



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

- شهادات التعليم العام في السودان بين الجرح والتعديل
(مشروع لإعادة صياغة الشهادة السودانية)
د. أحمد جمعة صديق
- القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط
الخليل - فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها
د. كمال خليل مخامرة - أ. شادي عدلي الشلالة
- ذكر الديار والأوطان في الشعر وآي القرآن
د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى
- مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب (همع الهوامع) للسيوطي (دراسة صرفية وصفية تحليلية)
د. حمزة آدم يوسف حسن
- مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب كلية
التربية جامعة شندي (2020-2021م)
د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان



مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية - العدد الثاني عشر (مزدوج) - صفر 1444هـ - سبتمبر 2022م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

العدد الثاني عشر (مزدوج) - صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

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 عبدالله 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 أبازيد 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. أمانة 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 الرابعه - 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 (الْقُلُزْم) 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

شهادات التعليم العام في السودان بين الجرح والتعديل (مشروع لإعادة صياغة الشهادة السودانية).....(26-7)

د. أحمد جمعة صديق

القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط الخليل - فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.....(52-27)

د. كمال خليل مخامرة - أ. شادي عدلي الشلالة

الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الشهادة العربية وعلاقته ببعض المتغيرات (في الفترة من 2016 - 2018م).....(74-53)

أ. هبة الله خالد عباس الطيب - أ. د. أمل بدري النور

حروف الخفض في سورة النبأ (دراسة تطبيقية).....(94-75)

د. عبد الله الضو عبد الله الضو

مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب (همع الهوامع) للسيوطي (دراسة صرفية وصفية تحليلية).....(126-95)

د. حمزة آدم يوسف حسن

ذكر الديار والأوطان في الشعر وآي القرآن.....(144-127)

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي (2020-2021م).....(180-145)

د. الطيب حمد الزين عبد الله عثمان

من وحي الطبيعة.....(190-181)

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

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 الثاني عشر (مزدوج) 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 الحادي عشر 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 الثالث عشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

شهادات التعليم العام في السودان بين الجرح والتعديل (مشروع لإعادة صياغة الشهادة السودانية)

جامعة الزعيم الأزهرى - جامعة الخرطوم

د. أحمد جمعة صديق

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة الى وضع أسس جديدة لمنح شهادة التعليم العام والشهادة السودانية كشهادات نقل عادية تمنح في الظروف الطبيعية في المؤسسة التربوية التي ينتمي اليها الدارس، بنهاية اكمال المرحلة المعنية. ويرى الباحث أن الشهادة السودانية بصورتها الحالية شهادة زور مهمورة رسمياً بختم الدولة بدءاً من وزارة التربية والتعليم التي تمنح هذه الشهادة انتهاءً بوزارة الخارجية التي تصادق على صحة توقيع من اصدر هذه الشهادة. تقترح هذه الدراسة منح شهادة المرحلة الثانوية بنهاية الاختبار النهائي بالمستوى الثالث من ذات المدرسة، بتفصيل نتائج التحصيل بالنسبة المئوية. وعليه سيتم الغاء الامتحانات القومية للشهادة السودانية لاسباب عديدة منها: تفشي ظاهرة الغش الذي يمارسه الطلاب بالعديد من الحيل القديمة والحديثة، بمساعدة بعض المعلمين والمدراء فاقدى الضمير. كذلك تفشت ظاهرة تسرب وتسريب الاختبارات، وكلاهما سببان وجيهان يقحدان في نزاهة الاختبارات القومية في السودان. علاوة على تأثير المعالجات الاحصائية وعمليات التجميل والديكور التي تضخم الدرجات بغير حق فتثير الريبة في صدق الدرجات التي تمنح لهؤلاء الدارسين، مما أدى الى ان يتشكك الطلاب أنفسهم في نزاهة الشهادة السودانية، بصورتها الحالية. سيؤدي الغاء الشهادة السودانية الى ان تتبنى الجامعات السودانية أسس جديدة للقبول حسب متطلبات الجامعة المعينة مما سيساعد الجامعات في استيعاب طلاب مستوفين للشروط، يستطيعوا الاسمرار في دراستهم الجامعية من غير تعثر مما يقلل بالتالي من نسبة الفاقد التربوي بالجامعات. كما يساعد هذا الاسلوب الجديد في التوزيع العادل (للكفاء) في السودان على مستوى الاقاليم، اذ لن تستأثر الجامعات القومية وحدها في العاصمة على المتفوقين، بل سينال كل اقليم حظه من (كوتة) الطلاب المتفوقين علمياً. وبما أن الجامعات ستعدل من استراتيجيات القبول باسس خالية من الفساد؛ فان ذلك سيؤثر على الاداء في (التعليم والتعلم) في المدارس الثانوية الخاصة والعامة على السواء، في أن تأخذ طابعاً جدياً، بحيث يكون التدريس من أجل التحصيل العلمي وليس التدريس من أجل الجلوس للاختبار، كما هو الحال الآن. الغاء اختبارات الشهادة السودانية سيوفر ما يعادل عشرات وعشرات المرات من ميزانية التربية والتعليم السنوية من المال العام، ليستخدم في تحسين البيئة المدرسية وتدريب المعلمين وكذلك تحسين شروط خدمة المعلمين مما سينعكس ايجاباً على خلق بيئة مدرسية صحية جاذبة للطلاب والمعلمين.

The Pros and Cons of the General Education Certificates (A project to reformulate the Sudanese Certificate)

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek Mohammed – Alzaeim Al-Azhari University
University of Khartoum

Abstract:

This study proposes local awarding of the secondary school certificate from the same student's school. Accordingly, the national standardized exams will be canceled for many reasons, including: the spread of cheating practiced by students with the help of some unscrupulous teachers and managers. The phenomenon of test leakage has also been noticed, so both phenomena are good reasons to undermine the integrity of the national tests in Sudan. In addition to the effect of some statistical treatments, and make-up operations that inflate grades. The abolition of the Sudanese certificate will urge Sudanese universities to look for new admission policy to recruit students who meet the requirements and who can continue in their studies without stumbling. This new strategy also helps in equitable distribution of (intelligence) in Sudan as the regions will share the cake with the national universities, to recruit good students with high marks. This new admission policy will affect the performance of teachers and students at schools, where they will begin to teach to achieve educational objectives rather than teaching for exams. Canceling the Sudanese Certificate Exams will save big money, to be used in improving the school environment as well as improving the conditions of the teaching force.

1. مقدمة

في هذا الوقت من كل عام ، يبدأ حصاد النشاط الطلابي في التعليم العام حيث يقف هؤلاء الطلاب وأولياء الأمور وهيئة التدريس استعداداً للامتحانات النهائية للشهادة السودانية. الامتحان - حيث يكرم المرء أو يهان - هو مفهوم خاطئ وسائد لهذه العملية التربوية في الذهن السودانية، حيث يكون الاختبار موسم توتر شديد يمر به الممتحنون وعائلاتهم، ومنهم من يحول هذه المناسبة إلى حداد يصيب الجميع، القريب والبعيد وتهتز فيه العلاقات بين الأسر، ويصرف الكثير من الجهد البشري والمال والدموع والأعصاب - لمجرد أن أحد أفراد الأسرة سيخوض امتحانات الشهادة الابتدائية أو الثانوية، والتي كانت يوماً أكثر إشراقاً وبهاءً في عصورها القديمة.

يسود هذا المفهوم السالب الخاص بالامتحانات منذ أمد بعيد- إذ كانت الامتحانات حقيقة وسيلة للقهر والتمييز منذ كلية غردون - في حين أن مجمل الأمر لا يستحق كل هذا العناء، إذا أدرك الآباء والمسؤولون عن التعليم أن الامتحان بمعناه الحديث ليس أكثر من حصة إضافية من دروس الطالب تساعده في فهم المنهج وهضم المعلومات والمفاهيم والقيم المستهدفة في هذه المرحلة أو تلك.

الامتحان بهذا المفهوم هو وسيلة علاج لسد الثغرات المعرفية التي فاتت الطالب أثناء التدريس. تتضمن هذه المعرفة معلومات أو قيماً أو مفاهيم أو مهارات. الامتحانات وسيلة للقياس ومراقبة الجودة للعملية التعليمية برمتها. لذلك يمكن للوزير أو مدير التعليم الحصول بسهولة على الحقيقة كاملة من خلال نظرة سريعة على أي اختبار يتم على بعد آلاف الأميال من مكاتبهم. إذ يمكن لورقة الاختبار أن تخبرنا عن كل شيء تقريباً عن أداء الطلاب في غويشة، في دنقلا أو في منقلا، وكذلك (ستفصح) الاختبارات ممارسات المعلمين في الفصل الدراسي، وتأثير الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى أثر زيارة المشرف التربوي لإجراء المتابعة. ويمكن لورقة الاختبار الجيد أن تخبرنا كل شيء عن نجاح أو فشل البرنامج أو المقرر الدراسي. وكذلك ستنبئنا الاختبارات بالحقيقة الكاملة حول تحقيق أهدافنا التربوية والثقافية والاجتماعية على الصعيد الشخصي والقومي.

1. ما هو الاختبار الجيد؟:

يشمل الاختبار الجيد العناصر الآتية وهي

- الثبات والاتساق Reliability
- والصدق Validity
- والموضوعي Objectivity
- والشمول Comprehensiveness
- الوضوح Clarity
- والمردود Washback

وهي مفاهيم أساسية يمكن التوسع في معرفة مضامينها في المراجع المذكورة أدناه.

2.0 لماذا يخرنا الاختبار الجيد؟ يمكن للاختبار الجيد أن يخرنا بأشياء كثيرة.

2.1 أداء الطلاب:

عندما ينهي الطلاب دورة تدريبية أو مقرر خاص بهم، سيتعين عليهم الجلوس للاختبار لقياس مقدار ما تعلموه واستوعبوه. وفي هذا الصدد، يعد الاختبار مجرد أداة لإخبارنا عن درجة الإنجاز الذي حققه الطلاب ومقدار ما تعلموه. لذا فإن النتائج ليست سوى مرايا تعكس تحصيل الطلاب للدرس كلياً أو جزئياً. سنكون سعداء بالطبع؛ إذا حقق جميع المختبرين نجاحاً كبيراً في امتحاناتهم، وبنفس القدر سنشعر بالأسف إذا كانت النتائج غير مرضية وكانت الفجوة كبيرة في تعلم الطلاب. ففي هذه الحالة سنحاول معرفة الأسباب الكامنة وراء هذا الفشل أو التدنّي في الدرجات، وسنحاول سد الثغرات لمساعدة هؤلاء الدارسين للحاقبزملائهم الذين حققوا إنجازات عالية.

2.2 أداء القوة التدريسية في فهم المنهج والحرص على الأهداف من خلال اختيار طرق

التدريس المناسبة: يمكن أن يعكس الاختبار الجيد الجهود التي يبذلها المعلمون في تعليم الدارسين. إذ يحرص المعلمون المتمرسون على هضم المواد التي يقومون بتدريسها واختيار الأساليب الصحيحة لتدريس هذه المواد. فالتدريس فن يعرفه الماهر من منهم، للقيام بذلك بفعالية، بأقل جهد ووقت ومال ممكن. ويمكن للاختبار الجيد أن يبين مقدار الجهود التي يبذلها المعلمون في الفصول الدراسية. والنتائج التي يحققها الدارسون هي دليل جيد على العمل الذي قامت به هيئة التدريس.

2.3 فعالية المناهج الدراسية:

المنهج بالمعنى الواسع يتعلق بالفلسفة التربوية للبلد المعني. وهو مجموعة من الأهداف تضمن في المقرر بصورة مباشرة أو غير مباشرة. والكتاب المدرسي يصمم ليخدم المناهج ويحقق الاهداف التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للأمة والدولة. والمنهج بهذا الفهم عبارة جرة تعليمية مصممة خصيصاً لخدمة أهداف محددة، في وقت محدد، لأشخاص محددين، في عمر معين. فإذا كانت الجرعة كبيرة فستؤدي حتماً إلى تأثير سلبي، وإذا كانت صغيرة جداً، فإنها ستؤدي الدارسين وتعيق تعليمهم. والهدف النهائي للتعليم -أي تعليم -هو تأهيل الدارسين لحل مشاكلهم الشخصية والاجتماعية. ولتحقيق هذه الأهداف، نحتاج إلى تعليم الطلاب هذه المفاهيم واختبار مقدار ما تعلموه لتحقيق هذه الأهداف فقط وليس لتقدير درجة التميز كما هو الحال الآن. ويمكن للاختبار الجيد أن يخبرنا بالعديد من الأشياء حول المنهج الذي من المفترض أن يتعلمه الطلاب. يمكننا الحكم من نتائج الاختبار على مقدار المعارف والمهارات التي اكتسبها أطفالنا والى مقدار ما يحتاجونه من تعليم اضافي لسد ثغرات المعرفة أو المهارات التي فاتت عليهم لسبب أو لآخر. ونتائج الاختبار اذا قرأت بصورة صحيحة، تنبئنا بنوع السلوك الذي سيقوم به ابناؤنا كنتاج طبيعي متوقع من تعليمهم وتعلمهم.

2.4 فاعلية الإدارة المدرسية:

يمكن أن يساعد الاختبار الجيد إدارة المدرسة في معرفة مدى التقدم الذي يحرزه المعلمون والطلاب لاستيعاب المنهج الدراسي وإنهاء الدورة التدريبية المحددة وتحقيق أهداف المنهج. يمكن لمدير المدرسة الحرص أن يستنتج من متابعة نتائج الاختبار الجهود التي يبذلها المعلمون في الفصول الدراسية إذ ينبغي أن تنعكس هذه الجهود بوضوح في أداء الطلاب وممارساتهم. لذا فإن نتائج الاختبار هي دليل جيد للمدير على أن المعلم قد أدى دوره على أكمل وجه، حيث غطي المنهج بأكمله وصمم اختبارات شاملة ذات محتوى عالٍ من الصدق. وبصفته مديرًا لمؤسسته التعليمية، يمكن للمدير وبكل سهولة الحكم على أداء كل طاقم التدريس والطلاب من خلال ورقة الاختبار فقط.

2.5 فاعلية متابعة مشرفي التربية والتعليم لنشاط المعلم:

تنعكس المتابعة التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين علي الاختبارات ايضاً. إذ يمكن للمشرف أن يتتبع بسهولة أداء عضو هيئة التدريس من خلال دفتر التحضير للدروس اليومية أو

سجلات الدروس، اذ يساعد هذا في معرفة مقدار المنهج الذي يغطيه المعلمون ومن خلال الاختبار يمكنه الحكم على التقدم الذي تم إحرازه. يقوم المشرفون التربويون أثناء زيارتهم الروتينية إلى المدرسة بالتعرف على كيفية قيام المعلمون بمهامهم وتغطية المنهج الدراسي. ويمكنهم بهذا تفسير أداء الطلاب في اختباراتهم. فالاختبار الجيد هو أحد طرق المشرفين للتأكد من أن المعلمين ومديري المدارس والطلاب قد حافظوا على جداول أجدنتهم التعليمية، وبهذا يكون الاختبار منتج نهائي للعمل الجماعي الذي ساهم فيه الطلاب والمعلمون والمشرفون التربويون، تحت الإدارة الرشيدة لمدير المؤسسة أو المنظمة التربوية، وايضاً يساهم في هذا العمل التربوي بصورة غير مباشرة؛ خفير المدرسة، ومديرة البوفيه، والوصول وهو قائم مقام النظام وآخرون.

2.6 تأمين الأجندة التعليمية الوطنية للأمة:

يحرص الآباء على معرفة تقدم نمو أطفالهم بصورة إيجابية وكيف سيكون هؤلاء الابناء على استعداد لاستخدام تلك المعارف والمهارات التي اكتسبوها في المدرسة فيحل مشاكلهم ومساعدة الآخرين في نفس الوقت. سيسعد الآباء برؤية التغيير الإيجابي في مواقف وسلوك ابنائهم نتيجة للتعليم الجيد الذي حصلوا عليه في المدرسة. والتنفيذ السليم لأهداف المناهج التربوية وتحقيق هدف التدريس واختبار هذه الاهداف؛ سيكون كله تعبير عن تحقيق جميع طموحات أصحاب المصلحة من الآباء والمعلمين والتربويين وصانعي القرار...

3.0 تاريخ امتحانات الشهادة السودانية:

تأسست كلية غوردون التذكارية في عام 1905. وفي عام 1937، تم اتخاذ الترتيبات لتمكين الطلاب السودانيين من الجلوس لامتحان كامبريدج. تم إنشاء مجلس تحت اسم مجلس امتحانات الشهادة السودانية تحت إشراف جامعة كامبريدج في لندن. وقد تولى مجلس امتحانات جامعة كامبريدج مهام العملية برمتها مثل تحديد شروط الجلوس للامتحان ووضع وطباعة وتصحيح الامتحانات وإصدار النتيجة وإرسالها مرة أخرى إلى السودان. تقدمت المجموعة الأولى من الطلاب السودانيين لامتحان شهادة كامبريدج في ديسمبر 1938، واستمر هذا الاختبار حتى ديسمبر 1954، وكانت الشهادة تسمى الشهادة التعليم العام. في ديسمبر 1954، تم تشكيل مجلس امتحانات السودان بمرسوم من الحاكم العام، وتقاسم مسئولية الامتحان بين جامعة كامبريدج ومجلس امتحانات السودان. منذ عام 1952، تم تعديل العام الدراسي ليبدأ من يوليو وينتهي في مار، بدلاً من أن يبدأ في يناير وينتهي في ديسمبر. وفقاً لذلك؛ تقدمت الدفعة الأولى من الطلاب للامتحانات في مارس 1956، وتم إجراء بعض المهام الامتحانية في السودان، وهي: شروط الجلوس واختيار واضعي الأسئلة والمعلمات. أما بالنسبة للمراجعة والتقييم وإصدار النتيجة ومنح الشهادة، فقد استمرت في إنجلترا بالتعاون مع جامعة كامبريدج ومجلس امتحاناتها حتى عام 1962 حيث تم إجراء جميع أعمال الامتحان محلياً في السودان باستثناء طباعة الأسئلة، والتي قام به أكسفورد. أمانة لجنة امتحانات السودان هي الهيئة الفنية والإدارية التي تتابع إجراءات وتسليم أوراق الإجابة للتصحيح والإشراف المباشر على لجان (المراقبة). ثم ترفع النتيجة إلى لجنة امتحانات

السودان للموافقة عليها ومن ثم إعلانها. واستمر ذلك حتى عام 1969. وفي عام 1970 تم تعليق عمل لجنة امتحانات السودان بقرار وزاري وعهدت الامتحانات إلى خبير أجنبي وفي ذلك العام حدثت تغييرات في سياسات التعليم (السلم التعليمي في عهد الدكتور محيي الدين صابر). في عام 1972 أعيدت مهام الامتحانات إلى لجنة امتحانات السودان وأعطيت أسماء عديدة لشهادة المدرسة هذه أسماء أعطيت للشهادة الثانوية:

- الشهادة العامة للتعليم (لدخول جامعة كامبردج) من 1938 - 1954م

- شهادة المدرسة السودانية 1956 - 1970م

- الشهادة الثانوية العليا 1971 - 1979م

- شهادة الثانوية العامة من 1980 حتى الآن.

كانت نتائج الطالب تمنح وفق نظام الدرجات حتى عام 1969- وفي عام 1987 تم منح الشهادة بالنسبة المئوية. صدر قانون تخطيط وتنظيم التعليم العام في عام 2001 ، ووفقاً لأحكام المادة 22 من هذا القانون، أصدر وزير التربية والتعليم قراراً بتشكيل مجلس امتحانات السودان الذي حل محل لجنة الامتحانات حتى هذه اللحظة.

4.0 مآخذ على الشهادة السودانية الآن:

تقف الأمة السودانية كل عام على الأقدام للاستماع إلى وزير التربية والتعليم وهو يعلن نتائج امتحان شهادة الشهادة السودانية. هذه اللحظة مليئة بالشد والتوتر حيث أن نتائج هذه النشرة ستحدد مستقبل هؤلاء الصغار، اذ سيجد المتفوقون طريقهم إلى أفضل الكليات والأقسام وسيذهب الآخرون للبحث عن المستقبل في مكان ما في هذه الحياة. وهذه طبيعة الأشياء. ولكن كيف يتم هذا الأمر؟ هل يتم الأمر في جو من الصدق والنزاهة ويتفرق الجميع في اتجاهات الدنيا الأربع وهم راضون بهذه النتائج؟

4.1 الإنصاف والنزاهة:

يقول بروفيسور/ محمد زين العابدين عثمان، بجامعة الزعيم الأزهرى، «لقد شاءت الظروف أن أتابع المؤتمر الصحفى الذى أقامته وزارة التربية والتعليم العام لأعلان نتائج أمتحانات الشهادة السودانية للعام 2012/2013 ورأيت الفرحة تملأ وجوه كل المسئولين بالوزارة وعلى قمتهم وزير التربية والتعليم الاتحادى فى حين أن النتيجة جد محزنة وتدعو للرثاء وتنعى التعليم العام فى بلادى والذى ذهب الى غير رجعة منذ أن استولت الأنقاذ على السلطة بالانقلاب العسكرى.» بهذا الجزن الكبير يبدأ بوفيسير عثمان فى تسجيل هذه اللحظ الخالدة فى حياة كل طالب واسرته. ويقول البوفيسر، «أذاع السيد الوزير وطاقمه المائة المتفوقين فى المساق العلمى على مستوى السودان وكانت النتيجة أن 93 % من المتفوقين فى المائة الأولى من أبناء وبنات مدارس العاصمة القومية وأكثر من 80 % من هؤلاء المتفوقين من المدارس الخاصة بولاية الخرطوم وأكثر من 70 % منهم من البنات مما يوحى أن البنات أكثر ذكاءً وأكثر مقدرة على التحصيل من رفقاؤهم الأولاد وهذا حكم يجافى الحقيقة لأن هنالك علة تقعد بالأولاد عن البنات يجب أن تدرس. وبالطبع هذا الاستنتاج بعيد كل البعد عن الحقيقة، لأن هناك سبباً يجعل الأولاد ينقصهم الفتيات.»

لكن السؤال هو كيف يتم تفسير هذه الأرقام؟ هل توضح هذه الامتحانات القدرات الكامنة في أبنائنا في جميع أنحاء البلاد، أم أن هناك خلل واختلال في نظام التعليم والتعلم وفي نظام الامتحانات نفسه؟ هذه الأسئلة أثارها الأستاذ عثمان اذ يطرح بعض الأسئلة لمعرفة ما إذا كانت تلك الاختبارات صحية وصالحة وتسمح ببيئة تعليمية متساوية لجميع الطلاب السودانيين على قدم المساواة بحيث تكون المنافسة عادلة؟ فيقول، «حسب البيئة، فإن المجاهرة تعني اكتمال الوسائل التعليمية في جميع مدارس السودان العامة والخاصة حيث لا ينبغي أن يكون هناك فرق ولا فرق. تشمل البيئة الصحية معلمين ممتازين ومباني جيدة التهوية ومختبرات وكتب مدرسية. إذا كانت هذه التسهيلات متوفرة في جميع المدارس، فيمكننا المطالبة بعدالة ونزاهة نظام الامتحانات الخاص بنا.» وطرح الأستاذ ما يذكرنا بالمدارس المتميزة قديماً مثل حنتوب وخرطوت ووادي سيدنا، حيث كان أولاد الفقراء المهمشين متفوقين في دراستهم، يتعلمون ويقبلون في الجامعة أكثر من أبناء الخرطوم الحكومية. لكن النتيجة الأخيرة تخبرنا أن الطلاب من المناطق المهمشة هم الأقل ذكاءً وغير القادرين على الإنجاز، وأن الطلاب الذين يرتادون المدارس الحكومية، حتى في العاصمة الوطنية، هم أقل قدرة وأقل ذكاءً من الطلاب الذين يرتادون المدارس الخاصة في الخرطوم وهم الذين يظهرون على أنهم الأكثر ذكاءً.

4.2 من أين يأتي التناقض؟

معظم المعلمين والمختبرين للأسف تراكمو بالخرطوم وأفضلهم تعاقدوا مع مدارس خاصة لرفع الأجور. كما أن الوسائل التعليمية والتدريسية متوفرة إلى حد ما في مدارس العاصمة الخرطوم، خاصة أو عامة. هذه المدارس متاحة فقط لأبناء وبنات العائلات الثرية والمغتربين في الدولة. بالرغم من أن 95 % من الشعب السوداني يعيشون تحت خط الفقر العالمي. لذلك لا ينبغي أن نتوقع أن يتفوق هؤلاء المهمشون على هؤلاء الأطفال من عائلات ميسورة الحال، كما يقول البروفيسير عثمان ويرى البروفيسور، أن الخلل يمتد حتى إلى المدارس الابتدائية حيث أن معظم الخسائر التعليمية تأتي من المدارس الابتدائية والثانوية من مناطق ذات امتيازات أقل، أطفال الفقراء. وهذا يجعل السودان يبدو وكأنه احتكار لأن كل شيء يذهب للأثرياء الذين لا يجدونها لتعليم أبنائهم وهم يعتقدون أنهم يقومون بعمل جيد.» فنظام الامتحانات هذا، يصنفه الأستاذ عثمان على أنه «نظام طبقي، غير عادل ضد أطفال المناطق الفقيرة لأنه سيخلق خلال السنوات العشر القادمة فجوة واسعة تحتكرها بعض العائلات؛ مهن الطب والصيدلة والعلوم الطبية والهندسية وبقية الفقراء لن يحالفهم الحظ في العمل أو سيصبحون متخلفين تعليمياً في الشوارع والأزقة، وهذه كارثة على الأمة وسيكون هناك خلل تنموي حقيقي» وكيف يكون ذلك الخلل التنموي كارثة على الأمة وليس الأفراد فقط؟ يقول البروفيسير عثمان، «أن أبناء الأغنياء الذين درسوا في أفضل الجامعات والكليات لن يذهبوا للعمل في المناطق المحرومة في الريف وسيحتشدون في المدن وأهل الريف يرحمهم الله». وكأستاذ جامعي فقد لاحظ أن معظم الطلاب في الكليات العلمية للطب والصيدلة والمختبرات والأشعة والهندسة وغيرها هم في الغالب أبناء الأغنياء والوزراء والمغتربين، وهذا

الوضع إذا استمر، سيدمر السودان. ويقول الأستاذ عثمان، «لقد لاحظت أن أكثر من 70% من هذه الكليات من الفتيات. هل هؤلاء الفتيات جاهزات للعمل في مناطق الصعوبات في أي خطة تنموية؟» وقبل اختتام مقالته، اقترح الأستاذ عثمان تغيير نظام القبول والنسب المئوية بتقسيمها إلى ثلاث مجموعات يكون فيها 25% من الطلاب المقبولين من مدارس خاصة ونموذجية و 25% من مدارس حكومية تقع في العاصمة القومية وكبيرة. المدن، و 50% من المدارس العامة تقع في المناطق. والشاهد من هذا الاستشهاد المطول من حديث البروفسير محمد زين العابدين عثمان من جامعة الزعيم الازهري؛ أن التعليم في السودان صار تعليمياً طبقياً وقفاً للأغنياء والمقتدرين - ذلك ما سجلته الأرقام الرسمية للدولة من إعلانها الرسمي لنتائج الشهادة السودانية - بينما حرمت بقية الرعية من الفقراء في الحصول على هذا الحق. وتقف نتائج الشهادة السودانية بصورتها الحديثة شاهد على صدق الرجل ومؤيدة لواقع الحال إذ تحتكر الخرطوم ومدارسها الخاصة كل مجالات التفوق، وهي للمقتدرين فقط دون الفقراء من السودانيين و لم يكن الأمر كذلك، حينما كان العدل يسود ربوع الوطن، يتسنى أوائل الجمهورية ولد أو بنت من حنتوب أو الفاشر الثانوية وأحياناً رمبيك وندقلا الثانوية. وربما يكون البنت أو الولد من الشمال أو الجنوب وربما يكون ولد مسلم من عمن ثانوية كسلا أو مسيحياً مثل ماريو بيتر بوجالي رمبيك الثانوية 1965 أو مسيحية مثل (الينور أو كسد نوسيان) - من مدرسة الراهبا، 1966 أو (أنيل كومار كوناى) - السوداني من اصل هندي - كمبوني 1967 الخرطوم. انظر القائمة على...

