عينيه سواد خلقة من غير إكتحال.

الهيفاء:

الرشيقة الدقيقة الخصر. والعزاء: الكبيرة العجز.

تجلو:

تكشف. والعوارض: الأسنان التي في عرض الفم أو ما يبدو من الفم عند الضحك. والظلم: بفتح وسكون: ماء الأسنان وبريقها، وقيل رقتها وشدة بياضها. ومنهل: اسم مفعول من أنهله إذا سقاه نهلاً وهو أول الشرب. والراح: الخمر وهو المراد هنا، والرياح، والارتياح، والكف. ومعلول: علّه يعلّه بالضم على القياس، ويعلّه بالكسر إذا سقاه مرة ثانية.

شجت:

الشج: الكسر والشق، والمراد هنا مزجت. وشبم: بفتح الشين: البرد الشديد. ومحنية: المحنية منعطف الوادي. وأبطح: المكان العالي، وهو المسيل المتسع الذي فيه دقاق الحصى. وأضحى: دخل في وقت الضحى، والأضحى البارز للشمس. ومشمول: الذي ضربته رياح الشمال حتى برد.

تنفي:

مضارع نفاه، إذا طرده. والقذى: جمع قذاة، وهي ما يسقط في العين والشراب من قشة ونحوها. وأفرطه: ملاءه حتى فاض، وهي الزيادة ومجاوزة الحد وترك الشيء ونسيانه. وصوب: الصوب المطر. وغادية: الغادية السحابة تنشأ غدوة. وبيض: السحاب البيض. يعاليل: جمع يعلول، وهي القطعة من السحاب الأبيض، أو هي السحابة الطويلة.

خلة:

المراد الخلية، والصديقة.

سيط:

خلط. وفتح: الفجع:

الإيجاع، أو الإصابة بما يكره. ولع: الوجل: الكذب.

تلون:

الأصل تتلون حذفت التاء الثانية للتخفيف. والغول: كل شيء اغتال الإنسان وأهلكه، والمراد هنا إناث السعالي وهي إناث الشياطين.
تمسك: أي: تملك. وزعمت: أو قالت، وهو قول يدعيه المدعي، محتمل للحق والباطل، وغلب استعماله في الباطل.
منت: جعلتك تتمنى. والأحلام: جمع حلم وهو ما يراه النائم. وتضليل: تضييع وإبطال، أو بمعنى إيقاع في الضلال.
عرقوب: رجل من يثرب يضرب به المثل في إخلافه الوعد. والأباطيل: جمع باطل.
إخال: أطن. وتنويل: التنويل مصدر نوله بتشديد الواو أي أعطاه.

العتاق:

من الإبل والخيال الكريم الأصل السريع السابق. والنجيات: جمع نجبية وهي الكريمة الأصل. والمراسيل: جمع مرسال وهي السريعة السهلة اليمين في السير.
وعذافرة: الناقة الشديدة، أو الصلبة القوية. والأين: التعب والإعياء. إرقال: الإسراع في السير. والتبغيل: سير يشبه البغال لسرعته وشدته.

نضاعة:

فؤارة، سائلة. والذفري: اهتمامها ومقدرتها. وطامس: المندرس المختفي. والأعلام: جمع علم وهو الشيء الذي ينصب في الطريق ليهدى به.

النجاد:

هو ما أشرف من الأرض وارتفع. والمفرد: ثور الوحش. واللهق: الأبيض. والحزان: جمع حزن بفتح فسكون وهو ما غلظ من الأرض. والميل: ما تراكم ومال من الأرض، أو هو منار يبني للمسافر في أنشاز الأرض يهدى به، ويدرك المسافة.

المقلد:

موضع القلادة، والمراد هنا العنق. والفعم: الممتلئ. والمقيد: موضع القيد، الرسغ، أي أنها غليظة القوائم. وخلقها: خلقتها. وبنات الفحل: النوق. والتفضيل: الزيادة.
غلباء: غليظة الرقبة. ووجناء: عظيمة الوجنتين، وهما جانبي الوجه، أي الشديدة. وعلكوم: عظيمة السنم، والمراد هنا الضخمة الشديدة. ومذكرة: الشبيهة بالذكور في الضخامة والشدّة. والدف: المشي الخفيف، والدف: الجنب. وقدامها ميل: القدام ما تقدم منها، والميل مسافة ليس لها حد معلوم، أي طويلة العنق.

أطوم:

سلاحفة بحرية غليظة الجلد، يشبه بها جلد البعير الأملس. ويؤيسه: يؤثر فيه ويلينه، أو يذّله. وطلح: بكسر الطاء: القراد، قيل: المهزول. والضحاحية: البارزة، من ضحيت بالكسر تضحى بالفتح: إذا برزت للشمس. والمننين: جانبي ظهرها.

الحرف: الناقة الضامرة. والمهجنة:

الكريمة. والقوداء: أنثى الأقود وهو الذلول المنقاد، وقيل الطويلة العنق أو الظهر. وشمليل: السريعة الخفيفة.

القراد: دويبة تتعلق بالبعير وغيره، وهي كالقمل للإنسان. واللبان: الصدر. وأقرب: جمع قُرْب بضمين وهو الخاصرة. وزهاليل: جمع زهلول، وهو الأملس.

عيرانة: التي تشبه في صلابتها عبر الوحش، وقيل هي الناجية في نشاط. والنحض: اللحم المكتنز. والعرض: الجهة. والمرفق: المفصل بين الساعد والعضد. والزور: الصدر. والمفتول: المدمج المحكم.

فات: تقدم. ومذبها: موضع الذبح. والخطم: الأنف. واللحين: العظام اللذان تثبت عليهما اللحية من الإنسان ونظير ذلك من الحيوان. وبرطيل: معول من حديد، أو الطويل. العسيب: الجريدة التي كشط منها الخوص، شبه بها ذنب الناقة. والخصل: جمع خصلة وهي الشعر المجتمع. والغارز: الناقة القليلة اللبن. وتخونه: تنقصه. والأحليل: جمع إحليل، وهو مجرى البول من الإنسان، ومجرى اللبن من الثدي.

قنواء: في أنفها حذب. وحرتيها: تثنية حرة وهي الأذن.

تخذي: الخذي والخذيان نوع من السير. ويسرات: القوائم الخفاف الطيعة. واللاحقة: الضامرة الخفيفة اللحم. وذوابل: اليابسة. وتحليل: القليل، إشارة إلى سرعة رفعها قوائمها، وذلك أن التحليل من «تحلة الإيمان» فالمعنى أن مسهن الأرض قليل.

العجايات: عصب قوائم الإبل والخيل. وزيماً: متفرقة، كناية عن شدة وطئها الأرض. والأكم: جمع أكمة وهي التل. وتنعل: لبس النعل، أي أنها لا تحفى في سيرها.

أوب: أوب ذراعيها أي: رجع يديها وسرعة حركتها في السير. وإذا عرقت: كناية عن وقت الهاجرة. وتلفع: اشتمل، والتحف: القور: جمع قارة، والقار: الجبل الصغير. والعساquil: جمع عسقول، وهو السراب.

الحرباء: حيوان، له سنام كسنام الجمل، يتلون بحر الشمس. ومصطخداً: اصطخد الحرباء: إذا اصطلى بحر الشمس. وضاحية: ما برز منه للشمس. ومملول: أي: مشوي، والملة بالفتح: الرماد الحار. ورُق: جمع أورق وهو الأخضر إلى السواد. والجنادب: نوع من الجراد، وقيل الصغار ويركضن: يحرکن، يدفعن. وقيلو: أمر من القيلولة، وهي نومة الظهرية.

وعيطل: الطويلة في حسن. والنصف: المتوسطة العمر، بين الشابة والكهولة. والنكد: النوق النكد: اللاتي لا يعيش لهن ولد، أو هي اللاتي ليس لهن لبن. والمثاكيل: جمع مثكال، وهي الكثيرة الشكل وهو فقد الولد.

نواحة: كثيرة الصياح، أو المبالغة في النواح. ورخوة: اللينة أو المسترخية. والضبعين: تثنية ضبع وهو الإبط، أو العضد. والمعقول: العقل.

وتفري:

تقطع، تشق. ومدرعها: درعها وقيمصها. وتراقبها: جمع ترقوة بفتح التاء، وهي عظام الصدر التي تقع عليها القلادة. ورعايل: جمع رعبول، وهي القطعة المتخرقة، أو هي قطع السحاب.

الغواة:

جمع غاوٍ، وهو الأثيم الضال. وجانبها: حوالها. ومقتول: صائر إلى القتل.

آمله:

أرجوه وأتوقع نصرته. ولا ألهينك: لا أخدعك بالأمني ولا أشغلنك. ومشغول: أي مشغول عنك بأمور نفسي.

خلوا:

أمر من التخلية وهي الترك. ولا أبا لكم: أي لا أبا حراً لكم، يقع في المدح والذم. وسبيلي: طريقي.

حدباء:

الآلة الحدباء يقصد بها النعش.

نبئت:

أخبرت خبراً صادقاً. وأوعدي: الوعد في الخير، والإيعاد في الشر. ومأمول: أي مرجو متوقع.

النافلة:

العطية الزائدة على ما يجب من العطاء. وتفصيل: تبيين وتوضيح. لا تأخذني: لا تتهمني وتستذنبني بأقوال الواشين لقد أقوم مقاماً: لقد حضرت مجلساً هائلاً. وأرى وأسمع: أي رأيت أمراً عظيماً، وسمعت كلاماً عجبياً، لو رآه وسمعاه الفيل، تتمته في البيت التالي. يردد: تأخذه الرعدة من الخوف. وتنويل: العطاء، وأراد به الأمان. أفتطح: أفتطح. والبيداء: الفلاة الواسعة وجمعها بيد. وجنح الظلام: جانبه أو الطائفة منه. ومسدول: أي مرسل مرخى ساتر للأشياء. وضعت يميني: صافحت النبي بالإسلام. والمنازعة: المجاذبة. وذو نجمات: جمع نعمة بفتح فكسر وهي المكافأة بالعقوبة والمؤاخذة على الذنب. وقيله: أي قوله الصادق، الفصل. أخوف عندي: أي أشد الخوف عندي، كناية عن هيئته صلى الله عليه وسلم. الضيغم: الأسد. والضراء: بفتح الضاد: الشجر الكثيف الملتف. ومخدره: أي مكان خدره وهو العرين. وعثر: اسم مكان، كثير الأسد. والغيل: الأجمة، وهي الشجر الكثير الملتف. يلحم: يطعم لحماً. معفور. أي ملقى على العفر بفتحتين وهو التراب، أو هو مطروح على التراب. وخراديل: جمع خردلة وهي القطعة الصغيرة. يساور: يواثب. القرن: الخصم. ومفلول: مكسور منهزم.

الجو: البر الواسع. نافرة: شاردة. والأراجيل: جمع رجيل، والراجل خلاف الراكب، والمراد: الصيادين.

أخو ثقة: أي الشجاع الواثق بشجاعته. ومضرج: متلطح. البز: بفتح الباء: الثياب أو السلاح. والدرسان: الثياب الخلقة البالية. ومأكول: أي لحمه مأكول.

يستضاء به: أي يهتدي به. ومهند: أي منسوب إلى الهند، وهو أجود السيوف عند العرب. عصة: جماعة. وزلوا: هاجروا من مكة إلى المدينة، أو انهضوا للقتال وتحركوا. وقائلهم: المراد به عمر بن الخطاب.

زالوا: أي ذهبوا. وأنكاس: جمع نكس بكسر فسكون: الرجل الضعيف الدنيء الجبان. وكشف: جمع أكشف وهو الذي لا ترس معه في الحرب أو لا بيضة على رأسه. وميل: جمع أميل وهو الذي لا يحسن الركوب، أو هو الجبان. ومعازيل: وهو من لا سلاح له.

شم: جمع أشم وهو العالي المرتفع. والعرايين: جمع عرينين: الأنف، كناية عن الأنفة والإباء. واللبوس: بفتح اللام: الدروع. ونسج داود: صنع داود. وسرايل: جمع سربال، وهي الدروع. سوابغ: الطويلة. وشكّت: أي ضم بعضها إلى بعض بالمشك. والقفعاء: نبات له حلق مثل الخواتم، شبه به الدروع. ومجدول: أي محكم الفتل.

نالت: أصابت. ومجازياً: جمع مجزاع، وهو الكثير الخوف والجزع. الزهر: جمع أزهر، وهو الأبيض، يعني أنهم سادات لا عبيد، عرب لا أعراب. وعزّد: فرّ، وجبن. والتنايل: القصار، وقيل التنبال البليد الكسلان، يعرّض هنا بالأنصار. حياض الموت: موارد الهلاك. وتهليل: جبن وفرار، وهو مصدر هلل عن الشيء: إذا تأخر عنه، أي ليس لهم تأخر عن موارد الردى.

التحليل الفكري:

يمكن تقسيم هذه القصيدة إلى أقسام ثلاثة فقط، القسم الأول مقدمة غزلية على عادة الشعراء الأقدمين، وتبدأ من (1-13). والقسم الثاني وصف للناقة التي توصله إلى المحبوبة، ويبدأ من (14-34). والقسم الثالث فيه إعتذار ومدح لسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وللمهاجرين من أنصاره، ويبدأ من (35-59).

القسم الغزلي:

بدأ كعب قصيدته بهذا المطلع الغزلي، تمشياً مع المنهج المعروف في إبتداء القصيدة في العصر الجاهلي. فذكر محبوبته سعاد على سبيل الحقيقة أو المجاز، وقد ارتحلت عنه وفارقت، فأصابه السقم والمرض، ووقع قلبه أسيراً ذليلاً في قيود حبها القوية المتينة، ولهذا فهو لا يستطيع أن يتخلى عنها؛ لا لأنه لم يجد من يفديه ويخلصه من هذه القيود فحسب؛ بل لأنها جميلة الخلق، فهي ضامرة الخصر، كبيرة العجز، رخيمة الصوت، عذبة الحديث، فاترة الطرف كحيلته، لها أسنان بيضاء لامعة ذات بريق أخاذ، ولها ريق حلو المذاق مسكر كأنه خمر معتقة ممزوجة بالماء الصافي البارد، ثم يشكو هجرها وإخلافها بالعهد، تبديلها للأحوال وكذبها في المواعيد.

القسم الوصفي:

وينتقل إلى وصف الناقة كعادة الشعراء في عصره، فيصفها بكرامة الأصل والسرعة والقوة، حاشداً لها من الصفات ما يؤهلها لذلك، من ضخامة العنق وطوله، وعظمة الوجنتين وشدتهما، ونعومة الجلد وملاسته كناية عن سمنها، ثم يشبه وجهها في صلابته بمعول من حديد أو حجر مستطيل، وذنبها بجريد النخل، وقوائمها بالرماح الصلبة. وهي في سرعتها لا تمس الأرض إلا تحيلاً ولا تحتاج إلى تنجيل يقبها من الحجارة لصلابة أخفافها. ويصف حركة ذراعها وسرعة تقلبها فبرينا صورة مادية لم يسبق إليها، ويستطرد معها إلى وصف شدة الحر.

القسم المدحي:

ويحتوي هذا القسم على المدح والإعتذار على الطريقة النابغية⁽²⁰⁾، فيذكر أولاً قصة وعيد الرسول - صلى الله عليه وسلم - له، وإهداره لدمه، ويذكر لنا أنه بعد أن بلغه هذا الأمر وضافت عليه الأرض إلتجأ إلى بعض الأصدقاء حتى يعينوه في هذه المحنة، ويدخلوه في جوارهم، ويحموه من القتل، ولكن خاب ظنه فيهم، فكل امرئ منهم مشغول بنفسه، ولما أحس منهم ذلك زجرهم بقول فيه عتاب وحكمة، طالباً منهم أن يتركوه وشأنه فكل ما قدر الرحمن مفعول، وكل إنسان لا محالة صائر إلى الموت.

ثم بعد ذلك يعيد هذه المعاني بطريقة أخرى فيها استعطاف ولين، ويظهر ذلك في قوله: «نبئت أن رسول الله أوعديني» والأبيات التي بعده ليستدر عطف الرسول - صلى الله عليه وسلم - عليه، فيقبل عذره ويصفح عنه، ويتريث في حكمه عليه ولا يأخذه بأقوال الوشاة والحاسدين، ويدعو له بالهداية من الله الذي أنزل إليه القرآن الكريم وما فيه من أحكام شرعية ومواعظ بالغة.

ثم يصف لنا أمر رهبته عند لقائه للرسول صلى الله عليه وسلم، معيداً قصة الوعيد مرة ثالثة لسيطرتها الشديدة عليه، ويظهر ذلك في قوله: «وقيل إنك منسوب ومستول» فيصف الرسول بالهيبه والشرف والشجاعة مستطرداً في ذلك إلى أن وصفه بالأسد الكثير الصيد الشديد الضراوة والإفتراس. وينتقل بعد ذلك إلى وصف رحلته إليه وكيف أنه كان يقطع البيداء الموحشة في ذلك الليل الشديد الظلام إلى أن جاءه وأعلن إسلامه بين يديه. وينطلق لسانه في مدح المهاجرين من أنصاره بالشرف والشجاعة والإقدام.

التحليل الفني:

قبل أن ندخل في التحليل الفني لهذه القصيدة، نود أن نشير إلى أن هذه القصيدة هي النموذج المثالي للمدائح النبوية، وقد اكتسبت هذه المكانة من استحسان الرسول صلى الله عليه وسلم لها، وقد أنشدت بين يديه صلى الله عليه وسلم، فأمر أصحابه بالإنصات لها، وكسا شاعرها ببردته المشرفة. ولهذا فقد احتذى الشعراء حذوها إلى يومنا هذا، ولا يبالغ الدكتور طه حسين حينما رأى أن هذه القصيدة تعادل مديح زهير بن أبي سلمى كله⁽²¹⁾.

أهم سمات القسم الغزلي:

يرى بعض النقاد⁽²²⁾ أن الشاعر في هذا القسم يصطنع العاطفة اصطناعاً؛ ولهذا فهو لا يعاني تجربة حقيقية إنما يجري على التقليد القديم في افتتاح القصائد. ويلاحظ في هذا القسم أيضاً كثرة الصور الحسية وتراكمها في أوصافه، يتبع بعضها بعضاً، ولاسيما تشبيه حلاوة الثغر وبرودته بخمرة شجت بماء بارد، ثم إلحاقه بوصف هذا الماء ليبالغ في تصوير برودته وصفائه. وانظر إلى قوله «لكنها خلة قد سيط من دمها ...» «أن يصفها بالكذب والاختلاف والفجع والتبديل فصور لك هذه الصفات ممزوجة بدمها، ثم انظر إلى قوله «إلا كما يمسك الماء الغرايبيل «فهو لم يجد غير التصوير الحسي لتمثيل نكته العهود»⁽²³⁾. ونلمس في هذا القسم جنوح الشاعر إلى ضرب المثل والحكمة والتشبيهات لتأكيد إخلافها وتبديلها للعهود، فالتشبيه مثل قوله: «فما تدوم على حال ...»، والحكمة في قوله: «لا تمسك بالعهد الذي زعمت ...»، وضرب المثل في قوله: «كانت مواعيد عرقوب لها مثلاً ...».

أهم سمات القسم الوصفي:

في هذا القسم تكثر الألفاظ الغريبة فيصف ضخامة عنقها وطوله، وعظم وجنتيها، ونعومة جلدها. ثم يشبه وجهها في صلابته بمعول من حديد أو حجر مستطيل، وذنبها بجريد النخل، وقوائمها بالرماح الصلبة⁽²⁴⁾. وفي هذا القسم تكثر الصور المادية والتشابه الحسية⁽²⁵⁾، تلمس فيها الروح والحياة واندفاع الشاعر⁽²⁶⁾.

أهم سمات القسم المدحي:

ويلاحظ في هذا القسم رقة الألفاظ، وقلة استعمال الغريب، إلا في وصف الأسد، ولا بدع في ذلك فالمقام مقام استعطاف ولين. والشاعر الجاهلي يجعل لكل مقال مقاماً. فإذا تغزل أو استعطف أو رثى رقت عاطفته، فتجزل ألفاظه ويشد أثرها. وإذا وصف ناقته والقفار الموحشة، والسباع الضارية، خشنت عاطفته، وخشنت ألفاظه معها⁽²⁷⁾.

تظهر في هذا القسم حكمة زهير في قوله: «كل ابن انثى وإن طالت سلامته ...» كما يظهر إيمان كعب بن زهير على جاهليته في قوله: «فكل ما قدر الرحمن مفعول»⁽²⁸⁾.

وتظهر في هذا القسم أيضاً بداوة المعنى في وصفه هيئة النبي صلى الله عليه وسلم، وما يستولي من الفزع على المائل في حضرته. وكأن الشاعر أراد الإعتذار من خوفه فلم يجد غير الفيل الضخم مثلاً للجرأة فقال: لو وقف الفيل موقفي ورأى ما رأيت، وسمع ما سمعت، لظل يردد، فلا لوم عليّ إذا هبت الرسول فهو أهيب عندي من أسد كثير الإفتراس والصيد، شديد الضراوة⁽²⁹⁾.

سمات قصيدة بانث سعاد وخصائصها العامة:

1. النفس الجاهلي في هذه القصيدة أقوى من النفس الإسلامي؛ لأن كعباً مدح الرسول بأسلوب جاهلي صرف دون أن يشير إلى فرض من فروض الدين الإسلامي أو آية من

القرآن الكريم؛ وذلك بأنه كان يجهل حقيقة الدين الإسلامي يوم نظم قصيدته وهو لم يسلم إلا خوفاً ورهبة⁽³⁰⁾. ولعله بسبب هذا أن نجد للدكتور زكي مبارك رأياً مخالفاً في هذه القصيدة المجمع على تقديمها على غيرها في مجال المدح النبوي، بحيث إنه أخرجها من جملة المديح النبوي؛ لزعمة أن الشاعر لم يكن صادقاً في هذا المدح، وإنما قالها بغرض النجاة من الموت، وأخرج معها كذلك دالية الأعشى، وعينية حسان بن ثابت؛ لأن الأعشى كان طامعاً في عطايا النبي، أما حسان فإنه مدفوع بروح العصبية لا بروح الدين⁽³¹⁾. فإن وافقناه على أن الأعشى لم يكن صادقاً فإن الأمر في عينية حسان مختلف جداً؛ لأن حسان قد قال هذه القصيدة عن التزام بهذا الدين وصدق تام في المنافحة عنه، وقد قيلت هذه العينية في السنة التاسعة للهجرة بعد أن رسخ الدين وانتفت العصبيات.

2. والذي نلاحظه أن كعباً بدأ قصيدته كما يبدأ الشعراء الجاهليون، فقدم لها بتلك المقدمة التقليدية التي يصفون فيها حبيبتهم المفارقة ويذكرون محاسنها الجيدة، واخلافها الوعد وغير ذلك، مما كان مألوفاً لديهم ولم ينكر النبي عليه ذلك، ولم ينهه عن مواصلة الحديث فيه؛ لأنه كان يأخذ الذين يسلمون بالتدرج ولا ينفهم بل يؤلف قلوبهم ويحب إليهم الدين، وفيه أيضاً استدلال على إلقاء الشعر في المساجد بشرط أن يكون الشاعر ملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، ولذلك يأتي شعره موافقاً لما جاء به الإسلام. وعن التشبيب في هذه القصيدة قال ابن قدامة: (لم يزل الناس يرون أمثال هذا ولا ينكر)⁽³²⁾. ولصاحب «المجموعة النبهانية في المديح النبوية» رأي مخالف في هذا الأمر، حيث إنه كان يود أن يستبعد قصائد المدح النبوية المفتحة بالغزل والتشبيب، بسبب عدم رعايتها للأدب اللازم مع النبي صلى الله عليه وسلم، ولكي لا يكون شريكاً لناظميها فيما يلحقهم من الملام، بتغزلهم بما ذكر في مقدمة مديح النبي عليه الصلاة والسلام، ثم إنه لما رأى أن هذه القصائد المراد استبعادها هي من غرر القصائد في المديح النبوي، وهي الأغلبية الغالبة على هذا اللون من الشعر، عدل عن رأيه وتراجع؛ لأنه لا يطلع على حقيقة نواياهم في ذلك إلا غلام الغيوب⁽³³⁾.

3. وهو يعنى بدقة التصوير، وبراعة الوصف، بتتبع المعنى، ولا سيما إذا وصف أخلاق سعاد من كذب في المواعيد ونكث للعهود والمواثيق⁽³⁴⁾:

فيها خلة لو أنها صدقت	بوعدها أو لو أن النصح مقبول
لكنها خلة قد سيط من دمها	فجع وولع وإخلاف وتبديل
فما تدوم على حال تكون بها	كما تلون في أثوابها الغول
وتمسك بالعهد الذي زعمت	إلا كما يمسك الماء الغرايبيل

4. ويلاحظ عنايته بالتنسيق ووحدة القصيدة، والتسلسل الفكري، فهو يحكم الانتقال من معنى إلى معنى، ومن قسم إلى قسم، فينزح في ذلك منزع الإقتضاب البليغ؛

مما يكسب شعره انطلاقةً مع الموضوع، فإذا أراد مثلاً الإنتقال من الغزل إلى الوصف قال⁽³⁵⁾:

- أمست سعاد بأرض لا يبلغها إلا العتاق النجيبات المراسيل
وإذا أراد الانتقال من وصف الناقة إلى مدح الرسول صلى الله عليه وسلم قال:
تسعى الغواة جانبيها وقولهم: إنك يا ابن أبي سلمى لمقتول
5. يعنى كعب بتخير الألفاظ وتتابع وقعها الموسيقي المدعم بالحكمة الزهيرية(36):
إن الرسول لنور يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول
في عصابة من قريش قال قائلهم بطن مكة لما أسلموا : زولوا
زالوا فما زال أنكاس ولا لا كشف عند اللقاء ولا ميل معازيل
6. البيت رقم 22 تأكيد للبيت رقم 20 فلو ذكر إلى جانبه لكان أليق، وهو يعني أن
جلدها أملس لسمنها، فالقراد لا يثبت عليها، وهو تأكيد لمعنى واحد والبيتان هما:
وجلدها من أطوم ما يؤيسه طلح بضاحية المتنين مهزول
يشي القراد عليها ثم يزلقه منها لبان وأقرب زهايل
7. وقد عيب عليه وصف الناقة بغلظ الرقبة، فقال الأصمعي(37): «وهذا خطأ في
الوصف، وإنما خير النجائب ما يدق مذبحه»، وقال أبو هلال العسكري(38): «من
خطأ الوصف قول كعب بن زهير « ضخم مقلدها » لأن النجائب توصف بدقة
المذبح»، ولكن بعضهم يرى أن هذا ليس خطأ في الوصف؛ لأن الشاعر لم يقصد
بضخامة عنقها بأنها نجبية أو كريمة، وإنما جاء بالضخامة ليقرر شيئاً واحداً وهو
قوتها وصلابتها، وقد عمل على تأكيد هذا المعنى في الأبيات التي بعده كما في «غلباء
وجناء ...»، و «حرف أخوها أبوها ...»، و «عيرانة قذفت بالنحض ...» وغيرها.
8. كما نلاحظ المقدرة الفنية عند الشاعر الذي نراه يستخدم النواحي البيانية في شعره
استخداماً رائعاً ونلمس ذلك مفصلاً فيما يأتي:

أولاً: التشبيهات:

في البيت (2) تشبيهه لمحبوبته بغزال رخم الصوت، وتقديره وما سعاد إلا كغزال أغن.
وفي البيت(4) تشبيهه لثغرها بمنهل معلول، والمشبه اسم كأن والمشبه خبره أي منهل ومعلول. وفي
البيت (9) شبه تلون سعاد بأنه مثل تلون الغول. وفي البيت (10) شبه عدم محافظتها بالعهد
بعدم محافظة الغرايبيل على الماء، وهو تشبيه معدوم بمعدوم في صفة العدم. وفي البيت (12)
شبه مواعيدها الكاذبة بمواعيد عرقوب الذي يضرب به المثل في خلف الوعد. وقوله في البيت
(17): «ترمي بعيني مفرد لهق»: المشبه عينا الناقة والمشبه به عينا مفرد لهق. وقوله: «حرف»،
في البيت (21) شبه الناقة بالحرف لأنها ضامر، إذ المعنى هي كحرف جبل أو سيف، في الدقة
والصلابة والرفعة. وقوله فات عينيها إلخ في البيت (24) تشبيه لوجه الناقة وعنقها بحجر طويل
مستطيل. والبيت (25) فيه تشبيه لذنب الناقة بعسب النخل. وقوله في البيت (29): «كأن أوب
ذراعيها»، شبه سرعة تقليب الناقة ليديها ورجليها في السير وقت اشتداد الحر بذراعي امرأة

طويلة العنق متوسطة العمر قامت للنوح فجوابها نسوة نكد مثاكيل. وفي البيت (30) شبه ضاحي الحرباء في ظاهره بالخبز المملول أي المجمعول في الرماد الحار في ظهور أثر الحرارة. وقوله البيت (32) «ذراعاً عيطل نصف» بمعنى أوب ذراعي عيطل، وهو مشبه بما مرَّ من الأداة وهي «كأن» في قوله (كأن أوب ذراعيها إذا عرفت). وقوله: «مدرعها مشقق رعاييل» في البيت (34) الكلام إذا حمل على تقدير أداة التشبيه وكان المعنى: مدرعها مشقق كالرعاييل، كان تشبيهاً مؤكداً. وقوله: «إن الرسول لنور» في البيت (52) يمكن أن يكون محمولاً على التشبيه بحذف أداته أي أن الرسول كمثل نور حيث ظهرت به الأشياء للبصائر كما تظهر بالنور للبصر وامتاز به الحق من الباطل كما تمتاز بالنور المسالك من المهالك وارتفع به الغي كما ترتفع بالنور الظلمة. وقوله: «مهند من سيوف الله مسلول» في البيت (52) يمكن أن يكون على حذف أداة التشبيه أي كمثل سيف وعلى هذا قوله مهند صفة نور جارٍ على الحقيقة وهذا الوجه يوافق ما وقع في بعض الروايات من قوله: «إن الرسول لسيف يستضاء به». وقوله لبوسهم سراييل في البيت (55) محمول على التشبيه أي لبوسهم مثل سراييل في عدم شق الصدور. وقوله كأنها حلق القفعاء في البيت (56) من باب التشبيه حيث شبه حلق الدرود بحلق القفعاء وهذا تشبيه حسي بحسي ووجه الشبه متعدد وهو الاستدارة والكثرة والضيقة على مقدار مخصوص. وقوله: يمشون مشي الجمال الزهر في البيت (58) شبه مشي الصحابة بمشي الجمال في التؤدة والنشاط والسرعة، وهذا تشبيه غريب مبتذل وغرضه راجع إلى المشبه وهو بيان حاله⁽³⁹⁾.

ثانياً: الاستعارات:

البيت الأول فيه ثلاث استعارات تصريحية الأولى في قوله «متبول»: وهي في تشبيه العشق بالمرض في إیراث الضعف والإفشاء إلى الهلاك. والثانية في قوله «متميم»: إذ المحب في جناب المحبوب كالعبد في الإطاعة والانقياد. والثالثة في قوله «مكبول»: لأن العشق يستلزم عدم التجاوز عن المعشوق وملازمته إياه كالقيد. وفي البيت (17) استعارتان، الأولى في قوله «ترمي الغيوب»: فإن إيقاع النظر بسرعة يشبه الرمي في سرعة الوقوع على المحل، على هذا التحقيق فهي استعارة تصريحية تبعية. والثانية في قوله «إذا توقدت الحزان والميل»: لأنه أريد به كمال حر الشمس بتوقد النار على الاستعارة التصريحية. والبيت (23) قوله «عن بنات الزور» استعارة تصريحية؛ لأنه أريد بها الاضلاع المتصلة بالزور والمشبهة بالبنات في كونها متصلة ومتعلقة به. وقوله «رءوس الأكم» في البيت (28) من باب الاستعارة التصريحية حيث أريد بها أعالي الأكم المشبه بالرءوس. والاستعارة في البيت (51) في ذكر الدرسان وإرادة الثياب التي مزقتها الأسد عند أكل اللابس على سبيل الاستعارة التصريحية. وقوله «نور يستضاء به»: في البيت (52) يمكن أن يكون مستعاراً عن الهادي فإن الهادي يشبه النور حيث يعرف بكل واحد منهما الجادة الموصلة إلى البغية وكان من باب ذكر المشبه به وإرادة المشبه فكان استعارة تصريحية، وحينئذٍ يراد بالاستضاء الاهتداء على الاستعارة التصريحية أيضاً ويكون من باب ترشيح الاستعارة. كما أن قوله «مهند من سيوف الله مسلول»: في نفس البيت، يمكن أن يراد به الحجة القاطعة لشبهة الخصوم على الاستعارة

التصريحية، وحينئذ يراد بالسيوف الحجج أي أن الرسول لصاحب حجة قاطعة من حجج الله وعلى هذا يراد بالمسلول الظاهر القاطع على الاستعارة التصريحية، وكان ترشيحاً لاستعارة السيف. وقوله «من نسج داود» في البيت (55) أما على الحقيقة لامكان بقاء الدروع التي نسجها داود عليه السلام أو أريد بها الدروع السوانخ المسرودة المشبهة بمنسوجاته على الاستعارة التصريحية. أما قوله «إذا عرّد السود التنايل»: في البيت (58) وإذا أريد بالسود السود الوجوه للفرار وبالتنايل القصار الهمة والقدر كان من الاستعارة التصريحية حيث أن الانفعال الحاصل للمرء بالفرار عن المعركة مشبه بسواد الوجوه في كون كل منهما أمراً مذموماً مكروهاً مخرجاً للمتصف عن الأبهة والرواء وطراوة المنظر فذكر المشبه به وأراد المشبه. وكذا قصور الهمة مشبه بقصر القامة فإن قصر الهمة يمنع صاحبه عن بلوغ الدرجات السامية كما أن قصر القامة يمنع عن بلوغ الأماكن العالية فكان قصر القامة وإرادة قصور الهمة من الاستعارة التصريحية. أما الاستعارة المكنية فهي في اسناد قوله «لا يشتكي» في البيت (3) إلى القصر والطول. وفي ضمير شجّت في البيت (5) إن كان عائداً إلى العوارض إذ العوارض ليست مما يشج ويمزج بشيء. وفي وقوله «سمر العجايات» في البيت (28) حيث شبه العجايات في الصلابة بمسامير الحديد على سبيل الاستعارة المكنية، أثبت لها كونها مسمورة في قوائمها على سبيل التخييل. وفي قوله «تلفع بالقور العساقيل» في البيت (29) حيث شبه السراب بما يتلفع به الشيء لاشتراكهما في ستر ما تحتها وأثبت وصف التلفع به وهو من لوازم المشبه على سبيل الاستعارة المكنية⁽⁴⁰⁾.

ثالثاً: الكنايات:

قوله «غضيض الطرف» في البيت (2) يحتمل أن يكون على الحقيقة، كما يحتمل أن يكون كناية عن الحياء، أو كناية عن تحمل مساوئ الرقباء. وقبول النصح في البيت (7) يحتمل أن يراد به الحقيقة، ويحتمل أن يكون كناية عن التحرز والامتناع عن الذمائم والمساوئ، ويكون هذا من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. وقوله «أرجو وأمل أن تدنو مودتها» في البيت (13) يحتمل أن يكون قرب حصول مودتها كناية عن قرب رجوعها إليه لأن قرب المحبة يستلزم قرب التوجه إلى المحب وذلك يستلزم قرب رجوعها إليه. وقوله «إلا العتاق النجيات المراسيل» في البيت (14) كناية عن كونها بعيدة سحيقة وهذه كناية مطلوب بها نفس الصفة. وقوله «ولن تبلغها إلا عذافرة» في البيت (15) هذا القصر كناية عن كونها بعيدة. وقوله «نضاخة الذفرى» في البيت (16) يمكن أن يكون كناية عن شدة سيرها وغاية سمنها وقوتها. وضخامة المقلد وفعامة المقيد في البيت (18) كنايتان عن سمنها وفخامتها وشبهها بالفحول من الكناية المطلوب بها الصفة. قوله «غلباء وجناء» في البيت (19) أما على الحقيقة أو هو كناية عن ضخامتها وصلابة أعضائها وكونها تامة الخلق، وكذا قوله في دفها سعة يمكن أن يراد حقيقة سعة دفها ويمكن أن يكون كناية عن كمال قوتها الذي هو من لوازم سعة الدفين. وقوله «من أطوم ما يؤيسه» في البيت (20) تأسيس الطلح كناية عن إيدائه إياها وشربه دمها من الكناية المطلوب بها الصفة. وقوله «أبوها أخوها» في البيت (21) كناية عن كمال قوتها وصلابتها وغاية كرمها ونجابتها لأن ذلك من لوازم

إنزاء البعير على النوق القريبة منها كالأم والبنت فإن قريب البهائم أشهى منه إلى غيرهن بخلاف الإنسان ومتى كانت الشهوة أكمل كان الولد أقوى لأن العادة أن يختار إنزاء الفحل على قرابة إلا إذا كان نجيباً فيأتي بالأولاد النجيبة وهي من باب الكناية المطلوب بها الصفة. وقوله يمشي القراد وقوله ثم يزلقه في البيت (22) يمكن أن يكون مجموعهما كناية عن كمال سمنها وغاية ملاستها فإن ذلك من لوازم مفهومهما ويكون الكلام من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة، ويمكن أن يكون المراد بهما محض حقيقتهما. وقوله «مرفقها عن بنات الزور مفتول» في البيت (23) كناية عن كون عضدها أطول من ساعدها وذلك من الصفات الجيدة للنوق تصونها عن الزلق والضغطة. وإمرار الذنب على الغارز في البيت (25) أما كناية عن طوله، يعني ذنبها طويل بحيث يصل إلى غارزها أو كناية عن صيانتها ضرعها عن الذباب ونحوه بإمراره فيرجع إلى مدح الضرع. وقوله «قنواء» في البيت (26) يمكن أن يكون كناية عن كونها قوية صلبة فإن ذلك من لوازم كونها قنواء. وقوله «مسهن الأرض تحليل» في البيت (27) كناية عن كمال خذيانها بحيث أنها تمشي في الهواء ولا تمس الأرض بقوائمها إلا قليلاً للتحليل. وقوله يترك الحصى زيماً وقوله لم يقهن رءوس الأكم تتعيل في البيت (28) يمكن أن يكون كنايتين عن كمال صلابة قوائمها أو عجائبات قوائمها لكونهما من لوازمها. وتلفح القور بالعساقيل في البيت (29) كناية عن شدة الحر من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. وقوله «يظل الحرباء مصطخداً كأن ضاحيه مملول في البيت (30) كناية عن شدة الحر لأن ذلك من لوازمها وهي باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. وقوله يركضن الحصى في البيت (31) كناية عن كمال اشتداد الحر. ونعى الناعين في البيت (33) يمكن أن يكون كناية عن موت الولدان لأن ذلك من لوازمه ويكون من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة أيضاً. وكذا قوله رخوة الضبعين يمكن أن يكون كناية عن كمال سرعتها في رجح الضبعين وتقلبهما لكفيمهما وكان من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. قوله تسعى الوشاة جانيها في البيت (35) كناية عن كثرة الوشاة لأنها من لوازم احتفافهم بها وعدوهم حواليتها وعن إسراع الناقة في سيرها. قوله لا ألهينك وقوله أي عنك مشغول في البيت (36) كنايتان عن ظهور البغض وأمهاع آثار الخلة فإن الالهاء الخداع والإعرض من لوازم ذلك وهو من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. وقوله «قال كل صديق إلى آخر البيت» في البيت (36) كناية عن انقطاع الرجاء عن الناس كافة لأنه إذا أبغضه خلاً فما ظنك في غيرهم وعن انتهاء المهلة في نجاته إلا باتيان جناب رسول الله صلى الله عليه وسلم معتذراً مستعفياً وهذه الكناية أيضاً من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. قوله «على آلة حدباء محمول» في البيت (38) كناية عن الموت لأن الحمل على الجنازة مستلزم للموت فكان من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. والعفو عند رسول الله مأمول في البيت (39) من باب الكناية فإن قوله [عند] ظرف مكان لدنو الشيء فكان معنى الكلام والعفو مأمول في مكان يقرب من رسول الله صلى الله عليه وسلم، كناية عن كون العفو مأمولاً من ذاته عليه الصلاة والسلام، فكان من باب الكناية المطلوب بها النسبة. والتنويل للفيل في البيت (43) كناية عن النظر إليه والمرحمة في حقه لأنه من لوازمه فيكون من باب الكناية

عن الموصوف، أو المراد به إعطاء الأمان وكان من باب صدق المطلق على المقيّد بالقرينة والمقام الموصوف بالصفة المذكورة كناية عن الجناب العظيم هو جناب أعظم المخلوقات أي جناب النبي صلى الله عليه وسلم أو عن موضع قيام المجرمين. قوله «ذي نقمات قيله قيل» في البيت (45) كناية عن النبي عليه الصلاة والسلام من باب الكناية عن الموصوف. وقوله «أخوف عندي» في البيت (46) وقد مرّ بنا أن [عند] يدل على مكان قريب من الشيء وتعلق كونه أخوف بالمكان الذي يقرب منه كناية عن تعلقه بذاته وهي من باب الكناية المطلوب بها النسبة. وكونه من بطن عثر في البيت (47) كناية عن كون ذلك الأسد من خيار الأسود لأن الوسط من كل موضع إنما يسكنه خيار أهله وأعيانهم. وكون الأسد مريباً لاحقاً لشبلين عيشهما لحوم الرجال في البيت (48) كناية عن كونه أكمل في كونه مخوفاً لأن ذلك يستلزم كونه كثير الاصطياد عظيم الافتراس فإن الأسد إن كان لاحقاً لشبلين كان أكثر افتراساً وأدوم اصطياداً حيث يقصد إشباعهما وإطعامهما وذلك يستلزم كونه مخوفاً أشد مخافة ومهيباً أبلغ مهابة وهذه الكناية من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. قوله «لا يحل أن يترك القرن إلا وهو مفلول» في البيت (49) كناية عن كمال شجاعته لأن عدم حل ترك القرن غير مفلول يستلزم كونه مفلولاً وذلك يستلزم التزام كونه مفلولاً وذلك يستلزم كمال شجاعته فكان من باب الكناية المطلوب بها نفس الصفة. وظلول سباع الجو من ذلك الأسد ضامرة ضعيفة في البيت (50) كناية عن كمال مهابته حيث يستلزم أنها لا تستطيع أن تصطاد خوفاً منه وذلك يستلزم كمال مهابته وهي من الكناية المطلوب بها الصفة، وكذا انتفاء تمشية الأراجيل أيضاً. وفي البيت (51) فإن دوام وقوع شجاع ذي ثقة بشجاعته مطروح السلاح مأكول اللحم في وادي الأسد يستلزم دوام اصطياد الشجعان فجعل كناية عن ذلك من باب الكناية المطلوب بها الصفة. والبيت (24) كناية عن شجاعتهم لأنه يدل على أنهم زالوا عن مكانهم وأوطانهم وعند المحاربة لم تزل عن مكان الحرب ضعفاؤهم أيضاً ولا الذين ليس معهم ترس ولا سيف ولا رمح فما ظنك بالأقوياء من أولي دروع وسيوف ورماح فزوالهم عن مكانهم وعدم زوالهم عند اللقاء عن مكانهم بعد زوالهم عن مكانهم من لوازم غاية الشجاعة ونهاية الجرأة فإن المقاومة على المحاربة في أرض الغير أشق وأصعب. وقوله «شم العرائن» في البيت (55) كناية عن كون كل تام الخلقة عظيم الصورة فإن الأفتس والأذلف يفقدان جمالها ومهابتها جدا. وقوله «من نسج داود» في البيت (55) ويمكن أن يراد حقيقة القميص ويكون الكلام كناية عن شجاعتهم بكونهم في الهيحاء بلا دروع بلا دثار أيضاً لاكتفائهم بالقميص. وقوله شكّت في البيت (56) كناية كثرة حضور اللابس تلك الدروع في المعارك لأن ذلك من لوازمه. وعدم فرح أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بإصابة رماحهم قوماً وعدم جزعهم بإصابة رماح الخصوم إياهم في البيت (57) كناية عن قوة باطنهم بعد بيان قوة ظاهرهم. أو يقال عدم فرحهم بإصابة رماحهم كناية عن لين قلوبهم أي لينوا القلوب بحيث لا يحصل لهم فرح بقتل الأعداء، وأيضاً عدم جزعهم بإصابة رماح الخصوم إياهم كناية عن غاية شجاعتهم وكمال رسوخهم في أمر المحاربة فإن عدم الجزع بإصابة الرماح من لوازم ذلك. والبيت (58) كناية عن كمال شجاعتهم أو عن كمال تودّتهم

ووقارهم فإن المعنى هم يسرعون إلى الهيجاء إسرار الجمال وقت فرار القوم يعصهم عن الأعداء في ذلك الوقت ضربهم إياهم بالسيوف والرماح، ولا يخفى أن الإسراع إلى الحرب وقت فرار القوم من لوازم الشجاعة وغاية الرسوخ في أمر المحاربة. قوله «لا يقع الطعن إلا في نحورهم» في البيت (59) كناية عن كونهم أبداً مقبلين على الأعداء متوجهين عليهم غير منحرفين عنهم غلبوا أو غلبوا وذلك يستلزم أن لا يقع الطعن إلا في نحورهم فلا يصيبهم الضرب إلا في صدرهم وهي من باب الكناية المطلوب بها الصفة⁽⁴¹⁾.