<https://sudaneseonline.com/board/510/msg/1646112092.html>

4.3 لماذا تفوق طلاب المناطق الريفية في الماضي؟

كان الطلاب من المناطق الريفية يتفوقون في التعليم في الماضي، للعدالة في تساوي الفرص في التعليم. إذ يتم تدريسهم من قبل مدرسين ممتازين حصلوا على نفس المؤهلات، وتم تدريبهم في نفس معهد تدريب المعلمين العالي بأمر درمان (HTTI) ثمتم تدريسهم نفس المنهج، من نفس الكتب الدراسية، بالإضافة إلى جلوسهم لنفس الامتحانات التي كان تنظيمهما والاشراف عليها يتمككنزاهة من قبل وزارة التربية والتعليم. وكانت حالات الغش نادرة أو معدومة ان شئت بين الممتحنين. ويتم تصحيح الامتحانات من قبل مدرسين محترفين ذوي خبرة وسمعة طيبة.

5.0 الشهادة السودانية الآن:

من المؤسف أن الممارسات الجيدة لنظام الامتحانات غائبة اليوم. فالأثير مليء بالأخبار المخيبة للآمال التي تشير إلى تدمير التعليم بسبب الفساد في عملية التقويم التربوي (الامتحانات). الاختبار- كما نعلم - عبارة عن علاقة تعاقدية بين الطالب والمدرسة، حيث يودع الطالب في نهاية تعليمه بتعهد بأداء الامتحان، بشرط أن يكون الامتحان مستوفياً لشروط الامتحان الجيد، يقوم على أسس علمية وتعليمية، وخالٍ من الأخطاء مع صحة المحتوى وشموليته. لكن اليوم يتم وضع العديد من الاختبارات من خارج المناهج الدراسية لتفتقر إلى (صدق المحتوى) وغنية بالأخطاء العلمية والفنية. ويجري الغش من قبل بعض الطلاب تحت أعين إدارة المدرسة وتآمر المراقبين في غرف الاختبار.

في مثل هذه الظروف، ومع مثل هذه الأخطاء، يترك الطالب المدرسة ويودع تعليمه في المدرسة الثانوية بأسوأ انطباع أو شعور يمكن أن يحمله. يجلس معظم الطلاب للامتحانات ثم يغادرون المدرسة ولديهم اعتقاد جازم بأن جميع الاختبارات كانت مزحة كبيرة. أصبح الغش وتسريب الامتحانات ظاهرة تقصم ظهر التعليم في بلادنا، حيث يمارس معظم الطلاب الغش، باستخدام حيل كثيرة، تحت أعين المراقبين، في قاعة الامتحانات. ويلعب بعض المعلمين عديمي الضمير دوراً رئيساً كميسرين لعملية الغش هذه. هذه الممارسات، ستولد على المدى القريب والبعيد جيلاً من محترفي الغش، والذين سيبدأون حياتهم المهنية بالحصول على ورقة مزورة، تأهلهم في الحصول على وظيفة في الحكومة أو المؤسسات الخاصة ومن ثم سيكون لدينا جيل من:

- القضاة مرتشون.
- وكلاء النيابة الفاسدون.
- ضباط الشرطة الزائفون والمزيفون.
- رجال أعمال الانتهازيون.
- الأطباء والمهندسون والمحامون والفنيون غير المؤهلين.
- أمهات فارقت الشرف والعفة.
- أئمة المساجد الكاذبون.
- علماء افتاء منافقون أفاكون، يحورون نصوص الدين، فيحللون ما حرم ويحرمون ما حلل/ حسب مقتضى الحال. وعلى مثل هؤلاء الأشخاص الخادعين اصحاب المهنتقوم إدارة وبناء الدولة، وأي دولة تقوم ركائزها على الغش في التعليم! ومؤهلات الاحتيال، سينتشر الفساد في ربوعها، كما نرى الآن كيف تتم إدارة العديد من شؤونالعباد والبلاد - عن طريق الرشوة والغش والمحسوبية والخطوة، لأن سلوك الغش كان أمراً طبيعياً- وغير (مجرّم)- منذ ايام التلمذة الاولى بالمدرسة. ثم تكون الكارثة عندما يتم تأمين وظائف لمثل هؤلاء المهنيين بنفس الطريقة الفاسدة التي حصلوا بها على مؤهلاتهم الدراسية، ذلك لأن هشاشة القوانين وتطبيقها أَمَن لهؤلاء الفاسدين الملعب، لانهم امنوا المساواة والعقاب فأساءوا الأدب.

5.1 ما هو المخرج؟

- الآن نعيش أجواء ثورة ديسمبر 2018 المجيدة ونعيش في ظل التغيير مع تعثرها ولكن ...
- نؤمن بأن مصير أي أمة من الأمم يبدأ من الفصل، وأن مصير الدولة مرتبط بمخرجات التعليم بشكل عام ، والتعليم العام بشكل خاص كأساس للبناء والتنمية.
- نعتقد أن التعليم وسيلة لتحقيق الحرية والرفاهية - ونأمل أن تتم جميع عمليات التعليم والتعلم بممارسات سليمة تتسم بالنزاهة والصدق والعدالة وهي شعارات الثورة.
- نعتقد أن إصلاح التعليم لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تطبيق نظام تقييم الأكاديمي، من خلال الامتحانات المدرسية النزيهة.

- وعليه، فإننا نعتقد أن إدارة هذا الملف بشكله الحالي قد ألحق أضراراً بالغة بالتعليم في السودان، الأمر الذي يتطلب تدخلاً سريعاً لمعالجة هذه المشكلات. وفي هذا السياق نقدم هذه الموجهات في البحث عن منطقة إنزال آمنة لتحقيق تطلعات أمتنا السودانية، فنحن بحاجة الى ما يلي:
- أن ندرك أن التعليم يمر بأزمة حقيقية تتطلب معالجة سريعة وشاملة.
- التفكير في أن امتحانات الشهادة الأساسية السودانية والشهادة الثانوية لم تعد معايير موثوقة لقياس مخرجات التعليم في السودان ، حيث انتشرت ظاهرة الغش على جميع المستويات وتسرب الامتحانات كل عام.
- تعتبر هذه الشهادات بصورتها الحالية شهادات (مزورة) تحمل التوقيع الرسمي وختم الدولة. ومنح هذه الوثائق - التي لا تساوي الحبر الذي كتبت به - جريمة كاملة بحق الوطن.
- لم تعد هذه الوثائق في شكلها الحالي صالحة كمعيار للقبول في مؤسسات التعليم العالي في السودان بسبب المعالجات الإحصائية التي تؤدي إلى تضخم وتراكم الدرجات العليا، مما تسبب في ارباك سياسة القبول في الجامعات كما حثمنذ عامين.
- يجب ملاحظة الهدر التعليمي في الجامعات وعدم القدرة على مواصلة الدراسة نتيجة لقبول طلاب بشهادات زائفة حصلوا عليها بالغش في امتحانات الشهادة الثانوية.
- تكلف عملية إجراء الامتحانات القومية السنوية مليارات ومليارات من الجنيهات، وهي اضعاف اضعاف ميزانية وزارة التربية والتعليم السودانية، والنواتج التعليمي صفر.
- وعليه فإننا نرى تحويل هذا المبلغ الضخم لدعم رواتب المعلمين وتدريبهم وإصلاح البيئة المدرسية لجعل المدارس جاذبة للأطفال.

5.2 العلاج:

- تعتبر الاختبارات بشكل عام وسيلة للقياس وأدوات للتحكم في عمليات التعليم والتعلم. فمن خلال الاختبار الجيد يمكننا:
- الحكم على مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي
- مراقبة أداء أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الأهداف التربوية لتدريس المنهج بشكل كامل وفعال.
- استنتاج أن عمليات المراقبة والمتابعة قد تمت بشكل فاعل من قبل المشرفين التربويين كمتابعة تنفيذ الخطة الدراسية وإعداد الاختبارات الفصلية أو النهائية بكل صدق واختبار شامل.
- تقويم أداء الكادر الإداري حيث يتم الإشراف اليومي على أداء المعلمين في تنفيذ خطة الدرس اليومية من خلال التوقيع على سجل الإعداد وكراسة الحضور ومتابعة الاختبارات الدورية.

- تقييم فاعلية ونجاح المنهج من حيث المخرجات التعليمية وانعكاس التعليم على سلوكيات الدارسين.
- تحقيق أجندة الدولة التربوية والاجتماعية والثقافية والسياسية المضمنة مباشرة في المناهج المدرسية الوطنية.
- ومن المؤسف أن معظم هذه الأهداف غائبة لأسباب عديدة ليس هنا مجال لتفصيلها. ومع ذلك، وبما أن الأمر قد تفاقم بسبب انتشار الفساد في معظم عمليات التعليم والتعلم، فإننا نعتقد أن المعالجة الجذرية لكل ما يتعلق بالتعليم يجب أن تكون مصحوبة بما يلي: -
- نحن بحاجة إلى الاعتراف بأن التعليم في أزمة تتطلب معالجة سريعة وفعالة في التعليم العام والخاص.
- وضع القوانين والأنظمة التي تقنن العلاقة بين أصحاب المصلحة والمؤسسات التعليمية بما في ذلك الوزارات والإدارات والنقابات والمدارس والجامعات.
- أضر أسلوب إدارة عمليات التقويم التربوي بالتعليم من حيث الفساد المستشري في تسريب الامتحانات والغش من قبل الطلاب بمساعدة بعض المعلمين عديمي الضمير في كل هذه العمليات.
- أدت هذه الممارسات إلى إفراغ الشهادات الابتدائية والثانوية من محتواها، مما جعلها تفقد مصداقيتها في كونها معياراً للقبول في مؤسسات التعليم العالي في السودان، بسبب التضخم الناتج عن المعالجات الإحصائية وعمليات المكياف والديكور التي تتم قبل ظهور النتائج.

لذلك :

1. يجب إلغاء اختبارات الشهادات الأساسية والمتوسطة فيما بعد اعتباراً من العام المقبل، ويتم منح شهادة إتمام المرحلة الأساسية باختبارات تقل عادية تتم داخل المؤسسة العلمية التي ينتمي إليها الدارس.
2. يجب عقد مؤتمرات وورش عمل وندوات لمناقشة مقترح بإلغاء امتحانات الشهادة الثانوية السودانية ومنح شهادة إتمام المرحلة الثانوية من نفس المدرسة كما هو الحال في بعض الدول العربية، مثل السعودية وغانا التي تحت الجامعات الغانية على اختراع آلية قبول جديدة بسبب السمعة السيئة للشهادة الثانوية وتسرب الامتحانات.
3. يجب على وزارة التعليم العالي أن تضع أسس ومعايير جديدة كمتطلبات للقبول في مؤسسات التعليم العالي- كما هو الحال في المؤسسات العسكرية في السودان وكذلك في معظم جامعات دول العالم- حيث لم تعد الشهادة السودانية بصورتها الحالية معياراً صالحاً لقبول الطلاب بالجامعات السودانية، كما أنها لا تحدد استعداد الطالب على الاستمرار في الدراسة الجامعية بلا عوائق؛ حيث تشير الدلائل إلى تعثر العديد من

- الطلاب في التعليم الجامعي وإلى تفاقم وزيادة الرسوب في الجامعات السودانية، بسبب عدم القدرة على اجتياز هذه المرحلة (برجولة) مما أدى إلى التراخي والتعاطف المضر في مساعدة الطلاب على اجتيازها بالحصول على الحد الأدنى من متطلبات التخرج.
4. استغلال تلك المليات من الجنيهاات -اضغاف اضغاف ميزانية وزارة التربية والتعليم الاتحادية - التي تنفق في عمليات إدارة الشهادات الأساسية والثانوية لتحسين أوضاع المعلمين والبيئة المدرسية بشكل عام.
5. وضع القوانين واللوائح المنظمة لعلاقات أصحاب المصلحة من الطلاب وأولياء الأمور والوزارات المعنية ومنظمات المجتمع المدني والنقابات المهنية، والتي تساهم جميعها في إنجاح التعليم وتحسين نتائجه، والتي من المتوقع أن تساهم بشكل فعال في نهضة البلاد.

6.0 الربح والخسارة:

ماذا ينتج عن إلغاء شهادات التعليم العام؟

من حقنا أن يطرح السؤال أعلاه. وفي الحقيقة نحن لا نطالب بإلغاء الشهادات؛ نحن فقط نحن ندعو إلى آلية جديدة لمنح هذه الشهادات لتبشر بتخريج ونجاح الطلاب في اكمال مسيرتهم التعليمية. ونهدف إلى عملية منح الشهادة أن تكون عملية ميسرة بعيدة عن إهدار الوقت والمال وخالية من الجهد العقلي والبدني المتعاطف والتوتر والضغوط النفسية للطلاب وذويهم. نرى تمنح الشهادة السودانية وبالأسم نفسه لكن بآليات مختلفة. سيكون المرشحون المؤهلون للحصول على هذه الشهادة هم منانهاو تعليمهم الثانوي، بعد أن جلسوا لامتحانات النقل التي تجرى في **نفس** المدرسة، من قبل **نفس** المعلمين في **نفس** المكان. إذن ما الذي تعتقد أننا سنخسره أو نكسبه من ذلك؟

من خلال اتباع هذه السياسه الجديدة في منح هذه الشهادات دون الحاجة إلى إجراء اختبار وطني موحد، لن نخسر شيء بل نكسب كل شيء تقريباً. وستكون مكاسبنا كآآتي:

6.1 الضغوط النفسية:

عادةً ما تولد امتحانات الشهادة الثانوي السودانية ضغوطاً نفسية هائلة على الطالب كمتنحن وأسرته كميصر وداعم؛ إذ يبذل كلا الشريكين جهداً كبيراً لتسهيل هذا الحدث بكل الوسائل الممكنة لتمكين الممتحن من خوض الامتحان النهائي. تولد هذه العملية توتراً كبيراً بين الممتحنين وعائلته. تعيش الأسرة بأكملها في حالة طوارئ حتى تنتهي عملية الامتحان.

الامتحان والشهادة في نسختها الجديدة ستوفر على الأسرة كل هذا التوتر وتحفظ للممتحن كرامته لأن العملية ستكون سهلة ويمكن تحقيقها بنهاية الدراة بالمدرسة. لن تكون هناك حاجة لمزيد من التوتر لأن يوم الاختبار النهائي سيكون كالمعتاد مثل أي يوم في المدرسة. الاختلاف الوحيد الذي سيشعر به الطلاب هو أن هذا اليوم سيكون اليوم الأخير في مدرستهم المحبوبة وقد يكون ذلك اليوم هو آخر يوم يودعون فيه زملاءهم ومعلميهم والمنطقة المجاورة للمدرسة.

6.2 ميزانية الأسرة:

يعتبر الجلوس للشهادة الثانوية وقتاً حرجاً للأسرة على المستويات النفسية والاجتماعية والاقتصادية. نفسياً، ستتعرض الأسرة لضغوط شديدة وتعمل ليلاً ونهاراً لتزويد الممتحنين بكل ما يلزم لجعل رحلته إلى الامتحان النهائي سهلة ومريحة. وربما تتعارض هذه العملية ضد احتياجات ورغبات الأشخاص الآخرين في الأسرة، وسيتعين عليها إلغاء كل الارتباطات الاجتماعية مع الجيران والأقارب للحفاظ على مناخ هادئ للممتحن، هذه الممارسة مرهقة للغاية ولها تأثير اجتماعي حيث يتم إيقاف الزيارات أو الترفيه، وهذا امر سيء خاصة للأطفال والشباب الآخرين في الأسرة الذين سيتعين عليهم الحفاظ على كل شيء هادئ حتى نهاية الرحلة.

اقتصادياً، تدفع العائلات أموالاً إضافية مقابل التدريس الإضافي، ويمكن لبعض العائلات تحمل تكاليف المعلمين الخاصين لإجراء دروس خصوصية لجميع المواد، وقد يتمكن البعض الآخر في الحصول على بعض هذه الدروس الخصوصية بصعوبات كبيرة. تبدأ المدارس الخاصة بالمعسكرات وتحفظ بالأطفال لساعات طويلة في التدريس الإضافي ولا تخلو بعض هذه المعسكرات من بعض المخالفات. وتوقيت الاختبارات القومية السنوية هو وقت لجمع الأموال الطائلة في نشاط غير ذي صلة مباشرة بالدارسين. ومعظمها أنشطة ليس لها تأثير مباشر غلباً للتعليم والتعلم. لذلك سيتم إلغاء كل هذه الممارسات السيئة لأنهدس لها أثر إيجابي في عملية التدريس والتعلم يكرس كل الوقت للتدريس من اجل الامتحان وهو سلوك غير تروبوي بل مدمر للعملية التعليمية برمتها.

6.2 الدروس الخصوصية:

تستخدم المدارس الخاصة الدروس الخصوصية لتحقيق أقصى استفادة من هذا الوقت لجني المال دون معارف أو مهارات إضافية للأطفال. فالدروس كلها تدور حول كيفية اجتياز الاختبار. كل التدريس حول التدريس للاختبار. ويتم اقامة المعسكرات ويجمع مئات الطلاب لتعلم تقنيات إجراء الاختبار ولكن لا شيء لتأمين تعليم حقيق وطبيعي.

6.3 طريقة إعلان نتائج الشهادة السودانية ممارسة سيئة:

الإعلان عن نتائج الشهادة السودانية ممارسة سيئة؛ فعادة ما يأتي وزير التربية والتعليم ليصنع مهرجان من هذا الحدث. يقرأ الأرقام ويذكر أسماء المدارس المتفوقة. هذا النوع من الإعلان سلوك غير تربوي حيث تبدو وزارة التربية والتعليم مثل سمسار في بورصة يبيع سلعاً كاسدة في المزاد. هذه الممارسة ضارة للغاية ومخزية، اذ يستخدم الإعلان في تسويق بعض المدارس بدلا من تقديم تحليل علمي مفيد لمذلول الاحصائيات والارقام، لتخبرنا بمدى التقدم الذي تم تحقيقه ومقدار ما تعلمه ابناءؤنا في هذه المدارس، وإلى اي حد يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام هذه المعارف والمهارات في حياتهم اليومية.

6.4 تحسين التعليم والتعلم:

الامتحان كما نعتقد وسيلة للقياس حيث يخرنا عن أداء الطلاب والمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين وكذلك يمكنه إخبارنا عن نجاح المنهج الدراسي والمناهج على الصعيد القومي. تعتبر الاختبارات أيضاً وسيلة للتحكم حيث يمكن أن تخبرني نتائج الامتحانات عن مقدار الجهود التي بذلها المعلمون في تدريس عناصر المنهج الدراسي، وأن الطلاب قد افلحوا في التعلم في فهم واستيعاب المقرر بأكمله. تعليم.

ستشجع سياستنا الجديدة المعلمين على مراجعة المنهج بأكمله من خلال التعامل الجاد لألشهادة السودانية لن تكون المعيار الوحيد للقبول بالجامعة. اذ نقترح على الجامعات تصميم شروط قبول جديدة وإجراء تقييم محلي يمكنها من اختيار مرشحيهم الجدد من الطلاب. لذا فإن أي طالب يرغب في الالتحاق بالجامعة سيحتاج إلى تدريس حقيقي في مدرسته لتأهيله لاجتياز امتحانات القبول التي سيتم تصميمها من قبل السلطة المحلية بالجامعة. لذلك يتعين على كل من المعلمين والطلاب العمل بجد لمواجهة التحدي وتأهيل الطلاب لاجتياز امتحانات القبول التي ستجري بصورة جماعية أو فردية من قبل كل جامعة. وباختصار، سيكون لهذه السياسة الجديدة تأثير على المعلمين ليقوموا بالتدريس بفعالية لتحقيق أهداف المقرر الدراسي أو المنهج الدراسي وسيجبر الطلاب على تبني استراتيجيات وتقنيات تعلم حقيقي ليس من أجل اجتياز الاختبار بل من أجل الحياة.

6.5 تعديل سياسة القبول والاختيار للطلاب الجديد في الجامعات ومعاهد التعليم العالي:

ستلزم هذه السياسة الجديدة الجامعة في البحث عن معايير قبول جديدة في الأقسام والبرامج. لن تكون الجامعة ملزمة بعد الآن بالالتزام بالشهادات المدرسية من التعليم العام. سيكون للجامعات معايير إضافية لاختبارات تصميمها وتديرها الجامعات وربما كل جامعة على حدة تحدد شروط قبولها للطلاب الجدد. لذا فإن الوافدين الجدد سيجلسون لبرنامج تحده الجامعة نفسها. ومن المتوقع أن يتم تصميم هذا النوع من الاختبارات بصورة احترافية للاختيار من بين أفضل الممتحنين للقبول بالجامعة المعنية.

6.6 تقليل الفاقد التربوي:

نعتقد بأنه عندما يكون للجامعات حرية اختيار طلابها وفقاً لمعايير جديدة، فإنها ستحرص على التأكد من استخدام معايير جيدة لاستقطاب الأجيال القادمة من الطلاب الذين سيشرفون الحرم الجامعي بمؤهلات حقيقية. وسيتم اختيار هؤلاء القادمين الجدد بنزاهة واحترافية عالية. وستقوم الجامعة بعد ذلك بتأمين برامجها وتؤكد من أن جميع هؤلاء الأشخاص تقريباً سوف يجتازون اختباراتهم النهائية بنسبة 99.999 %، دون إهدار أو تسرب في الموارد البشرية.

6.7 توفير المال:

يتم تخصيص الكثير من المال كل عام لإدارة عملية امتحانات الشهادة المدرسية في السودان. هناك العديد من المراحل التي تكلف الكثير من المال لتمكين الطلاب من الجلوس للامتحانات

في النهاية. وليس في متناول يدي أن أقول كم من المال تكلف هذه العملية. ولكن على حد علمي، من مصدر رفيع يعمل في وزارة التربية والتعليم ولديه معرفة حول سير الأمور في قسم امتحانات السودان. أخبرني المصدر أن تكلفة عملية إدارة امتحان الشهادة السودانية تبلغ سبعة أضعاف الميزانية السنوية لوزارة التربية والتعليم الاتحادية في السودان. كما علمت من مصدر آخر وهو عضو فعال في نقابة المعلمين السودانيين أن تكلفة امتحانات الشهادة السودانية تبلغ حوالي 22 ضعف ميزانية وزارة التعليم الفيدرالية. وليس لدي طرف ثالث للتحقق من هذه الأرقام، لكنني متأكد من أن هذه الأموال أموال مهدرة في هكذا عمل وبمكاسب صفرية، حيث أن الأوراق (الشهادة) التي تمنح لمن أكل المرحلة الثانوية وانتهاء التعليم العام كلها شهادات مزيفة، وغير صالحة عملياً لقياس أي هدف من أهدافنا التربوية الخاصة أو العامة، إذ تخضع هذه الشهادات لعمليات إحصائية وعمليات تجميل في مطابخ وزارة التربية، وهي قطعاً لا تعبر عن الحقيقة بشئ. والطلاب أنفسهم يدركون أن هذا العمل لا يعبر عنهم بصدق لانهم يعرفون تماماً ما يحدث في اختبارات الشهادة السودانية من غش وتسريب يقدر في صدق الأرقام التي يجدونها في أوراق شهاداتهم الموسومة بختم وزارة التربية والتعليم والموثقة بختم وزارة الخازنية بالسودان. نحن نرى توجيه هذه الأموال الطائلة لتحسين رواتب أعضاء هيئة التدريس وتدريب أفضل لكادر للتعليم بالإضافة إلى تحسين البيئة المدرسية لجعلها أكثر جاذبية لصغار الدارسين.

6.8 توزيع الذكاء العام بشكل طبيعي بين الاقاليم:

في حال وضع الجامعات السودانية معايير وأسس جديدة للقبول يجب أن تراعي الظروف الطبيعية والموضوعية الخاصة بكل اقليم من اقليم السودان. للجامعة أن تضع أسس قبول لتشجع توطين (الذكاء) الذي كانت تستأثر به الجامعات القومية في الخرطوم والمدن الكبرى في احتكار الدرجات العالية وترك الفئات للجامعات الاقليمية لتتغذى بالدرجات الأدنى. في هذه الحالة، ستنحصر المنافسة بين ابناء الاقليم أو من يريد الالتحاق بهذه الجامعة أو تلك من ابناء الاقاليم الاخرى ويتم الامر بكل النزاهة والشفافية. بهذه السياسة سنضمن طلاباً متفوقين يتوقون للدراسة في جامعاتهم الاقليمية مما سيساهم في التنمية بكوادر حريصة على مناطقها ومصلحة أهليهم. وبهذا التصرف نضمن التوزيع العادل الطبيعي للذكاء السوداني حيث تتاح الفرص للنمو الطبيعي للانسان والموارد التي سيديرها هؤلاء الخريجون بكل نزاهة وكفاءة وغيره. وسيخفف هذا المناضغط السكاني الذي تعاني منه العاصمة باتاحة فرص العمل المتساوية للجميع.

Notes:

Nasr Yasmine,(2021)7 Key Characteristics of a Good Test in Education in 10 Minutes.

<https://blog.qorrectassess.com/characteristics-of-good-test-in-education/>. Retrieved July 2022

Livingston, Samuel A. January (2018).The Reliability –Basic Concepts. Research Memorandum ETS RM–18-01 Educational Testing Service, Princeton, New Jersey

<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-18-01.pdf>. Retrieved July 2022

Hughes, A. (1993). Testing for language teachers. Cambridge University Press.