أثر هذه القصيدة في اللغة العربية:

قبل أن نكشف عن مدى تأثير هذه القصيدة في اللغة العربية، نود أن نتكلم أولاً عن تأثير كعب بن زهير في هذه القصيدة بمن سبقه من الشعراء السابقين والمعاصرين له، وخاصة الذين يبدؤون قصائدهم بـ (بانث سعاد) ومن هؤلاء الأعشى وله قصيدتان، مطلع الأولى⁽⁴²⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَمْسَى حَبْلُهَا انْقَطَعَ وَأَحْتَلَّتِ الْعَمْرُ فَالْجُدَيْنِ فَالْفَرَعَا

ومطلع الثانية⁽⁴³⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَمْسَى حَبْلُهَا رَابَا وَأَحْدَتِ النَّائِي لِي شَوْقًا وَأَوْصَابَا

والنابغة الذبياني، ومطلع قصيدته⁽⁴⁴⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَمْسَى حَبْلُهَا انْجَدَمَا وَأَحْتَلَّتِ الشَّرَعُ فَالْأَجْرَاعَ مِنْ إِصْمَا

وربيعة بن مقرم الضبي، الشاعر المخضرم (ت: 16 هـ) ومطلع قصيدته⁽⁴⁵⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَمْسَى حَبْلُهَا مَعْمُودَا وَأَخْلَقْتَكَ ابْنَةُ الْحُرِّ الْمَوَاعِيدَا

والشماخ الذبياني الشاعر المخضرم، (ت: 32) ومطلع قصيدته⁽⁴⁶⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ فَنَوْمُ الْعَيْنِ مَمْلُولٌ وَكَانَ مِنْ قِصْرِ مِنْ عَهْدِهَا طُولٌ

وقد لاحظ الدكتور طه حسين تأثير كعب في هذه القصيدة بوالده زهير بن أبي سلمى، والنابغة الذبياني⁽⁴⁷⁾.

وقد ذكر ياقوت الحموي في أثر هذه القصيدة قوله: «بلغني أن الشيخ الإمام أبي محمد بن الخشاب أنه قال: أمعنت التفتيش والتنقير فلم أقع على أكثر من ستين قصيدة أولها بانث سعاد»⁽⁴⁸⁾.

وقال ابن الأنباري عن القاسم: «كان بNDAR يحفظ سبعمائة قصيدة أول كل قصيدة بانث سعاد ... وكان بNDAR متقدماً في علم اللغة ورواية الشعر»⁽⁴⁹⁾.

وقد تحدث صلاح الدين الدين الصفدي عن قصيدة (بانث سعاد) بأنها: «قصيدة مشهورة وما من شاعر في الغالب جاء بعده ومدح رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا وقد نظم في وزنها ورويبها، ولله دره القاضي محي الدين عبد الله بن الظاهر حيث يقول:

لَقَدْ قَالَ كَعْبٌ فِي النَّبِيِّ قَصِيدَةً وَقُلْنَا عَسَى فِي مَدْحِهِ نَتَشَارِكُ

فَإِنْ شَمِلْتَنَا بِالْجَوَائِزِ رَحْمَةً كَرَّحَمَةَ كَعْبٍ فَهُوَ كَعْبٌ مُبَارَكُ

وقلت أنا - أي صلاح الدين الصفدي - أمدحه بقصيدة متيمناً بوجهه الأغر وكعبه المبارك راجياً أن أحشر في زمرة من مدحه فأولاه بره يوم القيامة ومنحه، ومطلعها⁽⁵⁰⁾:
 سلوا الدمع فإن الصب مشغول ولا تملوا ففي إملائها طول
 أما إذا وصلنا إلى التعريف بتأثيرها في غيرها في العصور التالية لها، فإننا نقول إن المتقدمين والمتأخرين اهتموا بهذه القصيدة اهتماماً عظيماً، وعدوها من أجل ما قيل في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، وعنى بها الشعراء عناية كبيرة، فضمونها أشعارهم، وعارضوها، وشطروها، وخمسوها.

وأثر هذه القصيدة في العصر الأموي نجده مثلاً في شعر الأخطل، وله قصيدتان مطلع الأولى⁽⁵¹⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ فَفِي الْعَيْنَيْنِ تَسْهِيدٌ وَاسْتَحَقَبْتُ لُبَّهُ فَأَلْقَلْبُ مَعْمُودٌ
 ومطلع الثانية⁽⁵²⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ فَفِي الْعَيْنَيْنِ مَلْمُودٌ مِنْ حُبِّهَا وَصَحِيحُ الْجِسْمِ مَحْبُودٌ
 وفي شعر أبي جلدة البشكري، وله قصيدة مطلعها⁽⁵³⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَمْسَى حُبُّهَا انْقَطَعَا وَكَيْتَ وَصَلًا لَهَا مِنْ حُبِّهَا رَجَعَا
 وفي شعر عدي بن الرقاع، وله قصيدتان جاء في الأولى قوله⁽⁵⁴⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَأَخْلَفْتُ مِعَادَهَا وَتَبَاعَدْتُ عَنَّا لِتَمْنَعِ زَادَهَا
 وأما أثر هذه القصيدة في العصر العباسي، فيتمثل في مثلاً في شعر (الناشي الأكبر ت: 293

هـ) وله قصيدة مطلعها⁽⁵⁵⁾:

بَانَتْ سَعَادٌ وَكَانَتْ بَيْضَةُ الْبَلَدِ فَقُلْتُ قَدْ فَارَقْتُ رُوجِي مِنَ الْجِسْمِ

وفي العصر المملوكي والتركي نجد أثر هذه القصيدة في شعر شهاب الدين الخزرجي، وله مقطوعة من بيتين وهي قوله⁽⁵⁶⁾:

أَبَانَتْ عَنِّي سَعَادٌ وَاسْتَبَدَّتْنِي وَفُلْتُ لَمَّا جَعَلْتُ الْقَلْبَ مَسْكَنَهُ
 مَتَّبُولٌ إِذْ أَخْرَجْتُ ظَبِيًّا هُوَ السُّوْلُ بَانَتْ سَعَادٌ فَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتَّبُولٌ

وفي شعر صاحب شرف الدين، وله في تشطيرها قصيدة مطلعها⁽⁵⁷⁾:

أَوْهَمْتَ نُضْحًا لَوْ أَنَّ النُّضْحَ مَقْبُولٌ لَا أَلْهَيْتَكَ إِنِّي عَنَّكَ مَشْغُولٌ
 بَانَ التَّجَلُّدُ عَنِّي وَالنَّصْرُ مُدٌّ بَانَتْ سَعَادٌ فَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتَّبُولٌ
 تِيَاهَهُ آتَرْتُ صَدًّا لِمُعْرَمَهَا مُتِّيمٌ إِثْرَهَا لَمْ يُفِدْ مَكْبُولٌ

وفي العصر الحديث والمعاصر يظهر أثر هذه القصيدة بوضوح، وهناك عدد كبير من الشواهد، وفي دول إسلامية مختلفة، ففي مصر مثلاً نجد هذا الأثر في شعر محمود صفوت الساعاتي، وله قصيدة جاء فيها⁽⁵⁸⁾:

أَمَا لِي بِكَعْبٍ أُسْوَةٌ عِنْدَمَا التَّجَا إِلَيْهِ وَفِي بَانَتْ سَعَادٌ مُسَاعِدٌ

وفي شعر أحمد محرم، وله قصيدة جاء في آخره⁽⁵⁹⁾:
 لَقِيتْ كَرَامَةً وَسَعِدْتِ جِدًّا فَعَنُّ إِذَا وَقُلْ بَانَثُ سُعَادُ
 وفي لبنان في شعر خليل الخوري الذي يقول في إحدى قصائده⁽⁶⁰⁾:

إِلَى دَارِ السَّعَادَةِ قُمْتَ تَسْعَى فَقُلْتُ لِصُحْبَتِي بَانَثُ سُعَادُ

وفي شعر أحمد تقي الدين، حيث يقول في مقطوعة له⁽⁶¹⁾:
 وَالْعَيْنُ لَوْلَا الْهَدَى أَرْحُتْهَا لَجَرَتْ بَانَثُ سُعَادُ وَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتْبُولُ

وفي شعر شكيب أرسلان، وله قصيدتان جاء في الأولى قوله⁽⁶²⁾:
 حَتَّى إِذَا شَغَفَ الْقَلْبُ الَّذِي اجْتَدَبْتُ بَانَثُ سُعَادُ فَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتْبُولُ

وفي الثانية قوله⁽⁶³⁾:

وَقُولُوا لَهُمْ بَانَثُ سُعَادُ فَلَا يَزَلْ فُوَادُكُمْ وَدَهْرًا عَلَيْهَا مَتِيْمًا

وفي عمان في شعر أحمد بن سعيد الستالي الشاعر المملوكي، وله قصيدة مطلعها⁽⁶⁴⁾:
 بَانَثُ سُعَادُ وَغَنَى رُكْبَهَا الْحَادِي وَمَا وَقْتُ لَكَ فِي وَصْلِ مِيعَادِ

وفي تركيا في شعر حسن حسني الطويراني، وله ثلاثة قصائد دالية، مطلع إحداها⁽⁶⁵⁾:
 بَانَثُ سُعَادُ فَرَعْدُ الْعَيْشِ مَنْكُودُ وَوَدَّعْتُ فَجَلِيدَ الْقَلْبِ مَكْمُودُ

وفي سوريا في شعر سليمان الصولة، وله قصيدتان مطلع أولاهن⁽⁶⁶⁾:
 بَانَثُ سُعَادُ وَمَدْمَعِي وَرْدِي وَمَتَى يَكُونُ الْمُلتَقَى وَرَدِّي

وفي فلسطين في شعر العلامة يوسف النبهاني، وله قصيدة طويلة جداً في معارضتها جاء فيها قوله⁽⁶⁷⁾:

إِنْ كَانَ مَتْبُولَ قَلْبٍ يَوْمَ أَنْشِدُكُمْ بَانَثُ سُعَادُ فَقَلْبِي الْيَوْمَ مَتْبُولُ

وفي السودان شعر العلامة عبد الله الطيب، نأخذ لك مثلاً قصيدته التي تغزل فيها بمضيفه الطائفة، أولها⁽⁶⁸⁾:

يا جارة البين منها الحسن والطول إن الفؤاد، فؤاد السفر متبول

أروع ما قيل في معارضة القصيدة:

وبعد أن بينا أثر هذه القصيدة في مختلف العصور، فقد آن الأوان للوصول إلى ذكر أروع ما قيل في معارضتها⁽⁶⁹⁾، ويتحدد ذلك من خلال ما سنذكره من مطالع القصائد التالية، ومن هذه

القصائد قصيدة العلامة أبو القاسم محمود الزمخشري ومطلعها:
 أَصَاءَ لِي بِاللُّوَيِ وَالْقَلْبُ مَتْبُولُ نَجْدِي بَرَقِي بِنَارِ الْحُبِّ مَوْصُولُ

وقصيدة الإمام شرف الدين البوصيري، ومطلعها:
 إِلَى مَتَى أَنْتَ بِاللَّدَاتِ مَشْعُولُ وَأَنْتَ عَنْ كُلِّ مَا قَدَّمْتَ مَسْئُولُ

وقصيدة الإمام يحيى الصرصري، ومطلعها:
 رَكِبَ الْحِجَازَ وَمِنْكَ الْخَيْرُ مَأْمُولُ هَلْ عِنْدَكَ الْيَوْمَ لِلْمُشْتَاقِ تَنْوِيلُ

وقصيدة نور الدين أبو الحسن التميمي الهمداني، ومطلعها:
سَلَمَى سَلِمَتْ فَيْكِ الصَّبُّ مَقْتُولُ وَالْعَدْرُ مِنْكَ شَيْبُهُ الْعُدْرِ مَقْبُولُ

وقصيدة جمال الدين بن نباته، ومطلعها:
مَا الطَّرْفُ بَعْدَكُمْ بِالنُّومِ مَكْحُولُ هَذَا وَكَمْ بَيْنَنَا مِنْ رُبْعِكُمْ مِيلُ

وقصيدة شمس الدين أبو عبد الله الحنفي الزمردى، ومطلعها:
دَعَّ قَلْبَهُ فَهُوَ مَشْعُوفٌ وَمَشْعُوفٌ وَدَمَعَهُ فَهُوَ مَطْلُوبٌ وَمَطْلُوبٌ

وقصيد عزالدين الموصلى، ومطلعها:
هَلْ يَبْرِيءُ الصَّبِّ قَبْلَ الْمَوْتِ تَقْيِيلُ فَقَلْبُهُ بِكُؤُوسِ الشُّوقِ مَعْلُولُ

وقصيدة علاء الدين الدمشقي (ابن أبيك)، ومطلعها:
مَّصُونٌ دَمَعِي عَلَى الْخَدَّيْنِ مَبْدُولُ وَفَيْكُمْ أَنَا مَعْدُورٌ وَمَعْدُولُ

وقصيدة الإمام محيي الدين الفيروز آبادي، ومطلعها:
هَلْ حَبْلٌ عَزَّةٌ بَعْدَ الْبَيْنِ مَوْضُولُ أَوْ بَارِقُ الْوَصْلِ بَيْنَ الْبَيْنِ مَأْمُولُ

وقصيدة الشيخ القلقشندي المصري، ومطلعها:
سَيْفُ الْعُيُونِ عَلَى الْعُشَّاقِ مَسْلُولُ وَصَارِمُ اللَّحْظِ مَسْنُونٌ وَمَصْفُولُ

وقصيدة علاء الدين بن مليك الحموي، ومطلعها:
رَأَى الْعَقِيْقَ فَأَجْرَى دَمَعَهُ لُوْوُ مَتِيْمٌ دَمُهُ بِالْهَجْرِ مَطْلُولُ

وقصيدة الإمام عبد الرحيم البرعي، ومطلعها:
هُمُ الْأَحْبَةُ إِنْ جَارُوا وَإِنْ عَدُّوا فَلَيْسَ لِي مَعْدِلٌ عَنْهُمْ وَإِنْ عَدُّوا

وقصيدة ابن سيد الناس اليعمرى، ومطلعها:
قَلْبِي بِكُمْ يَا أَهْيَلُ الْحَيِّ مَأْهُولُ وَحَبْلُهُ بِأَمَانِي الْوَصْلِ مَوْضُولُ

وقصيدة أبي حيان التوحيدي الأندلسي، ومطلعها:
لَا تَعْدِلَاهُ فَمَا ذُو الْحُبِّ مَعْدُولُ الْعَقْلُ مُخْتَبَلٌ وَالْقَلْبُ مَتْبُولُ

أهم ما قيل في تشطيرها وتخميسها:

وقد ذكر مبارك⁽⁷⁰⁾ عدداً من الذين شطروا هذه القصيدة على رأسهم عبد القادر سيعد

الرافعي، وأول تشطيره:

بانث سعاد فقلبي اليوم متبول والنوم والسهد مقطوع وموصول
والجسم بعد سعاد مدنّف وصب متيم إثرها لم يفد مكبول

ومن الذين ذكروهم بروكلمان: على أغا الحليلى، وعبد الرازق الجندي، بالإضافة إلى الرافعي

واسم تشطيره: نيل المراد في تشطير الهمزية وبانث سعاد⁽⁷¹⁾.

ومن الذين خمسوا هذه القصيدة شعبان بن محمد بن داود المصري، وقد خمسها ثلاث

مرات، مطلع إحداها⁽⁷²⁾:

قل للعواذل مهما شئتموا قولوا فليس لي بعد من أهواه معقول
ناديت يوم النوى والدمع مسبول
بانث سعاد فقلبي اليوم متبول متيم إثرها لم يفد مكبول
ومنهم أحمد بن محمد الجرجاوي ، ومطلع تخميسه⁽⁷³⁾ :
قلبي على حب من أهواه مجبول ونقل شوقي لدى العشاق مقبول

وقد أحصى بروكلمان ثلاثة عشر شاعراً ممن خمسوا هذه القصيدة من بينهم شعبان والجرجاوي اللذين ذكرهما زكي مبارك، وهم على الترتيب: «محمود النجار، وصدقة الله القاهري، وشعبان بن محمد القرشي، والسكتاني، وشمس الدين البدماصي، ومجهول، وشهاب الدين بن يحيى بن حبش السهروردي، وفخر الدين عثمان بن علي المارديني، وخليل الأشرف نائب الإسكندرية، والواسطي، وأحمد بن محمد الشرقاوي الجرجاوي، وإبراهيم بن محمد الباجوري، وشعبان بن محمد بن أحمد الآتاري»⁽⁷⁴⁾.

شروحات هذه القصيدة:

لخص مبارك⁽⁷⁵⁾ أهم هذه الشروح في قوله: «ومن الذين شرحوها مسعود بن حسن القنائي، واسم شرحه (الإسعاد لحل بانث سعاد) ومحمد صالح السباعي، واسم شرحه (بلوغ المراد على بانث سعاد) وأحمد بن محمد اليميني، واسم شرحه (الجوهر الوقاد في شرح بانث سعاد) وابن هشام الأنصاري، واسم شرحه (شرح قصيدة كعب بن زهير)، وشرحها عطاء الله بن أحمد مرتين، اسم الشرح الأول (حسن السير بقصيدة كعب بن زهير) واسم الثاني (طريق الرشاد إلى تحقيق بانث سعاد) وعلى بن سلطان الهروي، واسم شرحه (فتح باب الإسعاد في شرح بانث سعاد) ومحمد حسن المرصفي، واسم شرحه (القول المراد من بانث سعاد) وجمال الدين السيوطي، واسم شرحه (كنه المراد في شرح بانث سعاد)».

وقد بلغت هذه الشروح عند بروكلمان خمس وثلاثون شرحاً، وقد نوه إلى الأماكن التي توجد بها هذه الشروح، وإلى اللغات التي كتبت بها⁽⁷⁶⁾.

إذاً فالأثر الواضح لهذه القصيدة يظهر في جملة ما كتب في شرحها وتخميسها وتشطيرها⁽⁷⁷⁾، هذا ومما لا شك فيه أن هذه القصيدة قد شغلت الشراح في الشرق والغرب، وترجمت إلى لغات متعددة كاللاتينية، والألمانية، والفرنسية، والإيطالية، والإنجليزية، الهندية، والهولندية، والفارسية، والتركية وغيرها⁽⁷⁸⁾.

خاتمة:

وتحتوي على النتائج والتوصيات:

النتائج:

أهم سمات القسم الغزلي، أن الشاعر يصطنع العاطفة اصطناعاً، وهو لا يعاني تجربة حقيقية، إنما يجري على التقليد القديم في افتتاح القصائد، وأن الشاعر يكثر من التصوير الحسي ومراكمة الأوصاف، وضرب الأمثال والحكم والتشبيهات. أهم سمات القسم الوصفي، أن الشاعر يكثر من استخدام الألفاظ الغريبة والصور المادية والتشبيهات الحسية.

وأهم سمات القسم المدحي، أن الشاعر يستخدم الألفاظ الرقيقة ويتجنب الألفاظ الغريبة إلا ما كان في وصف الأسد؛ لأن الشاعر في مقام استعطاف ولين. النفس الجاهلي وروح التقليد يطغى على القصيدة على الرغم من إلقائها بعد فتح مكة في حضرة النبي صلى الله عليه وسلم وفي مسجده.

ابتداء القصيدة بالغزل وانشادها داخل المسجد، ما يؤكد على إباحته في هذه الأماكن المقدسة، وفيه كذلك ما يؤكد على عدم تحرج السلف الصالح من سماع مثل هذا الكلام. العاطفة الدينية لهذه القصيدة لم تكن بالصورة المطلوبة - لأن شاعرهما لما يسلم بعد - مما جعل بعض النقاد يخرجون هذه القصيدة من جملة المديح النبوي.

أظهرت الدراسة عناية الشاعر بالتنسيق ووحدة القصيدة وتسلسلها الفكري.

كشفت الدراسة عن عناية الشاعر بدقة الوصف وبراعة التصوير.

بيّنت الدراسة قدرة الشاعر الفنية في استخدام النواحي البيانية في شعره استخداماً رائعاً.

خلع بردة الرسول على كعب بن زهير لم يكن بسبب استحسان الرسول لقصيدته وصفحه عنه فحسب، بل في ذلك ما يرمز إلى تكريم وتشجيع الشعر الإسلامي الملتزم الذي يدافع عن الحق وينصر الإسلام.

كما أن الدراسة أوضحت الأثر الكبير لهذه القصيدة في مختلف العصور الأدبية.

التوصيات:

الاهتمام بهذه القصيدة خاصة وبشعر المديح النبوي عامة لما في هذا النوع من الشعر من الروعة والجمال، والفوائد اللغوية والبلاغية، وترقية الحس الديني والذوقي والأخلاقي، وتنمية الثقافة الدينية عن طريق الدرس اللغوي؛ لارتباط مثل هذا النوع من الشعر بالسيرة النبوية المطهرة.

إعطاء شعر المديح النبوي المكانة اللائقة به خاصة في المناهج الدراسية أسوة بغيره من أنواع الشعر الأخرى.

المصادر والمراجع:

- (1) شرح قصيدة كعب بن زهير، ابن هشام، تحقيق: محمود حسن أبو ناجي، مؤسسة علوم القرآن، دمشق وبيروت، ط2، 1984م، ص30.
- (2) الشعر والشعراء، ابن قتيبة، دار الثقافة بيروت، ط4، 1980م، ج1، ص89.
- (3) الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط1 - 1412 هـ ج5، ص595.
- (4) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل بيروت، ط5، 1981م، ج2، ص306.
- (5) طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاکر، دار المديني - جدة، ج1، ص97.
- (6) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج2، ص136. ويروى هذا البيت لأبي دهبيل، وعبد الله بن رواحة.
- (7) سيرة النبي صلى الله عليه وسلم لابن هشام، تحقيق: د. محمد خليل هراس، مكتبة الجمهورية، دون تاريخ، ج4، ص180.
- (8) سيرة النبي صلى الله عليه وسلم لابن هشام، ج4، ص181.
- (9) السيرة النبوية لابن إسحاق، محمد بن إسحاق بن يسار المتوفى (151هـ)، تحقيق: أحمد فريد المزدي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004م، ج2، ص589.
- (10) السيرة النبوية لابن إسحاق، ج2، ص590.
- (11) السيرة النبوية لابن إسحاق، ج2، ص590. وسيرة النبي صلى الله عليه وسلم لابن هشام، ج4، ص181.
- (12) السيرة النبوية لابن إسحاق، ج2، ص590.
- (13) المرجع السابق، ج2، ص590.
- (14) المرجع السابق، ج2، ص594.
- (15) سيرة النبي صلى الله عليه وسلم لابن هشام، ج4، ص195.
- (16) لابن قتيبة، ج1، ص90.
- (17) لأبي الفرج الأصفهاني، مطبعة التقدم، القاهرة، سنة 1916م، ج15، ص144.
- (18) تاريخ الخلفاء، للسيوطي، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة مصر، ط1، 1952م، ص23.
- (19) تحقيق: د. محمد خليل هراس، ج4، ص184 - 192.
- (20) في الأدب الجاهلي، د. طه حسين، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط3، مطبعة فاروق، 1933م، ص308.
- (21) حديث الأربعة، ج1، ط14، دار المعارف بمصر، ص126.

- (22) الجامع في تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري، دار الجيل بيروت، ط1، 1986م، ص409.
- (23) أدباء العرب في الجاهلية و صدر الإسلام، بطرس البستاني، دار صادر بيروت، ط6، 1953م، ص327.
- (24) أدباء العرب في الجاهلية و صدر الإسلام، ص327 .
- (25) نفسه، ص327.
- (26) الجامع في تاريخ الأدب العربي، ص405 .
- (27) أدباء العرب في الجاهلية و صدر الإسلام، ص328.
- (28) المرجع نفسه، ص329.
- (29) نفسه، ص329.
- (30) نفسه، ص328.
- (31) المدائح النبوية، دار الشعب، القاهرة، ط1، ص16 - 33.
- (32) المغني، ط1، دار الفكر العربي بيروت، 1405هـ ص44 .
- (33) العلامة يوسف بن إسماعيل النبهاني، ج 1، دار الفكر، ص13 - 15 .
- (34) أدباء العرب في الجاهلية و صدر الإسلام، ص327 .
- (35) الجامع في تاريخ الأدب العربي، ص407 .
- (36) الجامع في تاريخ الأدب العربي، ص410 .
- (37) الشعر والشعراء، ج1، ص87 .
- (38) الصناعتين، لأبي هلال العسكري، تحقيق: د . مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ص123.
- (39) ينظر: مصدق الفضل (شرح قصيدة بانة سعاد)، الشيخ شهاب الدين بن عمر الهندي
الدولت آبادي الزوالي الغزنوي، ط1، مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد،
1906م، ص9-234.
- (40) ينظر: مصدق الفضل (شرح قصيدة بانة سعاد)، الشيخ شهاب الدين بن عمر الهندي
الدولت آبادي الزوالي الغزنوي، ط1، مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد،
1906م، ص9-234.
- (41) ينظر: مصدق الفضل (شرح قصيدة بانة سعاد)، الشيخ شهاب الدين بن عمر الهندي
الدولت آبادي الزوالي الغزنوي، ط1، مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد،
1906م، ص9-234.
- (42) ديوان الأعشى الكبير، تحقيق: د.محمد أحمد قاسم، المكتب الإسلامي، 1994م، ص220.
- (43) ديوان الأعشى الكبير، ص65.
- (44) ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: كرم البستاني، دار صادر، بيروت، ص101.
- (45) المضليات، المفضل الضبي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، ط6، دار
المعارف بمصر، ص213.

- (46) ديوان الشماخ بن ضرار الذبياني، تحقيق: صلاح الدين الهادي، دار المعارف، 1968م، ص271.
- (47) حديث الأربعة، ج 1، ط 14، دار المعارف بمصر، ص 114 - 126 .
- (48) الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: أحمد الأرنؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 200، ج10، ص183 .
- (49) الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، ج10، ص183 .
- (50) المرجع السابق، ج1، ص93 .
- (51) ديوان الأخطل، تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1994م، ص77.
- (52) ديوان الأخطل، ص232.
- (53) الأغاني، ج11، ص106.
- (54) ديوان عدي بن الرقاع العاملي، تحقيق: د.حسن محمد نورالدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص36، و ص126.
- (55) الموسوعة الشعرية (CD)، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 1997م- 2003م، وكيل التوزيع في المملكة العربية السعودية العبيكان.
- (56) الموسوعة الشعرية
- (57) المرجع السابق.
- (58) المرجع السابق.
- (59) المرجع السابق.
- (60) المرجع السابق.
- (61) المرجع السابق.
- (62) المرجع السابق.
- (63) المرجع السابق.
- (64) المرجع السابق.
- (65) المرجع السابق.
- (66) المرجع السابق.
- (67) المجموعة النبهانية، ج3، ص176.
- (68) ديوان أصداء النيل، عبد الله الطيب، دار المعارف بمصر، 1960، ص161.
- (69) من أروع ما قيل في مدح الرسول، محسن عقيل، دار المحجة البيضاء، ودار الرسول الأعظم، ط1، 2004م، ص529 - 603، والمدائح النبوية، ص26 و 27.
- (70) المدائح النبوية، ص25

- (71) تاريخ الأدب العربي، بروكلمان، ترجمة الدكتور: عبد الحلیم النجار، ط5، دار المعارف بمصر، ج1، ص161 .
- (72) المدائح النبوية، د. زكي مبارك، ص 25.
- (73) المرجع السابق، ص 26
- (74) تاريخ الأدب العربي، ص 161.
- (75) المدائح النبوية، ص 26.
- (76) تاريخ الأدب العربي، ج1، ص 156 - 160.
- (77) المدائح النبوية، ص 28 .
- (78) تاريخ الأدب العربي، ج1، ص 156 - 162.

بين رسالة الغفران وكوميديا دانتي (دراسة مقارنة)

أستاذ الأدب والنقد المشارك - جامعة السودان المفتوحة

د.الصادق آدم عمر

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلتناول اوجه التشابه والاختلاف في قضية التأثير بين رسالة الغفران والكوميديا الإلهية لدانتي، وقد وجد الموضوع اهتمام من الباحثين المحدثين في الشرق والغرب، وقد تناول الباحث أوجه الاختلاف حول والتشابه حول قضية التأثير، وتناقض الآراء حولها، مما دفع الباحث لبيان هذه القضية وكان لطبيعة الموضوع أثرا في تحديد منهج البحث، فلم يكتف الباحث بدراسة أوجه التشابه فقط بل ناقش أيضا مظاهر الاختلاف بين رسالة الغفران وكوميديا دانتي. وقد ختم البحث بعرض أهم النتائج التي توصل إليها البحث، كما أوصى الباحث بإستمراية الدراسة والبحث في هذه القضية.

Abstract:

This research aims to address the similarities and differences in the issue of influence ,between the message of forgiveness and Dante's Divine Comedy .The topic has found interest from modern researchers in the East and the West ,and the researcher has dealt with the issue of influence and contradiction of opinions ,and the nature of this topic had an impact in determining the research method .At the end of the research ,I also recommend continuing to study this topic as a review and investigation

آراء الدارسين حول قضية تأثير دانتي بأبي العلاء المعري:

(رسالة الغفران) لأبي العلاء المعري - دون شك - أنضج نماذج الثقافة العربية وهي نمط فريد متميز في آدابنا بالأسلوب الشائق الطريف وبالمضمون الفلسفي والفكري العميق .
أما (الكوميديا الإلهية) لدانتي فإنها تعد أهم أثر في الأدب الأوربي في العصور الوسطي ، ولذلك فإنها تحتل مكانة بارزة في الآداب الغربية إلى يومنا هذا ، وقد إستمد مؤلفها من هذا العمل أعظم شهرته وأخلدها .

وتمثل كل من رسالة الغفران والكوميديا الإلهية قصة رحلة خيالية من هذا العالم الفاني إلى ذلك العالم الثاني في نسق فني أدبي سام ، رفعهما إلى مصاف روائع الأدب في العالم ، وهذه المكانة البارزة لكلا العلمين دفعت كثيراً من الدارسين إلى الإهتمام بهما ، ومما شجع على ذلك وجود تشابه حيناً وتوافق تام أحياناً أخرى بين كثير من عناصر الأثرين ، ومع ذلك فقد اختلفت الدراسات حول قضية التأثير اختلافًا كبيراً من حيث طبيعة التناول وحقيقة النتائج وقد إنقسم الدارسون حول القضية إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول يسلم بوجود تأثير بوجود تأثير بين الكوميديا والغفران وخاصة موقف هؤلاء أن دانتي تأثر بالغفران وبغيرها من المصادر الإسلامية .

ومن دعاة هذا الرأي المستشرق الأسباني ميغويل أسين بلاثيوس الذي نشر في عام 1919م، كتاباً بعنوان (العلم الإسلامي لما بعد الحياة في الكوميديا الإلهية) وقد عرض بلاثيوس في هذا الكتاب أهم المصادر الإسلامية التي ذكر أن دانتي تأثر بها ، وبخاصة المعراج ورسالة الغفران وكتاب (الفتوحات المكية) لابن عربي ، وحلل تلك المصادر وأوضح بعض أوجه الشبه بينهما وبين ملحمة دانتي⁽¹⁾ وأكد كل من جرجي زيدان ومحمد كرد علي والبستاني والميمني والياس أبو شبكة - بصورة موجزة وملاحظات مختصرة - على سبق المعري واقتباس دانتي لعمله من رسالة الغفران ، ولعل أكثر الدراسات تفصيلاً ما قدمه قسطنطين الحمصي⁽²⁾ الذي يقول : (إن اعتراف الغرب بعقيدة دانتي وتفارخهم بالأعبوية الإلهية يعود في الحقيقة إلى المبدع الأول والمبتكر الحقيقي وهو أبو العلاء المعري صاحب رسالة الغفران ...) ويقول : (إن دانتي لم يكن مبتكراً بل تقلد رسالة الغفران سحجية من سجاياه)⁽³⁾ ومن هذا القبيل ما قدمه الدكتور عمر فروخ من تحديد بعض ملامح التشابه بين الأثرين مؤكداً في النهاية على حقيقة تأثير دانتي بالغفران ومثله كامل كيلاني الذي نشر رسالة الغفران سنة 1930م، وضمنها رأيه دون مناقشة للموضوع.⁽⁴⁾

أما القسم الثاني من الدارسين فإنه لا يسلم بوجود أي نوع من التأثير بين دانتي وأبي العلاء ، ويمثل هذا الفريق دريني خشبة الذي كتب ست مقالات في مجلة الرسالة في القاهرة سنة 1936م، عن الغفران والكوميديا الإلهية نفى فيها تأثير دانتي بالمعري وإن أشار إلى أثر قصة الإسراء والمعراج وبعض الآيات القرآنية في الكوميديا الإلهية . كما أنكرت الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) مثل ذلك التأثير في كتابها (الغفران دراسة ونقد)⁽⁵⁾ وقد ناقشت آراء بلاثيوس ورأت أنها لا تكفي للتدليل على تأثير دانتي بأبي العلاء، وركزت على ذكر مظاهر الاختلاف بين الكوميديا والغفران لتؤكد الفكرة التي انطلقت منها في البحث .

أما مصطفى آل عيال في كتابه (دانتي)⁽⁶⁾ وحسن عثمان مترجم الكوميديا الإلهية عن الإيطالية⁽⁷⁾ وعيسى الناعوري⁽⁸⁾ والياس سعد غالي⁽⁹⁾ ، فإنهم يصرون على عدم وجود أي مظهر من مظاهر التأثير برسالة الغفران .

أما القسم الثالث من الدارسين فإنه اتخذ موقفاً وسطاً فهو لم ينف حدوث تأثير ولم يقره إقراراً تاماً وإمّا مال أصحابه إلى التسليم باحتمال وصول الرسالة إلى دانتي بالترجمة أو بغيرها من وسائل الإتصال المتاحة لدانتي في ذلك العصر الذي عاش فيه . ويمثل هذا الاتجاه

الدكتور إبراهيم عبد الرحمن⁽¹⁰⁾ والدكتور صلاح فضل⁽¹¹⁾ وكلاهما قدم دراسة مستفيضة عن أوجه التشابه بين الغفران والكوميديا ، كما يمثلها الدكتور عماد حاتم⁽¹²⁾.

إننا بعد هذا العرض نستطيع أن نسجل عددًا من الملاحظات النقدية على الآراء السابقة بأقسامها الثلاثة :

- إن أكثر الذين سلموا بتأثير الغفران في الكوميديا اعتمدوا في حكمهم ذلك على أسبقية المعري المتوفي سنة 449هـ على دانتي المتوفي 721هـ فتأخر الزمن بدائتي واحتكاك الإفرنج بالمسلمين - في نظر هؤلاء

- أتاح الفرصة لتأثر اللاحق بالسابق.

إننا نعتقد أن ذلك وحده لا ينعض دليلاً على الاقتباس أو التقليد ، فالتأثر لا بد له لكي يتم من توافر عوامل تفاعل وإتصال كثيرة.

- قامت بعض المقارنات علي وجود بعض مظاهر تشابه بين العمليين ، وقد أوصلت تلك المقارنات أصحابها إلى إثبات التأثير ، ولم تتعد المقارنة إلى شئٍ آخر، وبذلك إفتقرت إلى نوع من التحقيق والتأكيد

إننا نرى أن الوقوف عند نماذج محددة متشابهة بين نصين لا يعد وحده دليلاً على وجود تأثير أو تأثر ، صحيح أن وجود تشابه بين النصوص يمثل عنصر التقاء ، ولكن المقارنة الحقيقية ينبغي أن تقوم على الوقوف عند أوجه التشابه والتطابق بالتفصيل ، وكذلك تناول التشابه الذي لا يمكن أن يتم بمحض الصدفة مثل التشابه في الأساليب الفنية والأحداث والأفكار والأخيلة والمضمون والمنطق الفلسفي الذي قام عليه كل من العمليين ، وتوضيح قنوات الإتصال ووسائل التأثير بصورة علمية مقنعة .

- بعض النقاد من أصحاب الفريق الثاني الذين رفضوا وجود تأثير استندوا في ذلك إلى عدم وجود تطابق كامل بين الغفران والكوميديا في الجوانب المختلفة ، ونسوا أن التأثير يكاد يكون جزئياً دائماً ، فيأخذ المؤلف بعض عناصر العمل الأدبي الأصيل ويدع بعضها الآخر لأنه لو قدر لأديب ما أن يأخذ أكثر الجوانب من عمل آخر إنه عندئذ ينفي عن عمله سمة الإبداع والجدة ، وهذا أمر لا ينطبق على الكوميديا لأن دانتي كان أديباً كبيراً ، وكل أديب مثله يفرض شخصيته من خلال أدبه ولا يخلو عمله من الأصالة ، وحتى لو أتيح له أن يتأثر برسالة الغفران فإنه تأثر بإشياء يحمل بذورها في نفسه من أفكار كامنة وعواطف لاشعورية وهذا في ذاته يضيء على عمله - رغم التأثير - أكبر ملامح الجدة والتميز .

- اعتمد بعض النقاد في رفضهم لفكرة التأثير على أن التقاء الغفران والكوميديا عند فكرة الرحلة فكرة إنسانية مشتركة قديمة عرضت في الأساطير والأديان . وغاب عن هؤلاء أن التشابه أو التأثير لا يكون في الفكرة بشكلها العام ، بل يمكن في جزئيات الرحلة أو تفصيلاتها مما لم يذكر في مصادر سابقة .

- كثير من الدراسات السابقة - نستثنى من ذلك دراسة بلاثيوس - لم تعن بعمق بتتبع المصادر التي يمكن أن تقود إلى إثبات نوع من التأثير بين الشعارين ، ومن الغريب أنه حتى الذين إقتنعوا بوجود تأثير وقف أكثرهم عند تأكيد الفكرة أو حصر أوجه الشبه دون أن يخرجوا من هذه الدائرة الضيقة إلى مجال الدراسة المقارنة التي تعني بتقصي مصادر التأثير من إنطباعات ، أو مصادر كتابة أو شفوية أو إهتمام بالحدود اللغوية لمجال التأثير وخاصة فيما يتعلق بالمرسل (مصدر التأثير) أو الآخذ أو الناقل ، أما الذين اعترضوا على وجود ملامح تأثير بين الأدبيين فإنهم ترسموا أثر سابقهم ، واكتفوا بتفنيد الهجوم أو ماتشبه القبول والرفض ، وهو ماقلل من قيمة تلك الدراسات وحصرها في حدود ضيقة لم ترق بعد إلى الدراسة المقارنة بمفهومها الصحيح .
- ولكن كيف يمكن أن نصل إلى دراسة تقربنا من المقارنة الحقيقية ، ولو بصورة موجزة تتفق مع الحدود الموضوعية لهذا البحث وفي مثل هذا المقام؟ قلنا إن القبول أو الرفض لايمثل دراسة مقارنة ، ثم إن الوقوف عند أوجه التشابه المحدودة لا يكفي وحده دليلاً للوصول إلى حكم صحيح ومقتنع ، وقلنا إن الدراسة المقارنة لها مجالات أوسع وأدق من هذا كله ، وإننا نأمل أن نتوقف عند أهم هذه المجالات . ونود قبل الشروع في هذا تقديم عرض موجز كتعريف بالعملين الأدبيين وبفلسفتها وشكلهما الفني.

رسالة الغفران:

رسالة الغفران رسالة كتبها أبو العلاء المعري لعلي بن منصور الحلبي المعروف بابن القارح جواباً على رسالة أرسلها له يذكر فيها تشوقه إلى لقائه ، وينحي فيها على الزنادقة ويطلب إليه فيها شروحاتاً فقهية وشرعية ، فأجابه برسالة الغفران ، وضمنها فنوناً شتى من اللغة والأدب ومن الآراء النقدية حول عدد من المفاهيم والإعتقادات والروايات ، والرسالة قسمان ، الأول : وصف حسي للجنة بما فيها من لذات مادية ، ثم وصف للنار وأحوال العصاة والكافرين فيها وكيف يقاسون أشد ويلات العذاب جزاء لما اقترفوه في الدنيا من مفاسد كل ذلك بأسلوب طريف ممتع وسخرية لاذعة .