Jacobs, Lucy C., in Nasr Yasmine,(2021).) 7 Key Characteristics of a Good Test in Education in 10 Minutes.https://blog.qorrectassess.com/characteristics-of-good-test-in-education/#7_Outstanding_Characteristics_of_a_Good_Online_Test

عثمان، محمد زين العابدين. الشهادة السودانية .. الخلل والأختلال

<https://sudanile.com/%D8%A7%D984%D8%B4%D987%D8%A7%D8%AF%D8%A9%D8%A7%D984%D8%B3%D988%D8%AF%D8%A7%D986%D98%A%D8%A9%D8%A7%D984%D8%AE%D984%D984%D988%D8%A7%D984%D8%A3%D8%AE%D8%AA%D984%D8%A7%D984-%D8%A8/> Retrieved 18-7-2022

<https://www.forbes.com/sites/jimcowen/2019/04/05/what-makes-a-good-test-education/?sh=2441cf2e1631>

<https://www.uky.edu/Ag/CLD/CETL/files/f09workshop/IU%20How%20to%20write%20better%20tests>.

<https://www.cmu.edu/teaching/assessment/assesslearning/creatingexams.html>

https://www.researchgate.net/publication/336891350_Characteristics_of_A_Good_Test

<https://www.thecrimson.com/article/2020/3/27/harvard-coronavirus-online-exams-academic-integrity/>

ملحق

أوائل — الشهادة السودانية من 1960 الى 2020أ

إعداد أ. سيف الدولة موسى

كمال الهادي عبدالرحمن - حنتوب بنين - 1960 عمل بقسم الرياضيات جامعة الخرطوم، ثم بجامعة الملك سعود - الرياض، وحالياً بالجامعة المفتوحة - الرياض

مصطفى حسن بادي - مدني بنين - 1960 رحمه الله، كان أستاذ بقسم التشريح كلية الطب جامعة الخرطوم

تاج السر حامد عبدالقادر - وادي سيدنا - 1961 رجل اعمال بمصر

عثمان محمد الحاج المكي - الخرطوم الحكومية بنين - 1962 «عمل عميد كلية العلوم الرياضية جامعة الخرطوم من 1985 - 1994

وهاجر إلى المملكة العربية السعودية وقد عاد الآن وما زال يعمل أستاذ مشارك في كلية العلوم الرياضية»

عصام عبدالرحمن أحمد عساكر - مدني بنين 1963- المشهور بـ «عصام البوشي» وقد كان بروفيسور للرياضيات في جامعة الخرطوم، ثم في جامعة الجزيرة.. اتجه نحو التعليم الخاص وله نجاحات كبيرة في هذا المجال . الان عميد كلية ودمدني الاهلية

كمال محمد حسن وقيع الله حنتوب بنين 1963 طبيب - يعمل بجامعة الملك سعود بالسعودية

أحمد الأمين الشيخ - خور طقت بنين 1964 - استاذ الجراحة بجامعة الجزيرة

محمد أحمد علي الشيخ - خور طقت بنين 1964 - بروف واختصاصي النساء والتوليد ومدير جامعة الخرطوم السابق ورئيس جامعه العلوم الطبيه والتكنولوجيا حالياً

ماريو بيتر بوجالي رمبيك 1965

الينور اكوسد نوسيان -الراهبات 1966

محمود محمد شريف -عطربة بنين 1966 المدير السابق للهيئة القومية للكهرباء - استشهد بالجنوب

عبدالعظيم محمد كبلو - حنتوب بنين 1966 - إختصاصي الباطنية والغدد الصماء ومدير جامعة الخرطوم السابق ونقيب الاطباء

فضل عوض فضل -الخرطوم الحكومية بنين 1966

انيل كومار كوناى - كمبوني الخرطوم 1967 «من أصل هندي و يحمل الجنسية السودانية.

وهو استشاري للمسالك البولية عمل بمستشفى ابن سينا والخرطوم»

علي محمد احمد العوض - حنتوب بنين 1967 بروفيسور وأستاذ للطب الباطنى بجامعة الجزيرة

جويس هنري ديفي - الراهبات 1968

أماني احمد ابو الفتوح - الراهبات 1968

فتح الرحمن احمد علي - حنتوب بنين 1969 استشاري اطفال بمستشفى رعاية الرياض بالسعودية وهو من قرية ألتي شمال الجزيرة

يسن يوسف الحيسي - مدني بنين 1969 رئيس قسم في ادارة تقنية المعلومات ... دائرة القضاء ابوظبي .. وهو من قرية الدناقله شرق

جعفر محمد مالك - مروي 1970 تخصص في الطب الباطني و كان من الاساتذة المؤسسين لجامعة الجزيرة و عمل بجامعة ابها و الان يعمل بجامعة الرباط الوطني

احمد عبدالقادر صالح - كوستي 1971 اول مدير بشركة سودانت . عمل مديرا للمركز القزمي للمعلومات من العام 2000-الى ان تم اعفائه في العام 2008م

عبدالله الصادق علي - كوستي 1971 درس مساحة جامعة الخرطوم وهو رئيس لجنة ترسيم الحدود بين السودان وجنوب السودان

هاشم باشري عبدالمعطي بربر 1971

احمد يوسف عبدالخير - سنار 1971 عمل بقسم الاقتصاد جامعة الخرطوم ثم انتقل للعمل بجامعة الملك سعود

محجوب علي عبدالقادر - كسلا 1972 درس فيزياء بجامعة الخرطوم يعمل الان باحثا في شركة ATT بالولايات المتحدة

عبدالخالق الأمين محمد - حنتوب بنين 1972

يسري محمد حاج بري -الخرطوم الحكومية بنين 1973 طبيب بالولايات المتحدة - تكساس

أحمد الهادي كريم الدين - الخرطوم الحكومية بنين 1973 يعمل حالياً بكلية إدارة الأعمال قسم المحاسبة جامعة الملك سعود - الرياض

الطيب الريح خلف الله باشري -عطبرة بنين 1974 دكتوراه في الهندسة المدنية - استاذ بجامعة كرري

احمد البدوي مصطفى عمر التني - خور طقت بنين 1974 تخرج في آداب الخرطوم

سامية بدوي محجوب بركات - كوستي 1975 درست هندسة كهرباء جامعة الخرطوم

بدر الدين عثمان محمد أحمد - شندي 1975 دكتوراه في الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة ردينج - محاضر بجامعة الخرطوم

عوض عمر السامي الحكيم - شندي 1976 كان استاذ بقسم الجراحة في كلية الطب جامعة الخرطوم، إستشهد في الجنوب في 1994

إيمان عثمان زين العابدين -الخرطوم بنات 1976 درست بكلية الاقتصاد جامعة الخرطوم وحاليا بروفيسر في جامعة امريكية

جمال الدين حسين الشلاي -الخرطوم القديمة بنين 1977 جراح واستاذ مشارك بجامعة الزعيم الازهرى كلية الطب

اسماعيل البشير علي محمد -النيل الأزرق بنين 1977 مترجم بمؤسسة حمد الطبية وهو رجل موهوب وشاعر فذ وأديب كبير

جمال عابدين حامد حسين -عطبرة بنين 1978 طبيب - السعودية

محمد الغزالي رحمة الله - حنتوب بنين 1979 طبيب بايرلندا

آمال عبدالحافظ عثمان حسين -الخرطوم بحري بنين 1980 اخصائية نساء وتوليد - مركز فضيل الخرطوم

سنهيه محمد الحسن الطيب -الخرطوم بنات 1981 اخصائية نساء وولاده بمستشفى سليمان الحبيب الرياض السعودية ثم إلى السلطنة

سارة حميده محمد الهادي - مدني بنات 1981
أميرة محمد إبراهيم الإمام -ام درمان بنات 1982 طبيبة في ايرلندا
خالده عباس رمزي بكار* - مدني بنات 1983 درست زراعة جامعة الجزيرة - استاذ به جامعة الجزيرة
الهام محمد عمر ميرغني - بحري بنات 1984 أخصائية اطفال - جامعة الخرطوم
انتصار محمد ابراهيم -الخرطوم بنات 1985 طبيبة مقيمة ببريطانيا
عمار عبدالله محمد الزبير - خور عمر بنين 1986 اختصاصي جهاز هضمي يعمل بمستشفى زايد العسكري
في ابوظبي
عمر عثمان محمد الحسن - الخرطوم الجديدة بنين 1987
ابوبكر حسين ميرغني -الخرطوم القديمة بنين 1988 «درس معمار جامعة الخرطوم وعمل ماستر ودكتوراة
واشتغل مدير قسم العمارة في كلية كمبيوترمان وحاليا صاحب مكتب استشاري ومحاضر بكلية العمارة
جامعة الخرطوم
ندى جعفر حسن صالح -ام درمان بنات 1989 طبيبة
ضياء الدين احمد وداعة الله - مدني بنين 1990 درس تربيته جامعة الجزيرة ..يعمل الان أعمال حرة
مواهب حسين سليمان آدم -مدني بنات 1991 هندسة كهرباء جامعة الخرطوم حضرت الماجستير في
لندن ووسط دهشة اساتذتها ترفض البقاء هنالك للانضمام الى اصطفاء التدريس بالجامعة وفاء لجامعة
الجزيرة التي انتدبتها للخارج وتحصلت على اعلى درجات في امتحانات مايكرو سوفت بالقاهرة مما
دفعهم لانتدابها لدراسة الدكتوراة على حسابهم . تعمل حاليا بالامارات
زهير محمود عبدالله إبراهيم - خور عمر بنين 1992 طبيب مقيم بامريكا
أحمد عبدالله محمد الحسن -عطبرة بنين 1993 درس معمار جامعة الخرطوم وعمل ماستر في النمسا
ودكتوراة في اليابان. محاضر في كلية العمارة جامعة الخرطوم
طلال عبدالباسط سعيد محمد - خور عمر بنين 1994 درس معمار جامعة الخرطوم وعمل ماستر ودكتوراة
في أمريكا . محاضر في كلية العمارة جامعة الخرطوم
الأمين حسين الطيب الشيخ - المؤتمر بنين 1995 طبيب
عبدالله جعفر ميرغني أحمد - بحري بنين 1996 درس هندسة كهرباء الخرطوم..كان يعمل بالهيئة القومية
لللكهرباء
أحمد مصطفى عبدالله المكاشفي - بشير محمد سعيد بنين 1997 كهرباء الخرطوم حضر في السويد وعمل
الدكتوراة في الترويج وهو الان في ألمانيا
منى محي الدين يوسف أحمد - زينب محمود بنات 1998
راشد محمد عبدالله فضل - كمبوني الخرطوم 1998
أبو بكر علي محمد عمر - بشير محمد سعيد بنين 1999
يوسف علي عبدالقادر - كنانة بنين 2000 مهندس كهرباء يعمل في شركة شلمبرجير في الخرطوم
هبة عبدالله أحمد الحاج - النيل بنات 2001

أبية عز الدين كامل - النيل بنات 2001 تخرجت من كلية الهندسة لكهربا وحاليا تحضر للدكتوراة في لندن
محمد سمير سعد الدين سيد - شندي 2002 درس كهرباء جامعة الخرطوم والآن إنتهى من الماجستير و
الدكتوراة في المملكة المتحدة

فاطمة محمد الأمين أحمد - الخرطوم النموذجية بنات 2003

هناء محمد الحسن أحمد عبدالحفيظ - ام درمان النموذجية بنات 2004 درست طب جامعة الخرطوم

معتز أمين عبدالجليل مصطفى - يوسف الدقير بنين 2005

شيماء سيد أحمد عوض سيد أحمد - مدني بنات 2006 درست كهرباء جامعة الخرطوم

شيماء عوض حاج أحمد محمد -ابوبكر الطيب بنات 2007

مازن عبدالبديع نصر الله - يوسف الدقير بنين 2008

محمد الفاتح البشير محمد أحمد - بشير محمد سعيد بنين 2009

هناء محمد أحمد محمد أحمد - نادر عطا الخاصة بنات 2010

طه يعقوب - كسلا النموذجية بنين 2011 - درس كهرباء الخرطوم والآن ذهب الى امريكا

آلاء عطا المنان الصديق - المنار الجديد الخاصة بنات 2012

أحمد منصور محمد الحسن - الشيخ مصطفى الأمين النموذجية 2013

علا كمال محمد الحسن - القبس بورتسودان 2013

عبد الجبار أحمد عبد الجبار أحمد سعد - الشيخ مصطفى الامين بنين 2014

عائشة هاشم فتح الرحمن - علوية عبدالرافع ام درمان 2015

سلمى صلاح خالد علي - بحري النموذجية بنات 2016

محمد مبارك عبدالله محمد - يوسف الدقير النموذجية 2017

ست البنات عبده الريح - الخرطوم النموذجية بنات 2018

إسراء صلاح الدين علي - الشيخ حمد عطبرة 2019

ريان هشام إسماعيل سري - نور الإيمان شرق النيل 2020

أسامة أحمد المصباح علي - الشيخ مصطفى الأمين النموذجية (الشهيد قصي حمدتو) 2021

روان عماد حمد عوض الله - المنار الجديد الخاصة بنات 2021

ريل أبوبكر الصديق المصري الفكي - المنار الجديد الخاصة بنات 2021

.Source: <https://sudaneseonline.com/board/510/msg/1646112092.html>

القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط الخليل - فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها

جامعة الخليل - فلسطين

د. كمال خليل مخامرة

جامعة الخليل - فلسطين

أ. شادي عدلي الشلالة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من (3700) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (354) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأن تفويض الصلاحيات للمعلمين أيضاً كانت متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم).
الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، تفويض الصلاحيات، مديرية تربية وتعليم الخليل.

Transformational leadership and its relationship to the delegation of powers in the schools of the Directorate of Education in central Hebron-Palestine

Kamal Khalil Mohammad Makhamreh

Shady Adly Abdel-Fattah Al-Shalalfeh

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practice of basic school principals in the education of Hebron for transformational leadership and its relationship to delegating powers to teachers from their point of view. The study population consisted of (3700) male and female teachers. (354) male and female teachers were randomly selected, and the results showed that the degree of basic school principals' practice of transformational leadership from the teachers' point of view was moderate, and that delegation of authority to teachers was also moderate, and the study found a positive statistically significant correlation between transformational leadership and delegation of authority. And there were statistically significant differences in the degree to which principals of basic schools in the Hebron Education Directorate practice transformational leadership due to the variables (gender, educational qualification, years of experience in education). Also, there were statistically significant differences in the degree of delegation of authority due to the variables (gender, educational qualification, years of experience in education), and in light of the results, the researcher recommended a set of recommendations.

Keywords: transformational leadership, delegation of authority, Hebron Education Directorate.

المقدمة:

لقد فرض التطور التكنولوجي والمعلوماتي والمعرفي على المنظمات على اختلاف مهامها وأحجامها العديد من المشكلات التي تتطلب من قياداتها والعاملين فيها ضرورة التفكير في إيجاد حلول لها والتقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي القائم على المحاولة والخطأ في حل المشكلات ومحاولة توظيف المنهج الإبداعي الذي يعد أساساً للتجارب مع المتغيرات المتلاحقة والذي يتطلب توافر بيئة قيادية تفرضها التغيرات التي تعيشها المنظمات المعاصرة⁽¹⁾. والنظام التربوي بوصفه أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، أصبح لازماً عليه تطوير القادة التربويين ضمن إمكانات الانفتاح العالمي، وما يصاحبها من ثورة الآمال والطموحات البشرية وهذا يتطلب نمطاً جديداً مبدعاً من القادة

التربويين، الذي ينبغي تدريبهم وتأهيلهم وتجديد كفاياتهم وتجويدها لأداء الدور التطويري المتوقع منهم، والمتمثل في الاستثمار الأمثل في الإنسان تعليمياً وتأهيلاً وتدريباً ورفاهية⁽²⁾. وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تساهم مع غيرها في تربية الإنسان ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وفقاً لقدراته واستعداداته واتجاهاته، كما يعد مدير المدرسة أحد عناصر الإدارة ويرى البعض أن وظيفته من أهم الوظائف التي يمارسها الإداريون حيث أنه المسؤول عن المتابعة والتخطيط والتقويم ومتابعة التطورات التي تواكب العصر في ميدان التربية والتعليم ومتابعة المعلمين وخاصة الجدد منهم⁽³⁾.

فقد برزت عدة أنماط قيادية إدارية أفرزتها الدراسات والأبحاث التربوية، ومن هذه الأنماط نمط القيادة التحويلية وهو النمط الذي يركز على العلاقة التشاركية في بناء الرؤى ووضع الأهداف مع المعلمين لتحقيقها، وله كبير الأثر في نفوس المرؤوسين إيجاباً. مما يدفعهم ويحثهم على الالتزام المهني والعمل الجاد نحو تحقيق أهداف المنظمة كونه نمط يستثير التفكير ويحفز الهمم⁽⁴⁾. وتعتبر القيادة التحويلية اليوم من أكثر الأنماط القيادية شهرة لإدارة وقيادة المنظمات، وهي النوع من القيادة الذي تحتاجه منظمات اليوم ذات التفكير المستارع، فهي تقوم على إحداث تغييرات جذرية عن طريق إقناع المرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الذاتية من أجل الصالح العام للمنظمة، وتوسيع اهتماماتهم وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية وأهداف المنظمة عن طريق التأثير الكارزماتي والاهتمام الفردي والتشجيع الإبداعي⁽⁵⁾.

يتضمن أسلوب القيادة التحويلية لإيجاد ارتباط عاطفي بين القائد والمرؤوسين، إذ يساهم هذا الارتباط العاطفي في تشكيل قيم وأولويات التابعين لتحقيق الاستقلالية والكفاءة الذاتية، وعادة ما يفسر تأثير القيادة التحويلية في أداء المرؤوسين من خلال قدرة القائد على تطوير المرؤوسين وتمكينهم في القيام بأعمالهم، وهو بدوره يؤدي إلى تحسين مستوى قدراتهم وتحفيزهم⁽⁶⁾. ويتيح تفويض المدير لبعض صلاحياته ومسؤولياته الوقت والجهد للتفرغ للقيادة بدلاً من تبديد جهده في الإجراءات الشكلية الإجرائية، ويرفع الروح المعنوية للمرؤوسين ويولد الثقة المتبادلة والإحساس بالمسؤولية ويدفعهم لأداء المهام المفوضة إليهم على أحسن وجه⁽⁷⁾. وإن استخدام المدير لأحدث الأنماط والأساليب الإدارية من تفويض للسلطات وتبنيه لأنماط قيادية تسمو بالعمل الإداري نحو تحقيق أهدافه، من شأنها أن تعمل على تدريب المرؤوسين على تحمل المسؤولية واكتساب الخبرات بالممارسة العملية وتشجع كل معلم على الإحساس بانتسابه لهيئة التدريس وتوفر الثقة بين معلمي المدرسة والإدارة وتمكن جميع العاملين بالمدرسة من إبداء آرائهم بحرية، وتوزع الأعباء والأنشطة اللاصفية والتدريسية على العاملين بالمدرسة وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم لنموهم علمياً ومهنياً⁽⁸⁾. وعليه واتساقاً مع ما تقدم ومما أورده التربويون، ومما أشارت إليه كتاباتهم من توجه إيجابي نحو القيادة التحويلية وسلوك تفويض السلطات للمعلمين، تأتي هذه الدراسة لبحث القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط الخليل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.

الخلفية النظرية:

القيادة التحويلية:

شهد عقد السبعينات من القرن الماضي تحولاً جوهرياً في تطور نظريات القيادة، إذ حدث تبدل مهم عندما انتقل التركيز من أهمية القائد إلى إشراك التابعين في تسهيل بلوغ الفاعلية التنظيمية، ويستند هذا التحول في حقيقته إلى إسهامات بيرنز (Burns, 1978)، حيث بين أن القائد التحويلي هو القائد الذي يميز ويكتشف الحاجات الحالية، والطلبات الخاصة بالتابعين المحتملين⁽⁹⁾. ظهرت النظريات التحويلية المعاصرة في نهاية الثمانينات، لقد تأثر الاتجاه التحويلي بصورة أساسية بأعمال بيرنز (Burns)، وهو أول من وصف خصائص القيادة التبادلية وخصائص القيادة التحويلية وأبرز الفروق الجوهرية بينهما، حيث أكد في أن العلاقات في هذا السياق بين أغلبية القادة وأتباعهم هي تبادلية⁽¹⁰⁾.

مفهوم القيادة التحويلية:

من أهم التعريفات التي تناولت القيادة التحويلية:

تعريف الرشيد⁽¹¹⁾ الذي يقول بأنها: «أسلوب قيادي يمارسه القادة الجامعيون من أجل تحفيز أعضاء هيئة التدريس على العمل الجاد ورفع قناعاتهم وولائهم للجامعات التي يعملون بها». أما التويجري⁽¹²⁾ فعرفتها بأنها: سلوك قيادي يمارسه رؤساء أقسام الإشراف التربوي بمكاتب التربية والتعليم من أجل الارتقاء بقيم المرؤوسين وتحفيزهم على العمل، وتنمية وتطوير قدراتهم الإبداعية، والرفع من درجة رضاهم، وقناعاتهم، وولائهم؛ من أجل توسيع اهتماماتهم الفردية، وتمكينهم وقبولهم لرؤية مكاتب التربية والتعليم وأهدافها. وعرفها ألجر (2: Alger, 2008)⁽¹³⁾ بأنها: «أسلوب مرغوب فيه لقادة المدارس المشاركين في تطوير الجهود؛ لأنه يرفع مستوى وعي المرؤوسين؛ حتى يتمكنوا من تقييم الأهداف التنظيمية، واستراتيجيات تحقيق تلك الأهداف.

أهداف القيادة التحويلية:

هناك أهداف جوهرية للقيادة التحويلية على مدير المدرسة الالتزام بها، (الشريف، 2015)⁽¹⁴⁾، وهي على النحو الآتي:

مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومساعدة مدرسية.

مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية.

تعزيز تنمية المعلم، فدافعية المدرسين لتنميتهم يتم تعزيزها من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية حينما يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بأهداف ومنهج المدرسة ويشعرون أنهم ملتزمون بها بشكل قوي.

أبعاد القيادة التحويلية:

استطاع باس (Bass)⁽¹⁵⁾ أن يحول مفهوم بيرنز (Burns) التحويلي إلى عمل أكثر واقعية من خلال التركيز على المنظمات وإصلاحها، تقوم نظرية باس (Bass) التحويلية على بنى أساسية

تم تعريفها في كتابه «منظور القيادة التحويلية»، والمكونة من أربعة عناصر أساسية، توصل إليها من خلال دراساته البحثية التي استخدم فيها مقياس (MLQ)، واستخرج معامل ألفا لكل من هذه العناصر، وهي كالآتي:

التأثير المثالي Idealized Influence: يقصد به تأثير سلوك القائد الذي يقوم بأدوار نموذجية لاتباعه.

الدافعية الإلهامية Inspirational Motivation:

يتصرف القادة وفق هذه الخاصية بطرق تعمل على تحفيز وإلهام التابعين، وخلق روح الجماعة، وإظهار الحماس والتفائل في إنجاز العمل، والتشجيع على طرح أفكار جديدة ودراسة بدائل مختلفة ومرغوبة.

الاستشارة الفكرية Intellectual stimulation:

ويقصد بها حفز جهود المرؤوسين للابتكار والإبداع، والتفكير في المشكلات القديمة بطرق جديدة، والسماح لهم بمناقشة قائدهم دون انتقادهم.

الاعتبار الذاتي Self-Consideration:

القادة التحويليون هم قادة اعتباريون موجهون نحو بناء الثقة المتبادلة والدعم لأعضاء المجموعة، أما القادة غير الاعتباريين -بالمقابل- فيظهرون عدم الدعم من خلال النقد الموجه للتابعين، كما يظهرون عدم ثقتهم وعدم تقديرهم لمشاعر العاملين لديهم.

تفويض الصلاحيات:

مفهوم التفويض:

نظراً لأهمية التفويض للمؤسسات التربوية فقد تناوله العديد من العلماء والباحثين بالاهتمام الشديد من أجل توضيح معناه وتوضيح جزئياته ومجالاته. ويعرفه درويش وتكلا (1984): (392)⁽¹⁶⁾ بأنه: «منح سلطة معينة بواسطة سلطة أعلى، بمعنى منح غير المفوض بعض السلطات أو المسؤوليات وهذا هو محتوى التفويض.

الإدارة بالتفويض:

تعد الإدارة بالتفويض أحد أهم أدوات إدارة الوقت في المنظمات المختلفة، ولا غنى للقائد الفعال ولاسيما في المدارس من اللجوء إلى تفويض جزء من سلطاته أو بعض المهام إلى أحد معاونيه، ويعطيه سلطة اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ المهام الموكلة إليه بعيداً عن أية ضغوط أو قيود تحد من نشاطه الفكري وقدرته على الابتكار كما يعتبر التفويض من ناحية أخرى وسيلة للتنمية الإدارية في العمل، لأنه يساعد المرؤوس على تنمية إحساسه بالمسؤولية وتدريبه عليها وتعويده على القيادة وزيادة رضائه عن عمله (أحمد، 2018).

أهداف التفويض:

الإصلاح الإداري: ويتوقف الإصلاح الإداري على حسن التخطيط وأسلوب جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها والقدرة على التقييم ومتابعة التنفيذ وأساليب القيادة والصلاحيات المخولة لكل مستوى من مستويات الإدارة (فليه وعبد المجيد، 2005).

التطوير الإداري:

إن التفويض يوفر للرؤساء الوقت الكافي للقيام بالمهام والأنشطة ذات الأولويات العامة المتصلة بالتخطيط والتطوير الذاتي والابتكار، إذ يترتب على الرؤساء الذين لا يفوضون السلطة أعباء عمل كثيرة تؤدي إلى نتائج سلبية على العمل نتيجة الانشغال بالأعمال البسيطة على حساب الأعمال.

التخلص من المركزية:

التي من سلباتها عدم القدرة على المتابعة والتنفيذ، وكبت الأفكار في المستويات التي ما دون المدير، فعملية التفويض تولد لدى العاملين شعوراً بالإنجاز والثقة بأنفسهم، ذلك لأن الموظف الكفاء والذي توكل إليه مهمات جديدة سيكون سعيداً بإتاحة مثل تلك الفرص له ليثبت قدراته وأهليته للترقي وليشعر بأنه متمكن من القيام بواجباته على الوجه المطلوب (Car- to, 2007⁽¹⁷⁾).

الصحة التنظيمية:

تعتمد على أنجاز أهداف المؤسسة التربوية، وذلك يتطلب مشاركة العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات، وتبادل أفضل للمعلومات وتعليم الموظفين مهارات جديدة تساعد في تطوير العمل. فعن طريق تفويض الصلاحيات يمكن تقديم خدمة للطلبة في المدرسة بشكل أفضل في كل الأوقات بحيث لا تتعطل الأمور في غياب المدير المسؤول الذي لا يحتكر كامل السلطات بل يفوض إلى المرؤوسين بعضاً منها (كنعان، 2009). وقد أجريت العديد من الدراسات التي بحث درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، فقد هدفت دراسة عميرة وعاشور (2020) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قسبة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (253) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، و(193) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قسبة إربد اختيروا عشوائياً، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث استخدمت استبانة القيادة التحويلية واستبانة فاعلية اتخاذ القرار، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية تربية قسبة إربد كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، كما بينت النتائج أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مديرية قسبة إربد كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وكشفت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين ممارسة مديري مدارس تربية قسبة إربد للقيادة التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار. وهدفت دراسة الأسطل (2020)⁽¹⁸⁾ التعرف إلى أثر كل من القيادة التحويلية والتماثل التنظيمي على الدافعية نحو العمل بمديرية التربية والتعليم في محافظات غزة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (251) معلماً ومعلمة في مديرية التربية والتعليم بمحافظات غزة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام بمديرية التربية والتعليم في محافظات غزة للقيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد

اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في درجة ممارسة رؤساء الأقسام بالمديرية لممارسة القيادة التحويلية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي للمسؤول المباشر، ولصالح الذين مسؤوليهم المباشرين من الإناث، بينما لم توجد فروق تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي للمسؤول المباشر، وسنوات الخدمة في العمل للمسؤول المباشر). وأجرى حسين والمقاطي (2018)⁽¹⁹⁾ دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف. اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) وكيلاً. وأظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم جاءت بدرجة ممارسة عالية. وإن معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم جاءت بدرجة عوق كبيرة. وأجرى بومانز وآخرون (Bouwman et al., 2017)⁽²⁰⁾ دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القيادة التحويلية وبين فاعلية عملية اتخاذ القرار التشاركية من وجهة نظر المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (992) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية اختيروا عشوائياً، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث استخدم مقياس القيادة التحويلية واستبانة خاصة بفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة وفاعلية اتخاذ القرارات التشاركية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

كما هدفت دراسة السجاني (2012)⁽²¹⁾ إلى التعرف على درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمهم من وجهة نظرهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يوجد تفويض للسلطة بدرجة مرتفعة من قبل مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمعلمهم بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية بين درجات مجالات مقياس تفويض السلطة ومجالات مقياس الرضا الوظيفي.

مشكلة الدراسة:

نتيجة للتطور السريع في كافة مجالات العلوم بشكل عام والعلوم الإنسانية بشكل خاص وتعدد الأبحاث والدراسات والكتابات في هذا المجال، كان لزاماً على المؤسسات المعنية - تحديداً هنا المؤسسات التعليمية - أن تعيد النظر في مستوى الخدمة التي تقدمها تماشياً مع هذا التطور. فالمدارس خصوصاً وبعد تغير الوظيفة التقليدية لمدير المدرسة من مزاولة أعمال إدارية وفنية روتينية إلى وكيل للتغيير لتنفيذ ما يسمى بخطة النهوض بالتعليم التي تعمل عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

كما أن معاشية الباحثان لعدد من المديرين في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط الخليل لاحظ بأن منهم من يتسم بخصائص القائد التحويلي بعلم أو بغير علم، وأن منهم من يمتنع عن تفويض المهام للمعلمين ومنهم من يفوض. وأيضاً من خلال معاشته لمشكلة اتساع حجم

المدارس، حيث يصل عدد الطلاب في بعضها إلى (1000) طالب وبعضها يتعدى هذا الرقم. لذلك فقد ظهرت الحاجة الملحة لاستخدام صلاحية تفويض السلطات من المدير للمعلمين للتنفيذ أو الإشراف على تنفيذ بعض المهام لتسريع الإنجاز واختصار الوقت، وعدم صرف المدير عن المهام الإدارية الأساسية كالتخطيط مثلاً.

لذا يرى الباحثان أن الحاجة أصبحت ملحة جداً لإجراء مثل هذه الدراسة والتي جاءت لتجيب عن السؤال التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟

أسئلة الدراسة:

- سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل باختلاف (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)؟

أهداف الدراسة:

- سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم.
- الكشف عن طبيعة واتجاه العلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى طبيعة الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم).
- أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة في حداثة المفاهيم التربوية التي تناولتها الدراسة وهي: مفهوم القيادة التحويلية ومفهوم تفويض الصلاحيات، وحداثة الدراسة حيث تعتبر هذه الدراسة الأولى - حسب علم الباحثان - التي تبحث في مفاهيم تربوية حديثة وهي (القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات والعلاقة بينهما).

أما الأهمية العملية للدراسة فتكن في إمكانية الاستفادة منها ومن توصياتها وتعميم نتائجها على قطاعات التعليم الأخرى المشابهة لمجتمع الدراسة (مدارس القطاع الخاص ومدارس الوكالة)، وإمكانية استفادة مديري المدارس - في مديرية تربية وتعليم الخليل خصوصاً - من الدراسة ونتائجها وتوصياتها في استخدام الأسلوب القيادي التحويلي وتفويض الصلاحيات.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2022.

الحدود المكانية: مديرية تربية وتعليم الخليل.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المدارس في مديرية تربية وتعليم الخليل.

الحدود الإجرائية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة الاستبانة المناسبة لجمع

البيانات اللازمة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التحويلية: هي تلك القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً وإبداعياً وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة⁽²²⁾. ويعرف الباحثان القيادة التحويلة إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث على مقياس القيادة التحويلية المعد في الدراسة الحالية.

تفويض الصلاحيات: هو أن يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه واجبات أو مهمات معينة مبيّنا لهم حدود هذه الواجبات والنتائج المطلوبة منهم تحقيقها⁽²³⁾. ويعرّف الباحثان تفويض الصلاحيات إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث على مقياس تفويض الصلاحيات المعد في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة - سلفاً - بدقّة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي هو التعرف على «القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم وسط الخليل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها».

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للعام الدراسي 2021-2022 والبالغ عددهم (3700) معلماً ومعلمة. عينة الدراسة:

تم حساب حجم العينة باستخدام معادلة ستيفن ثومبسون، حيث بلغ حجم العينة (348) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، ثم قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على (360) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (357)، وتم استبعاد (3) استبانات لعدم اكتمال بياناتها ليتبقى (354) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة الديموغرافية:

الجدول (1)

خصائص أفراد العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	156	44.1
	أنثى	198	55.9
	المجموع	354	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	24	6.8
	بكالوريوس	233	65.8
	دبلوم عالي	51	14.4
	ماجستير فأعلى	46	13.0
	المجموع	354	100.0
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	56	15.8
	من 5-10 سنوات	181	51.1
	أكثر من 10 سنوات	117	33.1
	المجموع	354	100.0

أداة الدراسة:

لدراسة القيادة التحويلية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات في مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، قام الباحثان بتطوير الاستبانة، بالاستعانة بالعديد

من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة البحثية، وقد تكونت الاستبانة من محورين، المحور الأول لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية والمحور الثاني لقياس درجة تفويض الصلاحيات، وقد تكون المحور الأول من (16) فقرة تقيس درجة ممارسة القيادة التحويلية، وقد خصص المحور الثاني من أداة الدراسة لقياس درجة تفويض الصلاحيات، وتكون من (16) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

للحصول على مصداقية عالية لأداة الدراسة، ولضمان تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، تمت مراجعتها وتحكيمها من قبل عدد من الأكاديميين والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل، وكان عدد المحكمين (5) محكمين، بهدف إبداء ملاحظاتهم وتقييم مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، ومدى مناسبة كل فقرة، ومدى قدرة فقرات الاستبانة على تحقيق الهدف الذي أعدت من أجله بشكل سليم، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين، وتم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي وذلك على النحو التالي (3 عالية، 2 متوسطة، 1 منخفضة).

صدق البناء لأداة القيادة التحويلية:

تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
1	يحظى مدير المدرسة باحترام وتقدير المدرسين.	.433**
2	يظهر مدير المدرسة أخلاقاً حسنة في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم.	.563**
3	يقدر مدير المدرسة إنجازات المعلمين في المدرسة مهما صغرت.	.595**
4	يعمل مدير المدرسة بحماس وتفان.	.611**
5	يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال فعالة مع المعلمين.	.582**
6	يسعى مدير المدرسة إلى توفير فرص النمو المهني للمعلمين.	.648**
7	يقدم مدير المدرسة العون والمساعدة لتطبيق الأفكار الجديدة.	.697**
8	يستمتع مدير المدرسة بلطف للمعلمين.	.582**
9	يظهر المدير اهتماماً شخصياً بكل معلم.	.569**
10	يحرص مدير المدرسة على تلبية احتياجات المعلمين.	.589**
11	يبادر مدير المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلبة.	.629**
12	يهتم مدير المدرسة بمشكلات الطلبة باستمرار.	.545**
13	يقدم مدير المدرسة مصلحة المعلمين على مصالحه.	.587**

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
14	يتقبل مدير المدرسة وجهات النظر المختلفة لدى المعلمين.	.603**
15	يتقبل مدير المدرسة آراء المعلمين لتقويم عمله.	.614**
16	يؤكد مدير المدرسة على ضرورة إحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.	.662**

** دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وهذا يعبر عن صدق فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وأنها تشترك معاً في قياس درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل.

صدق البناء لأداة تفويض الصلاحيات:

تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة.

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
1	يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين.	.628**
2	يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص الطلبة.	.556**
3	يفوض أحد المعلمين الإشراف على نظافة المدرسة العامة (الصفوف- الساحات-الوحدات الصحية).	.514**
4	يفوض نائب المدير بين الحين والآخر مراجعة سجلات المدرسة المالية.	.594**
5	يفوض أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي لطلبة المدرسة.	.629**
6	يفوض نائب المدير بالإعداد لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس.	.625**
7	يفوض اللجنة الصحية متابعة عملية تثقيف الطلبة صحياً.	.542**
8	يفوض المرشد التربوي مقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة عن استفساراتهم.	.611**
9	يفوض المرشد التربوي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم.	.581**
10	يفوض نائب المدير الإشراف على عمل المعلمين في الصفوف الدراسية.	.576**

رقم الفقرة	الفقرة	(ر)
11	يفوز أحد المعلمين إعداد قائمة القرطاسية اللازمة للمدرسة.	.580**
12	يكلف أحد المعلمين إحصاء موجودات المدرسة كلما لزم ذلك.	.580**
13	يكلف المرشد التربوي بعقد جلسات إرشادية لأولياء الأمور حول التعامل مع سلوكيات أبنائهم.	.537**
14	يفوز أحد المعلمين متابعة البناء المدرسي وأمور الصيانة المتعلقة به.	.579**
15	يسند لأحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي.	.542**
16	يساهم المدير في تقديم التدريب المناسب للمهام قبل البدء في تنفيذها.	.608**

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وهذا يعبر عن صدق فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وأنها تشترك معا في قياس درجة تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل.

ثبات أداة الدراسة:

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات لأداة الدراسة

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
		معامل الثبات	معامل الارتباط
القيادة التحويلية	16	.876	.567
تفويض الصلاحيات	16	.868	.630
			.724
			.773

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاستبانة القيادة التحويلية كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للقيادة التحويلية (0.868)، كذلك تم التحقق من ثبات الأداة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل ارتباط سبيرمان المصحح (0.724). وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لاستبانة تفويض الصلاحيات (0.868)، وبلغ معامل ارتباط سبيرمان المصحح لاستبانة تفويض الصلاحيات (0.773). وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويعد مؤشراً على أن الاستبانة يمكن أن تعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح أداة الدراسة:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات المقاييس بطريقة ليكرت Likert الثلاثية، حيث يحصل المستجيب على ثلاث درجات عندما يجيب (عالية)، ودرجتين للإجابة (متوسطة)، ودرجة واحدة للإجابة (منخفضة). وتم تقسيم طول السلم الثلاثي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية بمديرية تربية وتعليم الخليل وعلاقتها بتفويض الصلاحيات، وتم حساب فئات المقياس الثلاثي كما يلي:

$$\text{مدى المقياس} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3 - 1} = 2$$

$$\text{عدد الفئات} = 3$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{مدى المقياس}}{\text{عدد الفئات}}$$

$$0.66 = 3 \div 2 =$$

بإضافة طول الفئة (0.66) للحد الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية كما

هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5)

فئات المتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة على مستوى القيادة التحويلية ومستوى

تفويض الصلاحيات

الموافقة	فئات المتوسط الحسابي
قليلة	1.66 فأقل
متوسطة	1.67-2.33
كبيرة	2.34 فأعلى

متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية: النوع الاجتماعي، المنطقة الجغرافية التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات

الخبرة في التعليم.

المتغيرات التابعة:

القيادة التحويلية

تفويض الصلاحيات.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحثان في تحليل بيانات دراستهم بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة،

حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية،

SPSS: Statistical Package for Social Sciences, Version (27)

وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، وإيجاد العلاقة بين القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات.

معامل ارتباط سبيرمان براون (Spearman Brown) للتأكد من ثبات الاستبانة.

اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات، وتم استخدامه من أجل تقليل تضخم الخطأ من النوع الأول.

اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق.

نتائج الدراسة:

تضمن هذا الجزء تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين. كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
12	يهتم مدير المدرسة بمشكلات الطلبة باستمرار.	2.46	0.83	82.0	كبيرة
15	يتقبل مدير المدرسة آراء المعلمين لتقويم عمله.	2.42	0.86	80.7	كبيرة
14	يتقبل مدير المدرسة وجهات النظر المختلفة لدى المعلمين.	2.40	0.87	80.0	كبيرة
13	يقدم مدير المدرسة مصلحة المعلمين على مصالحه.	2.38	0.89	79.3	كبيرة
11	يبادر مدير المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلبة.	2.34	0.88	78.0	كبيرة
1	يحظى مدير المدرسة باحترام وتقدير المدرسين.	1.88	0.52	62.7	متوسطة
9	يظهر المدير اهتماماً شاملاً بكل معلم.	1.88	0.50	62.7	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
10	يحرص مدير المدرسة على تلبية احتياجات المعلمين.	1.87	0.46	62.3	متوسطة
8	يستمتع مدير المدرسة بلطف للمعلمين.	1.82	0.54	60.7	متوسطة
2	يظهر مدير المدرسة أخلاقاً حسنة في تعامله مع المعلمين تجعله قدوة لهم.	1.82	0.55	60.7	متوسطة
7	يقدم مدير المدرسة العون والمساعدة لتطبيق الأفكار الجديدة.	1.79	0.54	59.7	متوسطة
16	يؤكد مدير المدرسة على ضرورة إحداث تغييرات إيجابية في المدرسة.	1.72	0.59	57.3	متوسطة
6	يسعى مدير المدرسة إلى توفير فرص النمو المهني للمعلمين.	1.70	0.51	56.7	متوسطة
4	يعمل مدير المدرسة بحماس وتفاؤل.	1.69	0.54	56.3	متوسطة
3	يقدر مدير المدرسة إنجازات المعلمين في المدرسة مهما صغرت.	1.63	0.56	54.3	قليلة
5	يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال فعالة مع المعلمين.	1.56	0.55	52.0	قليلة
	الدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية	1.96	0.38	65.3	متوسطة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (6)، أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل (1.96) بنسبة مئوية بلغت (65.3%). ويتضح من الجدول (6) أن الفقرات (12، 15) قد حصلت على أعلى درجة موافقة بالنسبة لممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية، وتمحورت هذه الفقرات حول: (يهتم مدير المدرسة بمشكلات الطلبة باستمرار)، و(يتقبل مدير المدرسة آراء المعلمين لتقويم عمله). في حين أن الفقرات (3، 5) قد حصلت على أقل درجة موافقة بالنسبة لممارسة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية، وتمحورت هذه الفقرات حول: (يتمتع مدير المدرسة بمهارات اتصال فعالة مع المعلمين)، و(يقدر مدير المدرسة إنجازات المعلمين في المدرسة مهما صغرت).

نتائج السؤال الثاني: ما درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم. كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
10	يفوض نائب المدير الإشراف على عمل المعلمين في الصفوف الدراسية.	2.57	0.78	85.7	كبيرة
8	يفوض المرشد التربوي مقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة عن استفساراتهم.	2.56	0.79	85.3	كبيرة
7	يفوض اللجنة الصحية متابعة عملية تثقيف الطلبة صحياً.	2.53	0.81	84.3	كبيرة
4	يفوض نائب المدير بين الحين والآخر مراجعة سجلات المدرسة المالية.	2.49	0.81	83.0	كبيرة
1	يفوض أحد المعلمين توزيع الجدول المدرسي على المعلمين.	2.46	0.85	82.0	كبيرة
3	يفوض أحد المعلمين الإشراف على نظافة المدرسة العامة (الصفوف- الساحات-الوحدات الصحية).	2.45	0.80	81.7	كبيرة
9	يفوض المرشد التربوي متابعة سلوك الطلبة وإرشادهم.	2.44	0.85	81.3	كبيرة
2	يفوض أحد المعلمين حفظ الملفات التي تخص الطلبة.	2.43	0.82	81.0	كبيرة
5	يفوض أحد المعلمين متابعة النشاط الثقافي لطلبة المدرسة.	2.31	0.91	77.0	متوسطة
6	يفوض نائب المدير بالإعداد لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس.	2.31	0.92	77.0	متوسطة
13	يكلف المرشد التربوي بعقد جلسات إرشادية لأولياء الأمور حول التعامل مع سلوكيات أبنائهم.	2.13	0.72	71.0	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الموافقة
14	يفوض أحد المعلمين متابعة البناء المدرسي وأمور الصيانة المتعلقة به.	2.10	0.68	70.0	متوسطة
16	يساهم المدير في تقديم التدريب المناسب للمهام قبل البدء في تنفيذها.	2.06	0.72	68.7	متوسطة
15	يسند لأحد المعلمين توزيع الطلبة على صفوف المدرسة في بداية العام الدراسي.	2.03	0.67	67.7	متوسطة
11	يفوض أحد المعلمين إعداد قائمة القرطاسية اللازمة للمدرسة.	1.98	0.71	66.0	متوسطة
12	يكلف أحد المعلمين إحصاء موجودات المدرسة كلما لزم ذلك.	1.97	0.71	65.7	متوسطة
	الدرجة الكلية لتفويض الصلاحيات	2.30	0.46	76.7	متوسطة

تشير البيانات الموضحة في الجدول (7)، أن درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتفويض الصلاحيات (2.30) بنسبة مئوية بلغت (76.7%). ويتضح من الجدول (7) أن الفقرات (10، 8) قد حصلت على أعلى درجة موافقة بالنسبة لدرجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل، وتمحورت هذه الفقرات حول: (يفوض نائب المدير الإشراف على عمل المعلمين في الصفوف الدراسية)، و(يفوض المرشد التربوي مقابلة أولياء أمور الطلبة والإجابة عن استفساراتهم).

في حين أن الفقرات (12، 11) قد حصلت على أقل درجة موافقة بالنسبة لدرجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل، وتمحورت هذه الفقرات حول: (يكلف أحد المعلمين إحصاء موجودات المدرسة كلما لزم ذلك)، و(يفوض أحد المعلمين إعداد قائمة القرطاسية اللازمة للمدرسة).

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين، كما هو واضح من خلال الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة القيادية التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين

المتغيرات	تفويض الصلاحيات
القيادة التحويلية	.635**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01\alpha \leq$)، * دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) إلى وجود علاقة طردية بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وبين تفويض الصلاحيات من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات (0.635) بدلالة إحصائية (0.000)، حيث يتضح بأنه كلما زادت ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية كلما زاد تفويض الصلاحيات لمعلميهم، والعكس صحيح.

نتائج السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل باختلاف (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل باختلاف (النوع الاجتماعي، المنطقة الجغرافية التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم)، وذلك كما يشير الجدول (9):

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل باختلاف (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم) بدون التفاعل بينها

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	القيادة التحويلية	3.04	1	3.04	25.87**	0.000
	تفويض الصلاحيات	4.27	1	4.27	26.35**	0.000
المؤهل العلمي	القيادة التحويلية	3.53	3	1.18	9.99**	0.000
	تفويض الصلاحيات	9.00	3	3.00	18.52**	0.000
سنوات الخبرة في التعليم	القيادة التحويلية	1.99	2	0.99	8.45**	0.000
	تفويض الصلاحيات	1.81	2	0.91	5.59**	0.004

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) الدلالة الإحصائية
الخطأ	القيادة التحويلية	40.82	347	0.12	
	تفويض الصلاحيات	56.22	347	0.16	
المجموع	القيادة التحويلية	1411.11	354		
	تفويض الصلاحيات	1949.83	354		

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) / * دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (9) ما يلي:

أولاً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لدرجة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وتفويض الصلاحيات للمعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
القيادة التحويلية	ذكر	2.10	0.03
	أنثى	1.91	0.03
تفويض الصلاحيات	ذكر	2.47	0.04
	أنثى	2.24	0.04

يتبين من الجدول (10) أن الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (2.10) مقابل (1.91) للإناث. كما أن الفروق في درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين كانت لصالح الذكور بمتوسط حسابي (2.47) مقابل (2.24) للإناث. ثانياً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى

المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير فأعلى
القيادة التحويلية	دبلوم	1.86	0.05	0.28*	0.26*
	بكالوريوس	1.91	-----	0.23*	0.21*
	دبلوم عالي	2.14	-----	-----	0.02
	ماجستير فأعلى	2.12	-----	-----	-----
تفويض الصلاحيات	دبلوم	2.05	0.19*	0.50*	0.53*
	بكالوريوس	2.24	-----	0.31*	0.34*
	دبلوم عالي	2.55	-----	-----	0.03
	ماجستير فأعلى	2.58	-----	-----	-----

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (11) أن الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم) و(بكالوريوس) من جهة والذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي) و(ماجستير فأعلى) من جهة أخرى، لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي) و(ماجستير فأعلى)، الذين كانت درجة

ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم أعلى. وأن الفروق في تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الذين مؤهلهم العلمي (دبلوم) من جهة والذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس)، و(دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى) من جهة أخرى، لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس)، و(دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى) الذين كان تفويض الصلاحيات لهم من قبل مديريهم من وجهة نظرهم أعلى. وظهرت فروق بين الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) من جهة والذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى) من جهة أخرى، لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى) الذين كان تفويض الصلاحيات لهم من قبل مديريهم من وجهة نظرهم أعلى.

ثالثاً: الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

- أظهرت النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

لإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى المديرين وتفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبر في التعليم

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
القيادة التحويلية	أقل من 5 سنوات	1.94	0.02	0.18*
	من 5-10 سنوات	1.96	-----	0.16*
	أكثر من 10 سنوات	2.12	-----	-----

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
تفويض الصلاحيات	أقل من 5 سنوات	2.30	0.01	0.16*
	من 5-10 سنوات	2.31	-----	0.15*
	أكثر من 10 سنوات	2.46	-----	-----

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (12) أن الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم كانت بين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) من جهة والذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، لصالح الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، الذين كانت درجة ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم أعلى. وأن الفروق في تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي كانت بين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) من جهة والذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، لصالح الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، الذين كان تفويض الصلاحيات لهم من قبل مديريهم من وجهة نظرهم أعلى.

الخاتمة:

تعتبر القيادة التحويلية من المفاهيم الإدارية الحديثة والهامة التي ينبغي على مديري المدارس ممارستها بشكل فعال من أجل تمكّنهم وقدرتهم على تفويض الصلاحيات للمعلمين، وسعت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التحويلية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى الكشف عن طبيعة واتجاه العلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية وتفويض الصلاحيات للمعلمين في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى:

أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل (1.96) بنسبة مئوية بلغت (65.3%).

أن درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين في المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظرهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتفويض الصلاحيات بنسبة مئوية بلغت (76.7%).

وجود علاقة طردية بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل وبين تفويض الصلاحيات من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين القيادة التحويلية وتفويض الصلاحيات (0.635) بدلالة إحصائية (0.000) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الذكور، وفي درجة تفويض الصلاحيات للمعلمين كانت لصالح الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس)، و(دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى). وفي تفويض الصلاحيات للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت الفروق لصالح الذين مؤهلاتهم العلمية (دبلوم عالي)، و(ماجستير فأعلى). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، لصالح الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مديريهم في مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم، لصالح الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثان بما يلي:

العمل على نشر أسلوب القيادة التحويلية في إدارة المدارس وذلك لزيادة فاعلية عملية اتخاذ القرار في المدارس.

الاهتمام بمكونات القيادة التحويلية في المدارس لأنها تعد من أكثر مفاهيم القيادة ملاءمة لقيادة التغيير.

ضرورة تحفيز مديري المدارس على تفويض الصلاحيات للمعلمين وأنه الأسلوب الأمثل لإدارة المدارس في هذا العصر.

ضرورة تقديم دورات تدريبية للمديرين في تفويض الصلاحيات، وكذلك العمل على إزالة كل العوامل التي تعيق عملية التفويض.

عمل ورش مناسبة عن تفويض الصلاحيات من خلال التركيز على التدريب والممارسة على تفعيل التفويض.

الهوامش:

- (1) الأسطل، فداء. (2020). التماثل التنظيمي كمتغير وسيط بين القيادة التحويلية والدافعية نحو العمل لدى العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، ص13.
- (2) فلييه، فاروق، وعبد المجيد، محمد. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، عمان: دار المسيرة، ص17.
- (3) Carto, K Samuel. (2007). **Modern Management, Adding Digital Focus**, Ninth Edition, Upper Saddle River, New Jersey, Person Prentice Hall.
- (4) البكري، مجاهد. (2005). أثر القيادة على الولاء الوظيفي في قطاع التعليم، القاهرة: مكتبة النهضة للنشر، مصر، ص25.
- (5) العامري، أحمد. (2002). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، 9(1)، ص19-39.
- (6) Bass, B. (1997). Does the transformational /transitional leadership paradigm transcend organization and national boundaries? *American Psychologist*, 1(52):130-139.
- (7) الدويك، تيسير. (1995). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط (5)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ص112.
- (8) أبو فروة، إبراهيم. (1996). الإدارة المدرسية، ط (2)، طرابلس: الجامعة المفتوحة، ليبيا، ص61.
- (9) جلاب، إحسان. (2011). إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ص83.
- (10) دواني، كمال. (2013). القيادة التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ص37.
- (11) الرشدي، علي. (2018). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدى عمداء ورؤساء الأقسام بالجامعات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 33(71): 3-40.
- (12) التويجري، هيلة. (2017). القيادة التحويلية وعلاقتها بفعالية اتخاذ القرار لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي بمدينة بريدة في منطقة القصيم: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(3): 611-647.
- (13) Alger, G. (2010). Transformational Leadership Practices of Teacher Leaders. *The online Journal*, 8(4): 1-10.
- (14) الشريف، سعود. (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للقيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص23.