أما القسم الثاني فهو إجابة عن أسئلة ابن القارح :

وفيما يتعلق بالمغزى الديني والخلقي والاجتماعي أو ما يسمى فلسفة رسالة الغفران فإنه يكثر الحديث عنه ونقتصر في هذا المقام على ذكر أوضح الملامح وأبرزها :
أملى أبو العلاء رسالته بعد عودته من بغداد ملخفاً فيها مواقفه اليائسة من الحياة والناس في عصره ، ومتخذاً من وصف الجنة والنار وما يقع فيهما من أحداث رموزاً موضوعية على قضايا تصدع في وجدانه منذ أن صدم بالواقع المرير ، وقد حقق المعري في هذه الرسالة كل ما كان يفتقده في حياته العملية⁽¹³⁾ ، فأول ما يلاحظه قارئ الرسالة أن جنة الغفران تحفل بالحركة المادية والنفسية العنيفة من رحلات الصيد إلى زيارات ونزهات وعراك وعريضة على نحو ماكان يقع في الحياة الدنيا حوله ، وعلي العكس مما تقصه النصوص القرآنية والإسلامية

الأخرى من هدوء الحياة في الجنة وسموها ، وهذا يؤكد أن فلسفة المعري في الغفران ليست عملاً عقلياً فحسب وإنما هو إلى جانب ذلك عمل له دلالات نفسية . ولا يصدر أبو العلاء في الغفران عن تهجم على الأديان أو الطعن في احكامها كما يتصور بعض الدارسين⁽¹⁴⁾ وما نراه من تهكم ونقد وسخرية ليس إلا تعبيراً عن المفارقات الحادة التي تحكم الحياة في عصره فهو رافض ناقد مثلما كان دانتلي في جانب من الكوميديا الإلهية . وقد إتجه أبو العلاء في رسالته إلى نقد كثير من المفاهيم الشائعة والنظرات السائدة في عصره حول عدد من القضايا الدينية والإجتماعية وصاغ بأسلوب أدبي شائق ليصل منه إلى المغزى الحقيقي ، فنراه يجمع في الجنة كثيراً من الشعراء الجاهليين والإسلاميين ممن يعتقد بعض الفقهاء وأصحاب الآراء المتزمتة أنهم من أهل النار ، وذلك يؤكد أن رحمة الله وعفوه ومغفرته وسعت كل شي ، ويجري أبو العلاء مع الشعراء الذين التقى بهم ابن القارح محاورات حول أسباب غفران الله لهم منتقداً كثيراً من الروايات والأخبار الدينية ، ومن الأمثلة على ذلك موقفه من قصة النبوة التي ألقها الناس بالمتبني، فهو يرى أن نطق المتبني لابنبيء عن دخيلة نفسه ، إذ أن الإنسان قد يقول مالا يعتقد وأن بعض الناس يظهرن الديانة تزييناً وتطلعاً إلى المكاسب والحمد والثناء ، وهم في الباطن ملحدون⁽¹⁵⁾ ، وهذا الموقف يكشف عن شك أبي العلاء في كثير مما يقوله الناس واحترازه مما يطلقونه من أحكام تفتقر إلى الدقة أو التحري ، ولكي يحقق أبو العلاء المعري الديني والإجتماعي لعمله نراه يهاجم الزنادقة والملحدن إلا أنه أراد من ابن القارح ألا يدفعه حرصه على الدين إلقاء التهم بلا روية أو يقين⁽¹⁶⁾ ، وكذلك يعرض بأولئك الذين يحرصون على الدنيا ويتكالبون على المال ويدعون أنهم عباد مصدقين مؤمنين (ولوقيل لبعض عباد هذا العصر : أعط لبنة ذات قضة لتعطى في الآجلة لبنة من فضة، لما أجاب ،) ولو سئل أمة عوراء يعوزها في الآخرة ببحوراء لما فعل على أنه من المصدقين ، فكيف من غذي بالتكذيب وجحد وقوع التعذيب⁽¹⁷⁾ .

الكوميديا الإلهية :

الكوميديا الإلهية ملحمة دينية ذات طابع رمزي إنساني ، وموضوعها الرحلة إلى العالم الآخر ، وهي مكونة من ثلاثة أجزاء : الجحيم والمطهر والفردوس ، وكل جزء مكون من ثلاثة وثلاثين نشيداً مع مقدمة للأجزاء الثلاثة في نشيد واحد .

والجحيم كما صورته دانتلي تسع طبقات يرحل إليها دانتلي مع فرجيل رمز الحكمة الأرضية ، ويصلان معاً إلى الطبقة التي يقيم فيها العلماء الشعراء الذين ساعدوا على رقي الإنسانية ، ولكنهم ليسوا من المؤمنين، ومنهم فرجيل وابن سينا وابن رشد، وفي الطبقة الثانية المترفون ، وفي الطبقة الثالثة الشبهون ، وفي الرابعة البخلاء ، وفي الخامسة الغضوبون ، وفي السادسة الملحدون والمتكبرون ، وفي السابعة المتمردون والجبابرة والسفاكون ، وفي الثامنة ، وهي منطقة الحفر اللعينة يسجن الغاشون والمتملقون والمزيفون والخائنون لأوطانهم ، وفي الدرك الأسفل الشيطان . والجزء الثاني هو المطهر : وهو جبل في الأرض مرتفع مقابل الجحيم ، فيه المذبذبون يكفرون عن سيئاتهم ، وذلك لديهم الأمل في النجاة ، وكلما نجت روح من أرواح المطهر انطلقت إلى عالم الخلد⁽¹⁸⁾ .

ويقود فرجيل دانتي في المطهر حتى إذا ما إنتهت درجات المطهر الصخرية وجد دانتي حبيته بياتريتشي إنتظاراً فتصعبه معها إلى الجنة بعد أن أوصلته بحبها الطاهر إلى درجات الأطهار المحبين لله .

لملحمة دانتي أكثر من مغزى ودلالة لها ، إن لها - على الرغم من طابعها الغيبي - طابع واقعي يصف فيه الشاعر عالم العصور الوسطى : حروبه ، عقائده ، وأخطاه ، يسود ذلك كله طابع ذاتي في وصف بعض الشاعر للنقائص والردائل الإجتماعية ، وحبه للفضائل وسمو الخلق ، هذا إلي أن دانتي كان يقصد من وراء هذه الملحمة إلى غايات رمزية⁽¹⁹⁾ وتشمل الكوميديا على معنى خلقي ديني يمكن تبينه من خلال تفسير رموزها ، وفيها إشارات إلى الحياة الإنسانية الأرضية المليئة بالخطايا والآثام والتي لا تفيد الإنسان منها إلا الحكمة الأرضية (العلم والفلسفة) ، والحكمة الإلهية ، بالإضافة إلى المعنى الخلقي الديني فقد كانت مواقف كثيرة في الكوميديا تحمل بالنسبة للشاعر معنى سياسياً ، ففيها ملامح للفوضى الساسية في إيطاليا في عصره والتي ولدت المثالب الاجتماعية والأخلاقية . ويتخذ دانتي ذلك كله منطلقاً لإعادة بلده ويهاجم ويعرض برجال الدين فيقول عنهم : (إنكم صنعتنم من الذهب والفضة إلهاً ، واي فرق بينكم وبين الوثني سوى أنه يعبد إلهاً واحداً وأنتم تعبدون مائة)⁽²⁰⁾ . ولم يكتف دانتي بالتعرض بآثام رجال الكنيسة بل انتبه إلى رجال الحكم وجشع الأغنياء المتكالبين على المال الذي كان دانتتي يعتبره رأس الشرور⁽²¹⁾ . لقد واجه دانتي في حياته ألواناً من العنت والضيق من المجتمع والناس ، فظهر في الكوميديا كناقذ سياسي يحاكم خصومه السياسيين وأعداءه الحزبيين ، كما بدت الكوميديا قصة شعرية رائعة تمجد الحب وتخلده وتغنى له وتسموا بالحبيبة الملهمة (بياتريتشي) - وهي من البشر - إلى مرتبة الملائكة والقديسين ، كما تداول دانتتي بالاستحسان والنقد مجموع الجهود العقلية على ماكانت على عليه إلى أيامه .

وباختصار كانت الكوميديا بالنسبة لدانتي خلاصة تجربة شاملة وعميقة لحظ حياتي إبداعية طويل ، فجمع فيها ثقافة عصور وعولمة وضمنها خلاصة حياته ومعاناته وأفكاره السياسية والفنية ونظرته إلى العالم وكافة القضايا الشخصية والإنسانية ، وأن يضمنها الكثير من معاناته كشاعر⁽²²⁾ .

ومما يلاحظ بعد عرض ملامح من فلسفة ومغزى كل من الغفران والكوميديا أن هناك ثمة إلتقاء أو تشابه في جوانب عدة ، وهذا دون شك _ له دلالتة في النظر إلى العلاقة بين الأثرين الأدبين الكبيرين .

أوجه التشابه والإختلاف بين الغفران والكوميديا :

أولاً / أوجه التشابه :

كلا العملين يحكي قصة رحلة إلى العالم الآخر ، وقد جعل أبو العلاء بطل الغفران رجلاً من البشر وأكثر الأشخاص الآخرين ليسوا قديسين ولا أنبياء وإنما هم بشر خاطئون أو في الغالب تائبون ، وهذه المسحة الإنسانية الواقعية التي توجد في الغفران هي ذاتها توجد في الكوميديا وقد

صور أبو العلاء ابن القادح في الفردوس مع جماعة من الشعراء الزنادقة يتبادلون الحديث⁽²³⁾. وهذا يشبه اجتماع دانتي مع أعظم الشعراء الوثنيين أمثال هوميروس وهوارس وأوفيد ولوكاتس ، ونجد الشاعرين قد جعلاً أهل الجنة جماعات جماعات ، وأهل النار أفراداً أفراداً ، وكلاهما اتخذ رسالته أو عمله سبيلاً إلى إظهار مقدرته اللغوية والأدبية وإبراز معرفته بالتاريخ والتعبير عن فلسفته الفكرية والدينية ومواقفه الإصلاحية الأخلاقية . وكثيراً ما نجد أحاديث دانتي مع أصحابه تشبه الأحاديث التي يجريها المعري علي لسان ابن القارح مع أهل الجنة والنار ، كلا الشاعرين التفت إلى القوم الذين خفف الله عنهم العذاب أو بعض الذين وضعوا في الأعراف (سور بين الجنة والنار) وحديث دانتي مع آدم في الجنة ، فابن القادح حين يلتقي آدم يدور بينها حديث حول اللغة الفطرية الأولى التي كان يتحدث بها أبو البشر⁽²⁴⁾ وهذا يشبه تماماً موقف دانتي عند لقائه بآدم في الجنة⁽²⁵⁾. ومن ملامح التشابه ما نراه من تسامح ديني عند أبي العلاء وعند دانتي فقد وضع أبو العلاء في الجنة قوماً جاهليين كعبيد بن الأبرص وزهير بن أبي سلمى وعدي بن زيد النصراني ، وأخذ يسأل عن لسان ابن القارح هؤلاء عن سبب غفران الله لهم ، ومن ذلك سؤاله عدي بن زيد عن السبب الذي نجاه الله به من النار ، فقال عدي : (كنت على دين المسيح ومن كان من أتباع الأنبياء قبل أن يبعث محمد فلا بأس عليه ، وإنما التبعة على من سجد للأصنام)⁽²⁶⁾

وقد سار دانتي على طريقة أبي العلاء في التسامح إذ وضع في الأعراف عند أطراف الجنة قوماً سبقوا ظهور النصرانية كسقراط وأفلاطون وأرسطو ويوليوس قيصر ، وقوماً جاءوا بعد ظهورها ولكنهم خدموا المدينة والعلم وكانوا أولى شهامة منهم ابن سينا وابن رشد وصلاح الدين الأيوبي ، بينما هو قد وضع في الجحيم نفرًا من الأمراء النصارى⁽²⁷⁾.

ومن مظاهر التشابه بين رسالة الغفران والكميديا الإلهية ما عرضه أسين بلاثيوس ومنه :

1. يعبر ابن القارح الصراط الذي يفضي إلى الجنة على ظهر جارية من جوارى السيدة فاطمة الزهراء فتحمله وتجاوز به كالبرق الخاطف⁽²⁸⁾، مثل ما يعرض دانتي وفرجيل الممر على متن جيريون⁽²⁹⁾ وكان ابن القارح قد عرج إلى السماء متعلقاً بركاب فاطمة الزهراء التي تطير في الهواء⁽³⁰⁾ مثلما استعان دانتي في صعوده بحبيبته بياتريش التي قادته إلى عالم الملكوت الأعلى .

2. يرفض الشاعر العربي بشار بن برد - في رسالة الغفران - الإجابة عن أسئلة ابن القارح ويصيح به عندما ألح عليه : يا هذا دعني من أباطيلك فإني مشغول عنك⁽³¹⁾ ومثل هذا الموقف يمر به دانتي مع (بوكادجي أماتي) الذي يرفض الإجابة عن أسئلته ويودعه أيضاً بمثل تلك العبارات الساخطة⁽³²⁾

3. يطلع بطل الغفران في الجحيم فيرى إبليس وهو يضطرب في السلاسل والأغلال ومقامع الحديد ، ويدور بينها حواراً يسأله إبليس عن إسمه وصنعتة⁽³³⁾ وشبيه بهذا ما نجد عند دانتي في وصفه للعملاق الناري (أفلياتي)⁽³⁴⁾.

ومن هذا القبيل من المشابه مانجده في الرسالة الغفران من لقاء ابن القارح بحوريتين الحور العين يبهره جمالها ، ومن خلال حوارهما يتضح له أن إحداهما كانت في الحياة العاجلة من أقبح نساء حلب وتعرف بحمدونة طلقها زوجها لرائحة كريهة في فيها فلما عرفت ذلك زهدت في الدنيا وتوفرت على العبادة فصيها ذلك إلى ماهي عليه ، وأما الأخرى فكانت توفيق السوداء التي كانت تخدم في دار العلم ببغداد ، فعندما عرف ابن القارح ذلك قال : (لا اله إلا الله لقد كنت سوداء فعدت أنصع من الكافور)⁽³⁵⁾ وهذا لاميشبه لقاء دانتي مع (بيكاردا) التي أدهشة بحسنها وجمالها الأخاذ لأنها لم تكن علي شي من هذا الجمال الباهر في الحياة . ومثله لقاء دانتي مع (بياسينا) في المطهر حيث يعجب مما هي فيه رغم شكواها مما كانت تعانيه من عذاب وشقاء في الحياة الزوجية ومن المشابه التي تصل درجة التطابق مانراه من مشاهد العراقيل التي تواجه ابن القارح ودانتي في الرحلة ، فابن القارح على مدخل الروضة التي تسكنها أرواح الجان يلتقي بأسد يفترس أبقار الجنة وإبلها ، وذئب يقتص ظباء الجنة فتعود بالقدرة لما كانت عليه .⁽³⁶⁾ وهذه العقبات تشبه ما قابلته دانتي إذ وجد الطريق مسدوداً بثلاثة وحوش : فهدة وأسود وذئب⁽³⁷⁾، وقد حاول دارسو الكوميديا تفسيرهذه العقبات تفسيراً يضيفي عليها دلالات رمزية ، ولكنهم - كما يرى الدكتور صلاح فضل - لم يفظنوا إلى أن رسالة الغفران قد عرضت لهذه الحيوانات المتوحشة وأضفت عليها دلالة ميثولوجية ، وكأن دانتي قد أفاد من هذه الوقائع إفادة واضحة⁽³⁸⁾ .

إن مثل هذه الملامح ومظاهر الشبه والتطابق - وغيرها كثير - لا تبدو مجرد توارد خواطر أو تأثر بالصدفة ، بل إنها تؤكد إمكانية إطلاع دانتي على رسالة الغفران سواء بالترجمة أم بالرواية الشفوية .

ثانياً / أوجه الاختلاف :

بدأ المعري بالجنة وبدأها دانتي من الجحيم ، وجاءت الكوميديا أكثر تفصيلاً وشمولاً ، كما نلاحظ أن دانتي ذهب بنفسه في تلك الرحلة الخيالية ولكن برفقة دليله فرجيل أشهر شعراء اللاتين ، بينما يبعث المعري صديقه ابن القارح فيها ، وكان السبيل الذي وضعه المعري للجنة مليئاً بالدعابة والمرح خاصة حين يسقط صك الغفران (التوبة) من ابن القارح . أما طريق دانتي إلى الجنة فكان حافلاً بالآلام والإصابات والأمهال والعذاب وهذا فرق ما بين الشعاعيين : دانتي العابس ، والمعري الباسم الذي أطلق لخياله العنان في السخر والدعابة ، يمر مع الشعراء والأدباء والنحاة بل مع إبليس والخزنة . ومن أوجه الاختلاف تبدو الكوميديا جداً خالصاً وعاطفة إنسانية حارة دافقة ، أما رسالة الغفران ففيها سخرية ومرارة وتهكم ، كما يغلب على كوميديا الجو الروحي بينما يسود الغفران صور هي أقرب إلى الحياة الواقعية نقلها للحياة الآخرة .

لقد بلغ المعري أسمى خياله لدى وصفه الفردوس كما كان أخضب النواحي خيالاً عند دانتي وصف الجحيم ، ففكرة الجحيم عند دانتي مهولة ، أما عند المعري فبسيطة ، وحراس الجحيم في الخيال المعري ملائكة وفي خيال دانتي شياطين ، والجنة عند دانتي تسعة أقسام أو

تسعى طبقات ، بكل طبقة طائفة من الناس ، وعند المعري ثلاثة أقسام ، جنة الجن ، جنة الرجاز ، الجنة الأصلية⁽³⁹⁾ . والذي نود أن نوضحه في هذا المجال أن مجرد وجود مظاهر اختلاف بين رسالة الغفران وكوميديا دانتي لا يدل على امتناع حدوث تأثير ، ذلك أن (الفكر الذي يتم تمثله لا يلبث أن يتدفق في قنوات بعيدة عن منبعه الأصلي)⁽⁴⁰⁾ . ولا ينبغي أن ننظر نظرة ضيقة إلى إنتقال الفكر من عقل إلى عقل وإلى تأثير أديب بأخر فالمبدع هو الذي لا يلتزم بالتقليد التام ، إنه في كل الأحوال يعرف حقيقة ما تأثر به وما ينبغي معه هو روح الأفكار والخيال والإبداع ، الذي نظر إليه وتمثله وليس سلسلة من الملامح المتشابهة أو المتطابقة⁽⁴¹⁾ .

إنه بصرف النظر عن كون الكوميديا قصيدة شعرية والغفران أشبه بقصة نثرية فإنه تبقى هناك مظاهر تشابه وتطابق كبيرة كما سبق أن أوضحنا. كما يلاحظ أن الفكرة الأساسية الموحية ونسق قصة الرحلة وتطور بعض الأحداث والأفكار ونقد الأحوال ووضع بعض الشخصيات في الجنة أو النار تبدو في أكثرها متشابهة أو متطابقة مما يؤكد أن هناك نوعاً من الالتقاء والتقارب بين رسالة الغفران والكوميديا ، وهذا لا يقلل من شأن ملحمة دانتي لأنها اتسمت بطابع خاص منحها قدراً مهماً من التمييز والإبداع.

وسائل الإتصال وعوامل التأثير :

من المعروف أن وصف إنتقال أثر أدبي إلى خارج حدوده اللغوية من أخص مجالات الأدب المقارن ، ويدخل في هذا المجال دراسة موضوع هذا الإنتقال والمصادر التي ساعدت في عملية التأثير ، وقد ألمحنا فيما مضى إلى وجود مظاهر لالتقاء دانتي في الكوميديا بأبي العلاء في الغفران . ولكي نقرب من تصميم هذه القضية لابد من تتبع إنتقال ذلك التأثير وبخاصة أنه قد تكشفنا جملة من الحقائق التي أكدت وجود إتصال بين الآثار العربية والفكر الأوروبي في العصور الوسطى - أي في عهد دانتي أو قبله بقليل ، فقد نشر المستشرق الإيطالي (تشيرولي) في كتابه عن الإسلام والكوميديا الإلهية الترجمة اللاتينية والفرنسية القديمة لإحدى صور المعراج الإسلامي ، وقصتها أن الفونسو العاشر ملك قشتالة كان قد أمر بترجمة ثور المعراج من العربية إلى القشتالية ثم طلب إلى (بونافنتور) الإيطالي ترجمتها من القشتالية إلى اللاتينية والفرنسية القديمة في نفس السنة لإذاعتها فيما وراء الحدود الأسبانية . وهذا تأييد من تشيرولي لكلام بلاثيوس من أن الفرصة كانت متاحة وسانحة أمام دانتي لكي يلم بعلم ما بعد الحياة عن المسلمين بما ترجم عن العربية ، وخاصة أن المصادر الإسلامية أمكنها تدخل إلى أوروبا قبل وفي عصر دانتي من بابين : صقلية في الشرق وأسبانيا في الغرب ولا يخطئ قارئ الكوميديا الإلهية ، وبخاصة في قسمها الأول ملامح التأثير بالفكر الإسلامي ، وفي هذا رد على أولئك الذين يتساءلون بدهشة : كيف وصل دانتي إلى المصادر المؤثرة وهي عربية في الوقت الذي كان فيه لا يعرف العربية ، متخذين من ذلك عقبة في سبيل تقرير نوع من التأثير . وإذا أضفنا إلماسبق أن (رسالة الغفران) إنتشرت في الغرب العربي والأندلس إنتشاراً واسعاً وأنها أثرت في الأدباء العرب في تلك العصور ، عصور الإتصال بالأوروبيين إتضح لنا أن انتقالها لأوروبا عبر أسبانيا أو صقلية أصبح أمراً متوقعاً، وقد يكون دانتي أو الرهبان الرهبان الذين

تعلم على أيديهم في مدينة (كاسينو) التي توجد فيها دار كتب تضم المخطوطات النادرة وآلاف الكتب - قد يكون طالع رسالة الغفران العربية أو الترجمة بين تلك المخطوطات . ويذكر العلامة الأستاذ أحمد تيمور أن لرسالة الغفران نسخاً كثيرة ومتعددة من المخطوطات في أكثر من مكان ومن ذلك نسخة مخطوطة في خزانة الكبرلي في القسطنطينية⁽⁴³⁾. ولا نستبعد أن يكون جد دانتي (كاتشيا غويدا) الذي قيل إنه حارب في صفوف الصليبيين في بلاد العرب قد حمل الفكرة أو رسالة الغفران نفسها إلي حفيده وإن لم يكن هذا فهناك (برونيتو لاتيني) أستاذ دانتي وصديقه الذي زار أسبانيا أكثر من مرة ، فقد يكون قد علم بأمر رسالة الغفران - لشهرتها ولتناولها موضوعاً يختص بعلم ما بعد الحياة عند المسلمين - فحملها من هناك إلى دانتي .

ومن المفيد الإشارة إلى قنوات أخرى كان لها دور مهم في حدوث الانتقال الثقافي والتأثير الفكري والأدبي وهي قنوات يعرفها دانتي أكثر من غيره ولابد أنه أفاد منها بشكل أو بآخر وقد لفتت إليها المستشرقة الأسبانية مارغريتا لوبيز غوميز⁽⁴⁴⁾.

- الإتصالات التجارية التي لم تتوقف بين العرب والأوروبيين وبخاصة في الأندلس بفضل العديد من التجار وجلهم من اليهود مثل (أبراهام دي ثورنوزا) .
- محاولات التقارب السياسي والثقافي بين أسبانيا المسلمة والبلاد الأوروبية عبر السفارات.
- حركة اللاجئين السياسيين من المسيحيين الذين عاشوا في الأندلس ثم هاجروا لأسباب مختلفة نحو الشمال المسيحي وزادت هجرتهم في أوقات الصراع والتعصب الديني .
- حركة المسافرين الأوروبيين الذين زاروا الأندلس والمنطقة الحدودية في أسبانيا المسيحية كي يتعلموا الثقافة العربية المتفوقة .
- الأديرة المنتشرة في أسبانيا وإيطاليا خصوصاً دير (سانتا ماريا ريبول) الذي نقل بين القرنين الحادي عشر والثالث عشر سلسلة من الأعمال العربية قام بترجمتها الرهبان وكثيرون منهم ذوي أصول مختلطة عربية أسبانية ويعرفون جيداً اللغة العربية .
- مدارس المترجمين بعد الغزو المسيحي لقرطبة والتي أنشأها ملوك مسيحيون ورجال دين مثل المطران (كيمييز دي رادا) وملك قشتالة ، وكان هدفهم المعرفة العميقة بالحكمة العربية المتراكمة في المكتبات الكبرى المليئة بالمخطوطات⁽⁴⁵⁾.

لقد أثمرت القنوات السابقة وساهمت في تجديد التبادل الثقافي الذي لم ينقطع في كل الظروف والمراحل ، ومما يؤكد ذلك أن وسائل الإتصال الثقافي بين الآداب الشرقية والآداب الأوروبية عن طريق اللغة العربية كانت مشرعة الأبواب، فقد انتقلت أعمال قصصية مهمة إلى بعض اللغات الأوروبية مثل (كليلة ودمنة) الذي ترجم سنة 1251م في عهد الفونسو العاشر من اللغة العربية إلى اللغة القشتالية(46) كما أثرت المقامات العربية في القصص الأسبانية ثم الفرنسية كما كان لقصة (حي بن يقظان) لابن طفيل تأثير في الأدب الأسباني وأشاد بها الفيلسوف (لايبنتز) ورأى أنها خير ما ألف في العصور الوسطى⁽⁴⁷⁾

كما كان للموشحات ، أثر واضح في الشعر الأوروبي وبخاصة في شعر التروبادور⁽⁴⁸⁾ ، وقد أشار الدكتور محمد غنيمي هلال إلى أن هذا الأثر للموشحات قد طال دانتي وبتراك ، إذ بلغ الشاعران درجة الكمال الفني بنوع من الشعر الغنائي يطلق عليه (سونيتو) أو سونيت وهو شعر يسير على نظام الموشحات الأندلسية وشعر التروبادور⁽⁴⁹⁾ . ولا نعجب من إتساع ثقافة دانتي وتأثره بكثير من التيارات الفكرية والأدبية والعلمية في عصره وذلك لأنه من الثابت عن دانتي (أنه كان كثير الإطلاع على ما يتاح له من جميع الثقافات الأخرى ، وغير ممكن ألا يطلع متبحرشره إلى المعرفة مثله على ماترجم في أوروبا من حضارة الإسلام في العصور الوسطى ، وقد كانت هي الحضارة المعاصرة ذات التفوق والسيطرة على العقول والممالك معاً)⁽⁵⁰⁾.

نتائج البحث :

- عرض البحث مختلف الآراء التي عالجت قضية تأثر دانتي في الكوميديا الإلهية برسالة الغفران سواء الآراء التي أكدت ذلك التأثر أم تلك التي نفت وقوعه، وناقش البحث هذه الآراء لتحديد ملامح الدقة والإجادة أو الضعف والقصور فيها، وتبين للباحث أن كثيراً من الأحكام النقدية كانت تعتمد على نظرة جزئية ولا تستند إلى دراسة منهجية مقارنة ، أي لا تقف على دراسة الأثرين الأدبيين أو التدليل على الآراء أو التدليل على الآراء بنصوص محددة وأدلة واضحة مما جعل هذه الأحكام إنطباعية عامة بعيدة عن الإقناع. ومع ذلك أمكن الالتفات إلى الجوانب الجيدة في علاقة دانتي بأبي العلاء في بعض الدراسات السابقة .
- أوضح البحث جوانب كثيرة من أوجه التشابه والإختلاف بين العملين ، ولم يقتصر على ذلك بل تجاوزه إلى تحديد جوانب أخرى تمثل تطابقاً تاماً بينهما في كثير من الأحداث والمواقف والأفكار، وفي جوانب البناء الفني وفلسفة العملين ومغزاهما وأهدافهما وهو مالا يمكن أن يتوافر في الأثرين الأدبيين بمحض الصدفة أو بدون وسائط ووسائل تأثير مباشرة ومؤكدة .
- كشف البحث عن مزيد من قنوات الإتصال وعوامل التأثير كما كشف عن حقائق متعددة حول هذين المجالين مما أضفى على قضية التأثير بين العملين مزيداً من الموضوعية .
- إن تحديد وسائل إنتقال التأثير وتوضيح عوامله وتحديد أوجه التطابق التام والتشابه العميق في جوانب دقيقة وكثيرة بين الكوميديا والغفران له أهمية كبيرة في مجال الدراسة المقارنة لأن هذا التطابق أو التوافق يقوم دليلاً موضوعياً على وصل رسالة الغفران بشكل أو بآخر للشاعر الإيطالي ويؤكد عمق استجابته لها ونفاذه إلى دقاتها الفكرية والفنية مما أكدته وتؤكدته المقارنة الموضوعية والتحليل التفصيلي المقارن للأثرين الأدبيين . والحقيقة أن رصد ملامح التشابه التفصيلية التي يستعد أن تقوم بمحض الصدفة يساعد على إثبات التأثير وخاصة أنه لا يوجد مانع مادي أو تاريخي حاسم يحول دون امكانية وصول هذا التأثير أو وقوعه .
- إن الكشف عن ظاهرة تأثر دانتي بالتراث العربي والثقافة الإسلامية يمثل إضافة لحلقة مهمة من الدراسات التي دارت حول تأثير الأدب العربي في الأدب الأوروبي في مرحلة العطاء الخصب للحضارة العربية ، كتأثير المقامات العربية في القصص الأسبانية ، ثم الفرنسية ، وتأثير قصة (حي

بن يقظان) لابن طفيل في الأدب الأسباني ، وتأثير الموشحات الأندلسية في شعر التروبادور ، في جوانب أخرى من الشعر الأوربي ، وغيرها من الدراسات المقارنة المهمة .
ومن الواضح أن تحديد مظاهر تأثير دانتي أو عقد صلات بينه وبين آدابنا العربية وثقافتنا الإسلامية يدل على مدى اتصال التراث الإنساني وتشابك علاقته ، ويدفعنا إلى ضرورة تعميق الاتصال بتراثنا لما اشتمل عليه من كنوز أدبية وفكرية ذات أبعاد ودلالات حضارية مهمة .
- يلفت البحث الإنتباه إلى أهمية دراسة رسالة الغفران وكوميديا دانتي لأنه رغم ما حظيا به من اهتمام فمها بحاجة إلى دراسات متجددة تكشف عن صلات وقيم فنية وجمالية وموضوعية أخرى فيما لم يكشف عنها من قبل مما يغنيهما ويزيد من قيمتها الأدبية على المستوى الإنساني (العالمي) .

المصادر والمراجع :

- (1) أنظر -Asian Palacios. La Escatologia Musulmana enla Divina comedia Ma- 443 - 425.P. 1961.drid.
- (2) فهل الورد في علم الإنتقاد قسطاكي الحمصي مطبعة العصر الجديد / حلب د . ت.
- (3) أبو العلاء المعري الشاعر.د. عمر فروخ ص 160.
- (4) رسالة الغفران طبعة كامل كيلاني (دار المعارف) (1930) (المقدمة).
- (5) الغفران دراسة ونقد.د.عائشة عبد الرحمن دار المعارف بمصر 1954 المقدمة .
- (6) دانتي مصطفي آل عيال دار المعارف القاهرة سلسلة إقرأ 1956 ص 6.
- (7) الكومديا الإلهية (الجحيم) لدانتي ترجمة د.حسن عثمان دار المعار بمصر 1959 (المقدمة)
- (8) (دانتي الجييري والكومديا الإلهية) عيسى الناعوري محاضرات الموسم الثقافي ط وزارة الثقافة السورية 1964 ص 63 ، 64.
- (9) قبسات من التراث الإنساني إلياس سعد غالي ص 45.
- (10) دراسات مقارنة د. إبراهيم عبد الرحمن ص 189.
- (11) تأثير الثقافة الإسلامية في الكومديا الإلهية د. صلاح فضل ص 83.
- (12) مدخل إلى تاريخ الآداب الأوربية د. عماد حاتم ص 115.
- (13) دراسات مقارنة د. إبراهيم عبد الرحمن ص 199.
- (14) أنظر مثلاً على هذه الدراسات كتاب (أبو العلاء ناقد المجتمع) زكي المحاسني ص 190.
- (15) رسالة الغفران ص 286.
- (16) أنظر ؟ النقد الاجتماعي في آثار أبي العلاء المعري د. يسري سلامة ص 269 .
- (17) رسالة الغفران ص 369.
- (18) الأدب المقارن د. محمد غنيمي هلال ص 150 .
- (19) المرجع السابق ص 151.
- (20) الكومديا الإلهية ، ترجمة د. حسن عثمان (الجحيم) - النشيد 14.
- (21) مدخل إلى تاريخ الآداب الأوربية د. عماد حاتم ص 125.
- (22) المرجع السابق ص 115.
- (23) رسالة الغفران ص 158 ، 160.
- (24) رسالة السابق ص 202.
- (25) الكومديا الإلهية (الفردوس) النشد 26.
- (26) رسالة الغفران ص 54.
- (27) أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم د. عمر فروج ص 167.

- (28) رسالة الغفران ص 116.
- (29) الكوميديا الإلهية (الجحيم) النشيد 17.
- (30) رسالة الغفران ص 115.
- (31) المصدر السابق ص 158.
- (32) الكوميديا الإلهية (الجحيم) النشيد 32.
- (33) رسالة الغفران ص 158.
- (34) تأثير الثقافة الإسلامية في الكوميديا الإلهية د. صلاح فضل ص 81 نقلاً عن أسين بلاثيوس .
- (35) رسالة الغفران ص 137 ، 138.
- (36) المصدر السابق ص 155 ، 156 .
- (37) الكوميديا الإلهية (الجحيم) النشيد 1-4.
- (38) تأثير الثقافة الإسلامية في الكوميديا دانتي ص 80.
- (39) أنظر : رسالة الغفران ص 45 ، 147 ، 214.
- (40) الدراسات الأدبية المقارنة. إس. إس، ترجمة عارف حديفة ص 103.
- (41) المرجع السابق ص 103.
- (42) الأدب المقارن د. محمد غنيمي هلال ص 154 ، 155.
- (43) أبو العلاء المعري أحمد تيمور الأنجلو المصرية ط 2 1970 ص 98.
- (44) مجلة صوت الكويت عدد 225 بتاريخ 13/6/991م ، ص 5 وفيها عرض لبحث قدمته المستشرقة الأسبانية مارغريتا لويز غوميز لمؤتمر (مساهمة الحضارة الإسلامية في الثقافة الأوربية) حول حقيقة الانتقال الثقافي بين الحضارة الإسلامية والأوربية في العصور الوسطى .
- (45) أنظر المصدر السابق ص 5 ، 5.
- (46) الأدب المقارن : النظرية والتطبيق د. أحمد درويش ص 37.
- (47) في النقد التطبيقي والقارن د. محمد غنيمي هلال ص 15
- (48) دراسات في الأدب العربي / أثر العرب في الشعر التروبادور غوستاف فون غربنوم، ترجمة د. احسان عباس وآخرين ص 216.
- (49) الأدب المقارن د. محمد غنيمي هلال ص 218.
- (50) المرجع السابق ص 155.

المصادر والمراجع:

- (1) أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم ، د. عمر فروخ ، منشورات دار الشرق الجديد، بيروت 1960م.
- (2) أبو العلاء المعري ، الأستاذ أحمد الأنجلو المصرية ، ط2، 1970م.
- (3) الأدب المقارن ، د. محمد الغنيمي هلال ، دار العودة ودار الثقافة ، بيروت ، ط5 د. ت.
- (4) 4. الأدب المقارن ، د. أحمد درويش ، مكتبة الزهراء القاهرة، 1984م.
- (5) تأثر الثقافة الإسلامية في الكوميديا الإلهية لدانتى ، د. صلاح فضل ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ط ، 1985م.
- (6) رسالة الغفران ، طبعة كامل كيلاني ، دار المعارف ، القاهرة ، 1930م.
- (7) رسالة الغفران ، طبعة دار صادر بيروت ، د . ت.
- (8) دانتى مصطفى آل عيال ، دار المعارف القاهرة ، (سلسلة اقرأ) 1956م.
- (9) دانتى الجيبرى والكوميديا الإلهية ، (محاضرات الموسم الثقافي)، ط وزارة الثقافة السورية ، دمشق ، 1964م.
- (10)10. الدراسات الأدبية المقارنة ، أس . أس . براور، ترجمة عارف حذيفة ، وزارة الثقافة السورية ، دمشق، 1986م.
- (11) دراسات في الأدب العربي غوستاف فون غرنباوم ، ترجمة د. إحسان عباس وآخرين، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1959م.
- (12) دراسات مقارنة دراسة ونقد ، د. إبراهيم عبد الرحمن محمد ، مكتبة الشباب / القاهرة . 1975م.
- (31) (الغفران) دراسة ونقد ، د. عائشة عبد الرحمن ، دار المعارف (القاهرة ، 1954م.
- (14) في النقد التطبيقي والمقارن ، د. محمد غنيمي هلال ، دار نهضة مصر ، د. ت .
- (15) قبسات من التراث الإنساني ، إلياس سعد غالي ، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق ، 1983م.

(16) الكوميديا الإلهية لدانتي ، ترجمة د. حسن عثمان (الجحيم ، الفردوس) ، دار المعارف ، القاهرة ، 1959م.

(17) مجلة (صوت الكويت) العدد 225 بتاريخ 1991/6/31م.

(18) مدخل إلى تاريخ الآداب الأوربية ، د. عماد حاتم ، الدار العربية للكتب ، ليبيا / تونس ، 1979م..

(19) منهل الوارد في العالم الانتقاد ، قسطاكي الحمصي ، مطبعة العصر الجديد ، حلب ، الجزء الثالث ، د. ت.

(20) النقد الاجتماعي في آثار أبي العلاء المعري ، د. يسري سلامة ، دار المعارف ، القاهرة، 1982م.

اتجاهات طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى حول التعليم عن بعد (دراسة نوعية)

معلم- تعليم مكة المكرمة
المملكة العربية السعودية

أ.صالح موسى محمد الشمراني

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى في التعليم عن بعد، ولتحقيق ذلك فقد اختار الباحث إجراء هذه الدراسة بطريقة نوعية وهي طريقة الأسلوب الظاهراتي (من خلال توظيف أسلوب المقابلة) للحصول على تفاصيل أكثر وفهم أعمق حول هذه المسألة. حيث تم إجراء المقابلات للحصول على البيانات اللازمة مع (8) طلاب من طلاب جامعة أم القرى في الفصل الأول من العام الدراسي (1442هـ). وتأتي أهمية هذه الدراسة إلى الإسهام بشكل مباشر في تطوير هذه النوع من أنواع التعلّم، كما أنها ستساهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتعلم عن بعد بسبب اعتمادها على المنهج النوعي الظاهراتي خاصة وأن هناك ندرة في الأبحاث المستخدمة للمنهج النوعي وبالأخص التعليم عن بعد. وقد بينت نتائج الدراسة إلى احتياج تدريب الطلاب وأساتذة المقرر على الإلمام بالتقنية وكيفية التعامل مع المنصات التعليمية التي تستخدم في التعلم عن بعد، كذلك تؤكد الدراسة إلى استخدام التقويم البديل القائم على المهام الادائية والاسئلة المفتوحة كأداة للتقويم لطلاب الدراسات العليا، كما أكدت الدراسة على تفاعل الطلاب ودوافعهم الجيدة نحو التعلم عن بعد. وأخيراً التأكيد على ضرورة تطبيق التعليم عن بعد لطلاب الجامعة لأنه يعتبر من مهارات القرن الواحد والعشرون.

Abstract:

The study aimed to reveal the opinions of postgraduate students in the Department of Psychology at Umm Al-Qura University in distance education, and to achieve this, the researcher chose to conduct this study in a qualitative manner, which is the phenomenological method (by employing the interview method) to obtain more details and a deeper understanding on this issue . Where interviews were conducted to obtain the necessary data with (8) students from Umm Al-Qura University in the first semes-

ter of the academic year (1442 AH). The importance of this study is to contribute directly to the development of this type of learning, as it will contribute to enriching the literature related to distance learning because of its reliance on the qualitative phenomenological approach, especially since there is a scarcity of research used for the qualitative curriculum, especially distance education. The results of the study indicated the need to train students and course professors on technical knowledge and how to deal with educational platforms that are used in distance learning. And their good motivation towards distance learning. Finally, emphasizing the necessity of applying distance education to university students, because it is considered one of the skills of the twenty-first century

الكلمات المفتاحية : التعليم عن بعد - طلاب الدراسات العليا قسم علم النفس- البحث النوعي الظاهراتي .

ذكر العبد الكريم (2019:ص210) أن هناك أربعة عناصر أساسية لكتابة تقرير البحث

النوعي ، وهي :

أولاً/ خلفية البحث:

مقدمة:

تزايدت استخدامات التعليم عن بعد في السنوات القليلة الماضية تزايداً ملحوظاً وأصبحت مؤسسات التعليم العالي تعتمد على هذا النمط من التعليم اعتماداً كبيراً في تعليم افراد المجتمع وتدريبهم. فالعصر الذي نعيش فيه يتميز بالتعليم المستمر تطور السريع في جميع مناحي الحياة كما تتميز مؤسسات التعليم المتطورة ذات الكفاءة العالية قدرتها على مواجهة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع لتتلاءم نظم التعليم ووسائله مع تلك المتغيرات بغرض تحقيق الأهداف المرسومة للمنظومة التعليمية لخدمة المجتمع وتطويره.

ان التعليم عن بعد ظاهره عالمية تمت بسرعه كبيره لأنه يقدم فرصا تعليمية لمن لا تمكنهم ظروفهم من الانضمام للتعليم الجامعي النظامي فهو نوع من التعليم الذي لا يتقيد بزمان ومكان معينين ولا في فئة عمرية معينة، حيث يكون المعلمون و المتعلمون مفصولين جسديا و يتواصلون بواسطه وسائل الاتصال الحديثة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

برزت الحاجة لدراسة للتعليم عن بعد وذلك نتيجة الصفات التي يتصف بها ذكرت الكثير من الدراسات منها دراسة عامر(2007) و المحيسن (2008) مميزات في كونه يمتاز بقدر كبير من المرونة والملائمة فهو يعطى الطالب الحرية في الدراسة بحسب ما تسمح به ظروف حياته و اوقاته و يحسن فرص التعلم فهو متاح لشريحة كبيره من الافراد على اختلاف تنوعهم (العاملين وكبار

السن ومما لا تؤهلهم ظروفهم للتواجد في المدرسة) ، كما انه يساعد على التعلم الذاتي الطالب خلال التعلم عن بعد يشارك في مناقشات و في عمليات البحث على الانترنت و توضيح الحقائق ومشاركتها كما انه يخلق تفاعلاً ذاتياً بينه وبين المحتوى فينشئ بالتالي استراتيجياته خاصة التي تساعده على التعلم الذاتي ، ومن هنا وجد الباحث انه لابد من استخدام البحث النوعي لدراسة ظاهرة التعلم عن بعد ، حيث تحتاج الظاهرة الى دراسة معمقة تفسر لنا إيجابيات وسلبيات ومعوقات التعلم عن بعد .

سوف تتناول هذا الدراسة دراسة التعلم عن بعد في ضوء آراء طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى ، كتجربة عاشوها الطلاب المشاركون في الدراسة خلال فصلين دراسيين قضاها في التعليم عن بعد، حيث تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

كيف تصف المناخ العام للمحاضرات الجامعية للمقررات الدراسية في التعليم عن بعد؟
ما رأيك في الجهود التعليمية المقدمة من قبل أستاذ المقرر لتحقيق أهداف المقرر في ظل التعليم عن بعد؟ وهل يتم التنويع بأساليب التدريس؟ وما رأيك في استراتيجية التدريس في المحتوى التعليمي للمادة في التعليم عن بعد؟ وهل هناك طريقة تفضلها؟

ما رأيك في مستوى الطلاب في التعليم عن بعد من حيث:

- الانضباط في الحضور.
- انجاز المهام المطلوبة منهم.
- الدافعية للتعلم.
- الفاعلية في إنجاز العملية التعليمية.

إلى أي مدى تعتقد أن هناك صعوبات أو تحديات واجهتك كطالب دراسات عليا أثناء

مرحلة التعليم عن بعد؟

- هل يمكنك أن تشرح لي بشيء من التفصيل؟
- ماهي أبرز الملاحظات التي وقعت من وجهة نظرك؟
- هل تعتقد أن هناك فاقداً تعليمياً في التعليم عن بعد، صف لنا ذلك؟
- برأيك ماذا ينقص التعليم عن بعد بجامعتنا ليصبح بجودة التعليم الحضوري؟
- كيف ترى جودة الأنظمة الالكترونية بالجامعة؟ وتقييمك لمستوى الخدمات التي تقدمها إدارة الخدمات الالكترونية بالجامعة؟

هل ترى أن المشاكل التقنية التي يشتمل عليها بعض الطلاب هي بسبب قصور الأنظمة الالكترونية بالجامعة، أم من شركات الاتصالات، أم هي حالات خاصة قد تكون بإهمال من الطالب نفسه؟ اشرح ذلك.

كيف ترى طريقة التقويم في التعليم عن بعد؟ وما هو أسلوب التقويم الأفضل من وجهة نظرك؟ وكيف تقيس مخرجات أو نواتج التعلم في التعليم عن بعد؟ وهل تختلف عن التعليم الحضوري؟

منهج الدراسة:

تم استخدام أسلوب البحث الظاهراتي (Phenomenological Research) وهو نوع من أنواع البحوث النوعية التي تعتمد على وصف المعنى المشترك لمفهوم أو ظاهرة معينة من خلال تجربة حية وهي التعليم عن بعد لمجموعة من الافراد هم طلاب الدراسات العليا لقسم علم النفس جامعة ام القرى. حيث سوف يتم التركيز على الافراد الذين عاشوا ظاهرة التعلم عن بعد وخبراتهم الذاتية والموضوعية حولها، وتحديد نقاط التقاطع والاختلاف بينهم . (الثوابية ، 2019)

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث عن الإيجابيات والسلبيات للتعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة ام القرى .

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية كبيرة وذلك نظراً لأن التعليم عن بعد بجميع أنواعه أصبح من الأمور التي تهتم بها الجامعات ومراكز التعليم والمدرسين مع التطور الهائل الذي يشهده العالم اليوم خاصة في مجال تقنية المعلومات وهو أسلوب جديد من شأنه تسريع عملية التعلم الإنساني وتطويره بحيث يتيح الفرص التعليمية لشريحة واسعة من المتعلمين كذلك يعزز مهارات الفرد الحياتية والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين. ولهذا فإن نتائج هذه الدراسة ستساهم بشكل مباشر في تطوير هذه النوع من أنواع التعلّم ، كما انها ستساهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتعلم عن بعد بسبب اعتمادها على المنهج النوعي الظاهراتي خاصة وأن هناك ندرة في الأبحاث المستخدمة للمنهج النوعي وبالأخص التعليم عن بعد ، كما أن أهمية الدراسة تنبثق من وصف رأي واتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو التعليم عن بعد خلال تجربتهم التي عاشوها في التعلم عن بعد.

أدبيات الدراسة:

مفهوم التعليم عن بعد: (Education Distance):

وعرّف AllenandSeaman (2017) التعليم عن بعد بأنه «تعليم يستخدم تقنية واحدة أو أكثر لتقديم التعليمات للطلاب المنفصلين عن المدرب ودعم التفاعل المنتظم والموضوعي بين الطلاب والمدرس بشكل متزامن أو غير متزامن».

الدراسات السابقة:

وتركز دراسة (Trout, 2020)، كأول دراسة تستكشف هذه الموضوعات المتعلقة بالانتقال الناجم عن فيروس كورونا إلى التعلم عبر الإنترنت - بحسب ما أفاد به الباحث - على الطلاب الذين لم يتعرضوا مسبقاً للتعلم عبر الإنترنت قبل الانتقال الإجباري إلى التعلم عن بعد. حيث تنوعت دوافع الطلاب في أخذ دروس عبر الإنترنت في المستقبل بمتوسط درجة بالقرب من النقطة المحايدة. وارتبطت المرونة المتصورة وفعالية التعلم بشكل كبير بنية أخذ مقررات مستقبلية عبر

الإنترنت. ولم يوافق الطلاب على أن الشكل عزز التعلم الفعال وأشاروا إلى أنهم سيكونون أكثر ميلاً لأخذ دروس عبر الإنترنت خارج تخصصهم. وأفادوا أن دوافعهم قد انخفضت بعد أن تم تحويل الدروس وجهاً لوجه إلى الإنترنت بسبب عدم وجود تفاعل شخصي. نظرًا لأن الجامعات تخطط لعروضها عبر الإنترنت في فترة تشديد الميزانيات والمخاوف المتعلقة بالاحتفاظ بها، حيث سيهتم أصحاب المصلحة في التعليم العالي بنتائج هذه الدراسة. وأوضحت دراسة حسنين (2005) على أهمية التصميم التعليمي بوجه عام في توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد بكليات التربية السودانية وأهمية وسائل الاتصال ومصادر التعلم في توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد.

وأشار (Seaman&Allen, 2017) في تقرير الالتحاق بالتعليم عن بعد لعام 2017 إلى أن ستة ملايين طالب كانوا يأخذون دورة واحدة على الأقل عن بعد اعتبارًا من عام 2015، وهو ما يعادل 30% من جميع الطلاب. حوالي 42% من الطلاب المسجلين في دورة التعليم عن بعد يأخذون دورات التعليم عن بعد بشكل حصري. زادت نسبة الطلاب الذين يدرسون في دورات عبر الإنترنت بنسبة 11% خلال السنوات الثلاث الماضية، بينما انخفضت معدلات الالتحاق الإجمالية. إن الزيادات الكبيرة في الالتحاق بالتعليم عبر الإنترنت ليست معزولة عن أنواع معينة من المؤسسات. ثمانية وعشرون بالمائة من الطلاب الجامعيين هم متعلمون عن بعد في المؤسسات العامة، و23% في مؤسسات خاصة غير هادفة للربح، و57% في القطاع الخاص بهدف الربح.

التعليق الدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها استخدمت البحث النوعي (الكيفي) ومن أنواعه البحث الظاهراتي والذي تعتمد على وصف ظاهر التعلم عن بعد بطريقة أوضح وبفهم أعمق وتحديد الصعوبات و التحديات واليجابيات والسلبيات للتعلم عن بعد .

ثانياً/ الطريقة:

طريقة اختيار المشاركين (العينة) :

تم اختيار المشاركين بصورة قصدية بعناية تامة وذلك من خلال تجربة المشاركين المباشرة في التعلم عن بعد، حيث يعتبرون من أوائل من استخدم التعلم عن بعد في مرحلة الدراسات العليا في جامعة ام القرى . حيث تم مراعاة الافراد والمواقع في العينة كما ذكر كروسويل (2019) وكان عددهم (8) طلاب من طلاب الدراسات العليا والمواقع أماكن اقامتهم وتعليمهم.

الافراد: هم طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة ام القرى.

الموقع: أماكن اقامتهم (مكة -جدة -جازان- المدينة- ينبع-تبوك) .

طريقة جمع البيانات :

تم جمع البيانات عن طريق أسلوب المقابلة.

أسئلة المقابلة :

كيف تصف المناخ العام للمحاضرات الجامعية للمقررات الدراسية في التعليم عن بعد؟
ما رأيك في الجهود التعليمية المقدمة من قبل أستاذ المقرر لتحقيق أهداف المقرر في ظل التعليم عن بعد؟ وهل يتم التنويع بأساليب التدريس؟ وما رأيك في استراتيجية التدريس في المحتوى التعليمي للمادة في التعليم عن بعد؟ وهل هناك طريقة تفضلها؟

ما رأيك في مستوى الطلاب في التعليم عن بعد من حيث:

- الانضباط في الحضور.
- انجاز المهام المطلوبة منهم.
- الدافعية للتعلم.
- الفاعلية في إنجاز العملية التعليمية.

إلى أي مدى تعتقد أن هناك صعوبات أو تحديات واجهتك كطالب دراسات عليا أثناء

مرحلة التعليم عن بعد؟

- هل يمكنك أن تشرح لي بشيء من التفصيل؟
 - ماهي أبرز الملاحظات التي وقعت من وجهة نظرك؟
 - هل تعتقد أن هناك فاقداً تعليمياً في التعليم عن بعد، صف لنا ذلك؟
 - برأيك ماذا ينقص التعليم عن بعد بجامعتنا ليصبح بجودة التعليم الحضوري؟
- كيف ترى جودة الأنظمة الالكترونية بالجامعة؟ وتقييمك لمستوى الخدمات التي تقدمها إدارة الخدمات الالكترونية بالجامعة؟
- هل ترى أن المشاكل التقنية التي يشتمك منها بعض الطلاب هي بسبب قصور الأنظمة الالكترونية بالجامعة، أم من شركات الاتصالات، أم هي حالات خاصة قد تكون بإهمال من الطالب نفسه؟ اشرح ذلك.
- كيف ترى طريقة التقويم في التعليم عن بعد؟ وما هو أسلوب التقويم الأفضل من وجهة نظرك؟ وكيف تقيس مخرجات أو نواتج التعلم في التعليم عن بعد؟ وهل تختلف عن التعليم الحضوري؟

الوقت المستغرق لجمع البيانات :

كان الوقت المستغرق لجمع البيانات الفصل الدراسي الأول لعام 1442 هـ .

دور الباحث :

كان دور الباحث بعيد عن الذاتية حيث تم إعطاء جميع المشاركين الحرية الصلاحية التامة في كتابة ما يراه مناسب وابداء رأيه بكل شفافية تامة. وان ذلك في مصلحة البحث العلمي وفي مصلحة تفسير الظاهر بشكل افضل.

صدق الأداة وثباتها :

تم عرض واستشارة بعض الخبراء في القياس والتقويم فقد تم إعداد أسئلة المقابلات وعرضها عليهم حيث وصل عددهم الى تسعة اشخاص وتم تنقيحها وإجراء التعديلات وإعادة صياغة بعض الأسئلة للتأكد من أن الأسئلة تقيس حقيقة ماتم إعدادها له، حتى تم الوصول إلى الصيغة النهائية التي تم طرحها على طلاب الدراسات العليا. أما ثبات الأداة فقد قام الباحث بتجربة أسئلة المقابلة على اثنين من طلاب الدراسات العليا خارج عينة الدراسة بواقع مرتين وبفاصل زمنية، حيث لم يظهر هناك فروق في الإجابات خلال المدة المعينة ومن خلال الفواصل الزمنية.

ثالثاً/ تحليل البيانات:

البرنامج المستخدم:

تم استخدام برنامج (MAXQDA2020).

طريقة إدخال المستندات:

تم استيراد عدد ثمان ملفات بصيغة (Word) إلى برنامج (MAXQDA) والتي تحتوي إجابات الطلاب على أسئلة المقابلة.

تم ادخال ملف المقابلات كالتالي:

عبد الرحمن - محمد ادريس- حسين - فرحان- عيسى-وديع-محمد خيري-صالح
تم ترميز الملفات الثمانية وبلغ إجمالي عدد الترميز (156) ترميزاً وكانت مجزأة على النحو

الآتي:

Document System			
Documents			156
المقابلات			156
مقابلة عبدالرحمن			26
مقابلة محمد ادريس			21
مقابلة حسين			19
مقابلة فرحان			16
مقابلة عيسى			18
مقابلة وديع			21
مقابلة محمد خيري			13
مقابلة صالح			22

عدد الرموز	المقابلة	م
26	عبدالرحمن	1
21	محمد ادريس	2
19	حسين	3
16	فرحان	4
18	عيسى	5
21	وديع	6
13	محمد خيري	7
22	صالح	8
156		الإجمالي

جدول رقم (1)

طريقة الترميز: كما في الجدول رقم (2)

محتوى عنصر الترميز				عدد الترميز	عناصر الترميز	ت
عدم ارتياح	1	ارتياح	8	9	المناخ العام	1
برنامج البلاك بورد				30	الجهود التعليمية	2
يحتاج الى تحسين	4	هناك برنامج أفضل	0			
		مناسب	3			
طريقة التدريس						
العصف الذهني	6	الحوار والمناقشة	5			
		التعلم التعاوني	1			
جهود أستاذ المقرر في تحقيق الأهداف						
لم يتم تحقيق	1	تم تحقيق	10			

محتوى عنصر الترميز			عدد الترميز	عناصر الترميز	ت	
الانضباط			29	مستوى الطالب	3	
لا يوجد	0	يوجد				8
انجاز المهام						
متحقق	2	الى حد ما				4
الدافعية						
متحقق	5	الى حد ما				2
الفاعلية						
متحقق	7	غير متحققه	1			
غير متوفرة	0	متوفرة	9	9	جودة الأنظمة والخدمات	4
حضورى افضل	1	عن بعد افضل	3	4	نواتج التعلم	5
لا توجد مشكلة	1	قله معرفة الطالب	1	14	مشكلات التقنية	6
شركة الاتصال	8	ضغط على الخوادم والرسيفرات في الجامعة	4			
صعوبات	12	تحديات	11	23	تحديات وصعوبات	7
مهام ادائية	9	تقويم بديل	5	22	تقويم التعلم	8
		الاختبارات الكترونية	8			
لا يوجد	2	يوجد	8	10	الفاقد التعليمي	9
				6	جهود التعليم عن بعد وماذا ينقصه	10

جدول رقم (2)

رابعاً/ النتائج والمناقشة:

بعد جمع البيانات من خلال أداة الدراسة حول آراء طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى، سوف يتم الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:
إجابة التساؤل الأول كيف تصف المناخ العام للمحاضرات الجامعية للمقررات الدراسية في التعليم عن بعد؟

بعد جمع البيانات من خلال أداة الدراسة ، حيث جاءت آراء المشاركين طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس في التعلم عن بعد ، أشاروا طلاب الدراسات العليا الى المناخ العام للتعليم عن بعد بالارتياح التام في مناخ بيئة التعليم عن بعد وهم يتعلمون من منازلهم ، حيث ذكر الطالب (عبدالرحمن) بقوله « بالنسبة للمناخ العام للمحاضرات أونلاين فيها نوع من الارتياح في الحضور حيث لا يتطلب على الطالب الحضور والذهاب إلى مقر القاعة في الجامعة وخصوصاً للزملاء القادمون من خارج منقطة مكة المكرمة، يستطيع الطالب الدخول إلى القاعة الافتراضية من جهازه المحمول ومن أي مكان هو متواجد فيه بشرط أن يكون المكان مهيباً وهادئ لكي يستطيع الطالب التركيز في المحاضرة» ، كما اتفق مع الطالب (وديع) بقوله« ميزة المناخ العام للمحاضرات بالأريحية والتواصل الجيد بين الطلاب والمحاضر، ويقدم فيها محتوى المحاضرات عن طريق منصة التعليم عن بعد الخاصة بالجامعة (البلاك بورد)، وهي منصة ذات تقنية عالية، توجد مرونة عالية في تعديل مواعيد المحاضرات بما يتناسب مع الجميع. وقد يعود ذلك الى فعلاً ما ذكره المشاركون وهو سهولة الانضمام الى الفصول الافتراضية وسهولة التعامل مع التقنية اذا تم التدريب عليها الطالب.

إجابة التساؤل الثاني ما رأيك في الجهود التعليمية المقدمة من قبل أستاذ المقرر لتحقيق أهداف المقرر في ظل التعليم عن بعد؟ وهل يتم التنوع بأساليب التدريس؟ وما رأيك في استراتيجية التدريس في المحتوى التعليمي للمادة في التعليم عن بعد؟ وهل هناك طريقة تفضلها؟

من خلال ما تم جمعه من بيانات يتم الإجابة على ذلك من خلال ما يلي:

جهد أستاذ المقرر في تحقيق الأهداف:

أشاروا المشاركون طلاب الدراسات العليا الى ان هناك اختلاف في طريقة عرض المادة التعليمية فمنهم من يشارك الطلاب المعلومة ويشرح ويعطي ومنعم من يرمي الحمل على الطالب وهذا ما كد عليه الطالب (حسين) بقوله«

تفاوتت الجهود المقدمة من قبل أساتذة المقررات، منهم من يعد ويقدم المادة العملية كاملة ويستخدم شرائح العرض لذلك، وآخرين يقومون بالعرض بمشاركة الطلاب، أو يطلب من الطالب العرض ويقوم أستاذ المقرر بالتعليق على المادة العلمية المعدة من قبل الطلاب، وأيضاً بعض الأساتذة لا يعرض أي مادة ويعتمد اعتماد كلي على الطلاب ولم يقدم أي مادة علمية يستفاد منها طوال فترة طرح المقرر، وآخر لا يحضر المحاضرات وتكون لمدة لا تتجاوز عشرين دقيقة،

وأيضاً عنك من يفضل إلقاء المحاضرة بشكل تقليدي دون استخدام أي تنوع في الأساليب» وأكد على ذلك الطالب (محمد ادريس) بقوله « في الحقيقة؛ يختلف أسلوب التدريس والجهد المبذول من أستاذ لآخر، ويتضح لنا كطلاب مدى الجهد الحاصل من أستاذ المقرر الذي يبذله في الإعداد والتقديم أو اعتماده على طلابه في تقديم المادة العلمية».

طريقة التدريس :

ذكروا طلاب الدراسات العليا ان لكل مرحلة من مراحل التعليم طريقتها التدريسية فمرحلة الدراسات العليا فالطريقة المفضلة هي طريق الحوار والمناقشة والعصف الذهني، وهذا ما أكد عليه الطالب (صالح) حيث ذكر « فلكل مرحلة تعليمية طرق او اساليب للتدريس فمرحلة الدراسات العليا يحتاج الطالب الى استراتيجيات العصف الذهني وطريقة المناقشة والحوار والتعلم التعاوني اكثر وذلك لتعويد الطلاب على احترام وجهات النظر الاخرى و الاستفادة من أفكار الاخرين وتقبل أفكارهم كذلك وبناء علاقات إيجابية بين المتعلمين». (مقابلة صالح، Pos. 12)

الخلاصة في إجابة السؤال الثاني وهو ان هناك اتفاق شبه تام لجميع المشاركين في انهم يفضلون ان يكون أستاذ المادة مشاركاً لهم في المادة من حيث عرض المفاهيم الأساسية ومشاركتهم فيها كذلك مشاركة الطالب في أجزاء من المادة كذلك يؤيدون طريقة التدريس المناقشة والحوار والعصف الذهني وذلك لتعويد الطلاب على احترام وجهات النظر الاخرى والاستفادة من أفكار الاخرين وتقبل أفكارهم كذلك وبناء علاقات إيجابية بين المتعلمين.

إجابة السؤال الثالث ما رأيك في مستوى الطلاب في التعليم عن بعد من حيث:

- الانضباط في الحضور.
 - انجاز المهام المطلوبة منهم.
 - الدافعية للتعلم.
 - الفاعلية في إنجاح العملية التعليمية.
- من خلال ما تم جمعه من بيانات يتم الإجابة على ذلك من خلال ما يلي :

الانضباط في الحضور :

جميع المشاركين أشادوا بالحضور السهل في الفصول الافتراضية حيث أكدوا أن الحضور كان عالياً جداً وهذا ما أكده الطالب (فرحان) بقوله « أتاحت التقنية في نظام التعليم عن بعد للطلاب التعلم دون حاجة لمغادرة موقعه، واختيار الأجواء المناسبة لهذا التعلم سواء داخل المنزل أو في مكان يضمن فيه الشخص راحته وهدوءه، دون التقييد بوقت زمني معين، ذلك أسهم في فرض انضباطية بالحضور من قبل الطلاب (مقابلة فرحان، Pos. 13) وكذلك وضع الطالب (عبدالرحمن) تجربته مع الحضور بقوله « أن خلال تجربة الفصلين الحالي والفصل السابق لمستوى الطلاب في الحضور هناك التزام واضح من قبل الزملاء في التواجد في الوقت المحدد في القاعة الافتراضية وذلك لعدة أسباب منها: توافر الأجهزة في المنزل بالقرب من الطالب فيستطيع بمجرد نقرة زر الدخول إلى الفصل الافتراضي باختلاف أنواعها تسجيل حضوره، حتى أن بعض الطلاب يسجل دخوله في القاعة

الافتراضية ثم يقوم بإنجاز أعماله المنزلية من تحضير المشروب المفضل لديه. (مقابلة عبدالرحمن Pos. 11,

انجاز المهام المطلوبة منهم:

أكدوا جميع المشاركين على ان انجاز المهام يعتمد على نوعية الطلاب ونوع المهمة البحثية وموعد تسليمها وحسن إدارة الطالب للوقت وهذا ما أكد عليه الطالب (صالح) « نجاز المهام او التكاليف تختلف باختلاف نوعية المهام او التكاليف وهمة وجدية الطلاب، فهناك مهام وتكاليفات يسلمها الطالب خلال الأسبوع وهناك مهام او تكاليفات يسلمها الطالب نهاية الفصل. لكن ينبغي على الطالب حُسن إدارة الوقت وتوزيع المهام على الأيام لسرعة انجاز المهام». (مقابلة صالح, Pos. 23) واكد عليه الطالب (حسين) ما انجاز المهام المطلوبة يختلف حسب نوع المهمة وحسب قدرة الطالب، كما أن هناك بعض المهام تتطلب وقتاً طويلاً مثل المشاريع البحثية وأخرى تكون عبارة عن واجبات قصيرة تخص كل موضوع يطرح، وهناك مهام معينة بوقت محدد يتم تسليمها وانجازها، وكما أشرت فالأمر يرجع للعاملين الأول نوع المهمة والثاني قدرة الطالب، والحكم على المهمة يكون من حيث ما قدمه الطالب من محتوى وهل قدم عمل يليق به وبمقرر المادة وهل استكمل النقاط الرئيسية المطلوبة في المهمة وكانت مستوفيه لجميع الجوانب، يرجع الحكم عليها من قبل أساتذة المقرر وما طلبوه من محاور لكل مهمة، (مقابلة حسين, Pos. 11)

الفاعلية والدافعية للتعلم عن بعد :

بخصوص فاعلية الطالب في التعلم عن بعد ، ذكروا طلاب الدراسات العليا بأن هنا فاعليه تامة خلال تعلمهم عن بعد وحيث أشار الطالب (محمد خيرى) بقوله « كما ان الدافعية للتعلم عند الطلاب كانت عالية وكذلك الفاعلية في إنجاح العملية التعليمية. (مقابلة محمد خيرى, Pos. 10) ، وأكد على ذلك الطالب (عيسى) بقوله «طلاب أيضاً مندفعون وتحمسون للتعلم فنجد أنهم لا يضيعون أي فرصة تفيدهم في مجالهم، حتى لو كانت خارج أوقات الدوام وأيضاً متفاعلين ويجدون الحلول المناسبة في حال كان هناك عطل في الفصول الافتراضية المقدمة من الجامعة مثل الانتقال لبرنامج الزوم وهذا ما حدث في احدى المحاضرات ». (مقابلة عيسى, Pos. 11) وهذا يتفق مع دراسة (Trout, 2020)، التي أكدت على تفاعل ودوافعهم الطلاب الجيدة تجاه التعلم عن بعد.

إجابة السؤال الرابع إلى أي مدًى تعتقد أن هناك صعوبات أو تحديات واجهتك كطالب دراسات عليا أثناء مرحلة التعليم عن بعد؟

نحن نعلم بأن التعليم عن بعد كان حل بديل لاستمرارية التعليم حضورياً لجميع طلاب الجامعات في مملكتنا الحبيبة بعد انتشار مرض كورونا او جائحة كورونا ، هذا التحول المفاجئ من القاعات الدراسية ومقابلة أساتذة المادة والزملاء الى الفصول الافتراضية والدخول على المنصات الالكترونية الممثلة ببرنامج البلاك بورد حيث أحدث نوع من الصعوبات والتحديات لدى المشاركين فقد أشار الطالب (عيسى) بقوله « حقيقة هناك الكثير من التحديات تواجهنا وأهمها شح المراجع،

في المكتبة كانت الكتب متوفرة وتستطيع الحصول عليها متى ما شئت، أما خلال التعليم عن بعد لا تكاد تذكر المراجع الالكترونية خاصة الكتب وإن وجدت لا توجد في مجال التخصص وقد تكون قديمة، وكذلك تحدي الوقت فالمهام كثيرة جدا ولا يوجد وقت كافي للانتهاء منها وتقديمها بشكل جيد». (عيسى, Pos. 15).

إجابة السؤال الخامس هل تعتقد أن هناك فاقداً تعليمياً في التعليم عن بعد، صف لنا ذلك؟

هناك تفاوت في الإجابات من المشاركين فهناك من يقول ان الفاقد التعليمي يحصل عندما يكون أستاذ المادة غير ملم بالتقنية و انشغاله عن المادة التعليمية وارتباطها بعمليات إدارية أخرى في الجامعة وهذا ما قاله الطالب (وديع) « نعم أعتقد ذلك، والذي قد يعود إلى ضعف الاهتمام بالتدريب على المهارات التطبيقية، أو الاعتذار عن المحاضرات بسبب الظروف الطارئة المرتبطة بالتواجد في المنزل، أو ضعف النقاش والحوار أثناء المحاضرة، أو عدم استخدام الاختبارات والتي قد تؤثر على التحصيل المعرفي لدى الطلاب. وأكد عليه الطالب (محمد الخيري) « عم أعتقد ذلك، بسبب وجود بعض المحاضرات او الدروس تحتاج الى تطبيق عملي وهذا قد لا يتوفر بجودة عالية بالتعليم عن بعد أيضا قد يعود إلى ضعف الاهتمام بالتدريب على المهارات التطبيقية، أو الاعتذار عن المحاضرات بسبب الظروف الطارئة المرتبطة بالتواجد في المنزل، أو ضعف النقاش والحوار أثناء المحاضرة، أو عدم استخدام الاختبارات والتي قد تؤثر على التحصيل المعرفي لدى الطلاب. ولكن أشار الطالب بعض المشاركين الى انه يوجد حلول لهذا الفاقد التعليمي طالما ان وسائل التقنية الحديثة توفر وسهولة الاستخدام ، وقد حصل ذلك لكم في بعض المواد السابقة عندما قام أستاذ المادة بتسجيل المحاضرة وارسالها لهم في وقت غير متزامن وهذا ما أكده الطالب (صالح) بقوله « أصبح من السهل التغلب على مشكلة الفاقد التعليمي والحصول عليه بكل يسر وسهولة عن طريق استخدام وسائل التقنية الحديثة والمتطورة ومن ضمنها تسجيل الدروس أو الفاقد التعليمي فيديو و ارساله كنوع من الدروس الغير متزامنة يتابعها الطلاب في أي وقت وهذا تم عمله في بعض المواد او المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الماضي. (مقابلة صالح, Pos. 32)

لكن يرى بعض المشاركين ان طلاب الدراسات العليا يتمتعون بالبحث العلمي والبحث في الحصول على المعلومة وهذا أكده الطالب (عيسى) بقوله «ليس هناك فاقد تعليمي يذكر قد يكون الفاقد التعليمي يتضح بشكل أكبر في المراحل المبكرة والتي يفتقد فيها الطالب للمهارات الأساسية ومرحلة الدكتوراة تعتمد بشكل كبير على الطالب لذلك لا أعتقد أن هناك فاقد تعليمي جوهري أثر في العملية التعليمية خاصة في هذه المرحلة».

إجابة السؤال السادس برأيك ماذا ينقص التعليم عن بعد بجامعتنا ليصبح بجودة التعليم الحضوري؟

ذكر المشاركين الى اننا في المراحل الأولى من التعليم عن بعد ، يحتاج الى التفاؤل والصبر فهناك من المشاركين أكد على تدريب الطلاب على كيف يتعامل التقنية وهذا ما ذكره الطالب

(وديع) حينما قال « تدريب الطلاب على مهارات استخدام (البلاك بورد) ومن ثم تفعيل الأساتذة له ، وتدريب الأساتذة على استراتيجيات التعليم عن بعد». (مقابلة وديع، 28-31-Pos). ومن هم من يرى ان المنصة الالكترونية المستخدمة وهي البلاك بورد تحتاج الى تحسين وتطوير وهذا ما أكد عليه اغلب المشاركين وهو ما ذكره (عبدالرحمن) بقوله « فمنصة البلاك بورد لازالت بحاجة إلى كثير من العمل الاحترافي البرمجي لتصل إلى المستوى اللائق بمجهودات صرح تعليمي مثل جامعة أم القرى في توفير المحتوى التعليمي الرقمي الكبير، وكذلك المستوى المنافس لمنصات التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني في الجامعات المحلية والعالمية». (مقابلة عبدالرحمن، 17-Pos) خلاصة القول ان التعلم عن بعد يحتاج الى التدريب من قبل الطلاب وأساتذة المقررات كذلك المنصة المستخدمة وهي البلاك بورد تحتاج الى تحسين وتطوير حتى يتم الاستفادة من خدماتها على أكمل وجه.

إجابة السؤال السابع كيف ترى جودة الأنظمة الالكترونية بالجامعة؟ وتقييمك لمستوى الخدمات التي تقدمها إدارة الخدمات الالكترونية بالجامعة؟

أكد جميع المشاركين أن جميع ما تقدمه الجامعة من خدمات ممثلة في عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد يعتبر مميز ولكن نطمح للأفضل ان شاء الله ، وكان لدى المشاركين اراء حول جودة هذه الأنظمة وتقييمهم لمستواها فقد ذكر الطالب (حسين) بقوله« أرى أن الخدمات الإلكترونية المقدمة جيدة وتحقق الغرض المأمول منها، وقد ساعدت في سير العملية التعليمية في التعليم عن بعد واسهمت في تلافي الخلل الحاصل من توقف التعليم الحضوري نتيجة تفشي فيروس كورونا، فالجامعة تقدم المادة العملية عن طريق البلاك بورد ويمكن للطلاب التواصل مع الأساتذة عن طريق تلك المنصة او البريد الإلكتروني، كما ان الطلاب يحصلون على جداولهم من خلال موقع الجامعة، وأصبحت حالياً تعقد الاختبارات النصفية والنهائية عن طريق المنصة، أي أن الجامعة طورت من خدماتها حتى تتواءم مع التعليم الحضوري وتحقق البدائل المستخدمة في تقييم مستويات الطلاب في المقررات، ونتطلع أن تصبح الخدمات الإلكترونية أكثر تطوراً وتقدماً في مساعدة الأساتذة والطلاب. (مقابلة حسين، 21-Pos) ، وأكد عليه الطالب (محمد ادريس) بقوله « هناك العديد من الخدمات التي يتم تقديمها لي كالبوابة الأكاديمية التي تحتوي على الخطة والجداول والسجل الأكاديمي والبطاقة، واستخدام البريد الإلكتروني الخاص وكذلك قواعد المعلومات المختلفة ، ومع كل تلك الخدمات التي يتم توفيرها إلا أنني أطمح كطالب إلى تطوير تلك الخدمات وتحسينها».

إجابة السؤال الثامن هل ترى أن المشاكل التقنية التي يشتمك منها بعض الطلاب هي بسبب قصور الأنظمة الالكترونية بالجامعة، أم من شركات الاتصالات، أم هي حالات خاصة قد تكون بإهمال من الطالب نفسه؟ اشرح ذلك.

هناك اتفاق لجميع المشاركين ان هناك مشاكل تواجههم في استخدام التعلم عن بعد وهي

:

ضعف شركات الاتصالات في اداءها حيث ذكر الطالب (فرحان) ان « شركات الاتصالات تتحمل جزء من المشاكل التقنية لضعف تغطيتها لبعض الأحياء الحديثة وفي القرى والهجر أيضاً، بالإضافة لبعض الخلل الي يحدث أثناء الصيانة مما ينتج عنه الانقطاع الجزئي وهو نادراً الحدوث»، وهذا ما أكده الطالب (محمد الخيري) حيث قال ان « ضعف التغطية لشبكات الإنترنت والهاتف، ما يجعل عملية التواصل أمر صعب، ما يسبب القلق للطلاب والطالبات في تعليمهم، على الرغم من مطالباتهم المستمرة. فإن طلاب المرحلة الجامعي ستخضع للتعليم عن بعد من خلال الإنترنت، مما ينذر بأحمال عالية وضغط على شبكات الشركات المشغلة الثلاث. الضغط على أجهزة السيرفرات في الخدمة الجامعية حيث يصبح من الصعوبة الدخول للموقع الجامعي وقت الذروة وهذا ما أشار اليه الطالب (محمد ادريس) بقوله « في بعض الأحيان نواجه مشكلات في النظام بسبب الضغط الشديد على خوادم النظام والسيرفرات الخاصة به، فيقوم النظام مرة بعدم تمكينك من الدخول، وأخرى بإخراجك من القاعة، وأحياناً تحضر دون مشاهدة العرض، أو سماع صوت المشاركين أو أستاذ المقرر. وقد لا تستطيع التعامل مع التكاليفات داخل النظام إما بإرسال ملف أو حل اختبار أو المشاركة في نقاش أو غير ذلك. (مقابلة محمد ادريس، 42، Pos).

إجابة السؤال التاسع كيف ترى طريقة التقويم في التعليم عن بعد؟ وما هو أسلوب التقويم الأفضل من وجهة نظرك؟ وكيف تقيس مخرجات أو نواتج التعلم في التعليم عن بعد؟ وهل تختلف عن التعليم الحضوري؟

أكد الأغلبية من المشاركين ان افضل طريقة للتعلم عن بعد في مرحلة الدراسات العليا هي التقويم البديل او تقويم القائم على المهام الادائية وهذا ما أكده الطالب (صالح) حيث ذكر « اسلوب التقويم الأمثل لمرحلة الدراسات العليا من وجهة نظري هو التقويم البديل» وهذا أشار اليه الطالب (وديع) حينما قال « أفضل طريقة للتقويم هو التقويم البديل، واستخدام أسلوب مهام الأداء في قياس تمكن الطالب من المعرفة، برغم من أنها تحتاج إلى وقت كبير لإنجازها والانتهاء منها، كما أنها تتطلب مهارة عالية في إعدادها، فأحياناً تصبح شكلية وتفقد فائدتها إذا ما تم استخدامها بشكل عشوائي ». (مقابلة وديع، 37، Pos)

ومن حيث طريقة اختلاف التقويم بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد يرى الطالب (عيسى) بقوله « طريقة التقويم عن بعد لا تختلف كثيرا عن التعليم الحضوري فيتم تقويمنا قبل الجائحة مشابه إلى حد ما لطريقة تقويمنا اليوم في بعض المواد، صحيح أننا افتقدنا للاختبارات المباشرة والتي قد لا تفيد كثيرا لطالب الدكتوراة فالهدف من هذه المرحلة ليس تقديم معلومة واسترجاعها ». (مقابلة عيسى، 25، Pos).

نتائج الدراسة :

الحاجة الى تدريب الطلاب وأساتذة المقررعلى الإلمام بالتقنية وكيفية التعامل مع المنصات التعليمية .

التركيز على استخدام التقويم البديل القائم على المهام الادائية والاسئلة المفتوحة كأداة للتقويم لطلاب الدراسات العليا.

أكدت الدراسة على تفاعل ودوافعهم الطلاب الجيدة تجاه التعلم عن بعد.

السعي من إدارة الجامعة إلى حلول مشكلة شبكات الاتصال بالإنترنت في وقت الذروة، والصيانة المستمرة للأعطال التقنية.

سهولة استخدام التقنية وانضباط حضور الطلاب في القاعات الافتراضية وسهولة الحصول على الفاقد التعليمي.

التوصيات :

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

ضرورة تطبيق التعليم عن بعد في التعليم الجامعي لأنه يُعد من مهارات القرن الواحد والعشرون.

استخدام التقويم البديل القائم على المهام الادائية والاسئلة المفتوحة كأداة للتقويم لطلاب الدراسات العليا.

تقوية شبكات الاتصال (الانترنت) وإعطاء حلول بديلة من شركات الاتصال لطلاب الجامعة.

المقترحات :

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم مقترحات الآتية:

دراسة مقارنة بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري لطلاب الجامعة .

دراسة آراء الطلاب في التعليم العام في التعليم عن بعد .

الخاتمة :

وفي الختام الحمد لله تعالى الذي وفقنا في تقديم هذا الدراسة، حيث تُجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات العلمية التي تناولت موضوع التعليم عن بعد استخدمت المنهج الكمي حيث لم تتعمق هذه الدراسات بالشكل الكافي إلى أدق التفاصيل الإيجابية والسلبية في التعليم عن بعد. و تأتي هذه الدراسة بعنوان «اتجاهات طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بجامعة أم القرى حول التعليم عن بعد» مختلفة تماماً عن بقية الدراسات حيث استخدمت المنهج النوعي الظاهراتي؛ الذي يسعفي الوصول إلى فهم أعمق واشمل لإيجابية وسلبية ظاهرة التعليم عن بعد من خلال ابحاث نحو آراء طلاب عايشوا هذه المرحلة بجميع تفاصيلها . حيث أكدت الدراسة إلى أن التعليم عن بعد هي تجربة رائعة ولها ابعاد إيجابية وسلبية ومن الأبعاد الإيجابية هي اكساب الطالب المهارات المعرفية وتعزيز التعلم الذاتي، والتأكيد على انضباط حضور الطلاب في القاعات الافتراضية

وسهولة الحصول على الفاقد التعليمي كذلك توضح الدراسة الى أفضلية استخدام التقويم البديل في تقويم الطلاب.ومن الابعاد السلبية فيالتعليم عن بعد منها ما هو فني وهي مشكلة شبكات الاتصال بالإنترنت في وقت الذروة،والصيانة المستمرة للأعطال التقنية، إضافة ما هو صحي وهي المشاكلالصحية الناتجة من الجلوس باستمرار ولوقت طويل على جهاز الكمبيوتر. هذا ما حرصنا على أن نتهم به تمامًا عبر هذهاالدراسة، لتكون إحدى المراجع المهمة والأساسية للراغبين في إجراء المزيد من الأبحاث عن هذا المجال العلمي.

المصادر والمراجع

- (1) الثوابية ، أحمد (2019). ترجمة كتاب تصميم البحث النوعي تأليف كروسويل وبوث John W.Creswell& Cheryl N.Poth. الأردن . دار الفكر للنشر والتوزيع .
- (2) العبد الكريم، راشد (2019). البحث النوعي في التربية. الرياض. مكتبة الرشد.
- (3) المحيسني ، ابراهيم عبد الله و شواط ، الحسين بن محمد (2008) . نظام الانتساب في المملكة العربية السعودية و خطوات نحو التعليم الالكتروني.
- (4) حسنين، مهدي سعيد (2005). تكنولوجيا التعليم في برامج التعلم عن بعد»، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- (5) عامر، طارق عبد الرؤوف (2007) . التعليم عن بعد والتعليم المفتوح الأردن، دار اليازوري التعليمية للنشر والتوزيع.
- (6) Allen, I. Elaine; Seaman, Jeff. (2017). Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017. Babson Survey Research Group. <https://eric.ed.gov/?id=ED580868>
- (7) Trout, Brian S. (2020). The Coronavirus-Induced Transition to Online Learning: Perceptions and Intentions of First-Time Online Students. Quarterly Review of Distance Education . 2020, Vol. 21 Issue 1, p1-11. 11p. 3 Charts.

فاعلية استخدام برنامج كورت في تعليم مهارات التفكير

كلية التربية - عمادة الدراسات العليا
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أ. معاوية محمد علي يوسف

د. حربية محمد أحمد عثمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام برنامج كورت في تعليم وتعلم مهارات التفكير في التربية الإسلامية، وتناول الموضوع من عدة أبعاد منها: تعليم التفكير، وأهداف وخصائص وأساسيات ومكونات برنامج كورت، ثم الوقوف على تطبيقات عملية لبرنامج كورت الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) في مادة التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي والوصفي التحليلي للتحقق من الفروض، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الأول الثانوي بمعاهد التعليم البريطانية، وتكونت عينة الدراسة القصدية من (24) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (12) طالباً لكل مجموعة، استخدمت الدراسة الاختبار لقياس التحصيل والاستبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو البرنامج، ومن أبرز النتائج: برنامج كورت له القدرة على رفع مستوى تفاعل الطلاب بدرجة كبيرة، ويفضل الطلاب برنامج كورت على الأسلوب التقليدي. كما أن أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract:

This study aimed to identify the impact of the use of the Kurt program in the science and learner thinking skills in Islamic education, the subject was addressed in several dimensions, including: the concept and the importance and objectives of thinking in Islam, and then on practical applications of the program Kurt Part I [expanding the field of cognition] in the article The study was based on the experimental and descriptive analytical method to verify the hypotheses. The study population was represented in the first secondary school students in British education institutes. The

sample of intentional study consisted of [24] students, divided into two groups [12] students for each group. The house The Kurt program has the ability to significantly increase student interaction, and students prefer the Kurt program over the traditional method. The study recommends that attention be paid to the applied side in order to add excitement and suspense. In the educational process.

المقدمة:

تعتمد الدول اعتماداً كبيراً على البرامج التعليمية التي تنمي المهارات العملية للطلاب والتي تتطلبها الحياة الواقعية وتؤهلهم لأن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه. ومن المسلم به أن المعلومات تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فهي متجددة باستمرار، مما يمكن من اكتساب المعلومات المتجددة دوماً، وبذلك يعتبر التفكير هو الأداء التي يواجه بها الإنسان متغيرات العصر. ولأن التربية الإسلامية تعتبر ركناً أساسياً في مناهج ومقررات التعليم العام، ومجالاً خصباً لتعليم وتدريب الطلاب على أنماط وأساليب التفكير السليم وتنميته، والإسهام في بناء شخصية الطالب وقدرته على التفكير والإبداع، وإكسابه البصيرة الدينية والفهم العميق، قامت العديد من الدول بتطوير مقررات التربية الإسلامية وتحسينها لتواكب معطيات العصر الذي نعيشه. وقد صمم برنامج كورت لتعليم الطلاب مجموعة من أدوات التفكير التي تسمح لهم بالابتعاد عن نماذج التفكير التقليدية، ومحاولة إدراك الأشياء بشكل أكثر وضوحاً وتحراً مع التركيز على توسيع الإدراك في التفكير لحل المشكلات باعتباره الأساس لبرنامج كورت، فيصبح الطلاب من خلال دراسة هذا البرنامج مفكرين شاملين، وقد اختار الباحثان برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير لـ إدوارد دي بونو لأنه من أشهر البرامج المطبقة في كثير من دول العالم، ويعتبر دي بونو من أشهر علماء التفكير الذين يدافعون بقوة عن منهجية تعليم مهارات التفكير وأدواته بطريقة مباشرة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1/ دراسة⁽²⁰⁾ محمود عثمان حسن (2016م) بعنوان:

أثر توظيف برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات مهارات التفكير لدى الطلاب الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
هدفت الدراسة إلى بيان أثر توظيف برنامج تسريع التفكير على تنمية مهارات التفكير لطلاب المرحلة الثانوية- وحدة الشهداء محلية سوبا.
اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ووظف الاستبانة لجمع المعلومات، وطبق منهج (SPSS) للتحليل الإحصائي على عينة تضم (52) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج:
يعمل البرنامج على تطوير التعليم والتعلم.
يزيد البرنامج من الإثارة والتشويق في عملية التعليم والتعلم.