- (15) Bass, B. (1997). Does the transformational /transitional leadership paradigm transcend organization and national boundaries? **American Psychologist**, 1(52):130-139.
- (16) درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلى. (1984). **أصول الإدارة العامة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص392
- (17) Carto, K Samuel. (2007). **Modern Management, Adding Digital Focus**, Ninth Edition, Upper Saddle River, New Jersey, Person Prentice Hall, p21.
- (18) الأسطل، فداء. (2020). **مرجع سبق ذكره**، ص9.
- (19) حسين، بانقا، والمقاطي، حسن. (2018). مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 3(3)، 688-703.
- (20) Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65(1): 71-80.
- (21) السجاني، إبراهيم عيد. (2012). **تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلميه**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص7.
- (22) Conger, J. (2002): **Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness**. San Fransisco: Jossy Bassm, p3.
- (23) كنعان، نواف. (2009). **القيادة الإدارية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطابع الأرز، ص8.

الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الشهادة العربية وعلاقته ببعض المتغيرات (في الفترة من 2016 – 2018م)

باحثة - كلية الدراسات العليا
جامعة الزعيم الأزهري

أستاذ - قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الزعيم الأزهري

أ.هبة الله خالد عباس الطيب

أ.د أمل بدري النور

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرهاب الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية عند الطالب الجامعي استخدمت الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، بلغ حجم العينة (104) مفحوصاً، واستخدمت الباحث مقياس مقياس الرهاب الاجتماعي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخدمت الدراسة أساليب التحليل الإحصائي: إختبار «ت» لعينة واحدة T. Test One Sample. وإختبار «ت» لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA، أظهرت النتائج يتسم الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية بالارتفاع، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تعزي لمُتغير النوع لصالح الاناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تعزي لمُتغير الجامعة، وعلى ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة توجيه أنظار أصحاب القرار التربوي وأولياء الأمور تجاه بعض الإضطرابات النفسية والاجتماعية مثل الرهاب الاجتماعي، وأثرها على نمو الفرد النفسي والاجتماعي، وحث أولياء الأمور على توفير فرص لأبنائهم ليتعلموا مهارات التحدث والمناقشة وإدارة الحوار منذ الصغر لأن ذلك يمنع ظهور الرهاب الاجتماعي لديهم، كما يجب على الوالدين عدم التفرقة بين الأبناء حتى لا يؤدي ذلك إلى الغيرة والحقد فيما بينهم، بالإضافة إلى ضرورة ان يغرس الآباء في الأبناء احترام قيمهم ومواهبهم ويشجعونهم على استثمارها بغض النظر عن اختلافها واتفاقها مع قيم المحيطين بهم.

الكلمات مفتاحية: الرهاب الاجتماعي ، طلاب الشهادة العربية ، المقاييس ، الانفعالات ، القلق.

Social phobia among Arab certificate students and relationship to some variables(2016 – 2018)

Hibat Allah Khalid Abbas

Amal Badri Alnoor

Abstract:

The aim of this research is to identify social phobia and parenting styles for university students. The researcher used the descriptive correlative approach. The sample size was (104) subjects. The researcher used the social phobia scale and the parenting styles scale. The data was analyzed using the (SPSS) program. Statistical analysis: T-test for one sample. T-test for two independent samples and one way ANOVA analysis, the results showed that social phobia for students of the Arabic certificate is high, and the methods of parental treatment for students of the Arabic certificate are positive. There are also statistically significant differences in the social phobia of the students of the Arab certificate that are attributed to the gender variable in favor of females, and there are no statistically significant differences in the social phobia of the students of the Arabic certificate that are attributed to the university variable. Psychosocial disorders such as social phobia, its impact on the individual's psychological and social development, and he urged parents to provide opportunities for their children to learn speaking, discussion and dialogue skills from a young age because this prevents the emergence of social phobia in them and increases parents' awareness of parental treatment methods and its relationship to children's mental health, and parents should not differentiate between children even This does not lead to jealousy and hatred among them, in addition to the need for parents to instill in their children respect for their values and talents and encourage them to invest in them regardless of their differences and agreement with the values of those around them.

Keywords: social phobia, students of the Arabic certificate, standards, emotions, anxiety.

مقدمة:

تناولت هذه الورقة الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الشهادة العربية وعلاقته ببعض المتغيرات وذلك بهدف التعرف على تأثيرها على سلوكهم الاجتماعي، تتمثل مشكلة الورقة في معرفة حجم مشكلة الرهاب الاجتماعي بين طلاب الشهادة العربية، أما إذا زاد عن الحد وأصبح من الناحية الإكلينيكية خطراً على الإنسان وعلى تصرفاته مع المحيط الذي يعيش فيه فهنا تكمن المشكلة، من الطبيعي الشعور بالتوتر في بعض المواقف الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، قد يسبب

الخروج في موعد عاطفي أو إلقاء عرض تقديمي الشعور بتوتر كبير. ولكن في حالة اضطراب القلق - الذي يُطلق عليه أيضًا الرهاب الاجتماعي - تسبب التعاملات اليومية قلقًا بالغًا، وارتباكًا وشعورًا بالحرج بسبب الخوف من أن تكون محل مراقبة أو حكم سلبي من الآخرين، عند الإصابة باضطراب الرهاب الاجتماعي، يؤدي الشعور بالخوف والقلق إلى الانعزال الذي قد يؤثر على حياة الفرد. وقد يؤثر الضغط المفرط على علاقاته أو أنشطته الروتينية اليومية أو عمله أو دراسته أو غير ذلك من الأنشطة.

مشكلة الدراسة:

كانت فكرة الدراسة تقوم على إجراء دراسة استباقية لمعرفة حجم مشكلة الرهاب الاجتماعي بين طلاب الشهادة العربية، وتسلط الضوء على سبب الإصابة به لجذب اهتمام المختصين ليقوموا بوضع البرامج الوقائية المناسبة والكشف المبكر عن أسباب هذا الاضطراب وعلاجه من جذوره.

أهمية الدراسة:

تستمد الورقة أهميتها من موضوع الرهاب الاجتماعي ومدى تأثيره على شريحة الطلاب الذين يتعرضون للمشكلات اليومية التي قد تسبب لهم الاضطراب النفسي الذي يتحول مع تأزم الموقف إلى الرهاب الاجتماعي من هنا جاء اختياري لهذه الشريحة لإمادة اللثام على هذا الموضوع ومحاولة لإيجاد العلاج المناسب.

فروض الدراسة :

1. يتسم الرهاب الاجتماعي لدى طلاب الشهادة العربية بالانخفاض لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات الحكومية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرهاب الاجتماعي للطلاب تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات الحكومية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرهاب الاجتماعي للطلاب تبعاً لمتغير الجامعة لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات الحكومية

الرهاب الاجتماعي:

أصبح الرهاب الاجتماعي موضوع اهتمام الباحثين منذ اعتباره كفتة تشخيصية مستقلة ضمن الطبعة الثالثة من دليل الاضطرابات النفسية التشخيصي والإحصائي الصادر سنة (1980) عن رابطة الطب النفسي الأمريكية (ABA) حيث تزايدت الأبحاث الوصفية والتجريبية حول طبيعة هذا الاضطراب وسبل علاجه وقد حدد الرهاب الاجتماعي في أحدث التعريفات منها لعبء العظم: بأنه اضطراب أكثر ما يميزه الخوف من ملاحظة الآخرين والتي تدرك بانها سلبية حيث يعيش الفرد القلق من التصرف أو التكلم أمام الآخرين خوفاً من الانتقادات السلبية ويظهر ذوي الرهاب الاجتماعي استثارة فيسيولوجية مرتفعة المواقف الاجتماعية، هذا إلى جانب الخوف من التقييم السلبي من الآخرين ونقص المهارات الاجتماعية.⁽¹⁾

ويعتبر اضطراب الرهاب الاجتماعي من المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعات وهي احد الاضطرابات النفسية المصنفة ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع (iv - Diagnostic & Statistical Mental Disorder Dsm) الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association APA) وفي الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية الصادر عن منظمة الصحة العالمية (دباش 2011). واشتملت كتابات هؤلاء المؤلفين على أنواع من المخاوف تتعلق بالأكل والشرب والمصافحة والإحمرار خجلاً والتحدث والكتابة والتقيؤ في وجود أو حضور أناس آخرين بالإضافة إلى أنواع أخرى من المخاوف التي تظهر عند البدء في المحادثات (الدسوقي 2004م). يعتبر الرهاب من الأمراض العصبية والتي يدخلها الاطباء النفسيون الأمريكيون في قائمة امراض القلق جنبا إلى جنب مع الوسواس وتختلف عن الخوف حيث ان الخوف هو استجابة انفعالية لمثير واقعي خارجي يستدعي مثل هذه الاستجابة كالخوف من حيوان مفترس، او خوف الام على طفلها حين مرضة بمرض عضال، فهذا الخوف وسيلة دفاع يدفع الفرد لتجنب المؤثر والدفاع عن النفس واتخاذ اساليب التكيف المناسبة لتحقيق التوازن والعودة الى الحالة السوية، فهو خوف شائع وغالب ويتناسب مع شدة المؤثر والموقف⁽²⁾.

مفهوم الرهاب الاجتماعي:

يعرف بأنه خوف من تقييم الآخرين السلبي، يدفع الى الهرب من المواجهة، ويؤثر على حياة الفرد الاجتماعية وعلاقاته الشخصية. ليبين وبلسولو (Lipine and pelissolo 1998). ان مصطلح الرهاب الاجتماعي مرادف لمعنى اضطراب القلق الاجتماعي وان المفهومين وجهان لخوف واحد من مواقف اجتماعية بعينها وتشكل هذه المخاوف مصدر تهديد تصاحبه تغيرات فيزيولوجية⁽³⁾.

أما لمبيريار وآخرون فقد اعتبروا أن الرهاب هو حالة يمر بها المراهقون والراشدون من الجنسين، ممن تتسم شخصياتهم بالقلق والخجل فيظهر لديهم خوف من الحديث أو الظهور أمام الآخرين، انه خوف موقفي ومستقر يؤدي إلى سلوكيات التجنب⁽⁴⁾.

فالرهاب الاجتماعي هو خوف شديد غير مقبول من مواجهة الآخرين معهم او التحدث اليهم وتجنب المواقف الاجتماعية باعتبارها مواقف تضخيمية تهديدية للفرد لانه يعتقد انه موضع فحص وتقييم الآخرين له⁽⁵⁾. ويعتبر الرهاب الاجتماعي هو خوف من الوقوع من ملاحظة الآخرين، مما يؤدي الى تجنب المواقف الاجتماعية وعادة مايصاحب المواقف الاجتماعية العامة تقييم ذاتي منخفض وخوف من النقص وقد يظهر على شكل شكوى من احمرار الوجه أو رعشة اليدين او غثيان أو رغبة شديدة في التبول⁽⁶⁾. وبناء على ما سبق تعرف الدراسة اضطراب الرهاب الاجتماعي هو تجنب الفرد للمواقف الاجتماعية يرتبط بقلّة الثقة بالنفس وتضخيم الأمور والمواقف، حيث يطبع عليها الطابع السلبي مما يؤدي إلى ظهور أعراض الرهاب.

تري الدراسة أن الطالب قد يتعرض لكثير من المصاعب والضغوطات والاضطرابات العصبية لها آثار سلبية على الطالب خاصة في التفكير والتحصيل الدراسي وعلاقته الاجتماعية وتكون عائقاً في

مسيرته التعليمية والحياتية التي تتطلب منه أن يتفاعل مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فلا شك أن هذه المحركات التي تفرض عليها التفاعل تولد لديه كثير من الانفعالات والمخاوف ويمكن أن يسبب الرهاب الاجتماعي العجز بشكل مرتفع وسط الطلاب من الجنسين.

مكونات الرهاب الاجتماعي :

- يتركز الرهاب الاجتماعي في ثلاث مكونات أساسية تلخصها ⁽⁷⁾ على النحو التالي:
- أ. المكون المعرفي:** لديه مجموعة من الأفعال المعرفية كالوعي المفرط بالذات، انخفاض تقدير الذات، والانزعاج عندما يقيم الفرد بطريقة سلبية من الآخرين، وأفكاره تتركز حول تحقيق الذات، مثل سوف لا أعجب الناس الآخرين.
 - ب. المكون الانفعالي:** هو أن الفرد لديه خبرة تتضمن نشاطاً انفعالياً مثل ارتفاع معدل ضربات القلب واحمرار الوجه، وزيادة افرازات العرق.
 - ج. المكون السلوكي:** هو يدور حول الفشل في السلوك الاجتماعي، وعدم المسيرة الاجتماعية وكف السلوك وبعبارة أخرى نقص المهارات الاجتماعية، فالشخص المصاب بالرهاب الاجتماعي يكتر من الصمت وإذا تكلم يكون حديثه غير جذاب، ويكون لديه انخفاض في السلوك التوكيدي كانهضاض الصوت وانخفاض معدل النظر بالعين.
- تري الدارسة أن مكونات الرهاب الاجتماعي تتلخص في ثلاثة مكونات وهي: المكون المعرفي والمكون الانفعالي والمكون السلوكي، حيث كل مكون يركز على مجموعة من الأفعال والسلوك التي يديها الفرد مقل أنه لا يقدر ذاتياً أو إحمرار وجهه أو أنه يكون ليس لديه اجتماعيات مع الأشخاص.

أنواع الرهاب الاجتماعي:

- 1. الرهاب الاجتماعي المعمم:** هو الرهاب المتعلق بمعظم المواقف الاجتماعية ابتداءً من الحديث امام الآخرين، والمشاركة في الاجتماعات والحديث مع المسئولين او الاشخاص الذين هم في مركز سلطة كرجال الامن وعدم حضور الحفلات والمناسبات العامة، فهو خوف في كل المواقف التي تتطلب الاداء الاجتماعي.
 - 2. الرهاب الاجتماعي المحدد أو القوي:** هو الذي يخشى فيه المريض موقفاً محدداً واحداً مثل التحدث امام الآخرين أو الخوف من تناول الطعام والشراب امام الآخرين او استخدام دورات المياة العامة في وجود الآخرين ⁽⁸⁾.
- تشير الدارسة إلى أن الرهاب الاجتماعي المعمم هو شامل لكل أنواع المخاوف التي تتطلب من الفرد أن يؤدي فيها أداءاً اجتماعياً عكس الرهاب المحدد.

انتشار الرهاب الاجتماعي :

يشير الرشيدى وآخرون ⁽⁹⁾ الى ان بداية هذا الاضطراب تظهر عادة في منتصف العقد الثانى من العمر، وقد سجلت لبعض الافراد بداية الرهاب في فترة الطفولة المبكرة، وربما تظهر البداية على نحو مفاجئ عقب خبرة ضاغطة او باعثة على الخزي والخزلان، وحسب الدراسات الغربية

فانة يتساوى انتشار هذا الاضطراب بين الرجال والنساء، وتراوح النسبة بين 1 % الى 2 % بين البالغين، اما المجتمعات العربية فان هناك دراسات متفرقة تم تطبيقها في المستشفيات وليس في المجتمع، ولكن بناءً على اعتماداً على خبرة الاطباء فان هذا المرض يبدو اكثر انتشاراً في المجتمعات العربية، ولعل ذلك عائد على اسلوب التربية في الطفولة وعدم احترام وتقدير شخصية الطفل. وفي هذا الاطار فان معدلات الرهاب الاجتماعي تراوح في المجتمع العربي بين 3 % الى 13 %⁽¹⁰⁾.

تري الدراسة أن الرهاب واسع الانتشار في المجتمعات المختلفة والمجتمع السوداني، ويعزى ذلك لاساليب التنشئة اللاسوية في مرحلة الطفولة المبكرة مابين الدلال الذائد أو حب السيطرة، كما تشير الدراسة أن لهجرة الأسر السودانية أثراً كبيراً ربما يضاعف ذلك من زيادة معدل نسبة انتشاره وفقاً لأسلوب التنشئة التي يتعايش بها في المجتمع الخارجي البديل، وتنشئة داخل محيط الأسرة، حيث أن كثيراً من الاسر يبتعدون عن الوطن لسنوات طويلة بسبب ظروفهم الحياتية مما يشكل ذلك عبئاً تراكمياً ثقیلاً على ابنائهم حين عودتهم للوطن للالتحاق بالجامعات.

اسباب الرهاب الاجتماعي:

ان خبرات الطفولة لها اهميتها، بل وخطورتها في مراحل تكوين الشخصية، فالاطار الاساسي لشخصية الفرد يتشكل خلال الخمس سنوات الاولى في عمر الطفولة، كذلك العادات التي تتكون في مرحلة الطفولة من الصعب التخلص منها في المراحل اللاحقة من النمو، فالطفل الذي يخفق مثلاً في تنمية مراعاة الغير او الشعور بالثقة بالنفس، يخفق ايضاً في تنمية هذا الاحساس والشعور عندما يكبر، وهكذا فان احداث الطفولة واتجاهات التطور في تلك السنوات المبكرة، تلقى بظلالها المؤثرة على شخصية الفرد⁽¹¹⁾. ووضحت⁽¹²⁾ عن نشأة وتطور الرهاب الاجتماعي لأربعة عوامل هامة لاصل المخاوف الاجتماعية والتي اوردتها على النحو التالي:

1. العوامل الوراثية: تقترح الدراسات ان العوامل الوراثية تلعب دوراً مهماً في تطور المخاوف

الاجتماعية، وتمدنا الدراسات عن التوائم بمعلومات هامة عن التأثيرات الوراثية، وتؤكد البيانات على ما يتم وراثته هو ميل للاختلال العصبي العام، أي ماهو مؤروث هو ميل اتجاه القلق.

2. العوامل الاسرية: إن بيئة الأسرة مهمة في نشأة المخاوف الاجتماعية، وأن التحويل الأسري

للمخاوف الاجتماعية يساهم في تطور المخاوف، وهناك صعوبة في الحصول على البيانات في دراسات الأسرة، وتفيد الدراسات في هذا المجال عن إدراك مختلف لمرض الرهاب الاجتماعي لأبائهم، وان مسبباته الحماية الابوية المفرطة، وأساليب ابوية معينة مثل التحكم أو الاهمال ربما تتصل بسلوكيات للقلق الاجتماعي، والتعرض المقيد للمواقف الاجتماعية من قبل الأهل يعلم الطفل ان هذه المواقف من الافضل تجنبها.

3. العوامل البيئية: وتؤكد نتائج الدراسات المختلفة عن دور العوامل البيئية، وان الفرد

يخشى من التقييم السالب من الآخرين، وهذه الخبرات تشمل العوامل الشائعة مثل:

أ. **الخبرات الصادمة:** وجد ان 8 % من نماذج المرضى بالمخاوف الاجتماعية اقرروا ان البداية كانت نتيجة خبرة صادمة.

ب. **العزلة الاجتماعية:** العزلة عن الأصدقاء قد ترتبط بالحالة المزاجية للطفل وتمنعه من تطوير مهاراته الاجتماعية، والاحساس بالاهمال وادراك نفسه غير اجتماعياً.

ج. **المرض:** يساهم في القلق الاجتماعى وبالتالى الشعور بالقصور وتجنب المواقف الاجتماعية.

د. **ترتيب الميلاد:** وتفيد العديد من الدراسات عن أن الطفل الوحيد والطفل الأول قد تنتشر لديهم المخاوف الاجتماعية بسبب الضغط الذى يوضع عليه ليصبح ناجحاً وينعكس سلباً لعدم تطوير مهاراته.

4. **العوامل التطورية: من فترة المراهقة وتمثل العديد من التغيرات الاجتماعية والادراكية والحسية.**

قد أشارت الدراسة ان هنالك العديد من الحالات التى يشتد فيها الرهاب الاجتماعي والتي تضمنتها الحالات الموروثة وبيئة الفرد، ربما تكون هناك سبباً رئيسياً للشعور بهذا الاضطراب مما يسبب لهم القلق الذائد في المواقف الاجتماعية.

تشخيص الرهاب الاجتماعي:

لقد جاء اول تصنيف للفوبيا الاجتماعية بظهور الطبعة الثالثة للدليل التشخيصي والإحصائي الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي سنة 1980 (Dsm 111) حيث عرف الرهاب الاجتماعي بانه الموقف الذي يتعرض فيه الشخص أو يحتمل تعرضه لملاحظة وتفحص الآخرين. قد حدد الدليل الرابع (Dsm IV) معايير تشخيص الرهاب الاجتماعي كما ياتي (A.P.A 1996-2006).
أ. خوف ملحوظ ودائم من شئ واحد أو أكثر في المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء حيث يكون الشخص أمام أشخاص غير مالوفين له أو يكون عرضة للتفحص من قبل الآخرين، في هذه الحالة يخاف الشخص ان يتصرف بطريقة (او تظهر عليه أعراض القلق) مخزية أو محرجة.

ب. التعرض للموقف الاجتماعي المرهوب يثير القلق بصفة دائمة تقريباً وقد يأخذ هذا القلق شكل نوبة هلع مرتبطة بالموقف أو متوقفة عليه.

ج. يدرك الطفل ان الخوف زائد أو غير معقول، بالنسبة للأطفال ق لايتوفر هذا الشرط.

د. ملاحظة: بالنسبة للأطفال قد لا يتوفر هذا الشرط.

هـ. يتجنب الشخص المواقف الاجتماعية او مواقف الاداء المرغوبة، والا فهو يحتملها على مضض.

و. بالنسبة للأفراد تحت سن الثامنة عشر يجب ان لاتقل مدة الاضطراب عن ست أشهر.

ز. بالنسبة للتشخيصات الاضافية حيث يشير حسين فايد ان صاحب الشخصية التجنبية

يتسم بانه يتحاشى العلاقات الاجتماعية ويهرب من مواجهة الناس واللقاء بهم بالرغم من رغبة الشديدة في الدخول في علاقات اجتماعية مشبعة واللقاء مع الناس والتفاعل معهم، لكن سلوك التجنب الذى لديه يرجع الى الحساسية المفرطة للنقد والخوف والرفض والتجريح⁽¹³⁾.

اعراض الرهاب الاجتماعي:

الاجهاد، الإغماء، التعرق الغزير، الغي، الغثيان، سرعة ضربات القلب وازدياد سرعة التنفس، إحمرار الوجه، نقص التركيز والنسيان، ارتجاف الأطراف، الشعور بقصة في الحلف وأحياناً الشعور بالاختناق ورغبة شديدة في التبول وصعوبة في البلع وإحساس بفرغ وسحبة في المعدة⁽¹⁴⁾.

وتتضمن المعالم الملازمة الشائعة للرهاب الاجتماعي ما يلي:

1. الحساسية الزائدة تجاه النقد أو التقويم السلبي.
 2. افتقاد التوكيدية أو صعوبة أن يكون الشخص توكيدياً وانخفاض تقدير الذات.
 3. الخوف من التقييم المباشر أو غير المباشر أمام الآخرين، وظهور علامات ودلائل القلق.
 4. ضعف المهارات الاجتماعية وقلة العلاقات الاجتماعية، والمراقبة الزائدة للنفس.
 5. العزلة والانسحاب والتفوق والأحجام عن حضور المناسبات.
 6. الإصابة بأمراض نفسية أخرى كالاكتئاب والوسواس.
- ترى الدراسة أن أعراض الرهاب الاجتماعي منها ما هو نفسي عند التعرض للمواقف الاجتماعية بل ومجرد التفكير في المناسبات الاجتماعية يحدث الخوف ومنها ما هو جسدي مثل صعوبة النطق ورعشة اليدين.

النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي:

سوف تستعرض الدراسة النماذج النظرية وفق ماتتقضية اهداف الدراسة. وفي مايلي تلقى الضوء على كل نظرية وماقدمته في اطار هذه الدراسة.

النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية ان السلوك الانساني ماهو الا مجموعة من العادات تعلمها الفرد واكتسبها اثناء مراحل نموه المختلفة، وتتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وان الاضطراب الانفعالي ناتج من العوامل التالية :

- الفشل في اكتساب او تعلم سلوك مناسب.
- تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة او مرضية.
- مواجهة الفرد لمواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب.
- ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة⁽¹⁵⁾.

ووفق هذا المنظور فان المحاول الاجتماعية يتم اكتسابها كسلوك غير سوى حينما تتوافر بذور الخوف في موضوع او موقف معين، فان الشخص يتجنب الموقف او الموضوع المثير للخوف، فاذا وجد الشخص ان هذا التجنب او السلوك يؤدي الى تخفيف المخاوف من الوقف او الموضوع، فان ذلك يعنى ان الفرد قد حصل على اثابة وهى تقليل هذا الشعور بالقلق من هذا الموقف وبالتالي فان سلوك التجنب (الابتعاد عن الموقف برمته) يدعم لدى هذا الشخص، فيودى الى مزيد من التجنب للحصول على مزيد من خفض القلق ويدور في حلقة مغلقة لا يكاد يخرج منها⁽¹⁶⁾.

نظرية البرت باندورا (A.Bandura):

صاحب نظرية التعلم الاجتماعي فانه يتبنى موقف الحتمية المتبادلة والذي يصدر التفاعل بين السلوك والمحددات الداخلية للفرد (مثل الدوافع والخبرات) والمحددات الخارجية (البيئة) كما لو كانت نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة كل على الآخر دون وزن اكبر لاحدهما عن العاملين الاخرين، وبناءً على هذا الموقف فان السلوك وظيفة للمحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة وتلك المحددات هي مجموعة متغيرات معرفية في طبيعتها تحدث من ملاحظة الانسان لنتائج سلوكه او سلوك غيره. فقد دمج باندورا عدة عوامل وحاول تقديم نظرية تتصف أكثر بالشمول (العوامل البيولوجية والبيئية والمعرفية) واعتبران هذا قدراً كبيراً من سلوكياتنا يتم عن طريق التعلم بالملاحظة والاقتداء، وحتى السلوك المرضى وخاصة الخوف فان المرضى وخاصة الخوف، فان الاطفال يمكن ان يتعلموا استجابة الخوف من والديهم الرهابيين⁽¹⁷⁾.

مدرسة التحليل النفسي:

يرى فرويد أن الأطفال الذين تربوا في أسر خالية من الدفء العاطفي من دون صعوبة في أرضاء الانا ولا يستطيعون إقامة علاقات وجدانية عاطفية مع الآخرين مما يؤدي إلى اضطرابات نفسية كالخوف من الآخرين وفقدان الثقة بالنفس⁽¹⁸⁾. ويرى أيضاً أن شخصية الطفل ونمط علاقاته بالآخرين تتحدد بطبيعة علاقته بأمه وكيفية مدى إشباع حاجته الفمية ودرجة ما يتعرض له من إحباط وتأثر شخصية الطفل ونموه الاجتماعي بقبول والديه ونوع العلاقة والمعاملة بين الطفل والديه⁽¹⁹⁾. ويفسر العلماء التحليل النفسي حدوث الرهاب من خلال تعرض الفرد للصراع بين نوازعه من ناحية وبين قيمه ومعايير المجتمع من ناحية أخرى، وبما أنه عاجز عن مواجهة هذا الصراع الشديد داخله وغير قادر على فضه ويخاف منه، فإنه يحول مصدر الخوف من الداخل إلى الخارج فيتخذ من أحد الأشياء الخارجية مصدراً لخوفه لأن ذلك ربما يكون أسهل في المواجهة إذ أن الأمر لا يكلفه سوا أن يتجنب هذا المصدر⁽²⁰⁾.