يساعد البرنامج على تنمية مهارات التفكير والخبرات المختلفة للحصول على أفكار جديدة في أسرع وقت.

- من أبرز الصعوبات في توظيف البرنامج عدم توفر الوسائل التعليمية في التعليم.
- من أبرز التوصيات بذل كل الجهود لدمج برنامج تسريع التفكير في المقررات الدراسية.
- من المقترحات المزيد من البحث من أجل توظيف برامج تنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية.

2/ دراسة⁽²¹⁾ المطيري، عيبر أحمد، (2013م) بعنوان:

أثر برنامج كورت في تنمية قدرات التفكير الناقد في مادة التربية الإسلامية، لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على برنامج كورت في تنمية قدرات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، ومدى تفاعل البرنامج مع المستوى التحصيلي في تنمية التفكير الناقد.

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة البحث القصدية من مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير اللفظي والصورى (أ) كاختبار قبلي، والنموذج (ب) كاختبار بعدي، وقد أظهرت النتائج فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القدرات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر دال للتفاعل بين البرنامج والتحصيل الدراسي في الدرجة الكلية فقط. ومن أبرز الصعوبات: عدم الاهتمام بإدخال برامج جديدة وتطبيقها في المناهج الدراسية الحالية.

ومن ابر التوصيات: قد أوصت الباحثة بتدريب المعلمين على برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير.

من المقترحات: تطبيق برنامج كورت للمدارس بواقع حصة أسبوعياً وإدخال أنشطة برامج التفكير في المناهج.

3/ دراسة⁽²²⁾ العنزي، سلامة (2014م)، بعنوان:

أثر برنامج كورت الجزء الأول في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكويت.

هدفت الدراسة إلى بيان أثر برنامج كورت على تنمية التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق اختبار تورانس للصورة اللفظية (أ) والقبليّة (ب). وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي باستخدام كورت. ومن أبرز التوصيات: أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي باستخدام كورت. ومن المقترحات: المزيد من البحوث في إجراء برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعي.

4/ دراسة⁽²³⁾ حسين، عبدالله (2013م) بعنوان:

أثر برنامج تدريبي لمهارات كورت (الإدراك والتنظيم) في تنمية مهارات التفكير، لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي- بعمان- الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام جزئين من برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير. اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعتين (ضابطة، وتجريبية). وقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث تغيير في الأداء بصورة واضحة والتفاعل والإثارة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية. ومن أبرز التوصيات: أهمية إدخال مجموعة من أجزاء برنامج كورت وتطبيقاته في المواد الدراسية. من أبرز المقترحات: إجراء دراسات علمية تتناول أثر استخدام كورت في المقررات الدراسية واثره على التحصيل وتنمية القدرة على التفكير.

ما يستفاد من الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج التجريبي ما عدا دراسة واحدة جمعت بين الوصفي والتجريبي.

معظم محاور الدراسات ركزت على أثر استخدام وتوظيف برنامج كورت ضمن المواد والمقررات الدراسية خاصة الجزء الأول والجزء الرابع الإبداع.

تناولت الدراسات مختلف المراحل التعليمية من التعليم العام (أساس، متوسط، ثانوي) مما يؤكد أن برنامج كورت يتناسب مع مختلف المراحل التعليمية والأعمار السنية.

جاءت معظم النتائج تقريباً متطابقة مع نتائج هذه الدراسة لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية التعليم ببرنامج كورت لتنمية مهارات التفكير.

تفردت هذه الدراسة بالتطبيقات المرحلة والشاملة للجزء الأول في التربية الإسلامية وفق ترتيب دي بونو (De Bono)، وتدعيم التعريف على برنامج كورت من خلال التطبيق والتأصيل الشرعي للمهارات.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: هي كون الشيء يؤدي إلى نتائج، تأثير، مقدرة الشيء على التأثير.
برنامج كورت لتعليم التفكير: هو برنامج عالمي لتعليم مهارات التفكير بشكل مباشر، وضعه إدوارد دي بونو سنة 1970م، وتمثل كلمة كورت الأحرف الأولى: (Cognitive Research Trust) وتعني مؤسسة البحث المعرفي، ويدرس هذا البرنامج كمادة دراسية مستقلة، ويحتوي على ستة أجزاء تعليمية تغطي العديد من مهارات التفكير، وتتألف كل وحدة أو جزء من عشر مهارات وأدوات للتفكير.⁽¹⁾

مهارات التفكير: هي عمليات عقلية لمدخلات حسية محددة يمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة.

1/ تعليم مهارات التفكير:

إن التفكير الجيد والحادق ليس مرادفاً للذكاء، فهناك كثير من الأشخاص الأذكياء الذين لا يتفحصون البدائل ولا يستمعون لوجهات نظر الآخرين، وهؤلاء على الرغم من ذكائهم ليسوا مفكرين جيدين، وبالتالي فإن نظرة الخبراء في هذا المجال بأن الذكاء هو قدرة الدماغ الفطرية، وأن التفكير هو المهارة التي توظف بها هذه القدرة، فتعليم مهارات التفكير يهدف إلى دعم الطلاب بأدوات لاستخدام قدراتهم الفطرية بطريقة أكثر فعالية.⁽²⁾

أهمية تعليم مهارات التفكير:

وترى سناء محمد⁽³⁾ أن أهمية تعليم وتعلم مهارات التفكير تتلخص في الآتي:

1. أن عملية التفكير ليست عملية بسيطة كما يتصور الكثيرون، بل هو عملية معقدة متعددة الجوانب والخطوات، مما يجعل أهمية مهارات التفكير يمكن لا يستهان به.
2. أن للتفكير مهارات، وكل مهارة في الدنيا ذات أهمية ونحتاج إلى تعلمها بالممارسة والتمرين والصبر عليها والتحسين المستمر في أدائها.

هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم عن موضوع تعليم مهارات التفكير، وقد أكدوا أن تعليم وتعلم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم مهارات التفكير ينبغي أن يكون هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم، وأن مهاراته العليا والأساسية يمكن أن تعلم وتنمى لدى الطلاب بالتدريب والتعليم، وهي مهارات لا تختلف عن أي مهارة أخرى يمكن تعلمها.⁽⁴⁾ ويرى معمار⁽⁵⁾ أن تعليم مهارات التفكير هي العمل الطبيعي التلقائي للذكاء البشري وعن طريقه يستطيع العقل أن يحصل على الحقيقة دون مجهود كبير وتردد، لذا وجب تعلم مهارات التفكير وتضمينها للمنهج الدراسي وترجمتها في الواقع المعاش. وبالتالي فإن تعليم مهارات التفكير يرفع من درجة الإثارة الصفية، ويجعل دور المتعلم إيجابياً فاعلاً، وينعكس على مستوى تحصيله، ويحقق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، وهذا تأكيد للمقولة (إذا أعطيت رجلاً سمكة فسوف يأكل يوماً، وإذا علمته صيد الأسماك فسوف يأكل كل يوم).

برنامج كورت (CoRT) لتعليم مهارات التفكير: The Cort Program for Teaching

Thinking

ما الكورت:

قد ذكرت أمل زايد⁽⁶⁾ أن إدوارد دي بونو قد أنشأ مؤسسة البحث المعرفي (Cognitive Research Trust) عام 1970م والتي اشتق منها اسم (CoRT)، ويعد هذا البرنامج من أضخم وأكثر برامج تعليم مهارات التفكير استخداماً، حيث تم تطبيقه في الكثير من الدول حول العالم، وتعتبر فنزويلا من أوائل الدول في العالم التي قامت بإدخال مهارات التفكير في المنهج المدرسي من خلال برنامج كورت، كما طبق هذا البرنامج في أكثر من خمس آلاف مدرسة في إنجلترا، إسكتلندا،

أستراليا، نيوزيلندا، كندا، أسبانيا، نيجيريا، وقد تم تصميم برنامج كورت لتعليم الطلاب مجموعة من المهارات التي تتيح لهم الإفلات بوعي تام عن أنماط التفكير التقليدي لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، والنظر برؤية إبداعية لحل المشكلات، وبرنامج كورت في الوقت الراهن يستخدم في نطاق واسع في العالم للتعليم المباشر للتفكير وغير المباشر، حيث يقوم باستخدامه ما يزيد عن سبعة مليون طالب في مراحل التعليم العام والمرحلة الجامعية، ويطبق في أكثر من ثلاثين دولة بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، وأستراليا، وفنزويلا، واليابان، وروسيا، وبلغاريا، والهند، وسنغافورة، وماليزيا.

ويرى الباحثان أن برنامج كورت يعتبر من أقوى برامج تعليم مهارات التفكير حول العلم وأكثرها شهرة على الإطلاق، وقد أثبت نجاحاً وفعالية من خلال التجريب الميداني في العديد من الدول المتقدمة علمياً وصناعياً، وهو برنامج يعمل على توجيه التفكير وممارسته بشكل منظم وفق أدوات محددة للوصول إلى أفضل النتائج، ويتخذ البرنامج من طريقة الأداء والمهارة منهجاً في تعليم مهارات التفكير، وبالتالي فإنه برنامج ينمي لدى الطلاب مهارة عملية تتطلبها الحياة الواقعية وتؤهلهم أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في ذات الوقت، بوصفه مهارة علمية متميزة ينبغي استخدامها في الحياة وليس تعلمها فقط.

أهداف برنامج كورت: (7) يلخص دي بونو أهداف برنامج كورت في أربع مستويات كما يلي:

1. هناك حيز في المناهج التي يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج قضايا بشكل مباشر وبحرية مناسبة.
2. ينظر الطلاب إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعليم والتدريب.
3. أن يصبح الطلاب ينظرون إلى أنفسهم أنهم مفكرون.
4. يكتسب الطلاب أدوات تفكير تعمل بشكل جيد في المواقف جميعها وفي كل جوانب المنهج.

ومما سبق يتضح أن برنامج كورت يهدف إلى إعداد الطالب للحياة بأسلوب فريد والخروج من روتين التعليم التقليدي إلى إعمال العقل في التفكير والتدريب عليه، وبالتالي تشجيع الطلاب على التفكير بطريقة موضوعية تجاه تفكيرهم وتفكير الآخرين، وتقدير الذات، وتنمية ثقافتهم في أنفسهم على إمكانية جودة التفكير، وهذا هو الهدف الحقيقي من تعليم مهارات التفكير.

خصائص برنامج كورت:

يتميز برنامج كورت بعدد كبير من الخصائص نوجزها فيما يلي:
برنامج عملي وتطبيقي، ويمكن لكل المعلمين استخدامه كل حسب أسلوبه.
يمكن أن يتم من خلاله تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل ومباشر وصريح وهذا هو الأفضل، كما يمكن تعليمه عن طريق دمجها بالمحتوى الدراسي بأي طريقة تناسب المعلم على الوجه الأحسن.
يلبي الحاجة المتزايدة لتعليم مهارات التفكير كمهارة أصبحت ضرورية كالقراءة والكتابة.

يمكن أن يستخدم البرنامج في جميع الظروف وفي مختلف المدارس، ويستوعب الطلاب في جميع الأعمار من عمر المدرسة الأساسية إلى عمر الجامعة، والعمر المثالي للتعليم من سن التاسعة وحتى عمر 22 سنة.

البرنامج متماسك بحيث يبقى انتقاله سليماً من معلم إلى آخر. لا يعتمد البرنامج على التصميم الهرمي الذي لا يمكنك من الانتقال من خطوة حتى تنتهي من الأخرى، فالبرنامج مصمم بشكل متوازي يتيح حرية اختيار أي جزء للتطبيق دون التقيد بالأجزاء الأخرى.

يتكامل البرنامج من حيث وضوح أهدافه، وأساليب تعلمه، والمواد التعليمية اللازمة، وأدوات التقويم لفحص مستوى التغيير في تفكير الطلاب.

يحتاج كل درس من دروس البرنامج إلى حوالي (35-45) دقيقة، مما يجعل أمر تطبيقه في الحصص الصفية سهلاً وممكناً.⁽⁸⁾

مما سبق تلاحظ للباحثان أن برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير يتصف بالمرونة، حيث يتم استخدامه مع جميع الأعمار، بالإضافة لسهولة الاستخدام وإمكانية تطبيقه في مقررات دراسية مختلفة، ويتضمن البرنامج كثير من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية التي تحقق الإثارة والاهتمام، مما يوفر المتعة للطلاب أثناء ممارسة البرنامج وإحساسهم بالإنجاز بعد التطبيق.

أساسيات برنامج كورت:

أشار صبحي القطبالي الأساسيات التي يقوم عليها برنامج كورت وهي على النحو التالي:⁽⁹⁾

العمل الجماعي:

وهو اعتماد الحصة التدريسية على عمل المجموعات، والعمل التعاوني الذي يغرس روح الجماعة والانتماء إلى فريق العمل.

التدريب: في هذه الخطوة يقسم المعلم الصف إلى مجموعات ويعطي كل مجموعة عمل خاص بالدرس، ثم يحدد للمجموعة وقتاً معيناً قبل عرضهم لمخرجاتهم وأفكارهم أمام الآخرين في الصف ومناقشتها وإزكاء الحوار.

الإثراء: من خلال إغناء أفكار ومخرجات المجموعات من التمارين، والواجب المنزلي للطلاب، ومناقشة الأفكار والتعليم عليها.

التنوع: وذلك من خلال التنوع في التمارين المختارة.

التحفيز: ويكون بالتشجيع للمجموعات من الذكور والإناث ويكون تحفيزاً معنوياً ومادياً.

التعزيز: حيث أن التغذية الراجعة ضرورية في كل موقف، وعند كل استجابة، والتأكيد على الأفكار الإيجابية.

الاختيار: حيث يملك المعلم اختيار الأجزاء التي يراها مناسبة، اختيار التمارين لكل درس، وتحديد الوقت، واختيار المجموعات، واختيار الأفكار الخاصة بالمجموعات لمناقشتها من قبل الطلاب.

التركيز: وهو ضرورة التأكيد على الأداء، فالطالب يتعلم من أجل التطبيق لا الاختيار.
الضبط: من خلال التعليق على الأفكار، وتوجيه النقاش أو إنهائه، والانتقال إلى الخطوة التالية.

التأكيد على المشاركة:

من خلال إتاحة الفرصة لجميع الطلاب في المشاركة ودفع الطلاب الخجولين للمشاركة في الدرس.

الاستجابة للأفكار:

إقرار مبدأ ليس هناك إجابة واحدة صحيحة، لكن هناك احتمالات لعدد من الأجوبة الصحيحة، حتى تتبلور فكرة الدرس وطريقة استخدام أدائه في أذهان الطلاب.

المشروع: يوزع المعلم على الطلاب مشاريع فردية منزلية كواجب منزلي، يساعدهم فيها أفراد أسرهم وأقرانهم في مناطق سكنهم ليراقب من خلالها طريقة تفكير الأهل والأصدقاء، ثم عرضها على الطلاب ليضيفوا عليها من أفكارهم ومناقشتها.

من خلال توضيح أسس التفكير في برنامج كورت تبين الباحثان أن برنامج كورت يؤسس للأداء الراقى لمهارات التفكير من خلال التدريب على الأدوات وإتقانها وضبطها بطريقة مرنة ومحفزة حتى يصبح استخدام الأحداث في البرنامج سلوكاً داخلياً معتاداً لدى الطلاب في المواقف اليومية التي يواجهونها، والعمل على تطوير الأفكار وتنميتها، والتدريب عليها بطريقة لا تؤسس لتحسين الأداء الأكاديمي فحسب، بل من أجل تقديم مهارات حياتية حقيقية.

مكونات برنامج كورت:

يتكون برنامج كورت من ست أجزاء تضم (60) درساً في مهارات التفكير، ويتألف كل جزء من عشرة دروس صممت لتغطي حصة صفية، ومن خلال اطلاع الباحثين على مجموعة من المراجع والأدبيات كدراسة⁽¹⁰⁾ وقد لخص الباحثان مكونات برنامج كورت في الجدول التالي:

جدول رقم (1) مكونات برنامج كورت

الجزء	العنوان	الهدف
الأول	توسيع مجال الإدراك	النظر إلى الموقف من جميع جوانبه.
الثاني	التنظيم	الانتباه والتركيز على المواقف بفاعلية، وتنظيم الأفكار.
الثالث	التفاعل	مناقشة الحجج المنطقية، وتطوير عمليات المناقشة والتفاوض.
الرابع	الإبداع	تدريب الطلاب على الهروب الواعي من حصر الأفكار، وإنتاج أفكار جديدة.
الخامس	المعلومات والعواطف	الاهتمام بالعوامل الانفعالية المؤثرة في التفكير.
السادس	العمل	الاهتمام بعملية التفكير بدءاً من اختيار الهدف وانتهاءً بتكوين الخطة لتنفيذ الحل.

وفيما يلي توضيح لهذه الأجزاء والوحدات الستة من البرنامج: توسيع مجال الإدراك:

تعد هذه الوحدة أساسية ويجب أن تدرس قبل الوحدات الأخرى، وقد صممت الدروس لمساعدة الطلاب على توجيه أفكارهم بشكل هادف بدلاً من ردود أفعال غير فاعلة ومفيدة، فيوسع هذا الجزء مدارك الطلاب بمهارات تساعد على دراسة الموقف من جميع جوانبه.

التنظيم:

في هذا الجزء يتم مساعدة الطلاب على تنظيم أفكارهم حتى لا تنحرف من نقطة لأخرى، ففي الدروس الخمسة الأولى يتعلم الطلاب مهارات جديدة لتحديد التفاصيل الدقيقة لمشكلة ما، أما الدروس الخمسة الأخيرة فيتعلم الطلاب كيفية تطوير استراتيجيات لحل هذه المشكلة. **التفاعل:** يهتم هذا الجزء بتطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى الطلاب، حتى يستطيعوا تقييم مداركهم والسيطرة عليها.

الإبداع: غالباً ما يعتبر الإبداع موهبة خاصة يمتلكها بعض الناس، أما في كورت (4) فإن الإبداع يتم تناوله كجزء طبيعي من عملية التفكير، وبالتالي يمكن تعليمه للطلاب وتدريبهم عليه.

المعلومات والعواطف:

يتعلم الطلاب في هذا الجزء كيفية جمع المعلومات بشكل هادف، كما يتعلمون كيفية التعرف على سبل تأثير مشاعرهم وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات.

العمل:

تختص الأجزاء الخمسة الأولى من برنامج كورت بجوانب خاصة من التفكير، أما كورت (6) مختلف تماماً، إذ أنه يهتم بعملية التفكير في مجموعها بدءاً من اختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.

وسوف يورد الباحثان أدوات الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) من أجل توظيفه في محتوى التربية الإسلامية للمقرر الدراسي، وفيما يلي الأدوات المتضمنة في الوحدة الأولى كما أوردها دي بونو. **كورت (1) توسيع الإدراك (Perceptual Breadth)** والأدوات المتضمنة للوحدة كالآتي:

1- معالجة الأفكار (الإيجابيات، السلبيات، عناصر الاهتمام) (PMI (Plus, Minus & Interest)

ويقصد بهذه الأداة أن على الطالب الذي يريد اتخاذ قرار معين حول موقف ما، أن ينظر إلى جانبي الموقف قبل اتخاذ القرار، ويتضمن ذلك الجوانب الإيجابية والسلبية والجوانب المثيرة للاهتمام في كل موقف أو فكرة.

2- اعتبار جميع العوامل (CAF (Consider All Factors): وهي أداة تستخدم لاكتشاف

كل العناصر المرتبطة بالموقف قبل التوصل إلى استنتاج فكرة حوله، وذلك من خلال التركيز على الجوانب الآتية: العوامل التي تؤثر على الفرد نفسه، والعوامل التي تؤثر في الآخرين، والعوامل التي تؤثر في المجتمع بشكل عام.

3- القوانين (Rules): توفر هذه الأداة فرصاً لاستخدام الأدوات السابقتين، ومجموعة من القوانين التي تعد جزءاً أساسياً من تفكير الفرد، واستخدامها في المواقف المختلفة، ومن هذه القوانين: قوانين توضع لمنع لفوضى، وقوانين توضع للاستمتاع بالألعاب، وقوانين توضع من قبل المؤسسة لأعضاء تلك المؤسسة.

4- النتائج والعواقب (C,S (Consequences & Sequel): تهتم هذه الأداة بدراسة النتائج المنطقية المترتبة على اتخاذ قرارها، وما يتبعها على المدى القصير والمتوسط والبعيد، والفرق بين أداة اعتبار كل العوامل CAF وهذه الأداة: في الأولى يفكر الطالب في وضع ما بذات اللحظة، أما في هذه الأداة C&S فيفكر في العواقب المستقبلية.

5- الأهداف والغايات (AGO (Aims, Goals, Objectives): تعد الأهداف أداة لجعل الطلاب يركزون مباشرة في المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون القيام بها، عن طريق دراسة الأسباب والمبررات.

6- التخطيط (Planning): الغرض من هذه الأداة هو تهيئة فرص لاستخدام أدوات التفكير التي عرضت سلفاً، وخاصة الأهداف والغايات (AGO) والمترتبات والعواقب (C&S).

7- ترتيب الأولويات المهمة (FIP (First Important Priorities): تهتم هذه الأداة بتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات بعد إنتاج الخيارات المحتملة، وهي تبلور لعملية اختيار الأفكار والعوامل والأهداف والنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام الأدوات السابقة.

8- البدائل والاحتمالات والاختيارات (APC (Alternatives, Possibilities & Choices): إن أداة البدائل هي محاولة لتركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل أو الخيارات أو الإمكانيات التي يتضمنها موقف ما، مما يشجع الطلاب على توليد احتمالات غير تلك السهلة، وذلك لإزالة الجمود والردود العاطفية في التفكير.

9- القرارات والقوانين (Decisions): تتيح هذه الأداة الفرصة لاستخدام الأدوات السابقتين معاً، فالجوانب المتعددة للتفكير في الأدوات السابقة تساعد على زيادة المعرفة عن الموقف لدرجة يمكن فيها للقرار من صنع نفسه، أو يصبح سهل الصنع وذلك لكثرة البدائل في تلك اللحظة، والنتائج معرفة بشكل أفضل.

10- وجهة النظر الأخرى (OPV (Other Point of View): تعمل هذه الأداة على توجيه اهتمام الطلاب لاعتبار وجهات نظر الآخرين، حتى يتحقق نوع من التوازن مع التدريبات السابقة والتي تركز على موقف الفرد ذاته، وهنا يتم التأكيد على الفروق بين وجهات النظر المختلفة. والخلاصة أن كورت (1) توسيع مجال الإدراك الذي يعمل على توسيع مجال الإدراك يساعد في تنمية مهارات التفكير التي لا غنى عنها في عملية التفكير، وأن أهمية توسيع الإدراك في التفكير كأهمية النظارات لمن يعاني من ضعف النظر، فهو لا يرى الكون من حوله بوضوح وعلى حقيقته إلا بواسطتها، وكذلك توسيع الإدراك بالنسبة للتفكير يجعلنا نرى المواقف على حقيقتها وبوضوح.

خطوات التدريس وفقاً لبرنامج كورت:

ذكر الصافي⁽¹¹⁾ خطوات سير الدرس في برنامج كورت على النحو التالي:
السلوك المدخلي: يتم فيه التمهيد لموضوع الدرس من خلال قصة أو مناقشة مهارة الدرس السابق.

عرض الأهداف المعرفية للدرس، ثم عرض أهداف مهارة التفكير المستخدمة، مع تعريفها بشكل مبسط.

المثال التوضيحي: اسمح للطلاب بالإجابة خلال ثلاث دقائق.
احصل على تغذية راجعة من مجموعات الطلاب، مثلاً الحصول على اقتراح من كل المجموعات.

شرح الدرس وفق الخطوات المتبعة في تدريس المهارة موضوع الدرس.
استخدام المبادئ والأسس التي تقوم مهارة التفكير، لعمل نقاش حول أداة التفكير موضوع الدرس.

الحصول على تغذية راجعة من خلال (تمرين) مناقشة المجموعات بأوراق العمل المرتبطة بمهارة التفكير التي نفذوها على الدرس بواسطة رؤساء المجموعات.
إعطاء وظيفة أو مشروع (واجب منزلي) مرتبط بمهارة الدرس.

وعليه إذا وفق المعلم في إدارة زمن الحصة وفق خطوات التدريس لبرنامج كورت ينبغي عليه أن يحرص على بقاء عملية التفكير في موضوع الدرس وعدم الخروج لأفكار أخرى، وعلى المعلم أن لا يرفض الأفكار التي طرحها الطلاب أثناء المناقشات بل يسعى جاهداً إلى تعديلها وتقويمها حتى تتناسب مع موضوع الدرس.

تطبيقات على كورت (1) توسيع مجال الإدراك في مادة التربية الإسلامية: اقترح الباحثان التطبيق التالي:

١- مهارة معالجة الأفكار (PMI):

هي مهارة تهتم بالبحث بروية في فكرة ما، واستخلاص إيجابيات الفكرة وسلبياتها والنقاط المشيرة للانتباه بدلاً من القبول أو الرفض الفوري للفكرة.

وبالتالي ينبغي على الطلاب أن يمنحوا أنفسهم مساحة من الوقت لأنهم سيجدون صعوبة نوعاً ما عندما يبحثون عن سلبيات شيء عاطفتهم إيجابية نحوه، لأنه في كثير من الأحيان قد نصدر أحكاماً بناءً على عواطفنا وقد نهمل بذلك أموراً جيدة قد لا تكون ذات قيمة بالنسبة لنا في أول الأمر، وبعد استخدام هذه المهارة فإننا نستطيع أن نقرر تأييد فكرة ما أو رفضها.

2- التأصيل الشرعي للمهارة:

قال تعالى: (كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كَرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ).⁽¹²⁾ والآية توضح أن القتال لا تحبه النفس البشرية السليمة، وينبغي أن لا تسيطر الكراهية على عاطفة المسلم تجاه الجهاد

كونه يحقق جوانب إيجابية كبيرة للأمة المسلمة.

3- أهداف المهارة:

أ. الوصول إلى أهداف أعمق للفكرة. ب. فهم الفكرة بشكل دقيق. ج. الوصول إلى أفكار جديدة. د. تأجيل إصدار الأحكام على شيء حتى يتم اكتشاف كل أبعاد الموقف أو الفكرة. هـ. الابتعاد عن التحيز.

4- كيفية التطبيق:

- 1- حدد الفكرة التي تنوي دراستها.
 - 2- تحديد الجوانب الإيجابية: الأشياء الجيدة في فكرة ما.
 - 3- تحديد الجوانب السلبية: الأشياء السيئة عن فكرة ما.
 - 4- تحديد الجوانب المثيرة: الأشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة.
- مثال: طرح الشباب السوداني فكرة لحماية البيئة ضمن المشروع الشبابي للنظافة في أحياء الخرطوم [حانبنهيو] وهي: أن كل من وجد أمام منزله أوساخ عليه تنظيف الشارع كاملاً بنفسه].
- الإيجابيات: 1- زيادة الشعور الوطني والإحساس بالمسؤولية عند سكان الشارع.
2- إيقاظ الضمير عند الفرد بإمطاة الأذى أو منعه.

السلبات:

- 1- قد ينتقم بعض الجيران بوضع الأوساخ عند بيوت الآخرين.
- 2- قد تخصم الدولة المبلغ المخصص للنظافة مما يخلف كثير من الأوساخ في الشوارع التي يقل فيها السكان وتزداد نسبة البطالة بالاستغناء عن العمال.
- 3- شق صف الجماعة في الحي إذا تكرر العقاب على أحدهم، ولم تعمم الفكرة على كل الشوارع في الحي.

المثير في الفكرة:

أن النظافة أصبحت ثقافة مجتمع وكل فرد من الحي أصبح يضع قوارير المياه الفارغة والأوساخ في سلة الأوساخ.

على المعلم أن يتيح الفرصة للطلاب لإثراء الموضوع في فترة (3-5) دقائق للإضافة في الإيجابيات والسلبيات والمثيرات، وتوظيف طريقة التعليم التعاوني والمناقشة والحوار في الموضوع. تدريب: يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، على أن تختار كل مجموعة رئيساً لها من الطلاب، ثم حل التمرين بواسطة كل أفراد المجموعة وتدوين الإيجابيات والسلبيات والمثير في الموضوع، وعرض رؤى كل مجموعة في الصف بواسطة رئيس المجموعة والاستماع والتوضيح لمناقشة كل الطلاب لأفكار المجموعة في مدة (5) دقائق للمجموعة الواحدة، ويكون دور المعلم هو الموجه والمرشد وضابط الحوار، على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

تقرين:

تم منح كل طالب في المدرسة مصحفاً ناطقاً محمولاً، يحتوي المصحف على المقرّر الدراسي للقرآن الكريم في العام الدراسي بدلاً عن معلم خاص للقرآن الكريم، طبق مهارة معالجة الأفكار على هذه الفكرة.

5- الواجب المنزلي:

ناقش فكرة حرق الأوساخ بالنار داخل الأحياء في يوم الجمعة من كل أسبوع. ويناقد الواجب المنزلي في بداية الدرس القادم كمدخل للدرس الجديد، ويتم اختيار اثنين من الطلاب بطريقة عشوائية لتخليص الإيجابيات والسلبيات والمثير في فترة (4-6) دقائق.

٢- مهارة اعتبار جميع العوامل (CAF):

هي إيجاد أكبر عدد ممكن من العوامل المتعلقة بموقف أو فكرة ما، أو تدريب الطالب على البحث عن كل الجوانب المرتبطة بموضوع أو موقف ما بهدف الوصول إلى قرار أو حل سليم، إن أخذ جميع العوامل بعين الاعتبار سوف يجعل قراراتك سليمة، ولن تندم على أي قرار اتخذته، وفي ذات الوقت تستطيع النظر إلى تفكير الآخرين ومعرفة العوامل التي تركوها ولم يأخذوها بعين الاعتبار.

1- التأسيس الشرعي للمهارة:

عند عبدالله بن عمر رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «يَا عَبْدَ اللَّهِ، أَلَمْ أُخْبِرْ أَنَّكَ تَصُومُ النَّهَارَ وَتَقُومُ اللَّيْلَ؟» قُلْتُ: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «فَلَا تَفْعَلْ، صُمْ وَأَقْطِرْ، وَقُمْ وَنَمْ، فَإِنَّ لَجَسَدِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَإِنَّ لِعَيْنِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَإِنَّ لِرِجْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَإِنَّ لِرِجْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا»⁽¹³⁾.

2- أهداف المهارة:

- 1- تدريب الطالب على عدم إهمال أي عامل مهما كانت قيمته.
- 2- معرفة ودراسة الفكرة أو الموقف من مختلف نواحيه وأخذ كافة العوامل بعين الاعتبار والوصل إلى:

حل المشكلات بشكل أفضل.

التخطيط السليم للرؤية.

تطوير الفكرة لاتخاذ قرار صائب.

3- كيفية التطبيق:

- 1- حدد الفكرة أو الموضوع.
 - 2- اكتب كل العوامل المرتبطة بالموضوع.
 - 3- حدد إذا كانت الفكرة أو الموضوع يناسبك أم لا.
- مثال: ناقش كافة العوامل التي يجب مراعاتها عند شراء مبرد ماء كصدقة جارية للمدرسة:

سعة المبرد، نوع المبرد، لون المبرد، ماكينة المبرد، صلاحية الأجزاء، اتساع خزان المبرد، مدى توفر قطع الغيار، مدى توفر الماء في المدرسة، ثم حدد إذا كانت فكرة شراء المبرد تناسبك أم لا.

4- تمرين:

بالرغم من وجود صندوق خيري في المدرسة لدعم وجبة الفطور للطلاب، إلا أن بعض الطلاب لا يستطيعون شراء وجبة الفطور، ماهي العوامل التي ينبغي على إدارة المدرسة أن تأخذها بعين الاعتبار حتى لا يحرم أي طالب من وجبة الفطور، وماهي العوامل التي لم يأخذوها بعين الاعتبار.

5- الواجب المنزلي (المشروع):

طالب في الصف الأول الثانوي يرغب في زراعة شجرة مثمرة كصدقة جارية أمام منزلهم المجاور للمدرسة، اكتب كل العوامل المرتبطة بالموضوع، ثم حدد إذا كانت الفكرة مناسبة أم لا.

3- مهارة القوانين (Rules):

هي مهارة وضع مجموعة من القوانين كضوابط لحياة الناس وتسهيلها وتحسين علاقتهم وتنظيم حياتهم.

يلاحظ أن هنالك قوانين يتم وضعها لمنع الاضطراب أو الفوضى مثل قانون المرور للمركبات العامة والخاصة، وبعض القوانين توضع للاستمتاع مثل قوانين الألعاب، وتوضع القوانين أحياناً من قبل المؤسسة بوجوب ارتداء الأفراد ملابس موحدة أو علامات مميزة، أو قوانين للتحفيز والترقيات، فإن القانون ينظم حياة الناس ويجعل الحياة تسير بشكل أفضل.

1- التاصيل الشرعي للمهارة:

عن جرير بن عبدالله البجلي رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً حَسَنَةً فَلَهُ أَجْرُهَا وَأَجْرُ مَنْ عَمِلَ بِهَا مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْتَقِصَ مِنْ أَجْرِهِمْ شَيْئًا، وَمَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً سَيِّئَةً فَعَلَيْهِ وَرُؤُوسُهَا وَوُزُرُ مَنْ يَعْمَلُ بِهَا مِنْ غَيْرِ أَنْ يَنْتَقِصَ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْئًا»⁽¹⁴⁾. أي أن التجديد فيما يفيد في الحياة من السنة والحكمة ضالة المؤمن، والمؤمن شاهد عصره.

2- أهداف المهارة:

- 1- اكتساب مهارة وضع القوانين.
- 2- اكتساب مهارة تقييم القوانين.
- 3- تطبيق المهارتين السابقتين.
- 4- معرفة محاسن مساوئ القوانين والعمل على تطويرها.

3- كيفية التطبيق:

- 1- حدد موقفاً أو فكرة تحتاج إلى قانون.
- 2- حدد الهدف من القانون.

- 3- حدد العوامل التي ينبغي أن تتخذها بعين الاعتبار (مهارة اعتبار جميع العوامل).
- 4- فكر في القانون المناسب.
- 5- طبق على فكرة القانون المناسب مهارة معالجة الأفكار.
- 6- حدد النتائج التي يمكن أن يصل إليها القانون على المدى القصير والمتوسط والبعيد.
- 7- قرر إمكانية قبول القانون.

4- تمرين:

مستعيناً بتطبيقات المهارة (1) والمهارة (2) وظف خطوات التطبيق في إعداد لائحة سلوك سكن الطلاب في داخلية المدرسة) ثم قرر من إمكانية قبول اللائحة.

5- الواجب المنزلي (المشروع):

يوجد العديد من الأجهزة والتقنيات في المدرسة، ما هي القوانين التي تقترحها للمحافظة عليها من السرقة أو العبث؟

مهارة النتائج المنطقية وما يتبعها (Result):

هي مهارة تهتم بالنظر إلى المستقبل لرؤية النتائج الفورية والقريبة والمتوسطة والبعيدة المدى للأعمال والقوانين والقرارات والاختراعات.

إن القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها يوفر كثيراً من الجهود والخسائر التي يمكن أن تحدث، واستخلاص النتائج المنطقية أداة فعالة لاختيار البدائل والاحتمالات من حلول المشكلات، مما يساعد في اتخاذ قرار أفضل، وأغلب الناس ينظرون فقط للنتائج الفورية ويغفلون النتائج المتوسطة والبعيدة المدى مما يؤدي إلى الوقوع في أخطاء أو الوصول لقرارات غير صحيحة على المدى البعيد قد تكون ذات تأثير سلبي.

1- التأسيس الشرعي للمهارة:

قال تعالى: (قُلْ يقوم اعملوا على مكانتكم إني عامل فسوف تعلمون من تكون له عقبة الدار إنه لا يفلح الظالمون).⁽¹⁵⁾ بمعنى استمروا على طريقتكم إن كنتم تظنون أنكم على هدى، فأنا مستمر على طريقتي ومنهجي وستعلمون لمن يكون القرار والغلبة والعاقبة المحمودة في النهاية.

2- أهداف المهارة:

- 1- القدرة على النظر للمستقبل القريب والبعيد.
- 2- القدرة على التخطيط السليم.
- 3- الابتعاد عن التسرع وتجنب الندم.

3- كيفية التطبيق:

- 1- حدد الفكرة أو الموقف.
- 2- حدد النتائج الفورية، وهي التي تحصل بعد القرار مباشرة.

- 3- حدد النتائج قصيرة المدى وهي التي تحصل في الفترة بين (1- 5) سنوات.
- 4- حدد النتائج متوسطة المدى وهي التي تحدث في الفترة بين (5- 25) سنة.
- 5- حدد النتائج طويلة المدى التي يتوقع حدوثها بعد 25 سنة.

مثال:

ماهي نتائج إدخال مادة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم إلى المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية وتدرسيها باستخدام برنامج كورت.

- 1- النتائج الفورية: أ. زيادة الحصص وبالتالي زيادة مدة الدراسة.
- 2- النتائج قصيرة المدى: أ. رفع مستوى تحصيل الطلاب وذكائهم.
- 3- النتائج متوسطة المدى: أ. تغير نوعي في طبيعة الجيل الجديد القادر على تحسين بلاده في العالم.
- 4- النتائج طويلة المدى: أ. زيادة عدد العلماء في البلاد.

4- تمرين:

ماهي النتائج الفورية وقصيرة المدى والمتوسطة وطويلة المدى لتطبيق مشروع (أبحاث الإيمان) في مدارس المرحلة الثانوية.

5- الواجب المنزلي (المشروع):

صدر قرار بإلغاء مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالسودان لاعتبار أن كل الطلاب من المسلمين ولا يحتاجون إلى دراسات إضافية تتعلق بالدين الإسلامي في المدرسة، ما النتائج الفورية وقصيرة المدى والمتوسطة وبعيدة المدى التي تترتب على هذا القرار.

0/ مهارة الأهداف (AGO):

هي مهارة القدرة على وضع الأهداف والخطوات العملية لتحقيقها، إذ لا قيمة للإنسان بلا هدف، ودون تحديد دقيق للأهداف لا يمكن تحقيق إنجاز في الحياة، كما لا يمكن اتخاذ قرار سليم.

1- التأصيل الشرعي للمهارة:

(وما خلقتُ الجن والإنس إلا ليعبدون)⁽¹⁶⁾. فقد حدد الله سبحانه وتعالى الهدف من خلق الإنسان. وقال تعالى: (يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن خير مما تعملون)⁽¹⁷⁾ والشاهد في قوله تعالى: (ولتنظر نفس ما قدمت لغد).

2- أهداف المهارة:

1. القدرة على تحديد الأهداف.
2. القدرة على تحقيق الإنجازات بخطوات محددة.
3. القدرة على رؤية الهدف بشكل واضح يسهل تطبيقه.

3- كيفية التطبيق:

1. حدد الفكرة أو الموقف.
2. حدد أهدافك حول هذا الموقف أو الفكرة
3. رتب الأهداف حسب الأولويات.
4. ابدأ بتنفيذ هدفك عن طريق التخطيط له بخطوات ومراحل.

مثال: حدد أهدافك في الحياة. (الفكرة أو الموقف).

1/ حدد أهدافك العامة حول الفكرة:

الحصول على مرضاة الله تعالى ودخول جنته.
تحقيق عمارة الكون والاستخلاف في الأرض.

2/ الأهداف المرئية حسب الأولويات:

التزود بالعلم النافع والحصول على أعلى الشهادات.

3/ خطوات ومراحل تنفيذ الفكرة:

الحصول على الشهادة الثانوية بنسبة عالية.
الحصول على الشهادة الجامعية بتفوق.

4- تمرين:

ما أهداف من يلتحق بالخلوة الصيفية بمسجد الحي الذي يسكن به في فترة الإجازة المدرسية.

5- واجب منزلي:

حدد أهدافك الإنسانية والخيرية التي تسعى الوصول إليها تجاه المجتمع الذي تعيش فيه.

6/ مهارة التخطيط (Planning):

هي المهارة التي تهتم بإعداد خطة أو برنامج عمل منظم، بغرض الوصول إلى الهدف الذي نرغب في تحقيقه، وهو عملية التفكير للأمام.

1- التأصيل الشرعي للمهارة:

بالنظر في سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم يتضح التخطيط للمواقف والمعارك مثل: هجرته صلى الله عليه وسلم إلى المدينة مع صاحبه أبي بكر الصديق، والمعارك التي كانت في عهده صلى الله عليه وسلم كلها لم تتم إلا بعد التخطيط لها.

2- أهداف المهارة:

- التدريب على الجمع بين كل المهارات السابقة في تطبيق مهارة التخطيط.
- التعرف على أهمية التخطيط في حياتنا.
- القدرة على الوصول إلى أفضل الخطط الممكنة لتحقيق الهدف.
- القدرة على تنظيم الأفكار.

3- كيفية التطبيق:

حدد الفكرة أو الموقف الذي تريد التخطيط له.
افحص الفكرة من خلال مهارة معالجة الأفكار (PMI) ومهارة اعتبار جميع العوامل (CAF) ومهارة النتائج المنطقية وما يتبعها Result، ومهارة الأهداف (AGO).
ابدأ في وضع خطة تتكون من مراحل لتحقيق هدفك.

مثال:

(الفكرة أو الموقف) يعمل أحد اللصوص على سرقة بعض أحذية المصلين في مسجد المدرسة المجاور لسوق المحاصيل، وتتم السرقة أثناء صلاة الظهر يومياً، كيف يمكن أن تخطط للقبض عليه.
1- افحص الفكرة من خلال مهارة معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، ومهارة النتائج والأهداف.

2- مراحل خطة القبض على السارق:

وضع كاميرا مراقبة مخفية حول المكان لتحديد السارق وإثبات الاتهام عليهِ.
تخفي أحد رجال الشرطة بلباس مدني للقبض عليه أثناء السرقة.

4- تمرين:

ما هي خطتك لإحراز الدرجة الكاملة في مادة التربية الإسلامية في الامتحانات النهائية.

5- واجب منزلي:

خطط لأداء صلاة الفجر يومياً في جماعة بالمسجد المجاور للمنزل.

7/ مهارة الأولويات المهمة (FIP):

هي مهارة ترتيب وتنظيم الأفكار حسب الأهمية بعد عملية الحكم عليها، ومن المعلوم أن بعض الأشياء أو العوامل أهم من أشياء وعوامل أخرى، فمن الضروري الحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار أولاً ثم اختيار الأولويات المهمة.

1- التأصيل الشرعي للمهارة:

قال تعالى: (أجعلتم سقاية الحاج وعمارة المسجد الحرام كمن آمن بالله واليوم الآخر وجهد في سبيل الله لا يستون عند الله والله لا يهدي القوم الظالمين) ⁽¹⁸⁾ فجعل الله تعالى الإيمان به واليوم الآخر والجهاد في سبيله من الأولويات المهمة المتقدمة على سقاية الحاج وعمارة المسجد الحرام.

2- أهداف المهارة:

القدرة على ترتيب وتنظيم الأفكار والنتائج والأهداف والعوامل والبدائل على حسب الأهمية.

التكيز على تقدير أهمية الفكرة.

استعادة التوازن لأي فكرة أو موقف بطريقة محكمة ومتأنية.

3- كيفية التطبيق:

حدد الفكرة أو الموقف.

افحص الفكرة من خلال: مهارة معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، ومهارة النتائج المنطقية، ومهارة الأهداف.

استخرج الأولويات المهمة من كل مهارة.

مثال: [الفكرة] ناقش كافة العوامل المهمة في اختيار الصديق ثم رتبها حسب الأهمية.

افحص الفكرة من خلال مهارات معالجة الأفكار، اعتبار جميع العوامل، النتائج المنطقية الأهداف.

استخرج الأولويات المهمة ورتبها حسب الأهمية: أ. ملتزم بدينه. ب/ يتميز بأخلاق فاضلة.

4- تمرين: أصيب صديقك بكسر في رجله أثناء أداء مباراة في كرة القدم بالمدرسة، ماهي الأولويات المهمة التي ينبغي القيام بها؟

5- واجب منزلي: اقترح عدد من أصدقائك في المدرسة قيام رحلة ترفيهية في نهاية الفصل الدراسي، وطلبوا منك ترتيبها والإعداد لها، ما الأولويات المهمة التي ينبغي فعلها لنجاح الرحلة. مهارة البدائل والاحتمالات والخيارات (APC): هي مهارة تهتم باكتشاف جميع البدائل والخيارات والإمكانات عن قصد، أو البحث عن بدائل جديدة لفكرة ما.

عندما تكون راغباً في اتخاذ موقف ما، أو التصرف نحو موقف ما، قد لا تتوفر لديك جميع الخيارات والبدائل للقرار أو التصرف، ويحدث ذلك غالباً في بداية التفكير، لكن مع استمرارك في التفكير والبحث عن الخيارات والبدائل يظهر لك الكثير من الخيارات أكثر مما كنت تتوقع.

1- التأصيل الشرعي للمهارة: بين الله عز وجل في حكم أداء كفارة اليمين مجموعة من البدائل والخيارات، قال تعالى: (لا يؤاخذكم الله باللغو في أيمانكم ولكن يؤاخذكم بما عقدتم الأيمان فكفرته لإطعام عشرة مسكين من أوسط ما تطعمون أهليكم أو كسوتهم أو تحرير رقبة فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام ذلك كفرة أيمانكم إذا حلفتم واحفظوا أيمانكم كذلك يبين الله لكم آياته لعكم تشكرون) (19).

2- أهداف المهارة:

قدرة التحكم على ردود الأفعال الانفعالية.

المساعدة على عملية التواصل بين الناس نتيجة البحث عن تفسيرات متعددة لفهم السلوك.

عدم التسرع في الحكم على الحلول وإيجاد بدائل لم تكن واضحة من أول مرة.

3- كيفية التطبيق:

النظر إلى الموقف أو الفكرة أمامك بنظرة فاحصة ثم حدد هل الموقف يحتاج للبحث عن بدائل مناسبة، أو احتمالات متوقعة، أو خيارات ممكنة.

سجل ما توصلت إليه (بدائل- احتمالات- خيارات) ثم ناقش.

مثال (1): زوج أكمل مراسم عقد زواجه في المسجد، وبعد ساعة من الزمان عثر عليه ممسكاً بمقود سيارته في جانب الطريق الموصل إلى منزلهم وقد فارق الحياة. وضح الاحتمالات. أصيب بنوبة قلبية حادة.

مثال (2) شاب يريد أن يتزوج، ولكن يلزمه الاعتناء بوالده المصاب بالشلل، ولا يريد هذا الشاب أن يكون عاقاً، ما هي الخيارات الممكنة؟ أن يتزوج ويجلس مع والده في المنزل للاعتناء به.

مثال (3) مركز خيرى يهتم بالدعم المادي للشباب الراغبين في الزواج، مقابل دفع مبلغ شهري يقدر بخمسين جنيهاً كاشتراك، إلا أن المركز لم يتمكن من دعم كل الراغبين في الزواج من المشتركين، فاقترحت الإدارة إغلاق المركز، ما هي البدائل لحل مشكلة المركز بدلاً عن إغلاقه. زيادة قيمة الاشتراك الشهري.

4- تمارين (1) تلاحظ في الخمس سنوات الماضية عزوف الشباب عن الزواج، ابحث عن احتمالات هذا العزوف.

(2) أصبح إيجار صالة المناسبات للمتزوجين من أعظم المشكلات التي تواجه الزوج، نسبة للغلاء الكبير في قيمة الإيجار، ما هي البدائل الممكنة لحل هذه المشكلة.

(3) شاب يعمل موظفاً في مؤسسة مالية واختار أن يتزوج زميلته في ذات المؤسسة، ولكنها أكبر منه سنّاً بثلاث سنوات، مما أدى هذا الفارق في العمر لرفض والده ووالدته لفكرة زواجه من زميلته. اذكر الخيارات الممكنة لحل هذه المشكلة.

5- واجب منزلي: شاب شاهد فتاة في حفل زفاف في صالة الأحلام فأعجبته، وفي اليوم التالي تقدم لأهلها طالباً زواجها، فوافق والدها وكتب له عقد الزواج في ذات اللحظة واكتمل الزواج بعد سبعة أيام. ناقش طريقة الاختيار للزوجة واحتمالات نجاح هذا الزواج. **مهارة القرارات:** هي مهارة تعمل على قدرة التفاعل مع المواقف الآنية ورؤيتها بشكل أوسع، من أجل الوصول إلى قرار سليم.

إن مهارة اتخاذ القرار مهارة مهمة إذ لا بد من تأن يتزود خلاله الإنسان بالثقة بالنفس لاتخاذ القرار، وإن عدم اتخاذ القرار يعني عدم القيام بأي عمل، لأنه في كل لحظة في حياتنا هناك قرار ينبغي حسمه بغض النظر عن صعوبته والآثار المترتبة عليه، لذلك كان لا بد من أدوات تساعد على اتخاذ القرارات والتوصل إلى القرار السليم.

1- التأصيل الشرعي للمهارة: قال تعالى: (فبما رحمة من الله لنت لهم وكنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فأعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزم فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين)⁽²⁰⁾ والشاهد في قوله تعالى: (فإذا عزمت) بمعنى اتخذت قراراً.

2- أهداف المهارة:

التفاعل مع جميع المهارات السابقة والاستفادة منها في اتخاذ القرار.

تحسين عملية اتخاذ القرار حتى الوصول إلى قرار صحيح وسليم.

3- كيفية التطبيق:

حدد الموقف أو الفكرة.

حدد القرارات التي يمكن أن تتخذها تجاه الموقف.

افحص القرارات من وجهة نظرك بالمهارات التالية: اعتبار جميع العوامل، معالجة الأفكار، الأولويات، الأهداف، النتائج، البدائل.

مثال: (الفكرة أو الموقف):

لاحظ طالب في الصف الأول الثانوي دخاناً متصاعداً من مخزن الكتب في المدرسة وقد كان بمفرده، وعليه أن يتخذ قراراً، ما الذي ينبغي أن يفعله؟

يبلغ إدارة المدرسة.

ثم افحص القرار باستخدام المهارات التالية (معالجة الأفكار، اعتبار جميع العوامل، الأولويات، الأهداف، النتائج، البدائل).

4- تمرين:

يقاوم الكثير من الطلاب النوم أثناء الحصة التي تكون بعد وجبة الفطور، ما القرار المناسب لحل هذه المشكلة.

5- واجب منزلي:

بعد انتهاء اليوم الدراسي توجهت أنت لوحدك إلى المواصلات، وبعد قطع نصف المسافة أدركت بأنك قد فقدت محفظة النقود الخاصة بك، وطلب منك مساعد السائق دفع قيمة المعقد؟ ما هو القرار الذي سوف تتخذه لحل هذه المشكلة.

مهارة وجهات نظر الآخرين:

هي مهارة تهتم بمعرفة آراء الآخرين، وطريقة تفكيرهم في الأشياء والمواقف التي ينظرون إليها بزورايها مختلفة، والاستفادة من آرائهم.

1- التأصيل الشرعي للمهارة:

(فبما رحمة من الله لنت لهم وكنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فأعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين) (سورة آل عمران: الآية 159) والشاهد في قوله تعالى: (وشاورهم في الأمر) سماع الرأي الآخر قبل القرار والعزيمة.

2- أهداف المهارة:

احترام الرأي الآخر، والابتعاد عن التسرع في الحكم على الآخرين.
الاستفادة من آراء الآخرين وأفكارهم لتوسيع الدراك والنظر إلى الموقف بشكل أعمق واشمل.

الابتعاد عن التعصب للرأي الشخصي وإهمال آراء الآخرين.

3- كيفية التطبيق:

حدد الموقف أو الفكرة.

حدد وجهات النظر المختلفة عن الفكرة أو الموقف.

حدد أوجه التشابه والاختلاف.

دوّن الفوائد التي استفدتها من الموقف وكيفية توظيفها في موضوع ما أو نقاش.

مثال: أب يريد من ابنه البار به أن يواصل دراسته، ولكن الابن يرغب في العمل، ماهي

وجهة نظر الأب، وما هي وجهة نظر الابن.

[1] وجهة نظر الأب:

إذا انتظم الابن في دراسته سوف يحصل على وظيفة اجتماعية مرموقة.

[2] وجهة نظر الابن:

يريد توفير الوقت لكسب المال حتى يؤمن مستقبله.

[3] أوجه التشابه:

الوالد يريد ضرورة المواظبة والابن يرى إمكانية المواظبة في التعليم ولكن ليس في المدرسة.

[4] أوجه الاختلاف:

الأب يريد لابنه المواصلة في الدراسة الأكاديمية والابن يرغب في الدراسة المهنية.

[5] الفوائد من الفكرة والمناقشة:

أ. الرغبة المشتركة في طلب العلم ومواجهة تحديات الحياة القاسية.

4- تمرين:

شاهد مجموعة من الطلاب بعد انتهاء اليوم الدراسي وبالقرب من المدرسة، شاهدوا أحد

الأشخاص يتعرض للقتل أثناء مشاجرة، فوقف البعض وهرب البعض الآخر.

- ما وجهة نظر الطلاب الذين ظلوا يشاهدون الموقف.

- ما وجهة نظر الطلاب الهاربين.

- ما أوجه التشابه والاختلاف بين وجهات النظر.

- ما الفوائد من الموقف ووجهات النظر.

5- واجب منزلي: أحمد من أكثر الطلاب انضباطاً في غرفة الصف، توقع أحمد أن يختاره

المعلم المسؤول من الصف قائداً للطلاب في غرفة الدراسة إلا أن المعلم اختار طالباً أقل منه

انضباطاً وهدوءاً، ماهي وجهة نظر المعلم، ووجهة نظر أحمد، وما أوجه الشبه والاختلاف

بينهما، وما هي الفوائد التي استفدتها من الموقف؟

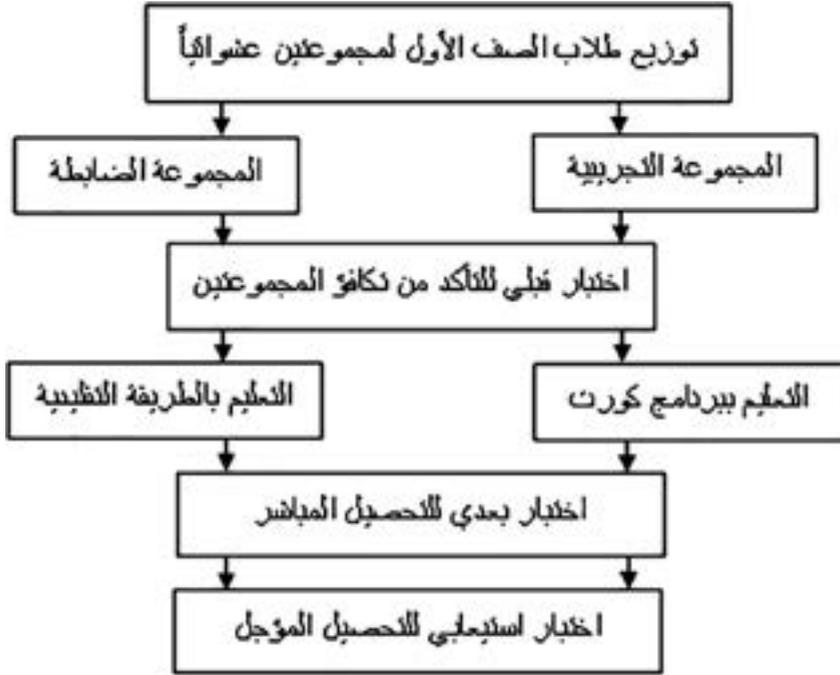
وعليه فإن مهارة توسيع مجال الإدراك في التربية الإسلامية تضيف إلى الدرس قيمة وتعمق

الفهم لدى الطلاب وتضيف إلى الحصة عنصري الإثارة والتشويق.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق فرضيات الدراسة وأهدافها استخدم الباحثان المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي باعتبارهم الأنسب لموضوع لدراسة، بد ذلك أخضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقبل وهو التعليم عبر برنامج كورت، بينما حجب عن المجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة التقليدية، وفي نهاية مدة التجربة تم إخضاع المجموعتين للاختبار بعدي لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وبعد أسبوعين من الاختبار البعدي أخضعت المجموعتان للاختبار استيعابي، والمخطط التالي يعطي فكرة عامة عن تصميم الدراسة:



شكل رقم(1): التصميم الإجرائي للتجربة (من إعداد الباحثين 2019م)

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمعاهد التعليم البريطانية- محلية بحري، وتم اختيار العينة من طلاب الصف الأول للعام الدراسي 2019- 2020م، وقد بلغ عددهم (24) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتي (تجريبية، وضابطة) بواقع (12) طالباً لكل مجموعة.

متغيرات الدراسة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين وتجانسهما قبل بدء البرنامج، تم تحليل نتائج الطلاب في الاختبار القبلي بعد تقسيمهم إلى المجموعتين (التجريبية- والضابطة) من خلال اختبار (ت)، وبناءً

على النتائج فقد ثبت أن المجموعتين متكافئتين نتيجة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

جدول رقم (2): نتائج اختبار (ت) للمجموعتين عند الاختبار القبلي:

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	2.92	1.165	-2.345	11	0.009	دالة إحصائياً
التجريبية	3.25	1.055				

أدوات الدراسة: أولاً: الاستبانة:

قام الدارسان بتصميم استبانة مكونة من (7) عبارات لمعرفة اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام برنامج كورت، وقد عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين للتحقق من درجة الصدق الظاهري والبنائي وصدق المحتوى ومدى ملاءمتها للغرض الذي صممت من أجله ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، حيث تم الأخذ بأراء المحكمين وتم تعديل الاستبانة على ضوءها، وأظهرت الاستبانة بشكلها النهائي كما جاءت في سياق هذه الدراسة. وللتحقق من صدق وثبات الاستبانة إحصائياً تم توزيع (7) استمارات لعينة استطلاعية وتم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والذي جاءت قيمته (0.79) وهو معامل ثبات مناسب يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للدراسة. ومنه تم حساب معامل الصدق، الجذر التربيعي لمعامل الثبات، الذي يساوي (0.89) مما يدل على أن هنالك درجة مناسبة من صدق الاستبانة وتأكيد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

ثانياً: اختبارات التحصيل:

لتصميم اختبارات التحصيل لهذه الدراسة، قام الدارسان بالآتي:

دراسة وتحليل الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك)، بمعاونة أستاذ المقرر، والاطلاع على الأهداف ومخرجات التعلم، وبعد ذلك تم تصميم جدول المواصفات للاختبارات واختيار الأسئلة المناسبة لقياس كل مخرج بشقيها الموضوعية، والمقالية، مع مراعاة مواصفات الاختبارات الجيد من موضوعية، شمولية، صدق، وثبات، وتكونت الأسئلة من عشرة بنود والدرجة القصوى للاختبار (20) درجة.

عرض الاختبارات على محكمين مختصين في: مهارات التفكير، اللغة العربية، للتأكد من الصياغة السليمة للأسئلة، والقياس والتقويم لإبداء آرائهم في الاختبارات ومدى مطابقتها للمواصفات. وللتأكد من ثبات الاختبار استخدم الدارسان كل من اختبار (ت) ومعامل ألفا كرونباخ، حيث أثبتت النتائج ثبات الاختبار بدرجة كبيرة بلغ (0.92) أيضاً للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبارات، تم تحليل وحدة التأريض وتصميم الأسئلة وفقاً لمخرجات تعلم المقرر واعتماد ملاحظات المحكمين المختصين في المحتوى وفي أساليب القياس والتقويم.

ثالثاً: الملاحظة

هي انتباه مقصود ومنظم للأحداث والظواهر بغاية اكتشاف أسباب حدوث الظواهر وهي تتجاوز مجرد مراقبة الظواهر؛ لأنها تعني تركيز الانتباه لغرض البحث وبصيرة ذات تمييز وإدراك عقلي لأوجه الشبه والاختلاف؛ والاستعانة بحدة الذهن وقدرته على التمييز والفهم العميق لتنفذ إلى أعماق ما يبدو على السطح. وهي أيضاً فهم الملامح الأساسية لموضوع الإدراك، واستناداً على هذا التوضيح والمفهوم للملاحظة، تم تصميم بطاقة للملاحظة بحيث تحتوي على الجوانب المراد التركيز عليها والتي تناولت مستوى تفاعل الطلاب أثناء الدروس بشكل عام.

إجراءات وخطوات تطبيق الدراسة:

قام الدارسان بجمع البيانات والمعلومات الضرورية واللازمة لتنفيذ الدراسة وفقاً للآتي: دراسة برنامج كورت دراسة شاملة والتدريب على استخدامه. التنسيق مع أستاذ مقرر مهارات التفكير لتدريس الجزء الأول (توسيع الإدراك) تحت إشرافه. قدمت لأفراد العينة شرحاً عن الدراسة وأهدافها. قسم الدارسان أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بالتساوي. خضعت المجموعتان إلى اختبار قبلي لتحديد خبرات الطلاب السابقة في محتوى الوحدة الدراسية، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين.

بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق 8 يوليو 2019م خلال الفصل الدراسي الأول، واستمرت لمدة أسبوعين بواقع (6) ساعات في كل أسبوع، وفقاً لما هو محدد بالبرنامج الدراسي. تم جمع الملاحظات أثناء جميع المحاضرات وتدوينها بواسطة الدارسان وأستاذ المقرر. تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين بعد إنتهاء المحاضرات لقياس التحصيل المباشر. قام الدارسان بتقديم الاستبانة لأفراد المجموعة التجريبية وجمعها منهم بعد تعبئتها بإشراف الدارسان.

بعد أسبوعين من الاختبار البعدي تم إجراء الاختبار الاستيعابي لقياس التحصيل المؤجل. وأخيراً تمت المعالجة الإحصائية لدرجات الطلاب في الاختبارين البعدي والمؤجل، وإجراء المقارنات الإحصائية ووصفها، وكذلك تحليل الاستبانة إحصائياً، وتدوين نتائج الملاحظة وترتيبها.

المعالجات والأساليب الإحصائية:

قام الدارسان باستخدام عدد من الأساليب والمعالجات الإحصائية لتحليل بيانات الاختبارات والاستبانة للتحقق من فروض الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) واستخدمت الجداول والأشكال البيانية التي حوت المتغيرات الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات، الوسيط، اختبار مربع كاي، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت)، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

قام الدارسان بجمع المعلومات التي تحصلا عليها من الاختبارات (البعدي، والاستيعابي)

من قبل المجموعتين إضافة إلى آرائهم من خلال الاستبانة التي عرضت عليهم بعد التحقق من خاصيتي الصدق والثبات في كل من الاختبارات والاستبانة، ومن ثم استخدم برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات والتوصل إلى نتائج الدراسة حسب الفرضيات.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وللتأكد من هذه الفرضية قام الدارسان باختبار التحصيل المباشر (البعدي) على المجموعتين بعد إكمال الدراسة وإجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

جدول رقم [3] نتائج اختبار [ت] لمجموعتين مستقلتين للفرق في الاختبار البعدي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	14.58	3.315	-1.837	11	0.009	دالة إحصائياً
التجريبية	1.17	2.33				

من الجدول رقم (3) يتضح الآتي:

هنالك فرق في الوسط الحسابي والانحراف المعياري بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الجزء الأول (توسيع الإدراك) عند الاختبار البعدي، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (14.58) والمعيارى (3.315) بينما الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (1.17) والمعيارى (2.33)، وذا يدل على أن هنالك فرقاً كبيراً في درجة التفاعل لصالح المجموعة التجريبية. يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار (ت) هي (-1.837) بقيمة معنوية (0.009) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05)، هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلاب عند المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يبين صحة الفرضية الأولى.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار الاستيعابي لصالح المجموعة التجريبية، وللتأكد من هذه الفرضية قام الدارسان باختبار التحصيل المؤجل (الاستيعابي) على المجموعتين بعد أسبوعين من إكمال الدراسة وتم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

جدول رقم (4) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للفرق في الاختبار المؤجل

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	14.58	3.315	-1.837	11	0.009	دالة إحصائياً
التجريبية	1.17	2.33				

من الجدول (4) يتضح أن هناك فرقاً كبيراً بين الوسط الحسابي للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أن هناك استمرارية في الفرق للدالة الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرضية الثانية، من الجدول أعلاه قيمة اختبار (ت) هي (-4.336) بقيمة معنوية (0.001) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0.05)، هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب في المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، بالتالي فإن استخدام برنامج كورت يعمل على بقاء أثر التعليم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه يفضل طلاب الصف الأول الثانوي استخدام برنامج كورت على الأسلوب التقليدي في التدريس، وللتأكد من صحة هذه الفرضية قام الدارسان بتصميم استبانة وعرضها على طلاب المجموعة التجريبية.

ولتحليل المعلومات والبيانات التي حصل عليها الدارسان من خلال الاستبانة تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي ثم طبقت عليها مجموعة من المعالجات الإحصائية التي جاءت في الجداول (5) و (6) التالية.

جدول رقم (5) نتائج تحليل الاستبانة (التكرارات والنسبة المئوية)

رقم	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	سبق لي أن اطلعت على برنامج كورت	1	0	0	2	9
		0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	75.0%
2	سبق لي أن استخدمت برنامج كورت	0	0	0	1	11
		0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	91.7%
3	برنامج كورت يقدم أسلوب الإثارة والتشويق	10	2	0	0	0
		83.3%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%
4	برنامج كورت يقدم مستوى عالياً من التفاعل مقارنة بالتدريس التقليدي	9	3	0	0	0
		75.0%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%

رقم	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	أفضل استخدام برنامج كورت في التعليم على الأسلوب التقليدي	10	1	0	1	0
		83.3%	8.3%	0.0%	8.3%	0.0%
6	أوصي باستخدام برنامج كورت في التعليم	11	1	0	0	0
		91.7%	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%
7	أرغب في استخدام برنامج كورت في مجال عملي	11	0	1	0	0
		91.7%	0.0%	8.3%	0.0%	0.0%

يتبين من الجدول أعلاه أن التوزيع التكراري والنسب المئوية للمتغير لعبارات الاستبانة

كالتالي:

العبرة الأولى:

أوافق بشدة بنسبة (8.3%) وأوافق بنسبة (0.0%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق بنسبة (16.7%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (75.0%) من جملة أفراد العينة.

العبرة الثانية:

أوافق بشدة بنسبة (0.0%) وأوافق بنسبة (0.0%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق بنسبة (8.3%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (91.7%) من جملة أفراد العينة.

العبرة الثالثة:

أوافق بشدة بنسبة (83.3%) وأوافق بنسبة (16.7%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق بنسبة (0.0%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (0.0%) من جملة أفراد العينة.

العبرة الرابعة:

أوافق بشدة بنسبة (75.0%) وأوافق بنسبة (25.0%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق بنسبة (0.0%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (0.0%) من جملة أفراد العينة.

العبرة الخامسة:

أوافق بشدة بنسبة (83.3%) وأوافق بنسبة (8.3%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق بنسبة (8.3%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (0.0%) من جملة أفراد العينة.

العبرة السادسة:

أوافق بشدة بنسبة (91.7%) وأوافق بنسبة (8.3%) ومحايد بنسبة (0.0%)، بينما لا أوافق

بنسبة (0.0%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (0.0%) من جملة أفراد العينة.

العبرة السابعة:

أوافق بشدة بنسبة (91.7) وأوافق بنسبة (0.0%) ومحايد بنسبة (8.3%)، بينما لا أوافق بنسبة (0.0%)، ولا أوافق بشدة بنسبة (0.0%) من جملة أفراد العينة.

جدول رقم (6) نتائج تحليل الاستبانة (المقاييس الإحصائية)

رقم	العبرة	مربع كاي	درجة الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس
1	سبق لي أن اطلعت على برنامج كورت	9.50	2	0.000	1	لا أوافق بشدة
2	سبق لي أن استخدمت برنامج كورت	8.33	1	0.000	1	لا أوافق بشدة
3	برنامج كورت يقدم أسلوب الإثارة والتشويق عند عرض المحتوى	5.33	1	0.000	5	أوافق بشدة
4	برنامج كورت يقدم مستوى عالياً من التفاعل مقارنة بالتدريس التقليدي	13.00	1	0.000	5	أوافق بشدة
5	أفضل استخدام برنامج كورت في التعليم على الأسلوب التقليدي	13.50	2	0.000	5	أوافق بشدة
6	أوصي باستخدام برنامج كورت في التعليم	8.33	1	0.000	5	أوافق بشدة
7	أرغب في استخدام برنامج كورت في مجال دراستي	8.33	1	0.000	5	أوافق بشدة

الجدول رقم (6) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي بالنسبة للعبارات:

سبق لي أن اطلعت على برنامج كورت:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (9.50) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بلا أوافق بشدة.

سبق لي أن استخدمت برنامج كورت:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (8.33) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بلا أوافق بشدة.

برنامج كورت يقدم أسلوب الإثارة والتشويق عند عرض المحتوى:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.33) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بأوافق بشدة.

برنامج كورت يقدم مستوى عال من التفاعل مقارنة بالأسلوب التقليدي:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.00) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بأوافق بشدة.

أفضل استخدام برنامج كورت في التعليم عن الأسلوب التقليدي:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (13.50) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بأوافق بشدة.

أوصي باستخدام برنامج كورت في التعليم:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (8.33) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بأوافق بشدة.

أفضل استخدام برنامج كورت في مجال دراستي:

حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (8.33) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة لصالح الذين أجابوا بأوافق بشدة.

بناءً على نتائج التحليل الإحصائي للاستبانة يتبين أن طلاب الصف الأول الثانوي يفضلون برنامج كورت في التدريس، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة ومع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أفضلية الدروس باستخدام برنامج كورت في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أن برنامج كورت له القدرة على إتاحة فرصة التفاعل بدرجة عالية في التعليم وللتأكد من صحة هذ الفرضية قام الدارسان بمتابعة وملاحظة الطلاب خلال عرض المحتوى ومدى مشاركتهم وزيادة تفاعلهم أثناء الموقف التدريسي من خلال الإدراك الحسي والتصوير والانتباه توصل الدارسان إلى وجود تفاعل عالى من قبل الطلاب. وتوصل الدارسان إلى أن سبب تفوق برنامج كورت هو طريقة العرض المشوقة والسلسلة للمعلومات التي أدت إلى جذب انتباه الطلاب بشكل واضح، إضافة إلى الوسائط الأخرى مثل الصور، الفيديو، الصوت، وكل ذلك أدى إلى رفع مستوى تفاعل الطلاب مع محتوى الدرس، والذي ساعد في بقاء أثر التعلم، ويؤكد ذلك ما جاء في نتائج الاختبار الاستيعابي المؤجل.

الخاتمة:

أُجريت هذه الدراسة للوقوف على أثر استخدام برنامج كورت في تعليم وتعلم مهارات التفكير في التربية الإسلامية، وهذا البرنامج من أضخم وأكثر برامج تعليم مهارات التفكير استخداماً، حيث تم تطبيقه في الكثير من الدول حول العالم، وقد توصلت هذه الدراسة إلى بعض النتائج.

نتائج الدراسة:

توصل الدارسان إلى أن صحة الفرضيات بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بالإضافة إلى نتائج أخرى، وتتمثل الفروق الإحصائية للمجموعتين في الآتي:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار الاستيعابي لصالح المجموعة التجريبية.
يفضل طلاب الصف الأول الثانوي استخدام برنامج كورت على الأسلوب التقليدي في التدريس.

برنامج كورت له القدرة على رفع مستوى التفاعل بدرجة كبيرة في التدريس.

توصيات الدراسة:

على ضوء النتائج التي توصل إليها الدارسان هناك عدد من التوصيات التي يمكن أن تعمل على دعم استخدام برنامج كورت في العملية التعليمية متمثلة فيما يلي:
الاهتمام بالجانب التطبيقي من أجل دعم الأداء الفاعل، ودعم فكرة توظيف برنامج كورت والاهتمام بالبرنامج والتطبيقات التي تعمل على معالجة مشكلة التفكير
عمل دورات تدريبية، ومؤتمرات تعمل على تأهيل المعلمين والمعلمات للتعامل مع تعليم مهارات التفكير باستخدام برنامج كورت بمختلف التطبيقات والأجزاء وفي كل المراحل الدراسية.
توجيه اهتمام العاملين بالعملية التعليمية لبرنامج كورت، فهو يعمل على دعم الجانبين العملي والتعليمي.

المصادر والمراجع:

- (1) دي بونو، إدوارد (2008م)، سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير، توسعة مجال الإدراك، (ترجمة نادية هايل سرور، ثائر غازي)، الأردن، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان.
- (2) الشрман، عبدالله علي (2007م)، هندسة التفكير الإبداعي، دار النفائس، الأردن، عمان، ص26
- (3) سليمان، سناء محمد (2011م)، التفكير أساسياته وأنواعه، عالم الكتب، القاهرة، ص426.
- (4) كمال، إيهاب (2010م)، قوة التفكير الإيجابي، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ص 145.
- (5) معمار، صلاح (2006م)، علم التفكير، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص23.
- (6) زايد، أمل (2005م)، برامج تعليم التفكير، دار الكتاب للنشر، مصر، القاهرة، ص46.
- (7) دي بونو (De Bono, , p. 12)، (ص 12) * Cort Thinking Program, [1973] De Bono, E. Work Cards and Teachers' Notes. Sydney: Direct Education Services
- (8) Cort-1, Breadth Thinking Tools, USA: (2009) De Bono, Edward * [DeBono;2009,7] The Opportunity Thinker
- (9) القطب، صبحي (2010م)، فاعلية برنامج كورت في تنمية بعض المهارات في التفكير الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ص47.
- (10) دي بونو (De Bono, 1973, p. 5) ودراسة السلمي (2012م، ص 44) ودراسة يوسف (2017م، ص 137)
- (11) * يوسف، سليمان عبدالواحد (2017م)، العقل البشري، دار الكتاب الحديث، القاهرة
- (21) * السلمي، عبدالعزيز (2012م)، فاعلية استخدام بعض مهارات برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية
- (13) العنزي، سلامة (2014م)، أثر برنامج كورت الجزء الأول في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكويت
- (14) الصافي، عبدالحكيم وقارة (2010م)، تضمين برنامج كورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص39.
- (15) الترمذي، محمد بن عيسى (2008م)، الجامع الكبير، كتاب أبواب الصلاة، م2 رقم 2675، الدار الإسلامية للكتب، الأردن، عمان.
- (16) حسين، عبدالله (2014م)، أثر برنامج تدريبي لمهارات كورت (الإدراك والتنظيم) في تنمية مهارات التفكير، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، الأردن
- (71) (سورة البقرة: الآية 216)
- (18) البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (1970م)، الجامع الصحيح المختصر، م 3، الرقم 5199، تحقيق مصطفى الأعغا، دار ابن كثير، بيروت، لبنان ص162
- (19) الترمذي: 2008م، ص 312

- (20) سورة الأنعام: الآية 135
- (21) محمود، عثمان حسن (2016م)، أثر توظيف برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات مهارات التفكير لدى الطلاب الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- (22) المطيري، عبير أحمد (2015م)، أثر برنامج كورت في تنمية قدرات التفكير الناقد في مادة التربية الإسلامية، لدى طلاب الصف العاشر بدولة الكويت، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان، سلطنة عمان
- (23) سورة الذاريات: الآية 56
- (24) سورة الحجر: الآية 18
- (25) سورة التوبة: الآية 19
- (26) سورة المائدة: الآية 89
- (27) سورة آل عمران: الآية 159
- (28) محمود عثمان حسن (2016م) بعنوان: أثر توظيف برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات مهارات التفكير لدى الطلاب الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية
- (29) المطيري، عبير أحمد، (2013م) بعنوان: أثر برنامج كورت في تنمية قدرات التفكير الناقد في مادة التربية الإسلامية، لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان
- (30) العنزي، سلامة (2014م)، بعنوان: أثر برنامج كورت الجزء الأول في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الكويت
- (31) حسين، عبدالله (2013م) بعنوان: أثر برنامج تدريبي لمهارات كورت (الإدراك والتنظيم) في تنمية مهارات التفكير، لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي- بعمان- الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن

أثر السياق في توجيه دلالة الكلمة (دراسة تطبيقية في الحديث النبوي)

أ. مشارك - قسم اللغة العربية - كلية التربية
جامعة زاننجي

د. عباس محمد أحمد عبد الباقي

المستخلص:

تحاول هذه الورقة إلقاء الضوء على أهمية السياق، وذلك من خلال دراسة أثره في تقديم جزء من معنى الكلمة، لأن الكلمة المفردة يصعب الوقوف على معناها خارج سياقها، وقد برهنت الورقة على أن معنى الكلمة ينجلي ويتضح من خلال علاقتها وصلتها بأخواتها داخل السياق. تهدف الورقة إلى الكشف عن العلاقة القوية بين السياق بشقيه اللغوي والمقامي وبين المعنى، وتتمثل أهميتها في إبراز دور السياق الدلالي من خلال تحليل مجموعة من الأمثلة من الحديث النبوي الشريف وبيان عناصر السياق اللغوي والمقامي وارتباطهما بالمعنى. وقد اختار الباحث المنهج الوصفي لمناسبته وطبيعة الدراسة، وخلصت الورقة إلى عدة نتائج أبرزها: درس القدماء من علماء العربية، السياق دراسة مستفيضة، ووقفوا على أهميته، كما أكدت الدراسة أن الدلالة الحقيقية للكلمة تنبع من خلال علاقتها بأخواتها في التركيب.
الكلمات المفتاحية: السياق - السياق اللغوي - سياق المقام - توجيه الدلالة.

Abstract:

This paper investigates the context and its importance, by shedding light on the relationship between the syntax, and the meaning through the effect of context in meaning of the word. The paper found that it's difficult to understand the meaning of the word unless we determine it in context. The paper aims to reveal the strong relationship between the context in its two parts, linguistic and maqam, and between meaning, and its importance is to highlight the role of the semantic context by analyzing a set of examples from the Noble Prophetic hadith and clarifying the elements of the linguistic and maqam context and their association with meaning. The researcher chose the descriptive approach for

its relevance and the nature of the study, and the paper concluded with several results, most notably: the ancient Arabic scholars studied the context in an extensive study, and they stood on its importance.

Key words: context - linguistic context - place context - semantic orientation.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان، وبعد. إن الوظيفة الأولى للغة هي إقامة التواصل، بين البشر، ويتوقف الاتصال اللغوي الناجح على الفهم السليم من قبل المتلقي، والإفهام الكامل من قبل المرسل، وهذا كله محكوم بوضوح المعنى، فإذا خفى المعنى تعطلت وظيفة اللغة، ولم ينجح الاتصال اللغوي في تحقيق غايته. والإنسان عندما يتكلم أو يكتب لا يستخدم الكلمات المفردة، بل يستخدم الجمل التامة المفيدة، وعليه فإن معنى الكلمة لا يتضح إلا من خلال وضعها في سياق لغوي متكامل، ومن ثم فإن معنى الكلمة يتحصل من علاقتها بأخواتها في التركيب. إن دراسة السياق تعد محور رئيس من محاور علم الدلالة، وثمرة من ثمراته، إذ جعلت منه نظرية ومنهجاً متكاملاً لدراسة المعنى، وذلك لأهميته البالغة في الدرس اللغوي، فالسياق يؤدي دوراً فاعلاً في توجيه الإعراب، وفي تقدير المحذوف، وفي بيان مرجح الضمير، وفي توجيه دلالة حروف المعاني وفي توجيه دلالة الزمن، ودلالة الكلمة المفردة.

جاءت الدراسة متضمنة مستخلص البحث باللغتين العربية والإنجليزية، والمقدمة، ثم بيان مفهوم السياق وأهميته، وفي الدراسة التطبيقية رجع الباحث إلى كتاب صحيح البخاري وكتاب فتح الباري في شرح صحيح البخاري، وختمت الدراسة بذكر النتائج، وقائمة المراجع.

السياق مفهومه وأهميته وأقسامه:

السياق إطار عام تتنظم فيه عناصر النص ووحداته اللغوية، ومقياس تتصل بوساطته الجمل فيما بينها وتترابط، وبيئة لغوية ترعى مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النص للقارئ، ويضبط السياق حركات الإحالة بين عناصر النص، فلا يفهم معنى كلمة أو جملة إلا بوصفها بالتي قبلها أو بعدها داخل إطار السياق.

أولى العلماء على اختلاف توجهاتهم السياق عناية بالغة، لما يترتب عليه من توجيه للمعنى وقد ظهر ذلك جلياً في مصنفات اللغويين، والبلاغيين، والمفسرين، والأصوليين، وشرح الحديث، أما عند علماء اللغة فقد أصبح السياق نظرية قائمة بنفسها، بل أصبحت من أهم نظريات المعنى.

السياق في اللغة:

تحديد المفهوم اللغوي يعد ركناً أساسياً في تحديد المعنى الاصطلاحي، بل إنه لا يتضح إلا من خلاله، لذا كان من الضروري تتبع المعنى اللغوي للسياق كما ورد في المعاجم، قال ابن دريد:

«السوق مصدر سقت البعير أسوقه سوقاً»⁽¹⁾، أما ابن فارس فقال: «السياق المهر يقال: سقت إلى امرأتى صداقها سياقاً، أي أعطيتها المهر»⁽²⁾. وقال الجوهري: «إن السياق نزع الروح، يقال: رأيت فلاناً يسوق أي ينزع عند الموت»⁽³⁾. وجاء في اللسان تحت مادة السوق: «ساق سوقاً وسياقاً وهو سائق وسواق شدد الإبل وغيرها يسوقها»⁽⁴⁾، كما جاء في المعجم الوسيط: «السياق المهر، وسياق الكلام تتابعه وأسلوبه الذي يجري عليه والسياق النزع، يقال: هو في السياق: الاحتضار»⁽⁵⁾.

إذن المعنى الذي يمكن أن نأخذه من هذه النصوص هو دلالة كلمة السياق على التتابع، والتسلسل ولحوق شيء لشيء آخر واتصاله به، كما يعني الارتباط والانتظام في سلك واحد. قال تمام حسان: «المقصود بالسياق التوالي، ومن ثم ينظر إليه من ناحيتين: الأولى توالي العناصر التي التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمى سياق النص والثانية توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بالاتصال، ومن هذه الناحية يسمى السياق سياق الموقف»⁽⁶⁾. يشير تمام حسان إلى قسمي السياق، وهما السياق اللغوي، وسياق الحال الذي أسماه سياق الموقف.

السياق في الاصطلاح:

مصطلح السياق من المصطلحات العصية على التحديد الدقيق في الدراسات اللغوية الحديثة، ولعل هذه الصعوبة هي التي جعلت الذين كتبوا في السياق يغضون الطرف عن تعريفه وينتقلون إلى تبين أهميته في دراسة المعنى، وإظهار وظائفه وعناصره، والحديث عن سياق الحال وغير ذلك من المباحث المتعلقة بهذا الموضوع.

يقول محمد حبلص: «إذا كنا نشعر بالصعوبة الواضحة في تجلية المقصود بالسياق بوصفه مصطلحاً فإن مرجع هذه الصعوبة في نظري، هي محاولة العثور على تعريف للمصطلح من ذلك النوع الجامع المانع كما يقول المناطقة، فسوف أولي وجهتي شطر ناحية أخرى لعلها أجد من تجلية المقصود بالسياق من محاولة البحث عن مثل هذا التعريف العصي، أعني بذلك صرف الجهد في التعرف على خصائص السياق، وفهم عناصره وبيان دوره في تحديد المعنى»⁽⁷⁾.

ورغم تلك الصعوبة الظاهرة في تعريف المصطلح كما يرى محمد حبلص، فإن هناك من حاول أن يضع له تعريفاً اصطلاحياً في ميدان علم اللغة الحديث، قائلاً: «السياق إطار عام تنتظم فيه عناصر النص ووحده اللغوية، ومقياس تتصل بواسطته الجمل فيما بينها، وتترابط وبيئة لغوية وتداولية ترعى مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النص للقارئ، ويضبط السياق حركات الإحالة بين عناصر النص فلا يفهم معنى كلمة أو جملة إلا بوصفها بالتالي قبلها أو بالتالي بعدها داخل إطار السياق»⁽⁸⁾.

وملاحظة التعريف السابق نجد أنه عرّف السياق من جانبه اللغوي فقط، ولم يتطرق إلى السياق غير اللغوي، أو سياق الحال.