المدرسة المعرفية:

ترى المدرسة المعرفية أن الناس يكتسبون مخزوناً كبيراً من المعلومات والمفاهيم والصيغ للتعامل مع ظروف حياتهم وتستخدم هذه المعرفة من خلال الملاحظة وتنمية واختبار الفرض وإجراء الأحكام والتصرف بشكل أقرب ما يكون إلى العالم الواقعي، وعلى هذا فالمعارف لدى الفرد تؤثر في انفعالاته وسلوكه بطريقتين وهي من خلال محتوى المعارف ومن خلال معالجة المعارف، فمحتوى المعارف يؤثر في الانفعالات والسلوك، والجوانب الفسيولوجية للفرد وذلك للفرد، وذلك من خلال تقديرات الفرد لذاته وللآخرين والعالم حوله وتفسيرات الفرد للأحداث فمثلاً لو اعتقد الفرد انه شخص فاشل فانه يشعر بالاكتئاب، اما معالجة المعارف (العمليات المعرفية) فهي تؤثر في خبرات الفرد عن العالم وذلك من خلال درجة المرونة التي تكون لديها التغيير بين اساليب المعالجة المختلفة⁽²¹⁾.

عندما يقوم الفرد بالقراءة الذاتية للمواقف الحياتية من خلال العمليات الذهنية التي يتمكن بها من ادراك العالم الداخلى والخارجى قد يعتريها او يعتري منها خلل او تحريف يؤدي الى بلورة افكار او تصورات مشوهة عن النفس أو عن الآخر أو عن العالم المحيط وتكون سببا في نشأة العديد من المشاكل النفسية وصعوبات التوافق والواقع ان مظاهر التشوية راجعة بالاساس الى القراءات والتأويلات الخاطئة وسوء فهم الرموز والعلامات الخارجية والسلوكيات الصادرة عن الآخرين وهذا ماقد يؤدي الى اشراطات وتعلمت مشوهة، يقوم الفرد باسقاطها على مواقف وسياقات جديدة⁽²²⁾

قد أظهرت الدراسات ان مرضى الرهاب الاجتماعي يعطون اهتماماً اكبر الى الكلمات التي تحمل تهديداً اجتماعياً وتعبيرات وجة سلبية، اختصاراً أنهم يركزون على الفشل، وانهم لا يرون الاوقات يؤدون فيها اداءاً اجتماعياً بالصورة الجيدة لانهم مشغولون بتوقع الفشل او الكارثة في المستقبل، هذا يلقي بظلاله الكثيفة على اية خبرة ايجابية مع توقع الخبرة الفاشلة ويمنع ظهور صورة الحقيقية المتوازنة⁽²³⁾.

ترى الدارسة بعد سردها كل من هذه النظريات الأربعة أن نظرية التهيؤ النفسي تحدث بسبب اسقاط أو إزاحة بعض الرغبات أو الدوافع اللاشعورية على مواقف أو أحداث خارجية وتحدث هذه الإزاحة لأن الرغبات تشكل قلقاً داخلياً لا يمكن تخطيه كما ترى أن النظرية السلوكية أن الفرد قد يتعلم الاستجابات من خلال عملية التقليد، فالإنسان يستطيع ان يتعلم كثيرا من مظاهر السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة وسلوك الآخرين، كما ترى الدارسة أن النظرية المعرفية قائمة على المعارف فهي تؤثر في انفعالاتهم وفي سلوكهم وإدراك الشخص لحدث ما مهدد للمجال الشخصي الذي يؤدي إلى ظهور استجابة انفعالية شديدة في حالة ما إذا كان ذلك الإدراك خاطئاً أو مبالغاً فيه ويمكن أن يصبح الرهاب مقروناً بتوقعات سلبية عن تقييمات الآخرين، أما نظرية التعلم الاجتماعي هو استجابة تكيفية تنتج عن التعرض المتكرر لخبرة مؤلمة في المواقف الاجتماعية.

علاج الرهاب الاجتماعي:

يهدف العلاج التحليلي إلى التعرف على العامل الدينامي الذي أدى إلى ظهور الفوبيا، ومن الممكن أن تخف المخاوف الحديثة الظهور بالعلاج التحليلي القصير ولكن من الضروري وضع برنامج علاجي شامل لعلاج المخاوف التي عاشت مع الفرد لفترة طويلة⁽²⁴⁾. إضافة إلى أن التحليل النفسي يهدف إلى الكشف عن الأسباب الحقيقية والدوافع المكبوتة والمعاني الرمزية للأعراض وتعريف الكبت وتنمية بصيرة المرض وتوضيح الغريب وتكوين عاطفة طيبة نحو مصدر الخوف، وهذا يتم بالتداعي الحر وتفسير الأحلام والتنويم المغنطيسي. قد استخدم فرويد اللعب التلقائي في تفسير سلوك الطفل (هانز) واعتبره بمثابة التداعي الحر لدى الكبار وهو ما تفعله أيضاً (ميلاني كلاين) التي رأت بأن الاضطرابات الوجدانية ومنها الرهاب تنتهي تماماً إذا ما تم تعرف الطفل على منشأ تلك الصراعات⁽²⁵⁾.

العلاج السلوكي:

يقوم العلاج السلوكي على أساس نظريات التعلم، ويشتمل على مجموعة من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى أحداث تغيير بناء في سلوك الإنسان. ومن أهم هذه الفنيات التي تستخدم في علاج الرهاب الإجتماعي:

1-التحصين التدريجي: هو أسلوب من أساليب العلاج السلوكي يستخدم بفعالية كبيرة في علاج حالات الرهاب ويقوم على أساس من قاعدة الإشراف المضاد ويرجع تطوير هذا الأسلوب واستخدامه في مجال العلاج إلى العالم⁽²⁶⁾.

قد استخدم ولبي استجابات الاسترخاء واستجابات التوكيد في علاج مرضاه، إذ كان يعمل على استشارة تلك الاستجابات بشكل يؤدي إلى ظهور الاستجابة المضادة، فعن طريق الاسترخاء مثلاً يمكن كف استجابة القلق⁽²⁷⁾.

تتكون المراحل العملية في طريقة خفض الحساسية المنظمة إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: التدريب على الإسترخاء العضلي، أن هذه المرحلة تعتمد على إرخاء عضلات الجسم، والتي بدورها تؤثر على الجهاز العصبي وبذلك تحدث تغيرات في المشاعر والأحاسيس، نظراً لإرتباط التوتر العضلي الشديد بالانفعالات، فالإسترخاء العضلي حالة مضادة للتوتر العضلي مما يؤدي إلى انخفاض مستوى القلق لدى الشخص المسترخي، ويرافق ذلك هبوطاً في معدل ضربات القلب وإنخفاض في ضغط الدم، وانتظام وبطء في التنفس، وتعتمد على تقليص المريض لمجموعة من العضلات ثم إرخائها وفق الترتيب التالي (اليدين- الوجه- الفكين - اللسان - الرقبة - الكتفين - الجذع - الأطراف السفلية) وعادة ما يستغرق الإسترخاء عشرين دقيقة في كل جلسة من الجلسات العلاجية الست الأولى مع التدريب اليومي في المنزل لمدة خمسة عشرة إلى عشرين دقيقة⁽²⁸⁾. ويشيرالدعجاني⁽²⁹⁾ إلى أن هناك مجموعة من الأساليب في الإسترخاء منها:

- 1. الإسترخاء التصاعدي:** ويقوم على أساس تناوب توتير العضلات وإرخائها بصورة منتظمة وبالتدريج ولا يصاحب ذلك مشاهد تجلب الهدوء والسكينة.
- 2. الإسترخاء القائم على المشاهد التخيلية مع إرخاء العضلات:** يقوم على أساس تخيل المشاهد التي تجلب السكينة، مع إرخاء عضلات الجسم وهو لا يتطلب شد العضلات ثم إرخاؤها، بل التدريب على الدخول في الإسترخاء ونشرة في الجسد والنفس وهو أكثر طرق الإسترخاء شيوعاً.
- 3. الإسترخاء الجماعي:** وهو الأطول وقتاً والاكثراً فائدة في الحالات الجماعية، ويتم فيه التركيز على مشاعر الإسترخاء السارة للوصول إلى حالة الهدوء والشعور بالثقل والوصول إلى السيطرة الذاتية، حيث يتم تركيز الإنتباه إلى أحد أعضاء الجسم وملاحظة عملية الشهيق والزفير حتى يتم تفريغته من التوتر وهكذا مع كل عضو، مع إستخدام الكلمات الإيجابية الإيجابية لإسترخاء كل عضو.
- 4. الإسترخاء المختصر:** هي تناسب الحالات التي نصادفها في الحياة اليومية، مثل الوقوف في طابور أو إنتظارمكالمة هاتفية هامة.

المرحلة الثانية: تحديد المواقف المثيرة للقلق: عن طريق تحديد المثير الرئيس للقلق والمثيرات الثانوية، عن طريق الجلسات التي يستمع فيها المعالج إلى شكاوى المريض بكل دقة وإهتمام، مع الأخذ في الاعتبار أن المريض قد يجد صعوبة في التعبير عن المشكلة بشكل دقيق، وقد يكون هناك اضطرابات إنفعالية ثانوية قد يركز عليها وعن طريق جلسات الإستماع للمريض والتاريخ المرضي والملابس التي صاحبت ظهور الإضطراب لديه يمكن تحديد تلك المواقف فقد يكون الرهاب من الأماكن المغلقة، أو من التحدث أمام الآخرين أو غير ذلك.

المرحلة الثالثة: إعداد مدرج القلق: بعد مرحلة تحديد المواقف الرئيسية المسببة للقلق، تبدأ مرحلة إعداد قائمة متدرجة بمثيرات القلق تبعاً لمقدار القلق الذي يتولد لدى المريض، وحيث توضع المنبهات التي تولد أقصى درجة من القلق في المدرج وقلها في القاعدة⁽³⁰⁾.

المرحلة الرابعة: البدء في العلاج: بعد ان يتم تدريب المريض على الإسترخاء، وإعداد مدرج القلق وتبدأ مرحلة التخلص التدريجي من الحساسية، ويتم ذلك عن طريق عرض المثيرات للقلق تدريجياً بعد تجزئتها إلى وحدات صغيرة بداية من أسفل المدرج أي بالمثيرات الأقل حدة ولإثارة للقلق أو الرهاب على المريض وهو في حالة إسترخاء كامل وبعد عرض المشاهد على المريض يسأله المعالج عن مقدار القلق الذي يشعر به وعندما يصل إلى مرحلة التوتر، يطلب منه أن يركز إنتباهه على الإسترخاء ثم يعرض المشهد مرة أخرى لعدة مرات، وتتخللها العودة إلى الإسترخاء بعد كل توتر، حتى يصبح المشهد غير باعث على القلق⁽³¹⁾.

العلاج المعرفي: يقوم العلاج المعرفي على حقيقة أن إنفعالات وسلوك الفرد ناتجة عن الطريقة التي يفكر بها وبناء على مداركه التي تطورت من خلال خبراته الحياتية⁽³²⁾.

تري الدراسة أن العلاج المعرفي يعتمد على تعديل أفكار المريض عن نفسه، وعن الآخرين وإعادة البنية المعرفية له بشكل سليم وصحيح، عن طريق الحوار والتدريب على التفكير بطريقة واقعية. ويمكن القول ان فكرة الاتجاه المعرفي في العلاج النفسي تعتمد على ان التأمل لحياة الانسان لا تخلو من الخبرات الصادمة التي تبعث على الاحباط والانسحاب والياس والعجز، بسبب ما يعرض له من نكبات مادية ومعنوية، وهذه الخبرات تتكون حسب ما يستنتج كل انسان في ضوء تقييمه الذاتي وقدراته على ضبطها والتفاعل معها⁽³³⁾.

من خلال معرفة العلاقة بين النفس والجسم وتعزيز الوعي الذاتي للمريض لتمكينه من السيطرة على الاعراض النفسجسمية، يذكر المحارب⁽³⁴⁾ مجموعة من الخطوات اللازمة في اطار العلاج المعرفي للرهاب الاجتماعي والتي تناولها على النحو التالي:

1. اجراء مقابلة مع المريض للوقوف على الوضع العام له، وتحديد مشكلته بشكل دقيق.
2. تحديد الافكار غير المنطقية وغير العقلانية، التي تسيطر عليه وشرحها له وتوضيحها بشكل مبسط.
3. تدريب المريض على الكيفية المثلى للتعامل مع التوقع السلبي للتقديم من قبل الآخرين، ومناقشة تلك الافكار.

4. التعامل مع الافتراضات السلبية الموجودة في ذهن المريض مسبقاً تجاه الآخرين

ونظراتهم اليه وعدم قدرتهم على تحملها.

العلاج الدوائي: لعل من اهم النظريات الفسيولوجية التي حاولت تفسير اضطرابات القلق بوجة عام، نظرية الكاتيكلولاماني في البول، وخاصة هرمون الايبينيفرين وهو الهرمون الذي تفرزه الغدة الكظرية Adrenalin والذي يرتبط بقوة باضطرابات القلق وخاصة الرهاب الاجتماعي، وهذا تفسير علمي هام يضاف الى التفسيرات الفسيولوجية العلمية الاخرى، التي ترى الارتباط الوثيق بين ذلك الاضطراب والافراغ الكبير والشديد لنشاط المنظومة العصبية: بيتا الكظرية، حيث يشعر المريض بالخفقان والارتعاش والتعرق الذائد وهى اعراض واضحة ومميزة للاستثارة الشديدة لمستقبلات بيتا الكظرية ⁽³⁵⁾.

ترى الدراسة أن علاج الرهاب الاجتماعي يتضمن ويشمل على عدة نواحي مع أساليب علاجية مختلفة منها ما يتم عن طريق تشجيع المريض على التخلص من العادات المرضية وأن يغيرها بعادات سليمة وهذا هو العلاج السلوكي، أما العلاج التحليلي فهو يكشف عن أسباب المرض الحقيقي، ومن ثم تكوين عاطفة طيبة تجاه مصدر الخوف، وتشير الدراسة إلى أن العلاج المعرفي يعمل تدريب المريض بتغيير الجوانب السلبية وتوضيحها له بشكل مبسط، أما العلاج الدوائي يتم فيه استخدام مجموعة من الأدوية التي تزيل التوتر والتقلب على أعراض الرهاب.

الدراسات السابقة:

1. **دراسة ملص بعنوان:** نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وارتباط

الرهاب الاجتماعي بتقدير الذات، تكونت العينة من (944) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية، وعلاقته بمتغيرات الجنس والعمر والكلية والسنة الدراسية بمنطقة السكن، وأشارت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلبة الجامعة الاردنية هي (9.3 %) وهي نسبة منخفضة، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الرهاب الاجتماعي ومنطقة السكن، حيث كانت أعلى درجة للرهاب الاجتماعي لدى سكان المخيم، ثم انخفضت الدرجة أقل عند سكان القرية وكانت ادنى درجة للرهاب الاجتماعي لدى سكان المدينة ⁽³⁶⁾.

2. **دراسة الحميري بعنوان:** الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة زمار ، هدفت إلى

دراسة الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة زمار - اليمن، ونسبة شيوع الرهاب الاجتماعي الشديد وأسباب ذلك، وطبيعة الفروق بين الذكور والإناث فيه، ولتحقيق ذلك طبق المقياس الذي أعده كونور وآخرون على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (2672) بواقع (1503) ذكور و (1169) إناث وأظهرت النتائج بأن من يعانون من الرهاب الاجتماعي الشديد عددهم (265) طالب وطالبة، أي ما نسبته (909) % من أفراد العينة. ولم تكن الفروق ذات دالة بين الذكور والإناث على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وفي معظم أعراض الرهاب الاجتماعي وكانت دالة معنوياً

في أربعة أعراض، ثلاثة منها لصالح الإناث هي: الخوف من الحديث أمام الغرباء، وتجنب إلقاء كلمة أمام الآخرين، والخوف من الظهور أمام الآخرين في وضع الارتباك. وعرض واحد فقط لصالح الذكور وهو تجنب الذهاب إلى الحفلات⁽³⁷⁾.

3. **دراسة الهائي وآخرون:** هدفت إلى رصد انتشار الرهاب الاجتماعي وتعرف مستويات شدته لدى طلبة وطالبات جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة وأظهرت نتائج الدراسة أن (37 %) من عينة الدراسة يحتمل إصابتهم بالرهاب الاجتماعي وذلك مقارنة مع (45 %) من عينة الدراسة تم الكشف عن إصابتهم اعتماداً على إحدى المقابلات الإكلينيكية بالرهاب الاجتماعي.

منهج الدراسة وأجراءتها:

في هذا الفصل يقوم الدارس بوصف المنهج المتبع ومجتمع الدراسة وخصائصه ووصف العينة وكيفية إختيارها والأدوات التي استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التي تساعد في تحليل البيانات.

منهج الدراسة: إتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بشكل عام، ويعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي تسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً⁽³⁸⁾.

مجتمع الدراسة: يعرف بأنه مجموعة العناصر أو الأشياء أو الأفراد التي تتميز بخصائص مشتركة شمل مجتمع طلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم (الخرطوم - الإسلامية، السودان، النيلين، الزعيم الأزهرى) وبلغ المجتمع الكلي لطلاب الكليات العلمية (500) طالب وطالبة⁽³⁹⁾.

عينة الدراسة: هي مجموعة جزئية من المجتمع يتم إختيارها بغرض التوصل إلى نتائج لتعميمها على المجتمع المراد دراسته تم إختيار عينة من مجتمع طلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم (الخرطوم - الإسلامية، السودان، النيلين، الزعيم الأزهرى) بالطريقة العشوائية البسيطة وقد بلغ حجم العينة (104) طالب وطالبة⁽⁴⁰⁾.

جدول رقم (1) يوضح العينة حسب النوع

النوع	حجم العينة	النسبة المئوية
ذكور	50	48.1 %
إناث	54	51.9 %
المجموع	104	100 %

جدول رقم (2) يوضح العينة حسب الجامعة

الجامعة	حجم العينة	النسبة المئوية
الخرطوم	21	20.2 %
النيلين	21	20.2 %
السودان	21	20.2 %
الزعيم الازهري	20	19.2 %
الاسلامية	21	20.2 %
المجموع	104	100 %

أدوات الدراسة:

للحصول على المعلومات من عينة الدراسة استخدمت الدارسة مقياس الرهاب الإجتماعي من مقياس مركز الضبط وفيما يلي وصف للمقياسين:

أولاً: الرهاب الإجتماعي:

يتكون مقياس الرهاب الإجتماعي من (30) عبارة في الصورة من اعداد حسان المالح قامت الدارسة بتعديل بعض العبارات حتى تتلاءم مع عينة الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس وفقاً لخياراته فكانت طريقة التصحيح كالآتي: العبارات الموجبة: 3، 2، 1 العبارات السالبة: 1، 2، 3

الصدق الظاهري:

للتأكد من صلاحية كل العبارات قام الباحث بعرض هذه المقياس علي عدد من الخبراء والمحكمين المختصين في مجال علم النفس وبعد اطلاع الخبراء عليها اوصى بعضهم بتعديل بعض العبارات وحذف بعض ولم تتم إضافة للعبارات⁽⁴¹⁾.

الخصائص السايكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي:

ولإجراء دراسة استطلاعية لمقياس الرهاب الاجتماعي وذلك لمعرفة الخصائص السايكومترية للمقياس قام الباحث بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (30) فقرة على عينة أولية حجمها (30) مفحوصاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الألي.

الاتساق الداخلي (صدق بناء) لمقياس الرهاب الاجتماعي:يشير صدق البناء إلى مدى تمثيل الاختبار للنواحي أو المكونات المختلفة للجانب المراد قياسه أو مدى مطابقة مضمون الاختبار للنواحي ومحتواه لمجال السلوك المراد قياسه (40)، لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرهاب الاجتماعي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه،

وقد أسفر هذا الإجراء، عن النتائج المعروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح الخصائص السايكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي لطلاب

رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط	رقم البند	الارتباط
1	0.79	11	-0.08	21	-0.14
2	0.65	12	0.38	22	0.41
3	0.52	13	0.46	23	0.37
4	0.48	14	0.02	24	-0.06
5	0.50	15	0.47	25	0.34
6	0.74	16	0.33	26	0.01
7	0.61	17	0.45	27	0.27
8	0.45	18	0.50	28	0.05
9	0.45	19	0.58	29	0.44
10	0.39	20	0.42	30	0.36

يلاحظ من الجدول أعلاه أن البنود (11، 21، 24) سالب الارتباط والبنود (14، 26، 28) ضعيفة وصفرية الارتباط لذلك يجب حذفها حتي لا تؤثر في ثبات المقياس هي (24) بدلاً من (30) بنداً.

الثبات عن طريق معامل الفاكرونباخ = 0.76

الصدق الذاتي = 0.87

الأساليب الإحصائية: تمت معالجة بيانات هذه الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package For Social Sciences وذلك باستخدام الآتي:

1. اختبار (ت) لعينة واحدة.

2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

3. معادلة الفاكرونباخ لإيجاد معامل الثبات.

4. الارتباط العزمي لبيرسون.

5. تحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول: تتسم أساليب (التشجيع، التسامح، التقبل) بالارتفاع لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات الحكومية.

جدول رقم (4-1) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للرهاب الاجتماعي

لطلاب الشهادة العربية

حجم العينة	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
104	48	53.6	8.4	6.75	103	0.001	يتميز الرهاب الاجتماعي للطلاب بالارتفاع

تلاحظ من الجدول أعلاه أن الوسط الفرضي بلغ (48) والوسط الحسابي بلغ (53.6) وقيمة (ت) بلغت (6.75) وكانت القيمة الاحتمالية لها (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) وهي قيمة دالة إحصائياً.

جاءت هذه النتيجة أنه توجد فروق بين الجنسين في الرهاب الاجتماعي لصالح الاناث فهذه النتيجة تتفق مع توقعات الدراسة.

مناقشة الفرض الأول:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تسابيح محمد حمد النيل ودراسة سلوى الجيلي مصطفى. واختلفت مع دراسة الفانو بيدل، ودراسة رشا الباقر التي انخفضت الخوف الاجتماعي لدى النساء. ودراسة تلفورس وفورماك ودراسة ملص. وتفسر الدراسة المستوى المرتفع في الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب بتوفر عوامل تساعد الطلاب في التكيف النفسي والشعور بالأمن والأمان والطمأنينة، كالظروف الاجتماعية، والاقتصادية المستقرة، ونوعية الخدمات التي تقدمها المدرسة، والأوضاع التي تشعرهم بالأهمية، وتشدد من أزرهم، وترفع من معنوياتهم، وتمكنهم من مواجهة الآثار النفسية التي تترتب على المصاعب التي قد تمر بهم في أثناء الدراسة. وأن من الممكن أن تلك العوامل أسهمت في الارتفاع الملحوظ في درجة الشعور بالرهاب الاجتماعي لديهم فهي تمثل نوعاً من الدعم المعنوي والمساندة التي تعمل على تحفيز قدرات الطلاب لمواجهة الصعوبات التي قد تؤثر في توافقهم. وبالتالي تستنتج الدراسة أن المستوى المرتفع من الرهاب الاجتماعي لدى الطلاب تتوفر له بعض السمات الشخصية الإيجابية لديهم، مما أثر في تحملهم مصاعب الدراسة، وقدرتهم على مواجهة مصادر القلق الاجتماعي، عن طريق ما يمتلكونه من قدرات، تمكنهم من تقييم المواقف المهددة، واستخدام المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة، خاصة وأن وصول الطالب إلى المرحلة الثانوية يعد نقلة نوعية في حياته، تساعد في تقييم ومواجهة المصاعب المهددة لتوافقها النفسي، وفي المرحلة المدرسية يعطي الطالب قدراً من الحرية التي لم يعتدها خلال مراحل التعليم السابقة، الأمر الذي يسهم إلى حد كبير في بناء شخصيته، ورفع مستوى الشعور بالتكيف المدرسي والإطمئنان الاجتماعي، حيث يعتمد الطالب على مجهوده الذاتي في مواجهة المشكلات المرتبطة بالإطار الأكاديمي والشخصي، الأمر الذي يخفف من مشاعر الخوف والرهاب الاجتماعي، ويعزز

لديه الشعور بالثقة بالنفس، ويفتح له أفقاً رحبة تنمي شخصيته وتزيد من مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لديه. بالإضافة إلى وجود عمليات نفسية ذاتية وصراعات داخلية وعقد تساهم في زيادة الخوف المرتبط بالمواقف الاجتماعية التي يعترض لها الفرد كذلك تحاول تفسير حالات الرهاب الاجتماعي أن الإنسان يسقط صميره القاسي الشديد المتطرف على الآخرين، ونظراً لشدة هذا الضمير وتعذيبه للإنسان فإن القلق الناتج عن ذلك كبير يصعب احتماله فالضمير جزء من الإنسان نفسه والصراع معه قد بلغ درجة لا تطاق، ولذلك فإنه يسقط على الآخرين كثيراً من محتويات ضميره هو وطريقته القاسية اللاذعة في انتقاد نفسه، فهو يعتبر أن الآخرين يتهامون عليه أو يسخرون منه أو ينتقدونه عند مقابلتهم أو الحديث أمامهم وهذا يفسر أعراض الرهاب الاجتماعي.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرهاب الاجتماعي للطلاب تبعاً لمتغير النوع (ذكر/أنثى) لدى طلاب الشهادة العربية بالجامعات الحكومية.

جدول رقم (4-6) يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والاناث

في الرهاب الاجتماعي

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
ذكور	50	52.8	9.6	2.34	102	0.016	توجد فروق بين الجنسين في الرهاب الاجتماعي لصالح الاناث
اناث	54	55.6	9.3				

يلاحظ الجدول أعلاه أن الوسط الحسابي للذكور بلغ (52.8) بينما بلغ الوسط الحسابي للاناث (55.6) وقيمة (ت) بلغت (2.34) وكانت القيمة الاحتمالية لها (0.016) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) وهي قيمة دالة احصائياً. جاءت هذه النتيجة أنه توجد فروق بين الجنسين في الرهاب الاجتماعي لصالح الاناث فهذه النتيجة تتفق مع توقعات الدراسة.