وهناك تعريفاً أكثر شمولاً: «السياق هو مجموع الوحدات اللسانية التي تحيط بعنصر معين داخل سلسلة الخطاب وتؤثر فيه»⁽⁹⁾. يترب على هذا التعريف أن هناك سياقين يتحكمان

في توجيه دلالة النصوص وهما: سياق لغوي، وسياق غير لغوي، يضم جميع الظروف والوقائع غير اللغوية التي تحيط بالنص عند شرحه من أجل توجيه معناه. وقد وجد السياق بشقيه اهتماماً كبيراً من النحاة وعلماء اللغة الذين تركّز جهودهم على تعليم اللغة ودراسة المعنى، فاللغة عند سيبويه لم تنفك عن ملابسات استعمالها، ومقاييس اللغة عنده تستمد من معطيات النظام الداخلي للبناء اللغوي، كما تستمد من معطيات السياق الاجتماعي الذي يكتنف الاستعمال اللغوي، ودليل ذلك أن الجملة الواحدة عنده قد تكون صواباً مرة وخطأً مرة أخرى، لاختلاف السياق الذي قيلت فيه، وتعبير سيبويه يكون الكلام الواحد محالاً وحسناً بحسب ما يرد فيه، فهو يقول: «وذلك أن رجلاً من إخوانك ومعرفتك لو أراد أن يخبرك عن نفسه أو عن غيره بأمر فقال: أنا عبد الله منطلقاً وهو زيد منطلقاً كان محالاً، لأنه إما أراد أن يخبرك بالانطلاق ولم يقل هو ولا أنا حتى استغنيت أنت عن التسمية لأن هو وأنا علامتان للمضمر وإما يضمّر إذا علم أنك عرفت من يعني، إلا أن رجلاً لو كان خلف حائط أو في موضع تجهله فقلت من أنت؟ فقال: أنا عبد الله منطلقاً في حاجتك كان حسناً»⁽¹⁰⁾.

فقرينة المقام هي التي سوغت قبول الكلام واستحسانه عند سيبويه وإلا كان محالاً مرفوضاً. كما تكلم سيبويه عن اختلاف العبارة في المقام على وفق حال المخاطب من الإقبال والإنصراف فإذا قصدت إلى خطاب رجل وهو غير مقبل عليك وغير منتبه إليك، فقلت: يا فلان أنت تفعل، فتبدأ بالنداء حتى يقبل عليك، أما إذا كان مقبلاً عليك بوجهه منصتاً لك، فتترك يا فلان حين قلت: أنت تفعل استغناءً بإقباله عليك⁽¹¹⁾. وتناول سيبويه هذه الجملة: «رأيت زيداً الصالح» مراعيّاً حال المتكلم، فقال: «لا تستقيم هذه الجملة إذا كان المتكلم أعمى»⁽¹²⁾.

لقد كانت نظرة سيبويه إلى اللغة نظرة واسعة شملت كل ما يحيط باللغة من سياق لغوي وغير لغوي. وكان ابن جني رائداً في مجال التحليل السياقي من أجل كشف الدلالة اللغوية، ونظراته قد جاءت متفرقة تفتقر إلى تنظيم يربطها في إطار جامع، تكلم ابن جني عن العلاقة بين الحذف وسياق الحال قائلاً: «وقد حُذفت الصفة ودلت الحال عليها، وذلك فيما حكاها صاحب الكتاب»⁽¹³⁾، من قولهم: سير عليه ليل وهم يريدون ليل طويل، وكأن هذا إما حذفت فيه الصفة لما دل من الحال على موضعها وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم ما يقوم مقام قوله طويل أو نحو ذلك، وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملت. وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول: كان والله رجلاً! فتزيد في قوة اللفظ ب(الله) ... أي رجلاً فاضلاً أو شجاعاً أو كريماً أو نحو ذلك،... وكذلك إن ذمته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنساناً وتزوي وجهك وتقطبه فيغني ذلك عن قولك إنساناً لئيماً أو لجزاً أو مبخلأً أو نحو ذلك»⁽¹⁴⁾.

إن النص السابق يكشف عن التفات ابن جني إلى أهمية الدلالات الصوتية من تنغيم وتفخيم ومد لبعض الأصوات في تعزيز المعنى، والتعويض عن الحذف الذي يطرأ على الجملة، مع ما يرافق ذلك من إيماءات في الوجه تقوم مقام الصفة المحذوفة، إن تتبع إشارات ابن جني في

كتابه (الخصائص) يضع أمام الباحثين دليل قوي على سعة فهمه لأهمية السياق في بيان المعنى. أما ابن يعيش فقد أشار إلى أثر القرينة السياقية في جلاء المعنى، وذلك أن المراد من اللفظ الدلالة على المعنى، فإذا ظهر المعنى بقرينة حالية أو غيرها لم يذكر اللفظ المطابق، فهو يقول: «واعلم أن المبتدأ والخبر جملة مفيدة تحصل الفائدة بمجموعهما، فالمبتدأ معتمد الفائدة، والخبر محل الفائدة، فلا بد منهما، إلا أنه قد توجد قرينة لفظية أو حالية، قد تغني عن النطق بأحدهما فيحذف لدلالته عليه، لأن الألفاظ إنما جيئ بها للدلالة على المعنى، فإذا فهم المعنى بدون اللفظ جاز أن لا تأتي به، ويكون مراداً حكماً وتقديراً⁽¹⁵⁾. وقد اعتمد النحاة على سياق الحال في توضيح المعنى في كثير من الأبواب النحوية، نذكر مثلاً واحداً لذلك (باب النداء). يعد باب النداء وما حواه من قوانين «ممثلاً لضرب من الخطاب الكلامي، الذي لا يؤدي دوره في التواصل، إلا بوصفه عنصراً من عناصر مسرح اجتماعي، يضم مرسلًا ومستقبلًا أو مخاطبًا ومتلقيًا، وقد ألمح النحاة إلى هذا الربط بين أسلوب النداء والمقام، وتنويع الأحكام بتنويع ظروف هذا المقام ومقصد الكلام»⁽¹⁶⁾. ومن الأمثلة التي ذكرها النحاة، تفريقهم بين النصب والبناء على الضم بين النكرة المقصودة وغير المقصودة على قصد المتكلم، فإن قصد واحداً بعينه وجب البناء على الضم وشابهه العلم، وإن لم يقصد لم يتعرف وبقي على إبهامه وأعرب على النصب⁽¹⁷⁾.

في المثال السابق كان مقصد المتكلم - وهو عنصر مهم من عناصر سياق الحال - هو الأساس الذي تم من خلاله التفريق بين النصب والبناء على الضم، بين النكرة المقصودة وغير المقصودة كما إن توزيع أدوات النداء على المنادى يرجع إلى المقام، فالمنادى البعيد أو شبهه له أدوات والقريب له أدوات والسر في تقسيم هذه الأدوات هو محاولة الربط بين أسلوب الخطاب وواقع الحال. ويظهر كذلك اهتمام النحاة بالسياق من خلال مسألة «الرتبة والحذف»⁽¹⁸⁾، حيث يجب الإبقاء على أصل الرتبة عند زوال القرينة حتى لا يقع اللبس، لذلك هم يفرقون بين «ضرب موسى عيسى» و«أكل الكمثرى عيسى» ففي الأولى يجب مراعاة الترتيب، وفي الثانية يجوز التقديم والتأخير بناءً على وجود القرينة.

نكتفي بما أوردنا من أمثلة تدلل على أهمية السياق عند النحاة، وخلاصة القول: هناك تواصل بين السياق والمعنى النحوي أشار إليه النحاة في جوانب متعددة. ولم يقتصر الاهتمام بالسياق على النحاة فحسب، فقد اهتم به المعجميون والبلاغيون وسنتناول جانباً من اهتمام أصحاب المعاجم وأهل البلاغة بالسياق، حتى يكتمل للسياق خطره في الكشف عن المعنى. وجّه المعجميون عنايتهم إلى دلالة السياق منذ بداية التأليف المعجمي، سواء كان على مستوى السياق اللغوي أم على مستوى السياق المقامي، يقول هادي نهر: «يمكن عد صنيع المعجميين القدامى في أكثر أوجهه وصفاً للاستعمال الفعلي للغة، وهذا الوصف مستنداً أساساً إلى ملاحظتهم للسياق أو للمقام الذي تجري فيه اللغة نشاطاً تواصلياً، حيث لا يمكن الوقوف على دلالة بعض نصوصه الإبداعية من غير الإحاطة بالظروف التاريخية، أو الاجتماعية، أو السياسية، أو الدينية، أو الأعراف والتقاليد والأذواق التي أحاطت به، والحيز الزماني والمكاني الذي أنتج فيه،

وأكتنف لحظات إبداعه، وهو حيز مقامي حالي أساساً⁽¹⁹⁾. كما تعددت وسائل المعجميين في شرح دلالات الألفاظ، من شرح بذكر المرادف، وال ضد وشرح بالتعريف، وشرح بذكر النظير، وشرح بذكر الشواهد والتحليل اعتماداً على السياق⁽²⁰⁾. ومصدق ذلك ما نجده في معجم (العين) حيث كانت طريقة الفراهيدي في معجمه تقوم على: «البحث في تراكيب الكلمات من مواردها الأولية في الجذر البنيوي الحرفي، ومن ثم تقسيمه على ما يحتمله من ألفاظ مستعملة، وأخرى مهملة لدى ثقلب الحروف في التركيب، لتعود ألفاظاً بدايةً ونهايةً طرداً وعكساً... وجعل معول التفريق بين المهمل وغير المهمل ورودها في السياق»⁽²¹⁾. ويمكن الاستشهاد بمعجم (أساس البلاغة) للزمخشري، حيث يلاحظ فيه إدراكه للتطورات المجازية للكلمة، وأثر السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي في هذا التطور، وقد احتوى معجمه كما يقول هادي نهر على عنصرين أساسين في الدرس الدلالي هما: أثر الاستعمال في حياة الكلمة وتحديد معناها والوقوف على جزء من إحياء الكلمة في النفس⁽²²⁾. ومن أبرز ما يميز معجم (أساس البلاغة) اعتماده على عناصر واضحة من سياق الحال في توجيه المعنى، وخاصة المجاز، وفي ذلك يقول غازي طليمات: «ولا يخفى أن المجاز يفتح أمام الأدباء أبواباً واسعة لابتكار أوجه جديدة من الاستعمال السياقي لكل كلمة، ولعل جار الله الزمخشري قد حرص على أن يسوق في معجمه (أساس البلاغة) عشرات العبارات المجازية لكل كلمة...»⁽²²⁾. وظهر كذلك الاهتمام بالسياق - أيضاً - في أكثر من مؤلف من المؤلفات الأدبية التي ظهرت في زمن مبكر، ومن بينها الكتب والرسائل التي كتبت في (النوادر) و (غريب القرآن) و (غريب الحديث). وغير ذلك من صنوف التأليف التي تدلل على إدراك أصحابها، أن العمل المعجمي إنما هو رصد للغة في حركتها الاجتماعية مع ملاحظة السياق الذي تجري فيه، فتنوع استعمالات الكلمة وتعدد أبنيتها قياساً إلى وظيفتها السياقية وطبيعة مستعملها وحاجتهم ومقاصدهم كلها تستند إلى سياق محدد، ومقام معين يحيط بها ويحدد استعمالها⁽²³⁾. وتتضح عناية البلاغيين بالسياق من خلال عبارتهم المشهورة (لكل مقام مقال)، أو العبارة الأخرى (لكل كلمة مع صاحبها مقام)⁽²⁴⁾. إذن المقام لديهم له دور كبير في المعنى، لأنه ركن أساس في الصحة الخارجية للنص، أي الانتقال به من الفصاحة إلى البلاغة المتمثلة في وجوب مطابقة النص لمقتضى الحال. فقد يكون النص فصيحاً أي صحيحاً صحة داخلية من حيث التركيب وقواعده الصوتية والصرفية والنحوية، ولكنه لا يكون بليغاً إلا إذا وافق مقتضى الحال.

إن قول البلاغيين (لكل كلمة مع صاحبها مقام) يشمل العناصر المكونة للسياق اللغوي وغير اللغوي وفي ذلك يقول كمال بشر: « وفي قولهم: (لكل كلمة مع صاحبها مقام) كلام عن الاهتمام بالصحة الداخلية للنص، ... التي تفيد وجوب مراعاة الربط والسبك بين وحدات النص، وهو ما يشار إليه بالسياق اللغوي بل إننا نقول إنه يحتوي على عناصر السياق كلها...»⁽²⁵⁾. إن اهتمام البلاغيين بفكرة السياق وخاصة سياق الحال أو المقام، بدا واضحاً في كل مؤلفاتهم وقد وجد هذا الاهتمام التأييد التام من اللغويين المحدثين، وخير ما نستدل قول تمام حسان: «وقد كان البلاغيون عند اعترافهم بفكرة المقام متقدمين ألف سنة تقريباً على زمانهم، لأن الاعتراف

بفكرتي المقام أو المقال بوصفهما أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى يعد الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في الدرس اللغوي»⁽²⁶⁾. وقد اهتم بالسياق الأصوليون في مؤلفاتهم والمفسرون لكتاب الله، وشرح الحديث النبوي يقول الزركشي: «الرابع من الأمور التي تعين على المعنى عند الإشكال دلالة السياق، فإنها ترشد إلى تبيين المجمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة فهو من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظيره...»⁽²⁷⁾.

أما في العصر الحديث فقد تعددت النظريات التي تناولت المعنى بالشرح والتحليل، ومن بينها النظرية السياقية، وعلى الرغم من أن فكرة السياق فكرة قديمة تناولها علماءنا الأوائل فإن هذه النظرية وجدت في الدرس اللغوي الحديث عناية خاصة وفائقة، ورائد هذه النظرية العالم (فيرث)، والذي توسع في دراسة النظرية السياقية ومعالجة كل ما يتصل بالمعنى من خلالها حتى أثبت أن المعنى كله إنما هو وظيفة في السياق⁽²⁸⁾.

يرى (فرث) أن معنى الكلمة هو استعمالها في اللغة، أو الطريقة التي تستعمل بها، وبالتالي فإن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الكلمة، أي وضعها في سياقات مختلفة، وعلى هذا فإن دراسة معنى الكلمة يتطلب تحليلاً للسياقات والمواقف التي ترد فيها، حتى ما كان منها غير لغوي أي مقامي⁽²⁹⁾.

هذا يعني أن الأساس الذي انبث عليه النظرية السياقية يقوم على رفض النظر إلى الكلمة وهي مفردة خارج التركيب (السياق اللغوي)، وعلى مراعاة الموقف الذي تقال فيه الكلمة (سياق الحال)، وبناءً على هذا الأساس فإن السياق ينقسم إلى سياق لغوي وسياق غير لغوي، وهذا التقسيم أجمع عليه كل العلماء قديماً وحديثاً، وستتناول هذين النوعين من السياق بالتركيز على عناصرهما ودورهما في الكشف عن الدلالة.

أ- السياق غير اللغوي:

أطلق العلماء أكثر من تسمية على السياق غير اللغوي، منها: «سياق الحال»⁽³⁰⁾ و«المقام، أو المسرح اللغوي، أو مجريات الحال»⁽³⁰⁾، و«ملايسات الحدث اللغوي»⁽³¹⁾، ولكنهم يتفقون على عناصر هذا السياق اتفاقاً يكاد يكون كاملاً، كما يتفقون على أثره في بيان المعنى.

يقول كمال بشر: «كان (فيرث) منطقياً مع نفسه ومبادئه حين جعل فكرة (السياق) أو ما سميناه نحن بـ(المسرح اللغوي) أساساً لنظريته في التحليل اللغوي، فعنده أن الكلام ليس ضرباً من الضواء يلقي في فراغ، وإنما مدار فهم الكلام والقدرة على تحليله إنما يكون بالنظر إليه في إطار اجتماعي معين سماه السياق، وهو ذو عناصر معينة ومتكاملة، وهي ضرورية في عملية الفهم والإفهام»⁽³¹⁾. وعناصر سياق الحال هي: المتكلم، والسامع، والموجودين في الموقف الكلامي، والأشياء والموضوعات المناسبة المتصلة بالكلام، وأثر الكلام الفعلي في المشتركين، كالإقناع، أو الأمل أو الضحك والعوامل والظواهر الاجتماعية المتعلقة بالموقف الكلامي، كمكان الكلام وزمانه والظروف الخاصة للملابسة للحدث اللغوي⁽³²⁾.

يعتقد اللغويون أن هذه العناصر مجتمعة مهمة في تحديد المعنى، وأن دلالة سياق الحال تجعل الجملة ذات الهيئة التركيبية الواحدة بمفرداتها نفسها إذا قيلت بنصها في مواقف مختلفة، تختلف باختلاف الموقف الذي تقال فيه، مهما كانت بساطتها وسذاجتها، ولناخذ هذه الجملة مثلاً: «ضرب محمدٌ علياً، هذه الجملة ببساطتها تصلح أن تكون مثلاً مصنوعاً من أمثلة كتب النحو، ولكنها إذا نُظر إليها على أنها جملة واقعية تختلف من قائل إلى آخر، ومن مستمع إلى آخر، ومن غرض إلى آخر، باختلاف ما يعرف عن كل من محمد (الفاعل) وعلي (المفعول به) في كل موقف، وباختلاف علاقة قائل هذه الجملة أو المستمع لها بكل من محمد أو علي، وما يكون لكل منهما من تجارب سابقة مع كل من محمد أو علي، وباختلاف الصفات الجسمية والشخصية والعقلية والخلقية لكل منهما، وما يعتقد المستمع أو المتكلم في كل منهما ولك أن تتوقع ما تدل عليه هذه الجملة إذا كان الفاعل (محمد) شخصاً غليظاً وكان المفعول به (علي) على نقيض هذه الصفات، أو إذا كان الفاعل طفلاً أو المفعول به رجلاً مسناً...»⁽³³⁾

هذا هو منتهى السياق غير اللغوي عند علماء اللغة، ومن غير شك أن كل ما قرره له تأثير على المعنى العام للجملة أو النص اللغوي.

تمسكاً بموضوعية العرض وما يقتضيه من الإحاطة بجميع جوانب الموضوع حين العرض، لابد من الإشارة إلى بعض مظاهر الجانب التطبيقي لوظيفة سياق الحال، وذلك بهدف الوصول إلى نتيجة مفادها وضوح الرؤية لأثر سياق الحال في بيان المعنى، ضرب السكاكي مثلاً ببين فيه أهمية سياق الحال في قوله تعالى: ((أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ))⁽³⁴⁾، فهو يقول: «فمن لم يكن من الأعراب أو يعرف ما يتعلق بحياتهم، وما عليه معاشهم، فإنه سوف يستغرب لهذا الجمع بين الإبل والسماء، والجبال والأرض؛ وذلك لبعد البعير عن خياله في مقام النظر، ثم لبعده عن خياله وعن السماء وبعد عقله عن فهمها، وكذا البواقي»⁽³⁵⁾.

ولكن بالتعرف على حياة العرب في مختلف نواحيها الاجتماعية، وإدراك السياق الاجتماعي المصاحب للنص، يزول عجه من الجمع بين هذه الأشياء، كما وضع السكاكي: «وذلك إذا نظر إلى أن أهل الوبر إذا كان مطعمهم ومشربهم وملبسهم، من المواشي كانت عنايتهم مصروفة لا محالة على أكثرها نفعاً وهي: الإبل، ثم إذا كان انتفاعهم بها لا يتحصل إلا بأن ترعى وتشرب، كان جل مرمى غرضهم نزول المطر، وأهم مسارح النظر عندهم السماء، ثم إذا كانوا مضطرين إلى مأوى يأويهم، وإلى حصن يتحصنون فيه، لا مأوى إلا الجبال... وإنا الحضري حيث لم تتأخذ عنده تلك الأمور، وما جمع خياله تلك الصور على ذلك الوجه، إذا تلا الآية قبل أن يقف على ما ذكرت ظن النسق بجهله معيباً للعيب فيه»⁽³⁶⁾.

ما ذكره السكاكي في حديثه عن سياق الحال، يعد مثلاً جامعاً لكل عناصر سياق الحال التي قالها أهل اللغة، وموضحاً لأثر هذا السياق في الكشف عن المعنى، لذلك سنكتفي بهذا المثال.

ب- السياق اللغوي:

يعتمد السياق اللغوي على ذكر العناصر اللغوية في النص، أي هو النظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم، الذي يشمل الكلمات والجمل السابقة واللاحقة. أو هو مجموعة العناصر المكونة للحدث اللغوي من فونيمات ومورفيمات وتراكيب نحوية، كما يشمل مجموعة العلاقات التي تربط هذه العناصر بعضها ببعض، زيادة على طريقة الأداء التي تصاحب النطق بهذه العناصر مثل النبر، والتنغيم، والوقف، وبتعبير أعم فالسياق اللغوي يشمل مجموعة قرائن التعليق المقالية سواء كانت قرائن معنوية أم لفظية⁽³⁷⁾.

إذن يرتكز السياق اللغوي على الكلام المنطوق، وعلى كيفية تركيب الكلمات في جمل وكيفية نطقها والعلاقة التي تربط بين هذه الجمل حتى تكون كلها مرتبة ترتيباً صحيحاً، مرتبطة ارتباطاً متيناً في بيئة واحدة هي النص اللغوي.

يقوم السياق بدور كبير في تحديد الدلالة الوظيفية للوحدات التركيبية داخل النصوص، والدلالة التركيبية هي الدلالة الناشئة عن العلاقة بين وحدات التركيب، أو المستمدة من ترتيب وحداته على نحو ما. وهي دلالة مهمة ومتعددة ولا تضبط إلا بالسياق، وفي ذلك يقول تمام حسان: «إذا صح أن يتعدد المعنى للحرف، والأداة، والصيغة، واللفظ المفرد، والوقف والابتداء، فإن المعنى يتعدد أيضاً لتركيب الجملة في بعض الحالات. ولقد رأينا كيف يعتمد المفسرون والفقهاء في فهم معنى الأمر، ولكن له مظاهر أخرى في تراكيب العربية سجلها النحاة تحت عنوان (إشراك التركيب معنى غير معناه الأصلي)...»⁽³⁸⁾. ومما لا شك فيه أن السياق اللغوي هو الذي يدرس البنية النحوية التي ترد فيها الكلمة بوصفها وحدة نحوية في كلمتسق، وأن الكلمات في الجمل تتوالى على نسق مرتب، وتخضع في ترتيبها إلى قواعد تركيبية مطردة، وإلى علاقات شكلية داخلية تشكل في مجموعها قواعد التركيب النحوي وتضبط بالسياق فالسياق هو المعنى الذي يؤديه النص، ولا ينكر «أن دلالات السياق تجعل الجملة ذات الهيئة التركيبية الواحدة - مفرداتها نفسها- إذا قيلت بنصها في مواقف مختلفة، تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه مهما كانت بساطة الجملة، ولناخذ مثلاً جملة: «فازت مريم على سعاد» فإن أي تغيير في موقع كل كلمة من كلماتها يؤدي إلى معنى مغاير بحسب سياقها من التركيب»⁽³⁹⁾.

يقول تمام حسان: «إذا كان الزمن النحوي وظيفته في السياق فإن علينا أن ننظر في هذا السياق لنكشف عن الزمن، وإن الذي يمكننا أن ننظر إليه من أنواع السياق هو أنواع مباني الجملة العربية...»⁽⁴⁰⁾. ومن هنا يؤكد اللغويون على أهمية التركيب «لأن التركيب تختبئ في خصائصه وأحواله إشارات ودلالات مختلفة، وأن السياق هو الذي يستخرج من هذه الخصائص ما تقتضيه، وكأن التركيب اللغوي أشبه بقطعة من معدن نفيس، تعطي ألواناً كثيرة كلما أدرتها إدارة جديدة والسياق هو القوة التي تحرك هذه القطعة لتشع من ألوانه ما يراد إشعاعه، فالسياق النحوي شبكة من العلاقات النحوية تقوم كل علاقة فيها عند وضوحها على إضاءة المعنى، وقد يعول وضوح المعنى أو انتاج الدلالة على التأخي والتضافر بين قرائن السياق النحوي»⁽⁴¹⁾.

يتضح مما سبق أن من أراد أن يقف على دلالة الكلمة، لا بد له من دراسة التركيب وقواعده التي تحكمه، والعلاقات التي تنظمه، وقد أشار مهدي المخزومي إلى أن هناك ثلاثة أسس في منح الجملة دلالتها الخاصة وهي: ارتباط الألفاظ بعلاقة نحوية تنتظم بها المعاني المراد التعبير عنها، في نص يقوم على قواعد نحوية صحيحة، وارتباط الألفاظ بعلاقات سياقية تنتظم بها مفرداته بعضها مع بعض، وتنتظم هي مع ما قبلها وما بعدها في تتابع فكري متناسق يخضع للمعنى العام للنص الكلي، والعدول أحياناً عن العلاقات النحوية المباشرة إلى أساليب بيانية أو بلاغية يرقى بموجبها المستوى الفني لكلامه⁽⁴²⁾.

الدراسة التطبيقية:

السياق ودلالة الكلمة:

يؤثر السياق في دلالة الصيغة المفردة، فقد قرر علماء اللغة العربية أن لكل صيغة صرفية دلالة محددة، وأي زيادة في مبنى الكلمة تؤدي إلى زيادة في معنى الكلمة، والمصادر التي تأتي على وزن (فعلان) تدل على الحركة والاضطراب، و صيغة (استفعل) تدل على الطلب غالباً والمصادر المضعفة تدل على تكرار الفعل⁽⁴⁴⁾ وربما جاءت بعض الأبنية متحدة الوزن، ولكنها مختلفة في دلالتها على المعنى المراد، والذي يحدد المعنى إنما هو السياق.

فمن ذلك أن أسماء الزمان والمكان التي تصاغ من الثلاثي على وزن (مفعَل) بفتح العين نحو: مذهب ومشرب، ومخرج، فإننا لا نستطيع أن نحدد اسم المكان أو الزمان إلا عن طريق السياق، ومن ذلك أيضاً النسب إلى ما آخره ياء مشددة مثل: (كرسي، وزنجي، وشافعي) ففي هذه الحالة يتحدد لفظ المنسوب وغير المنسوب، والذي يفرق بينهما هو السياق.

وردت وفي القرآن الكريم بعض الألفاظ على وزن (فاعل) ولكنها لا تدل على وصف بالحدث وإنما تدل على دلالات أخرى تستفاد من قرائن السياق، مثل قوله تعالى: (خُلِقَ مِنْ مَّاءٍ دَافِقٍ)⁽⁴⁴⁾ و((فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ))⁽⁴³⁾ إذن لا بد من مراعاة السياق، وإلا خفي المعنى.

1. جاء في الحديث الشريف: «... قَالَ: مَا الْإِحْسَانُ؟ قَالَ: أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ»⁽⁴⁵⁾. قال ابن حجر في شرح الحديث: «الإحسان هو مصدر، تقول أحسن يحسن إحساناً، ويتعدى بنفسه وبغيره، تقول: أحسنت كذا إذا أتقنته، وأحسنت إلى فلان: إذا أوصلت إليه النفع. والأول هو المراد لأن المقصود إتقان العبادة»⁽⁴⁶⁾. السياق هو رجح المعنى الأول عند ابن حجر.

2. «عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: أَنَّ رَجُلًا سَأَلَ النَّبِيَّ ﷺ أَيُّ الْإِسْلَامِ خَيْرٌ فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «تُطْعِمُ الطَّعَامَ، وَتَقْرَأُ السَّلَامَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ» (باب إطعام الطعام من الإسلام ح 12، ص 12). قال ابن حجر: قوله: «تطعم» هو في تقدير المصدر، أي أبتطعم،... وقوله: وتقرأ بلفظ المضارع بمعنى تقول». واضح أن ابن حجر حدد دلالة كلمة (تقرأ) بالقول، من خلال السياق، لأن القراءة معناها يختلف من القول، فهي خاصة بالملكتوب.

3. ومثله ما رواه أبو هريرة، «... قَالَ مَا الْإِسْلَامُ؟ قَالَ: أَنْ تُعْبُدَ اللَّهَ وَلَا تُشْرِكَ بِهِ، وَتُقِيمَ الصَّلَاةَ وَتُؤَدِيَ الزَّكَاةَ الْمَفْرُوضَةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ» (باب سؤال جبريل عن الإسلام، ح50، ص15). فسر ابن حجر قوله: أن تعبد بمعنى: تشهد⁽⁴⁷⁾ معتمداً على السياق، أي تشهد ألا إله إلا الله، ولكنه يرى أن التعبير بقوله: أن تعبد فيه دلالة على المستقبل الذي يلزم منه الاستمرار.
4. «... حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: سَبَابُ الْمُسْلِمِ فُسُوقٌ، وَقِتَالُهُ كُفْرٌ» (باب خوف المسلم من أن يحبط عمله، ح48، ص15). قوله: سباب هو مصدر الفعل سب، ودلالة المصدر في الحديث تشير إلى أن السباب يقع من طرف واحد. ولكن ابن حجر: في شرحه للحديث نظر إلى السياق، فتوسع في معنى السباب، وأصبح عنده دالاً على المشاركة مثل القتال⁽⁴⁸⁾، وهذه الدلالة مستنبطة من السياق.
5. «...فَقَالَ الرَّجُلُ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنِّي سَأَلْتُكَ فَمَشَّدْتُ عَلَيْكَ الْمَسْأَلَةَ، فَلَا تَجِدُ عَلَيَّ فِي نَفْسِكَ...» (باب طرح الرجل المسألة ح63، ص20). قوله: لا تجد من كلمة (وجد) ولها أكثر من معنى، وأكثر من مصدر، فمن معانيها: الوجد (بالفتح) الشوق ويقال الموجدة الغضب، والوجدان الضالة، ووجدنا (بالضم) المال...⁽⁴⁹⁾، إذن المادة واحدة والمعاني متعددة. وفي الحديث السابق قال ابن حجر: لا تجد لا تغضب، فحدد الدلالة بالرجوع إلى السياق.
6. « إِذَا هَلَكَ كِسْرَى فَلَا كِسْرَى بَعْدَهُ، وَإِذَا هَلَكَ قَيْصَرٌ فَلَا قَيْصَرَ بَعْدَهُ، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَتَنْفَقُنَّ كُنُوزُهُمَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ» (باب علامات النبوة ح3618، ص987). قوله: إذا هلك، الفعل هلك يدل على الماضي التام، ولكن السياق يوجهه إلى المستقبل، وذلك لأن الهلاك لم يقع بعد، ولكن جاء التعبير بالماضي لأنه مؤكد الوقوع.
7. « مَنْ أَفْهَقَ زَوْجَيْنِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، نُودِيَ مِنْ أَبْوَابِ الْجَنَّةِ يَا عَبْدَ اللَّهِ، هَذَا خَيْرٌ، فَمَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الصَّلَاةِ دُعِيَ مِنْ بَابِ الصَّلَاةِ...» (باب من أنفق ح1897، ص734). قال ابن حجر: «قوله (خيرٌ) ليس اسم تفضيل، بل المعنى هذا خير من الخيرات، والتنوين فيه للتعظيم»⁽⁵⁰⁾. ظهر أثر السياق في التمييز بين استعمال كلمة (خيرٌ) التي للتفضيل والتي لغير التفضيل. وقد تأتي صيغة (فعليل) بمعنى (فاعل) يقول حلمي خليل: «وقد يرجع التضاد إلى احتمال الصيغة الصرفية لأكثر من دلالة، فصيغة (فعليل) قد تأتي بمعنى (فاعل) مثل: سميع، وعليم، وقدير، كما قد تأتي أيضاً بمعنى مفعول مثل: دهين بمعنى مدهون، وقتيل بمعنى مقتول، وكحيل بمعنى مكحول، ومن هنا قيل بالتضاد في الغريم بمعنى الدائن والمدين، والقنيص بمعنى القانص والمقنوص، ومثل ذلك أيضاً في صيغة (فاعل) التي قد تستخدم بمعنى مفعول مثل: خائف بمعنى مخوف... والذي يحدد ذلك هو السياق»⁽⁵¹⁾. وقد تأتي (فعليل) بمعنى (مفاعل)، و(فعلل) بمعنى (فاعل)، وهكذا يتبادل هذا الصيغ المعاني في التركيب والسياق هو الذي يرجح معنى دون الآخر، كما في الأحاديث الآتية:

8. جاء في الحديث: « إِنَّ أَبَا بَكْرٍ رَجُلٌ أَسِيفٌ » (باب مرض النبي صلى الله عليه وسلم، ج664 ص163). قال ابن حجر: قوله أسيف على وزن (فعليل) وهو بمعنى (فاعل)، من الأسف وهو الحزن والمراد، أنه رقيق القلب» (52). ابن وحجر وجّه دلالة صيغة (فعليل) معتمداً على السياق، وكذلك حدد معنى كلمة (أسيف) أيضاً من خلال السياق، وذلك لأن أبا بكر كثير البكاء في الصلاة.
9. « فَمُرْنَا بِأَمْرِ فَضْلِ نُخْبِرَ بِهِ مَنْ وَرَاءَنَا وَنَدْخُلَ بِهِ الْجَنَّةَ » (باب أداء الخمس من الإيمان ح53 ص16). قال ابن حجر: « والفضل بمعنى الفاضل، كالعدل بمعنى العادل، أي يفصل بين الحق والباطل... أو » (53). جاءت صيغة (فعل) بمعنى فاعل.
10. « أَرَيْتُ النَّارَ قَرَأَيْتَ فَإِذَا أَكْثَرَ أَهْلِهَا النِّسَاءُ، يَكْفُرْنَ قِيْلَ أَيْكْفُرْنَ بِاللَّهِ؟ قَالَ يَكْفُرْنَ الْعَشِيرَ » (باب كفران العشير ح29، ص10). العشير هو الزوج، وقيل له (عشير) بمعنى معاشر، وردت صيغة (فعليل) بمعنى مفاعل، وقد أدى السياق دوراً فاعلاً في توجيه هذه الدلالة.

11. جاء في: « بَابُ فِي الرَّكَازِ وَالْحُمْسِ » قول الإمام البخاري: « وَقَالَ بَعْضُ النَّاسِ: الْمَعْدِنِ رِكَازٌ مِثْلُ دِفْنِ الْجَاهِلِيَّةِ ».

قال ابن حجر: « دَفْنُ الْجَاهِلِيَّةِ » (بكسر الفاء وسكون الحاء)، الشيء المدفون، كذبح بمعنى مذبوح، وأما بالفتح فهو المصدر ولا يراد هنا» (54). في هذا الحديث حدد ابن حجر الصيغة التي ترجحت لديه، من خلال السياق، وأبعد الصيغة غير المرادة وما يؤكد اعتماده على السياق، قوله: ولا يراد هنا.

يتضح من الأحاديث المذكورة، أثر السياق في تحديد معنى الكلمة، وما قاله ابن حجر في تفسيره يتفق وما يراه علماء اللغة المحدثون. قال تمام حسان: « فإن المبنى الصري الواحد صالح لأن يعبر عن أكثر من معنى واحد، ما دام غير متحقق بعلاقة ما في سياق ما، فإذا تحقق المعنى بعلاقة أصبح نصاً في معنى واحد بعينه، تحدده القرائن اللفظية، والحالية، والمعنوية على السواء» (55).

الخاتمة:

وقفت الدراسة على الصلة القوية بين السياق والمعنى، هذا الوقوف قاد الباحث إلى فحص كل ما يتعلق بالسياق بداية بالمفهوم الشامل وانتهاء بمعرفة عناصر قسمي السياق. إذ يتألف السياق اللغوي من مجموعة العناصر المكونة للحدث اللغوي بالإضافة إلى العلاقات التي تربط هذه العناصر، وطريقة الأداء الكلامي، أي مجموعة قرائن التعليق المقالية سواء كانت قرائن معنوية أم لفظية. ولا شك أن السياق اللغوي محكوم بضوابط كثيرة منها ما يتعلق بالكلمة المفردة مثل مراعاة الصيغ المختلفة للكلمات وما يدخلها من تصريف وتأثيره في المعنى، ومما ما يتعلق بالتركيب وصحته، وعليه فإن هذه الضوابط تمكن السياق من بيان الدلالة التركيبية للجمل في النصوص.

ويتحد مع السياق اللغوي في تقديم المعنى سياق المقام بعناصره المتمثلة في المتكلم والمخاطب وما وكل ما يحيط بالحدث الكلامي مثل الزمان والمكان والحالة النفسية وغيرها من الملبسات التي تقع خارج السياق اللغوي، تسهم هذه العناصر مجتمعة في تحديد وإظهار المعنى، قد ثبت أن دلالة سياق الحال تجعل الجملة الواحدة بمفرداتها نفسها إذا قيلت بنصها في مواقف مختلفة، تختلف باختلاف الموقف الذي تقال فيه. وقد تبين من خلال التطبيق على الحديث النبوي دور السياق في دلاء المعنى في كثير من الأمثلة إذ لا يتضح المراد إلا بالرجوع إلى قرينة السياق.

النتائج:

انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. درس القدماء من علماء العربية، السياق دراسة مستفيضة، ووقفوا على أهميته.
2. أكدت الدراسة أن الدلالة الحقيقية للكلمة تنبع من خلال علاقتها بأخواتها في التركيب.
3. ظهر أن الكلمات قد تتشابه شكلاً ومعنى، والسياق هو الذي يحدد المعنى المناسب.
4. وضح أن السياق بشقيه اللغوي وغير اللغوي، يؤثر في توجيه دلالة الكلمة.
5. ثبت أن ابن حجر وظّف السياق توظيفاً كاملاً في استنباط الدلالة الراجعة لديه.
6. كشف البحث عن معرفة لغوية واسعة لابن حجر استفاد منها في شرح الحديث النبوي الشريف.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم:

- (1) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تحقيق عبد العزيز بن باز، دار مصر للطباعة، ط/1، 2001م.
- (2) أبو الحسين أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت ط/2، 2008م.
- (3) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية القاهرة، 1952م.
- (4) أبو بكر محمد بن الحسين بن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ط/1، 1997م.
- (5) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، ترتيب محمد فؤاد عبد الباقي دار ابن الهيثم، القاهرة، ط/1، د.ت.
- (6) أبو يعقوب يوسف السكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت ط/2، 1987م.
- (7) أحمد مختار عمر، (الدكتور)، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط/6، 2002م. البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط/6، 1988م. دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب القاهرة، 1976م. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط/7، 1997م.
- (8) بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط/1، د.ت.
- (9) توفيق الزيد (الدكتور)، أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط/1، 1984م.
- (10) تمام حسان (الدكتور)، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط/5، 2006م. مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999م. اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب القاهرة، ط/2، 1984م. الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط/3، 2009م. اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 2007م.
- (11) جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط/1، 1990م.
- (21) جلال الدين السيوطي، همع الهوامع، تحقيق محمد بدر الدين النمساني، دار المعرفة بيروت، د.ت. الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1975م.
- (13) حلمي خليل (الدكتور)، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ط/1، 1968م.
- (41) عبد الرحمن أيوب، (الدكتور)، التطور اللغوي، دار الطباعة القومية، القاهرة، ط/1، 1964م.

- (15) عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد الحميد هندأوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1، 2001م.
- (61) عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هرون، دار القلم، القاهرة 1966م.
- (17) غازي مختار طليمات (الدكتور)، في علم اللغة، دار طلاس، سوريا، ط/2، 2000م.
- (18) كمال محمد بشر، علم اللغة العام، الأصوات، دار المعارف، مصر، 1971م. علم اللغة الاجتماعي (مدخل)، دار غريب، القاهرة، ط/3، 1977م.
- (19) محمد الخولي، (الدكتور)، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط/1، 1982م.
- (20) محمد حسين علي الصغير، (الدكتور)، تطور البحث الدلالي دراسة في النقد البلاغي واللغوي، دار الكتب العلمية، بغداد، 1988م.
- (21) محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق القاهرة، ط/1، 2000م.
- (22) محمد يوسف حبلص، (الدكتور)، البحث الدلالي عند الأصوليين، مكتبة عالم الكتاب بالقاهرة، ط/1، 1991م.
- (23) محمود السعران، (الدكتور)، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت. اللغة والمجتمع رأي ومنهج، الاسكندرية، ط/2، 1963م.
- (24) مهدي المخزومي، (الدكتور)، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت ط/2، 1976م.
- (25) موفق الدين يعيش بن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، د.ت.
- (26) هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل، الأردن، ط/1، 1987م.

المصادر والمراجع:

- (1) ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط/2، 1987م، مادة (سقو)، 2/853.
- (2) ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/2، 2008، مادة (سوق)، 3/117.
- (3) اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط/4، 1987م، 7/435.
- (4) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط/1، 1990م، مادة (سوق)، 9/47.
- (5) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط/2004م، ص30.
- (6) د. تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، ط/3، 2009م، ص23.
- (7) د. محمد يوسف حبص، البحث الدلالي عند الأصوليين، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 1991م، ص28.
- (8) د. عبد الرحمن بودرع، مقال: أثر السياق في فهم النص القرآني، مجلة الإحياء (المغرب)، العدد 25، 2007م، ص73.
- (9) د. محمد الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط/1، 1982م، ص27.
- (10) سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هرون، دار القلم، القاهرة، 1966م، 2/80.
- (11) المرجع السابق 1/244.
- (12) المرجع نفسه 1/40.
- (13) سيبويه، الكتاب 1/220.
- (14) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952م، 2/370.
- (15) ابن يعيش موفق الدين يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دت، 1/239.
- (16) د. كمال محمد بشر، علم اللغة الاجتماعي (مدخل)، دار غريب، القاهرة، ط/3، 1977م، ص99.
- (17) جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1975م، 1/84.
- (18) د. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، القاهرة، ط/1، 2000م، ص45.
- (19) د. هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، دار الأمل، الأردن، ط/1، 1987م، ص248.
- (20) د. عبد الله درويش، المعاجم العربية، الفيصلية، مكة المكرمة، ط/1، 1406هـ، ص102.
- (21) د. محمد حسين علي الصغير، تطور البحث الدلالي دراسة في النقد البلاغي واللغوي، دار الكتب العلمية، بغداد، 1988م، ص34.
- (22) د. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي، الجامعة المستنصرية، ط/1، 1988م، ص84.

- (23) د. غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس، سوريا، ط/2، 2000م، ص214.
- (24) د. هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، ص287.
- (25) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1، 2001م، ص6.
- (26) د. كمل بشر، علم اللغة الاجتماعي، ص97.
- (27) د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط/5، 2006م، ص337.
- (28) بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط/1، 3/345.
- (29) د. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط/7، 2009م، ص68.
- (30) المرجع السابق، ص69.
- (31) د. محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص338.
- (32) د. كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، ص96.
- (33) د. محمد أيوب، التطور اللغوي، دار الطباعة القومية، القاهرة، ط/1، 1964م، ص83.
- (34) د. كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، مكتبة الشباب، القاهرة، 1982م، ص131.
- (35) د. محمود السعران، مدخل لدراسة علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص341.
- (36) د. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، ص114.
- (37) سورة الغاشية، الآيات 17-20.
- (38) أبو يعقوب يوسفالسكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/2، 1987م، ص257.
- (39) المرجع السابق، ص258.
- (40) د. عبد الرحمن أيوب، التطور اللغوي، ص68.
- (41) د. تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 2007، ص222.
- (42) د. محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، ص113.
- (43) د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص243.
- (44) د. توفيق الزبيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط/1، 1984م، ص73.
- (45) د. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، ط/2، 1976م، ص31.
- (46) ابن جني، الخصائص، 2/152.
- (47) سورة الطارق الآية 6.
- (48) سورة الحاق الآية 21.
- (49) أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار الفيحاء، دمشق، ط/2، 1999م، حديث رقم 15.