مناقشة الفرض الثاني:

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحميري واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عيد تعزي الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في انتشار الرهاب الاجتماعي بين الاناث والذكور لصالح الاناث، ويمكن القول ان هناك فروق في طريقة التربية وتعامل الأسرة والمجتمع مع الاناث والذكور والتي تحمل في طياتها طابع انثوي. وتعزو هذه النتيجة السابقة إلى أن أفراد العينة ربما يستجيبون للمواقف الاجتماعية بنفس الطريقة، نظراً لتشابه ظروف البيئة، كما ترى أنه ربما لا يؤثر اختلاف النوع في أساليب معاملة الأسرة، أي ان الأسرة تعامل الذكور بصورة مختلفة في الأساليب التي تستخدمها مع الإناث. إلى اتجاهات النظرية المعرفية التي جاءت لتكوين أكثر النظريات المعرفية اهتماماً بثقة الفرد بنفسه، ووفقاً للنظريات التي تفسر نمو شخصية الفرد تؤكد على

أنه من الضروري انتقاد نوع الطفل وجنسه، كما أنها تؤكد على أن النظريات النفسية تؤكد أنه كلما تم معاملة الأطفال بشكل متساوي أدى ذلك بدوره إلى نمو سليم خالي من الانانية وحب الذات. ويعود ذلك إلى اهتمام الأسرة بأفرادها، بغض النظر عن عددهم، حيث يجلس الوالدان مع الأبناء، ويقدمان الرعاية والمتابعة للأفراد، وكذلك تقوم الأمهات باصطحاب الإناث إلى المناسبات الاجتماعية، مما يعزز لديهن الاهتمام الاجتماعي، والإطلاع على تصرفات الآخرين، التي يمكن من خلالها تفادي الشعور بالرهاب الاجتماعي، إضافة إلى ذلك فإن الوالدين يعاملون أبناءهم خاصة الطالب الشهادة العربية بمستوى فكري متميز، بحيث يعطي لهم الصلاحيات لممارسة حريتهم في اتخاذ قراراتهم.

تري هذه النظرية أن جذور التنشئة الاجتماعية عند الإنسان تكمن في ما تسميه بالأنما الأعلى الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده الذي هو نفس الجنس، وعليه إن عملية التنشئة من وجهة نظر التحليل النفسي تضمن اكتساب الطفل واستخدامه لمعايير والديه، وتكوين الأنما الأعلى لديه، ويعتقد فرويد أن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية وإنفعالية واجتماعية أبرزها التعزيز القائم على الثواب والعقاب، فعملية التنشئة الأسرية تعمل على تدعيم بعض الأنماط السلوكية.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تعزي لمتغير الجامعة

جدول رقم (4-7) يوضح اختبار (انوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين مجموعات	130.8	4	32.7	0.332	0.748	لا توجد فروق في الرهاب الاجتماعي تبعاً للجامعة
داخل مجموعات	9741.6	99	98.4			
المجموع	9872.4					

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) بلغت (0.332) والقيمة الاحتمالية لها بلغت (0.748) وهي قيمة أكبر من المستوى (0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائية.

مناقشة الفرض الثالث:

اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة تلفورس وفورماك (2007)، ودراسة تلفورس وفورماك (2007) ودراسة أنور عبد الله عصمان (2007) ودراسة هدى فرج هدية (2007)، ودراسة ملص، (2007).

تعزي الدراسة هذه الاتفاق لدرجة الوعي والتفهم للموافق التي يَمرون بها المفحوصين وذلك يرحع إلى تواجدهم في مجتمع متعلم ومدرك وواعي.

تعزى الدراسة أن القبول الوالدي ينمي بعض السمات الحسنة مثل: الحب، التقبل الاجتماعي، أما الرفض الوالدي فينمي الحقد والبغضاء والضعينة، كما ترى أن التسامح أسلوب يؤدي إلى الإدراك الصحيح من الخطأ وأن القسوة تؤدي إلى فهم الأبناء بأن عقاب الآباء لهم هو الانتقام وليس تاديب وتصحيح لخطائهم، وترى أيضاً أن الأسلوب الديمقراطي في التعامل هو الأفضل للأبناء، لأنه يتيح لهم التعبير عن آرائهم، أما في أسلوب التشجيع ترى أن على الوالدين تشجيع أبنائهم على ما ينجزونه من أعمال حتى لو كانت بسيطة لأن ذلك يؤدي إلى تحفيزهم للتقدم نحو الامام بدلاً من إحباطهم، وترى أيضاً أن الآباء الذين نشأوا نشأة قاسية عملت على توليد بعض الاضطرابات النفسية في ضبط سلوكهم تجاه أبنائهم بحساس داخلي هدفه الدفاع عن التربية الإيجابية المفقودة لهم في الماضي وتعويضهم لكل المفقود لديهم تربوياً.

الخاتمة:

إن الرهاب الاجتماعي منذ ظهور الإنسان على هذه الأرض وفي بداية حياته كان مفروضاً عليه أن يرهب من كل ما يشكل خطراً أو تهديداً لأمنه، ومع تطور الحياة بدأ الرهاب يفرض نفسه ويتغير مع الأزمان والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والتقنية. وقد قمت بدراسة أشكال وأنواع أخرى من الرهاب وبالأخص الرهاب الاجتماعي حيث يتأثر سلوك الأفراد بالجو المحيط بهم وقمت بدراسة عينة محددة من طلاب الشهادة العربية في الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم في الفترة من 2016 حتى 2018م.

حيث وجدت أن هناك نسبة ارتفاع كبيرة في الرهاب الاجتماعي وسط الطلاب

النتائج:

في هذا الورقة سوف أقوم بعرض ملخص ما توصلت إليه من نتائج ويليها بعد ذلك التوصيات والمقترحات ويتضمن نهاية الفصل تثبيتاً للمراجع والملاحق.

1. يتسم الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية بالارتفاع.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تعزي لمتغير النوع لصالح الاناث.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب الاجتماعي لطلاب الشهادة العربية تعزي لمتغير الجامعة.

التوصيات:

1. توجيه أنظار أصحاب القرار التربوي وأولياء الأمور تجاه بعض الاضطرابات النفسية والاجتماعية مثل الرهاب الاجتماعي، وأثرها على نمو الفرد النفسي والاجتماعي.
2. العمل على تدريب الطلبة قبل دخولهم للجامعات على مشكلة الرهاب الاجتماعي.
3. عمل برامج تثقيفية لطلبة الجامعات للتعرف على الرهاب الاجتماعي.

الهوامش:

- (1) طه عبد العظيم- العلاج النفسي المعرفي دار الوفاء- الإسكندرية- 2007م.
- (2) محمد قاسم عبد الله - مدخل إلى الصحة النفسية دار الفكر للنشر والتوزيع - عمان-2004م.
- (3) خزيمة جودت وماجدة السيد عبید-وقفه مع الخدمة الاجتماعية- دار الصفاء للنشر والتوزيع-2001م.
- (4) TH Filline Lemperriere, A: Gutman, L'Adult - Psychiatrie de Masson - Paris- 2000.
- (5) محمود عقل- الإرشاد النفسي التربوي- المداخل النظرية، الواقع والممارسة - دار الخريجي- الرياض - 2000م.
- (6) أحمد عكاشة - الطب النفسي المعاصر - الأنجلو المصرية - القاهرة - 2003م.
- (7) سارة العواد - فاعلية برنامج علاجي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض الرهاب الاجتماعي- رسالة دكتوراة - جامعة الإمام - كلية العلوم الاجتماعية- الرياض - 2004م.
- (8) كتاب العتيبي- الرهاب الاجتماعي لدى مرضى المسكرات والحشيش وعلاقته ببعض التغيرات الشخصية - رسالة ماجستير- قسم العلوم الاجتماعية - كلية الدراسات العليا - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية-2005م.
- (9) بشير الرشيدى - سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية - الكويت - الديوان الأميري -2001م.
- (10) المرجع نفسه.
- (11) مصطفى الشرقاوي - علم الصحة النفسية - دار النهضة - بيروت - 1987م.
- (12) خديجة الحارثي- فعالية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي في خفض درجة الرهاب الاجتماعي - دراسة اكلنيكية مقارنة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب -جامعة عين شمس - القاهرة - 2003م.
- (13) حسين فايد - الاضطرابات السلوكية - تشخيصها وأسبابها، وعلاجها - طيبة للنشر - القاهرة - 2003م.
- (14) أحمد عكاشة - الطب النفسي المعاصر - الأنجلو المصرية - القاهرة - 2013م.
- (15) احمد الحريري - العلاج النفسي الجنائي نموذج علمي وعملي في الدراسات التجريبية الاكلنيكية - دار الفارابي -بيروت -2009م.
- (16) إيمان بنجاي - الرهاب الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات السعوديات - رسالة دكتوراة غير منشورة - جامعة عين شمس - القاهرة - 2008م.
- (17) إلهام خليل - علم النفس الإكلينيكي المنهج والتطبيق - دار ايتراك - القاهرة - 2004م.
- (18) Child development - New York, MC - Grw Hill - 1971 - Elezabeth, B Hurlock
- (19) عبد الله زاهي الرشدان - التربية والتنشئة الاجتماعية - دار وائل للنشر الأردن- 2005.
- (20) حامد بن ضيف الله الغامدي - فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق - أطروحة دكتوراة - الجامعة الإسلامية - غزة- 2005م.
- (21) طه عبد العظيم- العلاج النفسي المعرفي دار الوفاء- الإسكندرية- 2007م.
- (22) زغبوش بنعيسى وعلوي إسماعيل - العلاج النفسي المعرفي- عالم الكتاب الحديث - عمان - 2009م.

- (23) آرثر بيل - الفوبيا - ترجمة عبد الحكيم الخزامي - الدار الأكاديمية للعلوم - مصر الجديدة - 2011م.
- (24) حسين فايد - الاضطرابات السلوكية - تشخيصها وأسبابها، وعلاجها - طبية للنشر - القاهرة - 2003م.
- (25) فوزي جبل - الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية - الاسكندرية - المكتبة الجامعية - 2000م.
- (26) محمد محروس الشناوي - العملية الإرشادية - دار غريب - القاهرة - 1996م.
- (27) عبد الرحمن الشبانات - تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لحالات الرهاب الاجتماعي - رسالة ماجستير - قسم العلوم الاجتماعية - المعهد العالي للعلوم الأمنية بالرياض - 1416هـ.
- (28) المرجع نفسه.
- (29) محمد الدعجاني - اثر استعمال العلاج النفسي السلوكي المعرفي في معالجة مرض ارتفاع الضغط الشرياني الأساسي - رسالة ماجستير - جامعة نايف للعلوم الأمنية - 1417هـ.
- (30) كتاب العتيبي - الرهاب الاجتماعي لدى مرضى المسكرات والحشيش وعلاقته ببعض التغيرات الشخصية - رسالة ماجستير - قسم العلوم الاجتماعية - كلية الدراسات العليا - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - 2005م.
- (31) عبد الستار إبراهيم - كتاب العلاج السلوكي المعرفي الحديث - دار الفجر للنشر - القاهرة - 1994م.
- (32) عبد الرحمن الشبانات - تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لحالات الرهاب الاجتماعي - رسالة ماجستير - قسم العلوم الاجتماعية - المعهد العالي للعلوم الأمنية بالرياض - 1416هـ.
- (33) عبد الحميد الشاذلي - الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية - المكتبة الجامعية - الإسكندرية - 2001م.
- (34) ناصر المحارب - المرشد في العلاج الاستعراضي السلوكي - دار الزهراء - الرياض - 2000م.
- (35) بشير الرشيد - سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية - الكويت - الديوان الأميري - 2001م.
- (36) زينب ملص - العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات عند عينة من طلاب الجامعة الاردنية - 2007م.
- (37) عبده الحميري - التعرف على نسبة شيوع الرهاب الاجتماعي الشديد لدى طلبة جامعة ذمار في اليمن - رسالة دكتوراة غير منشورة - جامعة ذمار - اليمن - 2008م.
- (38) رجاء محمود أبو علام - مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية - دار النشر للجامعات - القاهرة - 2004م.
- (39) المرجع نفسه.
- (40) عبيدات محمد وآخرون - منهجية البحث العلمي - القواعد، المراحل، التطبيقات - دار وائل للنشر والطباعة - عمان - 2000م.
- (41) المالح حسان - 1993م.

حروف الخفض في سورة النبأ (دراسة تطبيقية)

أستاذ اللغة العربية المشارك
جامعة غرب كردفان

أ.عبد الله الضو عبد الله الضو

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى جمع حروف الخفض المتفرقة في بطون كتب النحو والتفسير ومن ثم ترتيبها وتصنيفها حسبما تقتضيه خطة الدراسة . ثم تطبيق ذلك على آيات القرآن الكريم مستعيناً بأقوال المفسرين وملحوظاتهم . ولقد أثرت حروف الخفض في كثرة مادتها العلمية كما أن كلام النحاة والمفسرين قد كثر حولها ، أما هذه الدراسة فقد اتبعت فيها المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي لحروف الحذف وأماطها في سورة النبأ . أهم النتائج التي توصلت إليها إن حروف الخفض لها صد ر الكلام وأن النحو لم يخالف القرآن الكريم في مخفوضات الأسماء لأنه المصدر الأول لتقعيد القواعد النحوية ، حروف الخفض الواردة في سورة النبأ (عن) مرتين ، (في) خمس مرات ، (من) ثلاث مرات ، (الباء) مرتين ، (اللام) ثلاث مرات ، (إلى) مرة واحدة ، والتي لم يرد لها ذكر هي : (حتى ، رَبُّ ، الواو ، التاء ، كي ، والكاف ، مذ ، منذ ، مع ، حاشا ، عدا ، خلا ، لعل) .

الكلمات المفتاحية : حروف الجر ، التعليل ، الشاهد ، الجار والمجرور .

Prepositions in Surat An -Naba (Applied Study)

Abdallah Eldaw Abdallah Eldaw

Abstract:

This study aimed to collect the scattered vowel letters in the beliefs of grammar and interpretation books, and then arrange and categorize them as required by the study plan. Then applied to the verses of the Noble Qur'an, using the sayings of the commentators and their observations. The letters of khafd have been preferred in the abundance of their scientific material, and the words of grammarians and commentators. The study followed the descriptive, inductive and analytical approach. The most important results that the study reached to are: The prepositions do not precede the genitive in the speech and that the grammar does not contradict the Holy Qur'an in the declension of nouns because it is the first source for the elaboration of grammatical rules. (Baa) twice, (Lam) three times, (Ila) once, and the ones that are not mentioned are as follows: (Until, perhaps, waw, ta, kei, and kaf, since , with, forbid, except and perhaps).

Key Words: Prepositions, Reasoning, Witness, Genitive

المقدمة:

قد أثرت حروف الخفض لأنها من أهم أبواب اللغة العربية التي كثر استخدامها في اللغة العربية وكثر فيها كلام النحاة والمفسرين .

هدفت هذه الدراسة إلى جمع كل ما يتعلق بحروف الخفض من بطون كتب النحو والتفسير، والتعرف على مذاهب النحاة . اتبعت فيها المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي . وقد كانت الدراسة عبارة عن ثلاثة محاور ، حيث كان المحور الأول بعنوان : أقسام حروف الجر ، والمحور الثاني جاء بعنوان : معاني حروف الجر وأما المحور الثالث بعنوان : : إضمار حروف الجر

حروف الخفض:

سبب تسمية حروف الجر بحروف الجر:

تسمى حروف الجر بحروف الجر ، لأنها تجرّ معاني الأفعال أو ما في معناها إلى الأسماء، أو لأنها تعمل الجر كحروف النصب ، وسميت بذلك لعملها النصب ، وحروف الجزم لعملها الجزم، وتسمى حروف الإضافة ؛ لأنها تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء وتسمى حروف الصفات ؛ لأنها تحدث في الاسم صفات ظرفية وتبعية وغير ذلك .^(3,2,1) وتعريف الأنبا ري لها هو: لأنها تقع وسطاً بين الاسم والفعل ، والجر وقع وسطاً بين الرفع والنصب وأعطى الأوسط⁽⁴⁾ . ويمكن أن يقال أيضاً بأن هذه الحروف عملت الجر في الأسماء . على ما هو الأصل ؛ لأنها مختصة بالدخول على

الأسماء ، ومن حق الحرف المختص أن يعمل فيما أختص به العمل الخاص بهذا النوع ، والجبر هو الخاص بالأسماء ، لذلك لا يسأل عن علة عملها الجبر ؛ لأن ما جاء على أصله لا يسأل عن علة⁽⁵⁾.

أقسام حروف الجبر:

تنقسم حروف الجبر إلى ثلاثة أقسام :

قسم : يلزم الحرفية وهو: «مِنْ ، وفي ، وإلى ، وحتّى ، ورُب ، واللام ، والواو ، و التاء ، وكي ، و الباء».

وقسم: يكون اسماً و حرفاً ، وهي : على ، وعن ، والكاف ، و مُذْ ، و مُنْذْ ، ومع .

وقسم: يكون فعلاً ، و حرفاً ، وهي : حاشا ، عدا ، وخلا ، ولعل⁽⁶⁾ .

المخفوضات من الأسماء :

وهي ما اشتمل على علم الإضافة وهو الجبر ، سواء أكان بالكسرة أو بالفتحة أو بالياء ، والمخفوضات من الأسماء وذلك لبيان الواقع لا للاحتراز لأن الخفض لا يدخل الأفعال. والمخفوضات ثلاثة وهي⁽⁷⁾

1- مخفوض بالحرف.

2- مخفوض بالإضافة .

3- وتابع للمخفوض.

الحروف التي تجر شذوذاً:

عَدَّ السيوطي « لعل ، وكي ، و متى » من حروف الجبر ولكن الجبر بها شذوذاً ، وجعل الصَّيان الجبر بها غريباً.^(8, 9, 10)
لعل:

الجبر بها لغة عقيل ، ومنه قول كعب بن سعد الغنوي:

فقلتُ أدعُ أخرى وأرفع الصوتَ جَهْرَةً *** لعلَّ أبي المغوارِ منك قريبٌ^(11 12 13 14 15 16 17)

وقول الآخر وهو مجهول:

لَعَلَّ اللهَ فَضْلَكُمْ عَلَيْنَا *** بِشَيْءٍ أَنْ أَمَكُمُ شَرِيحٌ^(18 19 20 21 22 23)

الشاهد في البيتين : « لعل أبي المغوار » و «لعل الله» حيث جر أبي ، والاسم الكريم بـ «لعل» وشرح هذا الجبر : «أبي» والاسم الكريم : مبتدآن ، و «قريب» و«فضلكم» خبران ، و «لعل» حرف جر شبيه بالزائد دخل على المبتدأ فهو «كالباء» في «بحسبك درهم» (24 , 25 , 26 , 27). وزعم أبو علي الفارسي في البيت الأول : أنه لا دليل في ذلك ؛لأنه يحتمل أن الأصل «لعله لأبي المغوار منك جوابٌ قريبٌ » فحذف موصوف «قريب» وضمير الشأن، ولام «لعل» الثانية تخفيفاً ، وأدغم الأولى في لام الجبر ، ومن ثم كانت مكسورة ، وَمَنْ فتح فهو على لغة أن يقول : «المالُ لزيد» بالفتح ، وهذا تكلفٌ كثيرٌ ، ولم يثبت تخفيف «لعل» ، ثم محجوجٌ بنقل الائمة أن الجبر بـ «لعل» لغة قوم بأعيانهم⁽²⁸⁾ .

ويجوز في «لعل» كسر اللام وفتحها وحذف اللام الأولى فنقول : «علّ»⁽²⁹⁾

كي :

أما «كي» فتكون حرف جر في موضعين :

أحدهما : إذا دخلت على «ما» الاستفهامية نحو «كَيْمَهُ» أي: مَلَهُ؟ فـ «ما» استفهامية مجرورة بـ«كي» وحذفت ألفها بدخول حرف الجر عليها وجيء بالهاء للسكت (32 ، 31 ، 30) .
الثاني: إذا دخلت على المضمرة المؤول نحو: «جئْتُ كِي أَكْرَمَ زَيْدًا» فـ «أَكْرَمَ»: فعل مضارع منصوب بـ «أَنْ» بعد «كي» مضمرة، و«أَنْ» والفعل مقدران بمصدر مجرور بـ «كي»، والتقدير «جئْتُ كِي إِكْرَامَ زَيْدٍ» أي: لِإِكْرَامِ زَيْدٍ (34، 33)، وزاد الصبان موضعاً ثالثاً هو: «ما» المصدرية مع صلتها كقول النابغة الجعدي:

إِذَا أَنْتَ لَمْ تَنْفَعْ فَضْرٌ فَإِنَّمَا *** يُرْجَى الْفَتَى كَيْمَا يَضُرَّ وَيَنْفَعُ (38، 37، 36، 35)

وقيل: «ما» كافة، و «أَنْ» المصدرية مضمرة نحو «جئتكَ كي تكرمني» إذا قدرت النصب بـ «أَنْ».

متى :

أما «متى» فالجر بها لغة هذيل، وهي بمعنى «مِنْ» الابتدائية، سمع من كلامهم «أخرجها متى كُمّه» أي: من كُمّه، وقول أبي ذؤيب الهذلي:

شَرِبْنَا بِمَاءِ الْبَحْرِ ثُمَّ تَرَفَّعْتُ *** مَتَى لُجَجٍ خَضِرٍ لَهْنٌ نَيْجٍ (41، 40، 39)

الشاهد: « مَتَى لُجَجٍ » حيث جرّ بـ «متى» على لغة هذيل. وقيل «متى» بمعنى «مِنْ»

وقال

ابن سيدة (42)، بمعنى وسط (43).

حتى والكاف :

وهذه الحروف تختص بالظاهر ولكن تخرج عن هذا الأصل وتدخل على الضمير وهذا قليل كقول الشاعر:

أَتَتْ حَتَاكَ تَقْصُدُ كُلَّ فَجٍّ *** تُرْجَى مِنْكَ أَنَّهَا لَا تَخِيبُ (50، 49 ، 48، 47، 46، 45، 44)

الشاهد قوله: « حَتَاكَ » حيث جرّ بـ «حتى» المضمرة وهو «الكاف» عند المبرد والكوفيين .
والبيت عند بعض النحاة شاذٌّ لا يقاس عليه خلافاً لبعضهم (52، 51).

وقيل: تدخل على المضمرة والمظهر خلافاً للمبرد، فإنه أجاز دخولها على المضمرة، وعن جماعة من النحاة ضرورة (51).

وقد تدخل الكاف في الضرورة على الضمير كقول العجاج بن رؤبة:

خَلَّى الذَّنَابَاتِ شَمَالاً كَتَبَا *** وَأَمَّ أَوْعَالَ كَهَا أَوْ أَقْرَبَا (57 ، 56 55، 54، 53)

الشاهد «كها» حيث جرّ «الكاف» الضمير المتصل «ها» ومن حق الكاف أن تجر الاسم الظاهر، والضمير المنفصل - عند بعض النحاة - وجرها للضمير المتصل ضرورة من ضرورات الشعر، وقال الأعلام: إدخال الكاف - أي: في الشاهد - على المضمرة تشبيهاً لها بـ«مثل»: لأنها في معناها، واستعمل ذلك عند الضرورة، وسيبويه يرى ذلك قبيحاً، والعلة له: أن الإضمار يرد الشيء إلى أصله، فالكاف بمعنى «مثل» (58).

معاني حروف الجر:

ومنها «مِنْ» وهي لابتداء الغاية - المراد بها هنا المقدار والمسافة لا آخر الشيء - المكانية نحو قوله تعالى: [مِنْ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ] (سورة الإسراء: 1). والزمانية، خلافاً لأكثر البصريين. نحو قوله تعالى: [مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ] (سورة التوبة: 108). حيث أحتج الكوفيون بهذه الآية على مجيء «مِنْ» مفيدة ابتداء الغاية في الزمان، بينما يرى البصريون أن «مِنْ» لابتداء الغاية في الأحداث، وأن التقدير: «من تأسيس أول يوم» (59، 60). وتكون للتبعيض، نحو قوله تعالى: [حَتَّى تَنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ] (سورة آل عمران: 92). حيث مجيء «مِنْ» بمعنى «بعض» وبيان الجنس: أي بيان أن ما بعدها جنس يشمل ما قبلها، نحو قوله تعالى: [مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ] (سورة الكهف: 31)

مجيء «مِنْ» الثانية دالة على بيان الجنس، والتنقيص على العموم، أي عموم المعنى وشمول كل فرد من أفراد الجنس، وهي الداخلة على نكرة ليست ملازمة للوقوع بعد النفي، ولا تدل على العموم بنفسها، نحو: «ما جاءني من رجل» وذلك أن كلمة «رجل» من النكرات التي تقع بعد النفي، أو تأكيد التنقيص عليه؛ وهي الزائدة وشرطها أن يسبقها نفي أو نهي، أو استفهام بـ«هل» وأن يكون مجرورها نكرة، وأن يكون إما فاعلاً نحو قوله تعالى: [مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ] (سورة الأنبياء: 2). حيث مجيء «مِنْ» زائدة ومجيء المجرور بها لفظاً - فاعلاً - «يَأْتِيهِمْ». أو مفعولاً، نحو قوله تعالى: [هَلْ تُحِسُّ مِنْهُمْ مِنْ أَحَدٍ] (سورة مريم: 98). أو مبتدأ، نحو قوله تعالى:

[هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرِ اللَّهِ] (سورة مريم: 98).

ومعنى البدل، أي: تكون بمعنى «بدل» نحو قوله تعالى: [أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ] (سورة التوبة: 38). والظرفية، مكانية أو زمانية، نحو قوله تعالى: [مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ] (سورة فاطر: 40). وقوله تعالى: [إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ] (سورة الجمعة: 9). والتعليل كقوله تعالى: [مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا] (سورة نوح: 25 سورة نوح: 25). حيث مجيء «مِنْ» للتعليل (61، 62، 63).

أما «إلى» وهي لانتهاء الغاية مكانية نحو قوله تعالى: [مِنْ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى] (سورة الإسراء: 1). أو زمانية كقوله تعالى: [اِهْبِطُوا الصَّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ] (سورة البقرة: 187) و«على»: «للاستعلاء» أي: العلو، وهو أكثر معانيها استعمالاً، نحو قوله تعالى: [وَعَلَيْهَا وَعَلَى الْفُلْكِ تُحْمَلُونَ] (سورة المؤمنون: 22). وتكون للمعية نحو قوله تعالى: [وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ لِلنَّاسِ عَلَى ظُلْمِهِمْ] (سورة الرعد: 6).