- (50) أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تحقيق عبد العزيز بن باز، محمد فؤاد عبد الباقي، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط/1، 200م، 1/177.
- (51) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، 1/176.
- (52) نفسه.
- (53) ابن جني، الخصائص، 2/207.
- (54) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، 4/161.
- (55) د. حلمي خليل، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط/1، 1968م، ص221.
- (56) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، 2/218.
- (57) المرجع السابق/195.
- (58) ابن حجر العسقلاني، 3/522.
- (59) د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص163.

ixed-Ability in EFL Crowded Classes: (Problems and Solutions)

Dr. Yasir Mohammed Haj Hamad

Assistant Professor-Karary
University-College of Com-
puter Science and Informa-
tion Technology

المستخلص:

أصبح التنبؤ بأداء الطلاب شائعاً في التنقيب عن البيانات التعليمية يتم استخدامه لتحسين أداء الطلاب وكذلك تحسين جودة المؤسسة في هذه الورقة يتم عمل تحليل للتنبؤ بتقديرات الطلاب في السنة النهائية بناء على المعدل التراكمي للطلاب للسنوات الأولى من الدراسة. تم اخذ البيانات من كلية الهندسة لعدد 1841 طالب مع أربعة خصائص، تم استخدام خمسة خوارزميات (Naïve Bayes, Random Forest, SVM, J48, logistic regression) لتحليل البيانات باستخدام برنامج ويكا .

أظهره النتائج ان خوارزمية logistic regression احسن أداء من باقي الخوارزميات التي قد حققت دقة أداء عالي (logistic regres- Random For-, J4887.2%,% Naïve Bayes88.1,%SVM89,%sion90 est86.9%) هذا يجعل من عملية التنقيب في البيانات فرصة لتحديد الطلاب الذين يتخرجون بنتائج سيئة او لا يتخرجون على الاطلاق بحيث يمكن التدخل المبكر.

يمكن مستقبلا الاستفادة من هذا التحليل باستخدام بيانات بأحجام مختلفة وجامعات مختلفة وتطبيق تقنيات المعالجة المسبقة ومقارنته مع تقنيات لتنقيب البيانات مختلفة

Abstract:

Student performance prediction has become very popular in Educational Data Mining. It is used to improve the performance of students and also improves the quality of the institution In this paper predictive analysis was carried out to determine the class of grades of students in their final year using their GPA for the first three years of study. The data set of students has been taken from the Faculty of Engineering with 1841 instance and 4 attributes.

Five data mining algorithms (Naïve Bayes, Random Forest, SVM, J48, logistic regression) were considered, by using WEKA tools the results show that logistic regression has the best performance to other classifiers, the accuracy was achieved by five algorithms (logistic regression 90%, SVM 89%, Naïve Bayes 88.1%, J48 87.2%, Random Forest 86.9%) this. data mining creates an opportunity for identifying students that may graduate with poor results or may not graduate at all, so that early intervention may be deployed. For future work, this analysis can be further taken forward by using data sets from different size and universities and applying data pre-processing techniques and will be compared and analyzed with other data mining techniques.

Keywords: Education, Classification, Prediction, Random Forest, Educational Data Mining, Prediction, Classification Algorithms.

1. INTRODUCTION

Educational Data Mining is an emerging discipline, concerned with developing methods for exploring the unique and increasingly large-scale data that come from educational settings and using those methods to better understand students, and the settings which they learn in.

Whether educational data is taken from students' use of interactive learning environments, computer-supported collaborative learning, or administrative data from schools and universities, it often has multiple levels of meaningful hierarchy, which often need to be determined by properties of the data itself, rather than in

advance. Issues of time, sequence, and context also play important roles in the study of educational data. (1).

In the first and second year of an engineering program, students are exposed to knowledge on sciences and basic introduction to engineering as a continuum of their secondary school education, and as an introduction to general engineering. In the third year, the curriculum is more focused on the core discipline of each engineering student, that is, electrical engineering, civil engineering, and so forth. By the end of the third year, engineering students are already grounded in the basics of their profession. The academic performance of engineering students from their first year to the third year is very vital in terms of acquisition of foundational knowledge, and its impact on their final graduation Cumulative Grade Point Average (CGPA). It is often said that beyond the third year it is very challenging for a student to move from the current class of grade (first class - 1st, second class upper division – 2|1, second class lower division – 2|2, and third class – 3rd) to a higher one due to the nature of academic courses at fourth year and fifth year which are more robust and touch core foundation of engineering disciplines.

Classification is an important task in data mining where student's performance can be predicted using a particular algorithm. Various classification algorithms can be used for the prediction like Naïve Bayes, Logistic Regression, Random Forest, J48, CART, Multi-Layer Perceptron etc. In these paper five algorithms, "Naive Bayes", "Logistic Regression", "Support Vector Machine", "J48"

and "Random Forest" have been compared based on the classification accuracy and other comparison metrics. To predict the final degree of students using GPA in first and second and three year of an engineering program.

This paper will be used to reduce the low performance of graduate students by predicting student's performance prior to their arrival to the fourth year and student who are in need of special attention.

This paper organize with five section, section one Introduction section two background about EDM data mining and classifier three describes the related work section four experiment & results explain the used experiment methodology and describes the experiment tool and we used data set, algorithm evaluation, evaluation the results and comparison between the results of algorithms finally conclusion and recondition .

2. DATA MINING PREDICTION USING CLASSIFIERS

2.1 Classification

In the field of Data Mining Classification is a main and most important technique. Class and category of a value is identified using classification based on the previously categorized values. Some of the important classification techniques are discussed.

2.2 Classification Algorithms used for Prediction

Naive Bayes Algorithm: Naive Bayes Algorithm is considered as very efficient and easy algorithm. The classification rate is considerably very high and most of the cases it predicts accurate results. This algorithm produces good results only when the data set is very large (2).

Random Forest Algorithm: To improve the predictive accura-

cy, Random Forest Algorithm uses average values of the model. It is a meta-estimator, so it fits a number of decision trees on various sub samples of datasets. It also controls over fittings. The original sample size is always matches the sub-sample size but the samples are drawn with replacement (3).

Neural Network Algorithm: Neural Network Algorithm endeavors to recognize hidden relationships in a set of data through many processes like the way the human brain operates. A Neural Network Algorithm is a series of algorithms and it produces the biggest result without requiring redesigning the output criteria when it adapt to changing input (4).

J48 Algorithm: The ID3 algorithm's features are extended into J48 Algorithm. J48 has the following additional features such as, it accounts the missing values, decision tree pruning, continuous attribute value ranges, derivation of rules, etc. it is an open source java implementation of the C4.5 Algorithm in WEKA Data Mining tool (5).

C4.5 Algorithm: It is also a decision tree algorithm. Some of the features of C4.5 algorithm is as follows, it can be easily interpreted and very easy to implement. It accepts both continuous and discrete values. Some of the limitations are, when a small deviation in data can lead a completely different decision tree. It cannot work with small dataset (2).

1. CLASSIFICATION ACCURACY

Accuracy is defined as the proportion of correct classification from overall number of cases and it depends on confusion matrix. Table 2 shows the confusion matrix that illustrates the number of correct

and incorrect predictions made by the classification model compared to the actual value.

1. **Correctly classified instance:**

The correctly classified instance show the percentage of test instance that were correctly and in correctly classified the percentage of correctly classified instances is often called accuracy or sample accuracy

Kappa statistics:

Kappa is chance –corrected measure of agreement between the classification and true classes.

Confusion matrix:

A confusion matrix, some times called classification matrix is used to assess the prediction accuracy of model . it measure whether a model is confused or not, that is whether the model is making mistakes in it predictions . The confusion matrix can be obtained from a set of different scales to compare classifications , including accuracy, which is widely used

The classifiers are evaluated by a confusion matrix which is a combination of four outcomes. In binary classification, the output is either positive or negative. The four different classifications are:

True positives (TP)-accurate positive prediction

False positives (FP)-wrong positives prediction

True negatives (TN)-accurate negative prediction

False negatives (FN)-wrong negative prediction

The effectiveness metrics for classifier used in the research are:-

Precision (p):-

$$\text{Precision} = \frac{TP}{TP + FP}$$

Number of true positives classifications divided by the sum of true positives and false positive classifications.

- Recall(R):

$$\text{Recall} = \frac{TP}{TP + FN}$$

i.e number of true positives classifications divided by the sum of true positive and false negative classifications .

F1-SCORE-

F1-score is the harmonic mean of precision and recall

$$F1 - score = \frac{2 * P * R}{(P + R)}$$

Accuracy -

Accuracy is measured by dividing the number of correctly classified instances by the total number of instances.

$$accuracy = \frac{T_P + T_N}{T_P + T_N + F_P + F_N}$$

$$Error\ rate = \frac{F_P + F_N}{T_P + F_P + T_N + F_N}$$

Mean Absolute Error (MAE):-

MAE measures the average magnitude of errors in asset of prediction . it is the summation of the differences between predicted and observation divided by the total number of test samples.

$$MAE = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n |y_j - \hat{y}_j|$$

Root Mean Square Error (RMSE):-

It is the square root of the summation of the squared differences between predicted and actual observations, divided by the number of total test samples.

$$RMSE = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (y_j - \hat{y}_j)^2}$$

ROC curve:

It is another way to evaluate the performance of the classification (12) where FP values are represented on the y axis and TP values on the x axis

$$T_{PR} = \frac{T_P}{T_P + F_N}$$

$$F_{PR} = \frac{F_P}{T_N + F_P}$$

Area under curve (AUC):

Another utility called (area under the curve) helps analyze the overall performance of the classification and the ideal classification has AUC.

The ROC is a good visualization tool to identifying the performance of classifier, we times need a numerical value for comparison purpose.

3. LITERATURE REVIEW

Many research studies have been done in educational data mining to predict the students' performance

In (7), the final CGPA of students was predicted using multiple linear regression and correlation to analyse the yearly GPA, and various inferential statistics were developed. The study determined the correlation between the first-year result and the final-year result of the student. With the aid of a regression plot, the students' GPA for the five years of study was fitted using multiple linear regressions in order to explain how the GPA for each year contributed to the variations in the final CGPA of the students at graduation.

In (8) features such as student attendance, average scores, relevant course data, the level of student participation in class etc. were deployed in a data mining model for predicting the performance of 908 students.

In (9) a decision tree model was applied to predict the probability of failure of 1,547 students such that relevant knowledge can be acquired that will enable the management team to be able

to deploy adequate and early intervention. In the study, the student grades were classified into five categories, and these are: excellent, very good, good, acceptable and fail. Ten input features that include the student's department, high school grades, level of participation in class, attendance, midterm scores, lab reports, homework grades, seminar score, completion of assignments and the overall grades were applied in the decision tree model developed

In (10) by using decision tree classifiers, the likelihood of a student to drop out of an institution was predicted through educational data mining.

In (11), association, classification, clustering and outlier detection data mining techniques were applied to analyse 3,314 graduate student performance records over a fifteen-year period. The dataset was analysed using Rule Induction, Naïve Bayesian classifier, K-Means clustering algorithm followed by density-based and distance-based outlier detection methods. 18 attributes of the student dataset were considered, and only 6 attributes: matriculation GPA, gender, specialty of the students, the city of the student, the grade and the type of secondary school attended were selected for the data mining analysis. The remaining 12 attributes were dropped due to their large variances and because some of the attributes are personal information that did not provide useful knowledge.

In (12) The unsupervised clustering analysis performed, identified four unique clusters in the dataset using k-means algorithm. Data mining method was applied by to evaluate student data towards identifying the key attributes that influence the academic

performance of students. This provides an opportunity for improving the quality of higher education.

In (13), data mining technique was Applied to analyse student data at a Bulgarian university. The student dataset that was analysed, contained the personal and pre-admission attributes of each student. The Decision Tree Classifiers (J48), k-Nearest Neighbour, Bayesian, Naïve Bayes classifiers, the OneR, and the JRip Rule learners were applied to extract knowledge from the student dataset, and accuracy of 52e67% was achieved. The result showed that the number of courses failed in the first academic year and the admission score of the student are two major features among the very influential features in the classification analysis.

In (14) the authors used WEKA data mining software for the prediction of final student mark based on parameters in two different datasets. Each dataset contains information about different students from one college course in the past fourth semesters. The IBK shows the best accuracy among other classifiers

In (15) the authors represents a study that will be helped to the students and the teachers to improve the result of the students who are at the risk of failure. Information's like Attendance, Seminar and assignment marks were collected from the student's previous database, to predict the performance at the end of the semester. The authors used Naïve Bayes classification algorithm that shows a highest accuracy compared to other classification algorithms.

The researchers in (16) conducted a comparative research to test multiple decision tree algorithms on an educational dataset to

classify the educational performance of students. The study mainly focuses on selecting the best decision tree algorithm from among mostly used decision tree algorithms, and provides a benchmark to each one of them and found out that the Classification and Regression Tree method worked better on the tested dataset, which was selected based on the produced accuracy and precision using 10-fold cross validations

Researchers in (17) provided an overview on the data mining techniques that have been used to predict students' performance and also it focused on how the prediction algorithm can be used to identify the most important attributes in a student's data. Under the classification techniques, Neural Network and Decision Tree are the two methods highly used by the researchers for predicting students' performance.

In (18), predictive analysis was carried out to determine the extent to which the fifth year and final Cumulative Grade Point Average (CGPA) of engineering students in a Nigerian University can be determined using the program of study, the year of entry and the Grade Point Average (GPA) for the first three years of study as inputs into a Konstanz Information Miner (KNIME) based data mining model. Six data mining algorithms were considered, and a maximum accuracy of 89.15% was achieved. The result was verified using both linear and pure quadratic regression models, and R^2 values of 0.955 and 0.957 were recorded for both cases. This creates an opportunity for identifying students that may graduate with poor results or may not graduate at all, so that early interven-

tion may be deployed.

In (19) analyze and evaluate the university students' performance by applying different data mining classification techniques by using WEKA tool. The highest accuracy of classifier algorithms depends on the size and nature of the data. Five classifiers are used Naive Bayes, Bayesian Network, ID3, J48 and Neural Network. Different performance measures are used to compare the results between these classifiers. The results show that Bayesian Network classifier has the highest accuracy among the other classifiers.

In (20) used J48, PART, Random Forest and Bayes classifiers to predict students' end semester grades on a data set of 300 students from different colleges and found that Random Forest classification algorithm gives the best results based on accuracy and classifier errors .

In (21) used Bayesian Network, J48, Naive Bayes, ID3, J48 and Neural Network classifiers to analyse and evaluate students' performance grades and found that Bayesian Network classifier has the highest accuracy among all classifiers. They concluded that the performance of the students of a university can be best classified using Bayesian Network classification methods. The dependency among random variables is depicted by using directed acyclic graphs, where the nodes in the graph represent the random variables. The dependency of random variables is depicted when a connection exists between a node and an arc .

In (22) compared the results of decision tree classifier and Naïve Bayes algorithm and found that „decision tree“ gives better

results than „Naïve Bayes“ algorithm. “The benefit of „decision tree“ is that it is easy to understand and interpret. The decision tree gives good performance with both numerical and categorical variables. Thus, it is one of the very powerful and widely used classifiers. WEKA uses J48 classifier to implement the C4.5 decision tree (10).

In (23) worked on Random Forest classifier and found that Random forest classifier reduce bias, variance and overfitting. Hence, it is very accurate as well as robust. It merges various decision trees together to give a better prediction model (12).

In (24) worked on the recommendation agents that watches the student activities and suggests some actions that will be beneficial for the students (13). After studying the various researches, that have been done for doing predictive analysis through different educational data mining techniques, the authors found the following six classification algorithms: „Naïve Bayes“, „Logistic regression“, „Multilayer Perceptron“, „Support Vector Machine“, „J48“ and „Random Forest“ to be the most promising classifiers to build a model for predicting whether a students will have a reappear in a course or not.

4. Experiments and Results

In this section, a relative report on the technique of extracting data from the classification and predicting the Students performance will be applied based on the Grade Point Average, of first three year of student, and then predict student performance based on first and second and third year before they reach the four year

and choice the best classifier dependent on Accuracy, Error rate, F - measure, exactness and review. Precision.

4.1 Evaluation Metrics

1. Precision

Precision is a ratio of true positive tuples and all positive tuples in a dataset .

2. Recall

Recall is a ratio of true positive tuples against positive and negative tuples

3. F-Measure

F - Measure is also called as F - Score. F - Measure is a mean of precision and recall. F- Measure value varies from 0 to 1. If the value of F-Measure is higher, then it is said to be a better classifier.

4. Accuracy

The classifiers accuracy is an important metric for evaluation. It is a ratio of positive tuples and negative tuples against all the tuples.

5. Error Rate

The error rate is an essential measure for evaluation. Lower error rate is said to be a better classifier. Error rate determines the error between the prediction and actual

4.2 Data set:

The data set name is full data .CSV this consist of the following 4 feature.(first year GPA, second year GPA ,third year GPA,- class of degree) From University of Science & Technology Faculty of Engineering with 1841 instance see figure 4.1 Implementation

algorithms of classification by using WEKA tools.

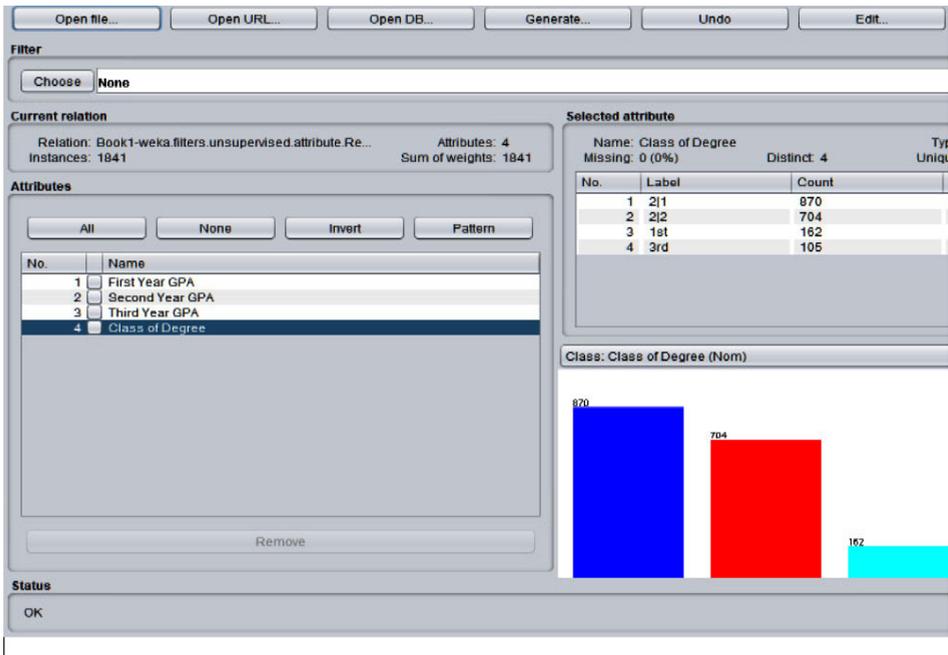


Figure.1.data set

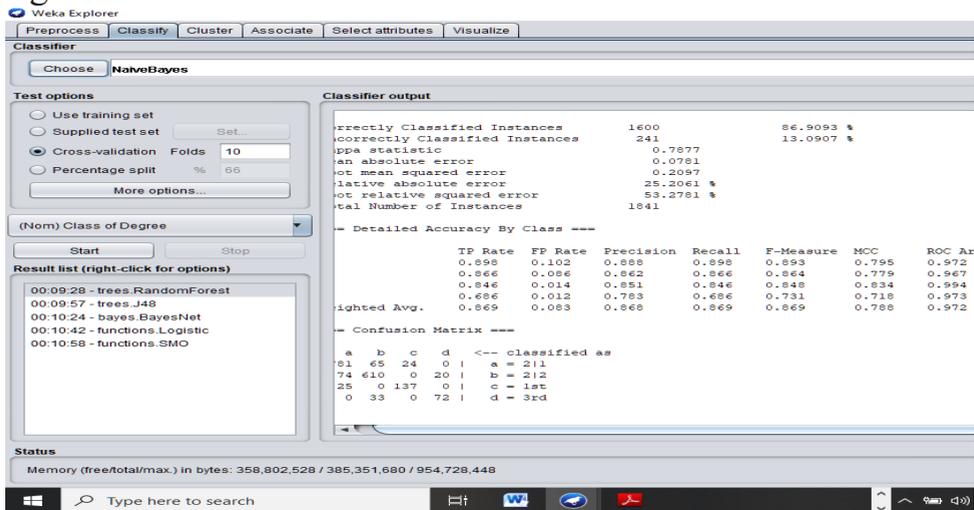


Figure.2.Result of classification model using randomforst algorithm

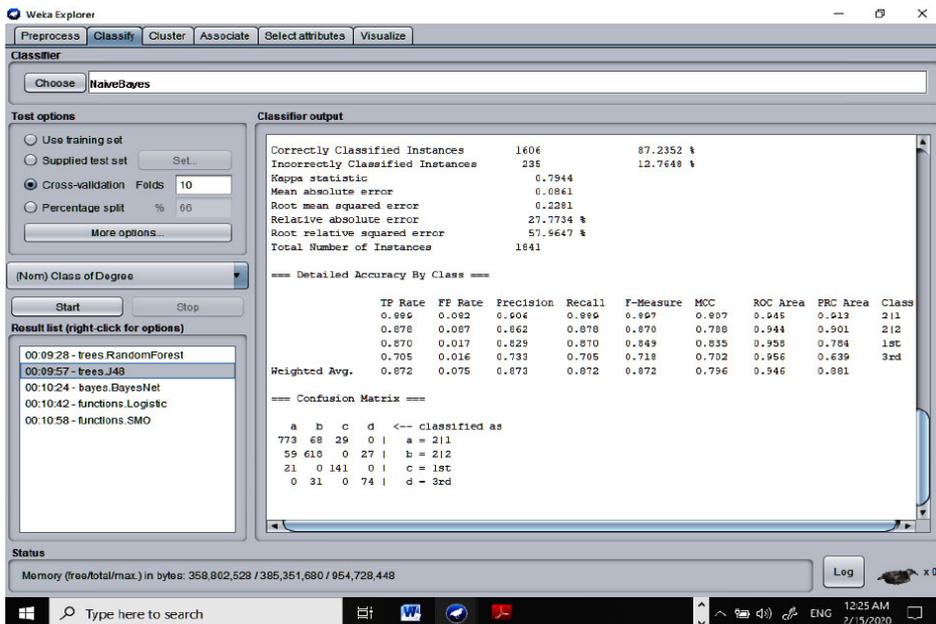


Figure.3.Result of classification model tree j48 algorithm

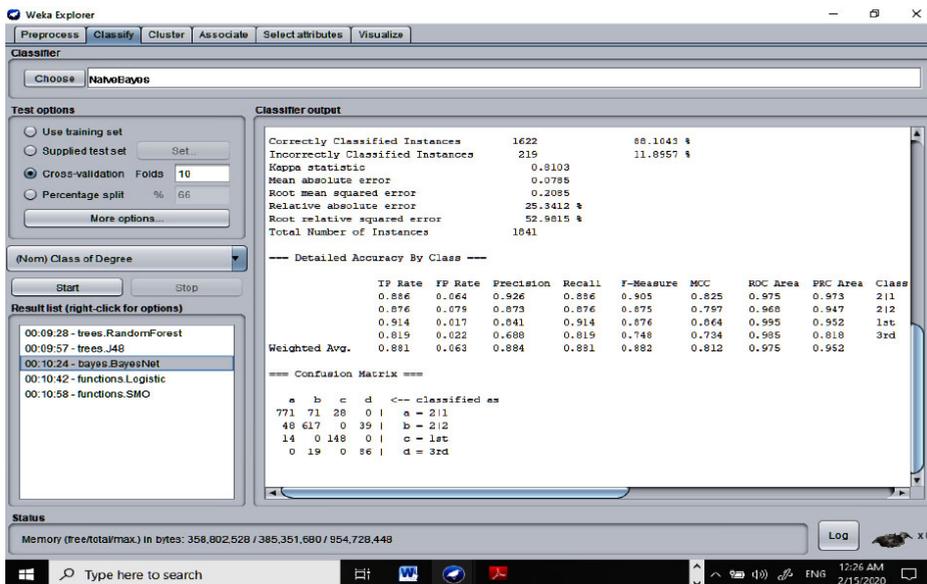


Figure.4.Result of classification model using Naïve Bayes algorithm

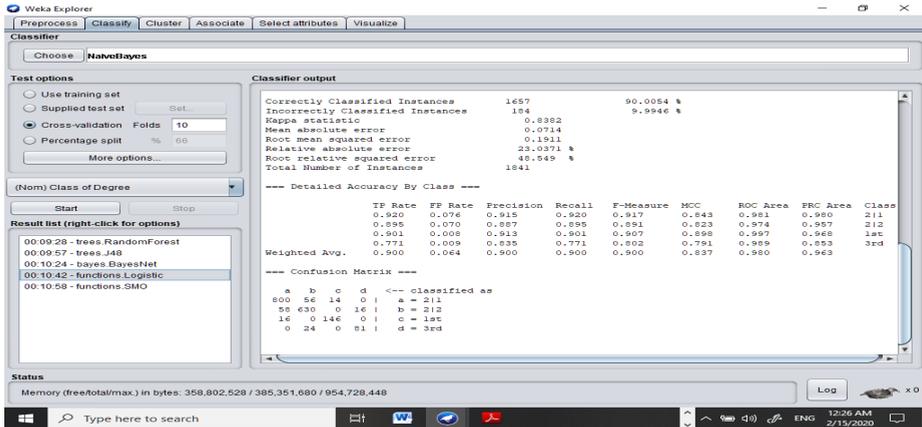


Figure.5.classification model using logistic algorithm.

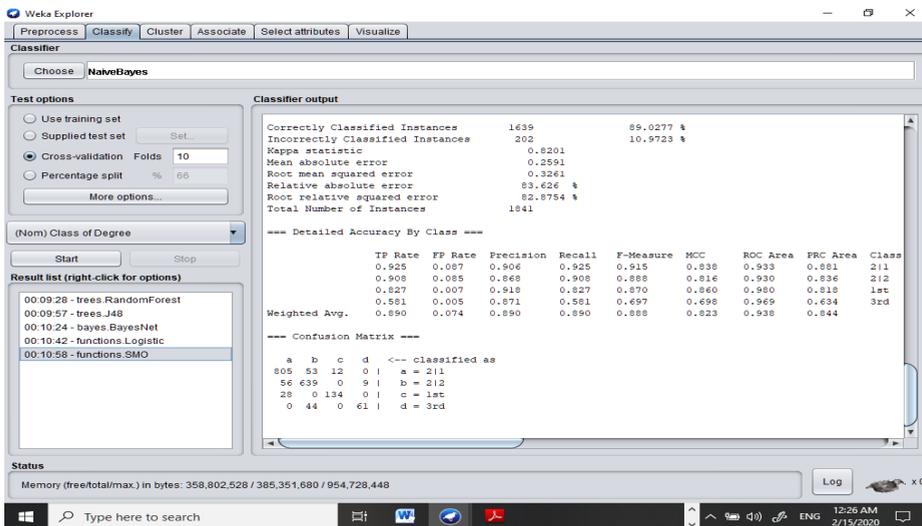


Figure.6.classification model using SVM algorithm.

RESULTS DISCUSSION

The experimental results discussion has done on selecting 1841 instance. Five selected classification algorithms were used; Randomforst, J48, Naive Bayes, SVM, J48 and logistic and each one has its own characteristics to classify the data set. Table 1 shows performance results of all classifiers by using WEKA, and Figure 7 shows the accuracy performance of classification tech-

Table 2 shows Error measures in weak of All Classifiers
 Table 1 Comparison for Accuracy of All Classifiers

Criteria	classifier				
	Random-forst	(J48)	Naïve Bays	SVM	logistic
Correctly classified instance	1600	1606	1622	1639	1657
Incorrectly classified instance	241	235	219	202	184
(%) Accuracy	% 86.9	% 87.2	% 88.1	% 89	% 90

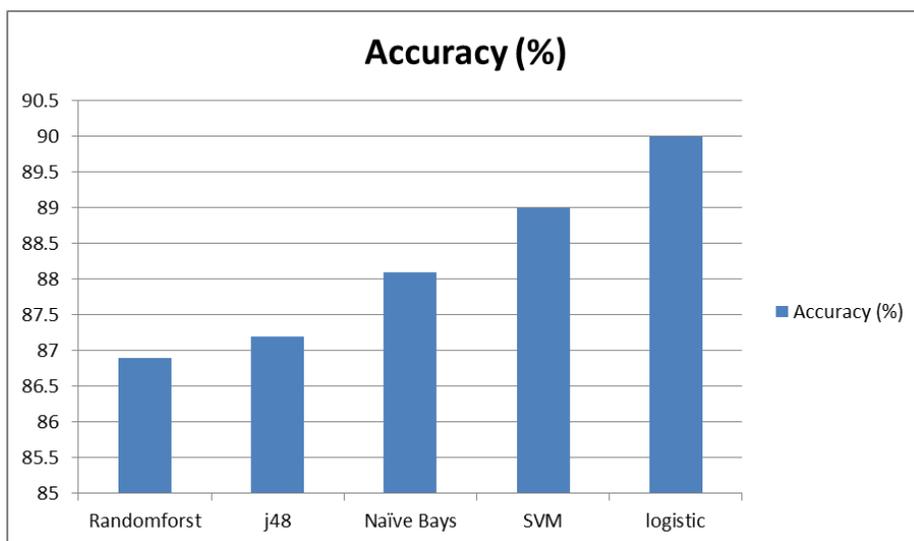


Figure.7. Classifiers Accuracy Performance

In table 1, the logistic regression classifier has more correctly classified instances than other classifiers, which is usually referred to the best accuracy model. The graphical representation in Figure 7 shows that the best classifier of students' performance based

on their dataset is the logistic regression classifiers. In the result, logistic regression has an efficient classification among other classifiers.

Table 2 Error measures in weakof All Classifiers

Criteria	classifier				
	Random-forst	(J48)	Naïve Bays	SVM	logistic
Kappa statistic	0.7877	0.7944	0.8103	0.820	0.8382
Mean absolute error	0.0781	0.0861	0.0785	0.259	0.0714
Root mean squared error (RMSE)	0.2097	0.2281	0.2085	0.326	0.1911
Relative absolute error (RRSE)	% 25.2061	% 27.7734	25.3412 %	% 83.62	23.0371 %
Root relative squared error	% 53.2781	% 57.9647	52.9815 %	82.875%	48.549 %



In Table 2. Represents the error measures of all classifiers, it shows that logistic regression has a minimum error among other classifiers.

Table3 Weighted average of class label accuracy

classifier	TP Rate	FP Rate	Precision	Recall	F-Measure	MCC	ROC Area	PRC Area	Class
Randomforst	0.869	0.083	0.868	0.869	0.869	0.788	0.972	0.945	Weighted Age 1 2 2 2 1 st 3rd
(J48)	0.872	0.075	0.873	0.872	0.872	0.796	0.946	0.881	
Naïve Bays	0.881	0.063	0.884	0.881	0.882	0.812	0.975	0.952	
SVM	0.890	0.074	0.890	0.890	0.888	0.823	0.938	0.844	
logistic	0.900	0.064	0.900	0.900	0.900	0.837	0.980	0.963	

Table 3 shows the performance accuracy of the five classifiers based on different classification metrics. These metrics are; (TP), (FP), Precision, Recall and F-measure measure are very important to determine the classifiers based on the accuracy. These metrics shows that logistic regression classifier performs better than other classifiers.

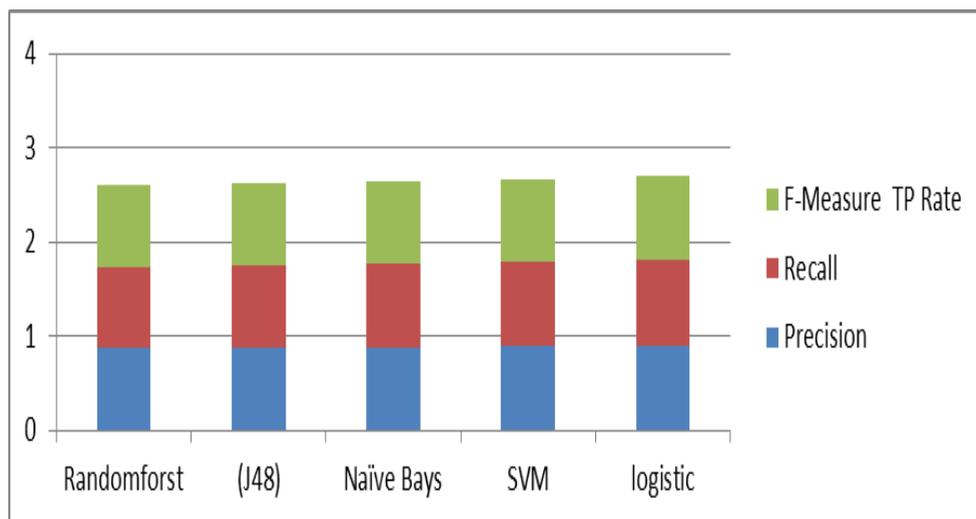


Figure.8. Classifiers Performance Metrics

In Figure 8 Precision, Recall and F-measures analyzed among all classifiers. It shows that the weighted average of logistic regression outperforms other classifiers.

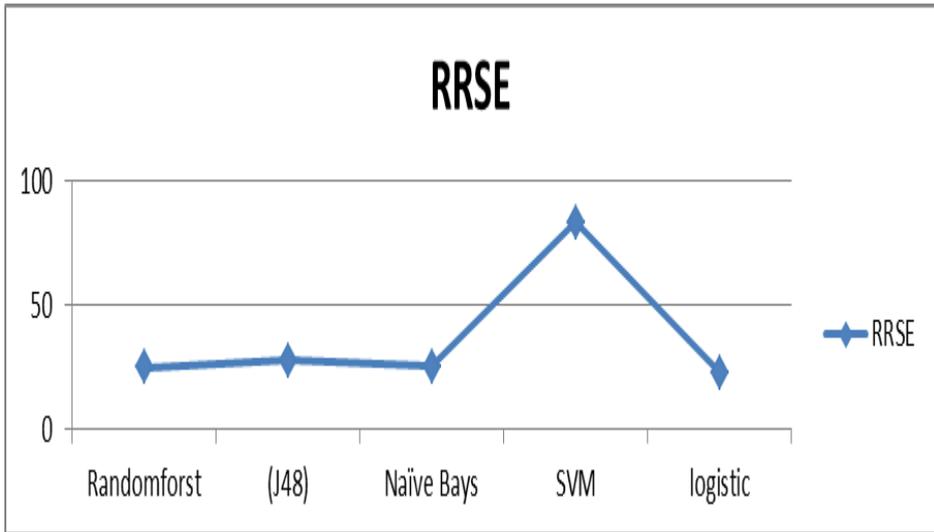


Figure.9.RMSE Metrics

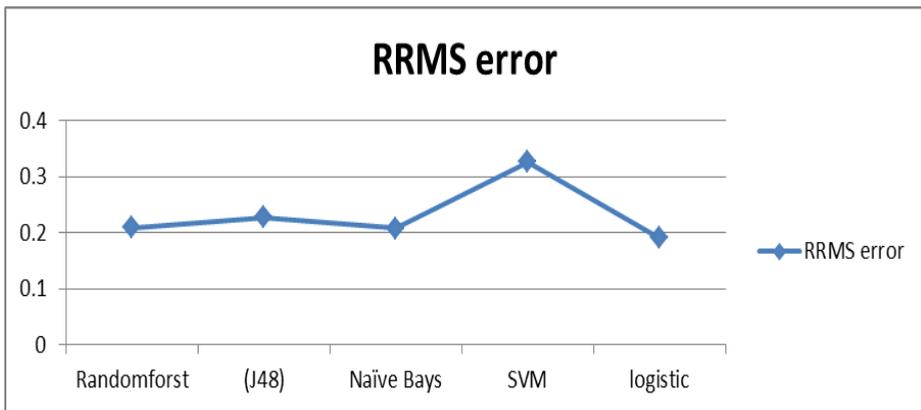


Figure.10. RMSE Metrics

In the result, logistic regression has an efficient classification among other classifiers.

Figure 9 and Figure 10 below show the analysis of all classifiers based on RMSE and RRSE. It shows that logistic regression has minimum error values among other classifiers.

In Figure 11 (TP), (FP metrics shows that logistic regression classifier performs better than other classifiers.

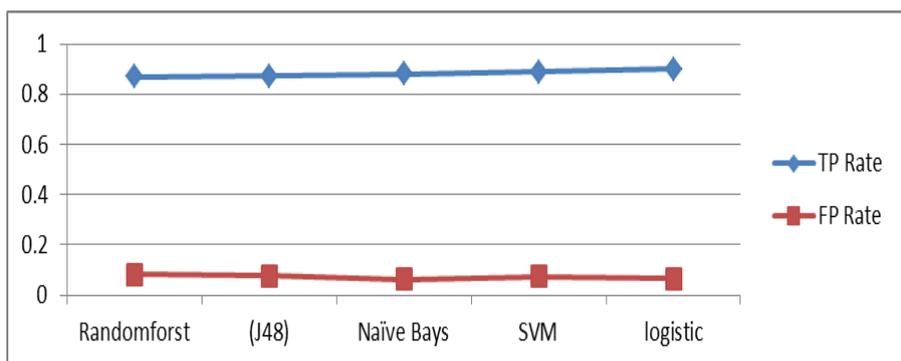


Figure.11. Performance Metrics TP/FP Rate

5. CONCLUSION

Student performance prediction has become very popular in Educational Data Mining. It is used to improve the performance of students and also improves the quality of the institution. In EDM, Classification Algorithms are used to predict the future results. Data set contains of 1841 instance and four attributes to predictive analysis to determine the class of grades of students in their final year using their GPA for the first three years of study using weka tools and Five classifiers are used Naïve Bayes, Random Forest, SVM, J48, logistic regression and the comparisons are made based on the accuracy among these classifiers and different error measures are used to determine the best classifier. Experiments results show that logistic regression has the best performance other classifiers. For future work, this analysis can be further taken forward by using data sets from different size and universities and also applying data pre-processing techniques and will be compared and analyzed with other data mining techniques.

and as an alternative to running five data mining algorithms separately as implemented in this study, the weka could be modified to incorporate the five data mining algorithms together in a model using a voting system such that the benefits of each algorithm can be combined.

Referance:

- (1) <http://educationaldatamining.org> 26-6-2020.
- (2) Sagardeep Roy, Anchal Garg “Analyzing Performance of Students by Using Data Mining Techniques- A Literature Survey” 2017 4th IEEE Uttar Pradesh Section International Conference on Electrical, Computer and Electronics (UPCON)GLA University, Mathura, Oct 26-28, 2017.
- (3) <https://www.analyticsindiamag.com/7-types-classification-algorithms> 1-1-2021.
- (4) <https://www.investopedia.com/terms/n/neuralnetwork.asp> 1-1-2021.
- (5) Gaganjot Kaur, Amit Chhabra “ Improved J48 Classification Algorithm for the Prediction of Diabetes” International Journal of Computer Applications (0975 – 8887) Volume 98 – No.22, July 2014.
- (6) <https://data-flair.training/blogs/classification-algorithms24-6-2019>.
- (7)Oguntunde, Pelumi, Okagbue, Hilary, Oguntunde, Moon-eye Adedoyin,Opanuga, A., 2018. Analysis of the inter-relationship between students’ first yearresults and their final graduating grades. Int. J. Adv. Appl. Sci. 5 (10), 1e6.
- (8)Bucos, M., Dr_agulescu, B., 2018. Predicting student success using data generated intraditional educational environments. (Article). TEM J. 7 (3), 617e625.

- (9) Ahmed, A.B.E.D., Elaraby, I.S., 2014. Data mining: a prediction for student's performance using classification method. World J. Comp. Appl. Technol. 2 (2), 43e47.
- (10) Yadav, S.K., Bharadwaj, B., Pal, S., 2012. Mining Education Data to Predict Student's Retention: A Comparative Study arXiv preprint arXiv:1203.2987.
- (11) Tair, M.M.A., El-Halees, A.M., 2012. Mining educational data to improve students' performance: a case study. Int. J. Inf. Commun. Technol. Res. 2 (2), 140e146.
- (12) Al-Radaideh, Q., Al-Shawakfa, E., Al-Najjar, M., 2006. Mining student data using decision trees. In: Paper Presented at the the 2006 International Arab Conference on Information Technology. ACIT'2006.
- (13) Kabakchieva, Dorina, 2013. Predicting student performance by using data mining methods for classification. Cybern. Inf. Technol. 13 (1).
- (14) I. Milos, S. Petar, V. Mladen and A. Wejdan, Students' success prediction using Weka tool, INFOTEH-JAHORINA Vol. 15, March 2016. 684.
- (15) P. Shruthi, B. Chaitra, Student Performance Prediction in Education Sector Using Data Mining, International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering,

Volume 6, Issue 3, March 2016.

(16) S.K Yadav, B. Bharadwaj, and S. Pal, 2012. Data Mining Applications: A Comparative Study for Predicting Student's Performance. International Journal of Innovative Technology & Creative Engineering (ISSN: 2045-711), Vol. 1, No.12, December.

(17) A.Mohamed Shahiria,, W. Husaina , N. Abdul Rashida, "A Review on Predicting Student's Performance using Data Mining Techniques" Procedia Computer Science 72 (2015) 414 – 422, ELSEVIER.

(18) Aderibigbe Israel Adekitan , Odunayo Salau , The impact of engineering students' performance

(19) Hilal Almarabeh, I.J. Modern Education and Computer Science, 2017, 8, 9-15 Published Online August 2017 in MECS (<http://www.mecs-press.org/>) DOI: 10.5815/ijmecs.2017.08.02

(20) Hussain S, Dahan N.A, Ba-Alwi F.M, Ribata N., " Educational Data Mining and Analysis of Students Academic Performance Using WEKA", Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science, Vol. 9, Issue 2, pp. 447-459, 2018

(21) Almarabeh, H., "Analysis of Students' Performance by Using Different Data Mining Classifiers" I.J. Modern Education and Computer Science, Vol. 9, Issue 8, pp. 9-15, 2017

(22) Patil, T. and S.S. Sherekar, "Performance Analysis of Naïve

Bayes and J4.8 Classification Algorithm for data classification”, International Journal of Computer Science and Applications, Vol. 6, Issue 2, pp. 256-261, 2013

- (23) Dekker, G.W., M. Pechenizkiy, and J.M. Vleeshouwers, “Predicting students drop out: A case study”, EDM ‘09-Educational Data Mining 2009: 2nd International Conference on Educational Data Mining, pp. 41-50, 2009
- (24) C. Romero and S. Ventura, ” Educational data mining: A survey from 1995 to 2005”, ELSEVIER, Expert Systems with Applications, Vol. 33, Issue 1, pp. 135–146, 2007 .