أي مع ظلمهم. و الظرفية نحو قوله تعالى: [حِينَ غَفَلَةٍ] (سورة القصص: 15). أي في حين غفلة. والاستدراك نحو قولهم: على أنه كذا وكذا ومن ذلك قول:

عبد الله بن الدمينه الخثعمي:

بكلٍ تداوينا فلم يشفَ ما بنا *** على أن قرب الدار خيرٌ من البعد (64، 65، 66، 67)

على أن قرب الدار ليس بنافع *** إذا كان من تهواه ليس بذي ود

الشاهد منه : «على أن قرب» في الموضعين حيث جاءت «على» بمعنى الاستدراك . وأما «عن» وهي للمجاوزة ، أي :هي ابتعاد شيء مذكور أو غير مذكور عما بعد حرف الجر بسبب شيء قبله نحو «رَمِيتُ السَّهْمَ عَنِ الْقَوْسِ» (68) والبعدية ، نحو قوله تعالى

[طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ] (سورة الانشقاق : 19). أي: حالاً بعد حال . والاستعلاء ، كقوله تعالى :[وَمَنْ يَخْلُ فَإِنَّمَا يَخْلُ عَنْ نَفْسِهِ] (سورة محمد: 38). أي: على نفسه . والتعليل، نحو قوله تعالى:[وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آلِهَتِنَا عَنْ قَوْلِكَ] (سورة هود: 53). أي: لأجله. وأما «في» : ومن معانيها الظرفية ، مكانية نحو قوله تعالى :[فِي أَدْنَى الْأَرْضِ](سورة الروم : 3)

وقوله تعالى :[فِي بَضْعِ سِنِينَ] (سورة الروم: 4). أو مجازية، نحو قوله تعالى : [لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ] (سورة الأحزاب : 21). والسببية ، نحو قوله تعالى : [لَمَسَّكُمْ فِي مَا أَفْتَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ] (سورة النور: 14). والمصاحبة ، نحو قوله تعالى : [قَالَ ادْخُلُوا فِي أُمَمٍ] (سورة الأعراف : 38) والاستعلاء ، نحو قوله تعالى : [الْأَصْلَابُ نَحْنُ فِي جُدُوعِ النَّحْلِ] (سورة طه : 71). والمقايسة أو الموازنة ، وهي أن يكون ما قبلها ملاحظاً بالقياس إلى ما بعدها ، وذلك في قوله تعالى : [فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ] (سورة التوبة: 38). حيث مجيء «في» مفيدة معنى المقايسة ؛ لأن المعنى فما متاع الحياة الدنيا بالقياس إلى الآخرة (مصباح السالك ، 36 / 3).

أما «الباء» : وهي للتعدية ، أي : يستعان بها غالباً في تعدية الفعل إلى مفعوله ، وذلك كقوله تعالى : [ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ] (سورة البقرة : 17). أي: أذهبهُ . والتعويض ك «بعثك هذا بهذا». والاستعانة ، نحو «كتبته بالقلم» (69) . والإصاق ، نحو : «أمسكتُ بزيدٍ» . والتبويض ، نحو قوله تعالى : [عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ] (سورة الإنسان : 6). أي: منها . والمصاحبة ، نحو قوله تعالى : [وَقَدْ دَخَلُوا بِالْكَفْرِ] (سورة المائدة : 61). أي: معه. والمجاوزة ، نحو قوله تعالى : [فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيرًا] (سورة الفرقان : 59). أي: عنه. والظرفية ، نحو قوله تعالى : [وَمَا كُنْتُ بِجَانِبِ الْغَرْبِيِّ] (سورة القصص : 44). أي فيه . والبدل ، كقولهم : «ما يَسْرُنِي أَنِّي شَهِدْتُ بَدْرًا بِالْعُقْبَةِ» أي: بدلها (70). والاستعلاء كقوله تعالى : [مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِقِنْطَارٍ] (سورة آل عمران : 75). أي: على قنطار . والسببية ؛ نحو قوله تعالى : [فَبِمَا نَقُضُهُمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ] (سورة آل عمران : 75). والتأكيد ، وهي الزائدة نحو قوله تعالى : [وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا] (- سورة النساء : 79) . ونحو : «بحسبك درهمٌ» ، و «زيدٌ ليس بقائم» (71 ، 72) .

أما «اللام» : وهي للملك كقوله تعالى : [لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ] (سورة لقمان : 26). وشبه الملك ويُعَبَّرُ عنه بالاختصاص نحو : «السرُّجُ للدابة» . والتعدية نحو : «ما أَضْرَبَ زيداً لعمرو» . والتعليل كقول ابن ميادة :

وَإِنِّي لَتَعْرُونِي لِذِكْرِكَ هِرَّةٌ *** كَمَا انْتَفَضَ الْعَصْفُورُ بِلِلِّهِ الْقَطْرِ (73، 74، 75، 77)

الشاهد : «لذكرك» حيث مجيء «اللام» مفيدة التعليم ، والتقدير : تعروني - لأجل تذكري إِيَّاكَ هِرَّةٌ (78) . و من معانيها التوكيد؛ وهي الزائدة ، وتقع بين الفعل ومعموله المؤخر عنه نحو

قوله تعالى: [اَفْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ] (سورة الأنبياء : 1). وقوله تعالى: [رَدَفَ لَكُمْ] (سورة النحل : 72). حيث مجيء «اللام» في الآية الكريمة زائدة على رأي المبرد؛ بينما يرى ابن هشام أن فعل «ردف» ضمن معنى اقترب، وعليه اللام صلة له، لا زائدة (79، 80). وتقوية العامل الذي ضَعَفَ؛ إما لكونه في العمل نحو قوله تعالى: [مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَهُمْ] (سورة البقرة : 91). حيث مجيء اللام زائدة لتقوية العامل «مصدقًا» لأنه اسم فاعل، وهو فرع في العمل؛ فقوي باللام (81). وقوله تعالى: [فَعَالٌ لِّمَا يُرِيدُ] (سورة البروج : 16) وإما بتأخره عن المعمول، كقوله تعالى: [إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّوْيَا تَعْبُرُونَ] (سورة يوسف : 43). وانتهاء الغاية كقوله تعالى: [كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى] (سورة فاطر : 13) والقسم نحو: «لله لا يؤخر الأجل» (82). وللتعجب نحو: «لله دَرَكٌ» (83) وللإستعلاء كقوله تعالى: [وَيَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ] (سورة الإسراء : 109). أي: عليها.

أما «الواو» وهي للقسم، ك«والله»، والذي نفسي بيده (84) ومنه قوله تعالى: [وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى] (سورة النجم : 1). وقوله تعالى: [وَالسَّمَاءِ ذَاتِ الْبُرُوجِ] (سورة البروج : 1). و«التاء» وهي للقسم أيضاً والغالب دخولها على الاسم الأعظم، وذلك كقوله تعالى: [وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ] (سورة الأنبياء : 57).

أما «رُبَّ» بضم الراء وفتحها وتشديد الباء مفتوحة ويجوز إلحاقها تاء التانيث المفتوحة وهي للتقليل حقيقة إلا أنها استعملت في التكثير كثيراً حتى صار استعمالها فيه كالحقيقة وفي التقليل كالمجاز المحتاج إلى قرينة وفعلها الذي تتعلق به يجب أن يكون ماضياً لأنها لتقليل ما ثبت نحو: «رُبَّ رجلٍ كريمٍ لقيته»، بل قيل: إن دخولها على الماضي غالب لا واجب⁽⁸⁵⁾ كقول هند بنت عتبة والدة معاوية بن أبي سفيان:

يَا رَبَّ قَائِلَةٍ غَدًا *** يَا لَهْفَ أُمَّ مُعَاوِيَةَ^(86, 87, 88, 89, 90, 91)

الشاهد: «يا رَبَّ» على أن دخول «رَبَّ» على الماضي غالب لا واجب على ما قيل. وأما «مُنْذُ وَمُنْذُ» بضم الميمين، هما لابتداء الغاية في الزمان كقولك: «ما رأيته مُنْذُ يوم الجمعة، ومنْذُ يوم السبت» وكقول الشاعر وهو زهير بن أبي سلمه:

لَمِنْ الدَّيَّارِ بِقُنَّةِ الْحِجْرِ *** أَقْوَيْنَ مُنْذُ حِجَجٍ وَمُنْذُ دَهْرٍ^(92, 93, 94, 95, 96)

الشاهد: «مُنْذُ» في الموضعين فإنها لابتداء الغاية في الزمان الماضي وجرها الماضي وهو قليل؛ لأن الأكثر جرهما للحاضر، وعلى ترجيح جر «منْذُ» للماضي على رفعه⁽⁹⁷⁾ ومثله قول امرئ القيس بن حجر:

قِفَا بَنِكَ مِنْ ذِكْرِي حَبِيبٍ وَعِرْفَانٍ *** وَرَبْعَ عَقْتُ آثَارُهُ مُنْذُ أَرْزَانٍ^(98, 99, 100, 101)

الشاهد: «منْذُ أَرْزَانٍ» حيث دخلت «منْذُ» على الزمان والمراد به الماضي فدلّت على ابتداء الغاية الزمانية.

إضمار حروف الجر:

لا يجوز حذف حرف الجر وإبقاء عمله إلا في «رُبَّ» حيث تجر محذوفة بعد الفاء كثيراً، وبعد الواو أكثر، وبعد «بل» قليلاً، ومع التجرد من هذه الحروف أقل. والمراد بالكثرة مع الفاء الكثرة النسبية أي كثيراً بالنسبة إلى «بل» (104, 103, 102).

فمثال حذفها بعد «الواو» قول أمريء القيس:

وَكَيْلٍ كَمَوْجِ الْبَحْرِ أَرْخَى سُدُولَهُ *** عَلَى بَأْنَوَاعِ الْهُمُومِ لِيَبْتَلِيَ
الشاهد «وَكَيْلٍ» أي: ورُبَّ ليلٍ.

والحذف بعد الفاء قول أمريء القيس أيضاً:

فَمِثْلِكَ حُبْلَى قَدْ طَرَقَتْ وَمُرِضِعٌ *** فَأَلْهَيْتَهَا عَنْ ذِي تَمَائِمٍ مَحْوِلٍ
الشاهد: «فَمِثْلِكَ» في «رُبَّ مِثْلِكَ».

والحذف بعد «بل» قول الشاعر:

بَلْ بَلَدٌ مِلاءُ الْفِجَاجِ قَتَمَهُ *** لَا يُشْتَرَى كِتَانُهُ وَجَهْرُهُ^(117, 118)
الشاهد «بل بلد» أي: بل رُبَّ بلدٍ. ومثل قول رؤبة بن العجاج:

بَلْ مَهْمَهُ قَطَعَتْ بَعْدَ مَهْمِهِ^(119, 120, 121, 122, 123)

الشاهد: «بل مَهْمَهُ» أي: بل رُبَّ مَهْمِهِ. ومثال الجر بها محذوفة مع التجرد من تلك

الحروف: كقول جميل بن معمر:

رَسَمَ دَارٍ وَقَفْتُ فِي طَلَلِهِ *** كِدْتُ أَقْضِي الْحَيَاةَ مِنْ جَلَلِهِ^(124, 125, 126, 127, 128, 129)

الشاهد «رَسَمَ دَارٍ» أي: رُبَّ رسم دارٍ. وزعم بعض النحويين أنَّ الجر هو بالفاء و«بل» لنيابتها من «رُبَّ». وأما الواو فذهب الكوفيون والمبرد من البصريين أنَّ الجر بها أي: «الواو» والصحيح أنَّ الجر ب«رُبَّ» المضمرة وهو مذهب البصريين (130). وما خرج عن هذه القاعدة قول رؤبة لمَنْ قال له: «كيف أصبحت» فقال: «خير والحمد لله» والتقدير: «على خيرٍ أو بخيرٍ» فحذف حرف الجر وأبقى عمله (131, 132) ويرى المبرد أنَّ حرف الجر لم يضم ولكنه حذفه لكثرة الاستعمال (133, 134).

وقول الفرزدق:

إِذَا قِيلَ: أَيُّ النَّاسِ شَرَّ قَبِيلَةٍ *** أَشَارَتْ كَلْبٍ بِالْأَكْفِ وَالْأَصَابِعِ⁽¹³⁵⁾
الشاهد: «أشارت كلبٍ» أي: إلى كلبٍ.

وقول الشاعر وهو مجهول:

أَلَا رَجُلٌ جَزَاهُ اللَّهُ خَيْرًا *** يُدُلُّ عَلَى مُحْصَلَةٍ تَبَيَّتْ
الشاهد: «أَلَا رَجُلٌ» أي: مِنْ رَجُلٍ.

ومثله قول الآخر:

بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مَدْرِكُ مَا مَضَى *** وَلَا سَابِقُ شَيْئاً إِذَا كَانَ جَائِياً^(140, 141, 142, 143, 144, 145)

الشاهد: «لست مدرك ما مضى ولا سابق» حيث جر «سابق» بالعطف على «مدرك» لتوهم

دخول الباء عليه، أي: «لست بمدركٍ ولا بسابقٍ»

زيادة «ما» بعد «رُبَّ» والكاف :

وتزاد «ما» بعد «رُبَّ» والكاف والغالب أن تكفهما عن العمل أي: عمل الجر ، فيدخلان حينئذٍ على الجملة الاسمية والفعلية والغالب على «رُبَّ» المكفوفة أن تدخل على فعل ماضٍ في اللفظ كالبيت الآتي لأن التكرير والتقليل إنما يكونان فيما عرف حده والمستقبل مجهول ماضٍ في المعنى نحو قوله تعالى : [رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا] (سورة الحجر : 2) . لأنه لما كان محقق الوقوع نزل منزلة الماضي كما تقدم (146) وندر دخولها على الجملة الاسمية كقول أبو داوود الأدي :
رُبَّمَا الْجَامِلُ الْمُؤَبِّلُ فِيهِمْ * وَعَنَاجِيحُ يَبْتَهِنُ الْمَهَارُ** (151 , 150, 149, 148, 147) .

الشاهد « رُبَّمَا الْجَامِلُ فِيهِمْ » حيث دخلت «ما» الزائدة المكفوفة على «رُبَّ» فكفتها عن العمل الجر فيما بعدها وسوغت دخولها على الجملة الاسمية وهذا نادر . ومثله قول الآخر :

رُبَّمَا أَوْفَيْتُ فِي عِلْمٍ * تَرْفَعَنْ ثَوْبِي سَمَالَاتُ** (158, 157, 156, 155, 154, 153, 152) .
 الشاهد «ربما أوفيت» فإن «ما» دخلت على «رُبَّ» وكفتها عن العمل ودخلت على الجملة الفعلية.

ومثله أيضاً قول عُدي بن الرعلاء :
رُبَّمَا ضَرَبْتُ بِسَيْفٍ صَقِيلٍ * بَيْنَ بُضْرِي وَطَعْنَةِ نَجْلَاءِ** (163 , 162, 161, 160, 159) .
 الشاهد «ربما ضربة» حيث دخلت «ما» على «رُبَّ» ولم تكفها عن عمل الجر وهو قليل . ومثال دخول «ما» على «الكاف» قول الشاعر وهو نهشل بن حري :
أَخْ مَا جِدْتُ لَمْ يُخْزِنِي يَوْمَ مَشْهَدٍ * كَمَا سَيْفٌ عَمَرُو وَلَمْ تَخُنْهُ مَضَارِبُهُ** (168 , 167, 166, 165, 164) .
 الشاهد منه : «كما سيف عمرو» حيث كفت «ما» الكاف عن عمل الجر .

ومثله قول عمرو بن البراقة النهمي :
وَنَنْصُرُ مَوْلَانَا وَنَعْلَمُ أَنَّهُ * كَمَا النَّاسُ مَجْرُومٌ عَلَيْهِ وَجَارِمُ** (176, 175, 174, 173, 172, 171 , 170, 169) .
 الشاهد منه «كما الناس» حيث دخلت «ما» على الكاف ولم تكف عملها فلهذا جُرَتْ «الناس» . وتزاد «ما» كثيراً بعد «من» ، و «عن» ، و «الباء» فلا تكفه عن عمل الجر وتكون «ما» حينئذٍ زائدة لا محل لها من الإعراب ، ومثلها «اللام» إلا أن زيادة «ما» بعدها قليلة كقول الأعشى :

إلى ملك خير أربابه *** فَإِنَّ لَمَّا كُلُّ شَيْءٍ قَدْرًا (177) .
 الشاهد : «لما كل» والتقدير لكل شيء ، و«ما» زائدة وذلك قليل .
 خروج «رُبَّ» عن وظيفتها:

لا تجر «رُبَّ» إلا النكرة نحو «رُبَّ رجل عالم لقيت» . وشذَّ جرهما لضمير الغيبة كقول :
رُبَّه فِتِيَّةٌ دَعَوْتُ إِلَى مَا * يُورِثُ الْمَجْدَ دَائِبًا فَأَجَابُوا** (183 , 182, 181, 180, 179, 178) .
 الشاهد : «رُبَّه فتيّة» حيث جيء بالضمير فيه مفرداً، والتمييز جمعاً بناءً على المشهور أن

الضمير يدخل «رُبَّ» عليه يفرد دائماً. ومذهب جماعة من النحويين كابن عصفور والزمخشري إن مثل هذا الضمير نكرة، لأنه عائد على واجب التنكير، وقال جماعة كالفارسي معرفة جارٍ مجرى النكرة (187, 186, 185, 184).

ويلزم هذا الضمير المجرور الأفراد والتذكير والتفسير بتمييز بعده مطابق للمعنى فيقال: «رُبُّهُ رجلاً، ورُبُّهُ امرأة» (190, 189, 188).

الفصل بين الجار والمجرور:

لا يجوز الفصل بين حرف الجر والمجرور إلا في نادر الكلام نحو ما حكاه الكسائي من قول بعضهم: «أخذته بأرى ألف درهم» والأصل: «أخذته أرى بألف درهم» (191) أو في ضرورة الشعر:

إِنَّ عَمراً لَا خَيْرَ فِي الْيَوْمِ عَمْرٍو *** إِنَّ عَمراً مُخَبِّرُ الْأَحْزَانِ (196, 195, 194, 193, 192)

الشاهد: «في اليوم عمرو» حيث فصل بين حرف الجر ومجروره بالظرف للضرورة. وقول الآخر وهو مجهول:

رُبَّ فِي النَّاسِ مُوسِرٍ كَعَدِيمٍ *** وَعَدِيمٍ يَخَالُ ذَا أَيْسَارٍ (199, 198, 197)

الشاهد: «رُبَّ في الناس» حيث فصل «رُبَّ» من مجرورها بالجار والمجرور اضطراراً. الدراسة التطبيقية:

قال تعالى: [عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ ١] (سورة النبأ: 1) عَمَّ: مؤلفة من (عن) الجارة و (ما) الاستفهامية.

قرأ الجمهور بحذف الألف من (ما) وهي الأكثر، وتسقط ألف (ما) الاستفهامية إذا دخل عليها حرف جر (200).

قال تعالى: [عَنِ النَّبِإِ الْعَظِيمِ 2] (سورة النبأ: 2) عَنِ: حرف جر، النَّبِإِ: اسم مجرور بعن وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

قال تعالى: [الَّذِي هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ 3] (سورة النبأ: 3) فيه: في حرف جر، والضمير الهاء في محل جر بفي.

قال تعالى: [وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرِ مَاءً ثَجَّاجًا ١٤] (سورة النبأ: 14) من: حرف جر، المعصرات: اسم مجرور بمن وعلامة حره الكسرة الظاهرة.

قال تعالى: [الْخَرَجَ بِهِ حُبًّا وَنَبَاتًا 15] (سورة النبأ: 15) به: الباء حرف جر، والضمير الهاء في محل جر بالباء.

قال تعالى: [يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ فَتَأْتُونَ أَفْوَاجًا 18] (سورة النبأ: 18) في: حرف جر، الصور: اسم مجرور بفي وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

قال تعالى: [لِلطَّغْيَنِ مَآبًا ٢٢] (سورة النبأ: 22) للطاغين: اللام حرف جر، الطاغين: اسم مجرور باللام وعلامة جره الياء.

قال تعالى: [لِئَيْنِ فِيهَا آحْقَابًا 23] (سورة النبأ: 23) فيها: في حرف جر، والضمير الهاء في

محل جر بفي .

قال تعالى : [لَا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا 24] (سورة النبأ : 24) فيها : في حرف جر , والضمير الهاء في محل جر بفي .

قال تعالى : [وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَابًا 28] (سورة النبأ : 28) الباء حرف جر , آياتنا : اسم مجرور بالباء وعلامة جره الكسرة الظاهرة .

قال تعالى : [إِنَّ لِلْمُتَّقِينَ مَفَازًا 31] (سورة النبأ : 31) اللام حرف جر , المتقين : اسم مجرور باللام وعلامة جره الياء . قال تعالى : [لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا وَلَا كِذْبا 53] (سورة النبأ : 35) فيها : في حرف جر , والضمير الهاء في محل جر بفي .

قال تعالى : [جَزَاءٌ مِّن رَّبِّكَ عَطَاءٌ حِسَابًا 36] (سورة النبأ : 36) من : حرف جر , ربك : اسم مجرور بمن وعلامة جره الكسرة الظاهرة .

قال تعالى : [رَبِّ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا الرَّحْمَنُ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا 37] (سورة النبأ : 37) من : حرف جر , والضمير الهاء في محل جر بمن .

قال تعالى : [إِلَّا مَن أَذِنَ لَهُ الرَّحْمَنُ وَقَالَ صَوَابًا ٣٨] (سورة النبأ : 38) اللام حرف جر , والضمير الهاء في محل جر باللام . قال تعالى : [ذَلِكَ أَلْيَوْمٍ أَلْحَقُّ فَمَن شَاءَ اتَّخَذْ إِلَىٰ رَبِّهِ مَآبًا ٣٩] (سورة النبأ : 39) إلى : حرف جر , ربه : اسم مجرور بإلى وعلامة جره الكسرة الظاهرة .

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم النبيين و إمام المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه الغر الميامين. وأحمده أن أعانني على هذه الدراسة التي جاءت بعنوان حروف الخفض دراسة تطبيقية في سورة النبأ.

حيث قمت بجمع حروف الخفض المتفرقة في بطون كتب النحو والتفسير ومن ثم ترتيبها وتصنيفها حسبما تقتضيه خطة الدراسة . وقد بدأت دراستي هذه بمستخلص للدراسة وضحت فيه أهدافها وسبب اختيار الموضوع وأهم النتائج التي توصلت إليها , ومن بعده المقدمة ومن ثم دلفت إلى حروف الخفض , سبب تسميتها , وتعريفها , وأقسامها , معانيها والتي تجر شذوذاً , ثم تطبيق ذلك على آيات سورة النبأ مستعيناً بأقوال المفسرين وملحوظاتهم . أوصت الدراسة بالبحث في حروف الخفض لأهميتها في إثراء الدرس النحوي.

الهوامش:

- (1) ابن الحاج ، أبو العباس أحمد بن محمد بن حمدون ، حاشية ابن الحاج على شرح متن الأجرومية ، دار الفكر ، بدون ط ، ت ، ص 95 - 96.
- (2) الصبان ، محمد علي ، هامش حاشية الصبان على شرح الأشموني ، تحقيق إبراهيم شمس الدين ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية - بيروت ط 1 1417 هـ - 1997 م ، 2 / 302.
- (3) الخضري ، الشيخ محمد ، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل ، دار الفكر ، 1 / 226 ، بدون ط ، ت.
- (4) الأنباري ، عبد الرحمن بن محمد عبد الله ، أسرار العربية ، تحقيق محمد حسين شمس الدين ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية - بيروت ط 1 1418 هـ - 1997 م .
- (5) هامش أسرار العربية ، ص 139. مرجع سابق
- (6) السيوطي ، عبد الرحمن جلال الدين ، الأشباه والنظائر في النحو ، تحقيق د. عبد العال سالم مكرم ، مؤسسة الرسالة بيروت ط 1 ، 1406 هـ 1985 م .
- (7) الأهدل ، محمد بن أحمد بن عبد الباري ، الكواكب الدرية على متممة الأجرومية ، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت 1420 هـ 2000 م .
- (8) الأشباه والنظائر ، 3 / 185 ، مرجع سابق .
- (9) حاشية ابن الحاج ، ص 96 ، مرجع سابق .
- (10) حاشية الصبان ، 2 / 303 ، مرجع سابق .
- (11) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 420 ، مرجع سابق .
- (12) البغدادي ، عبد القادر عمر ، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ، على شواهد شرح الكافية ، ، بدون ط ، ت ، 10 / 426 .
- (13) حاشية الصبان ، 2 / 304 ، مرجع سابق .
- (14) السيوطي ، عبد الرحمن جلال الدين ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع تحقيق أحمد شمس الدين ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية بيروت ط 1 ، 1418 هـ 1998 م ، 2 / 373 .
- (15) الشنقيطي أحمد أمين ، الدرر اللوامع على همع الهوامع بشرح جمع الجوامع في العلوم العربية ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بدون ط ، ت ، 4 / 174 .

- (16) الأزهري ، خالد بن عبد الله ، شرح التصريح على التوضيح، تحقيق باسل عيون السود ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط 1 ، 2000 م ، 1 / 213.
- (17) العيني ، محمود بن أحمد ، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية مطبوع مع خزانة الأدب ، دار صادر ، بيروت ، بدون ، ط ، ت ، 3 / 247 .
- (18) البيت من شواهد ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى ، وبل الصدى ، تحقيق حنا الفاخوري ، ، دار الجيل بيروت ط 1 1992 م ، ص 256،
- (19) ابن عصفور ، علي بن مؤمن ، المقرب ، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود ، وعلي محمد معوض ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط 1، 1998م ، ص 263،
- (20) شرح التصريح ، 2 / 2 ، مرجع سابق .
- (21) المقاصد النحوية ، 3 / 247 ، مرجع سابق .
- (22) شرح ابن عقيل ، 3 / 5 ، مرجع سابق .
- (23) حاشية الصبان ، 2 / 304 ، مرجع سابق .
- (24) حاشية الصبان ، 2 / 304 ، مرجع سابق .
- (25) شرح ابن عقيل ، 3 / 5 ، مرجع سابق .
- (26) ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن هشام الأنصاري ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، تحقيق محمد محي الدين ، المكتبة العصرية ، بدون ت ط ، 1992م ، 1 / 316.
- (27) هامش شرح قطر الندى ، ص 256 ، مرجع سابق .
- (28) مغني اللبيب ، 1 / 316 ، مرجع سابق .
- (29) المقرب ، ص 263، و الخضري ، الشيخ محمد ، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل ، دار الفكر بدون ط ، ت ، 1 / 226.
- (30) شرح ابن عقيل ، 3 / 3 ، مرجع سابق .
- (31) مغني اللبيب ، 1 / 206 ، مرجع سابق .
- (32) ابن الناظم ، بدر الدين بن محمد بن مالك ، شرح ألفية ابن مالك ، تحقيق د. عبد الحميد السيد ، دار الجيل بيروت ، بدون ، ط ، ت ، ص 354.
- (33) شرح ابن عقيل ، 3 / 4 ، مرجع سابق .

- (34) حاشية الخضري ، 1 / 226، مرجع سابق .
- (35) البيت من شواهد مغنى اللبيب ، 1 / 206 ، مرجع سابق .
- (36) ابن الناظم ، ص 355، مرجع سابق .
- (37) حاشية الصبان ، 2 / 303 ، مرجع سابق .
- (38) الخضري ، 1 / 226 ، مرجع سابق .
- (39) مغنى اللبيب ، 1 / 206 ، مرجع سابق .
- (40) حاشية الخضري ، 1 / 226 ، مرجع سابق .
- (41) حاشية الصبان، 2 / 204. مرجع سابق .
- (42) ابن خلكان ، وفيات الأعيان ، تحقيق إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ، بدون ط ، ت ، 3 / 330 .
- (43) انظر ابن الناظم ، ص 356. مرجع سابق .
- (44) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 423، مرجع سابق .
- (45) حاشية الصبان ، 2 / 210 ، مرجع سابق .
- (46) مغنى اللبيب ، 1 / 123 ، مرجع سابق .
- (47) وهمع الهوامع ، 2 / 341 ، مرجع سابق .
- (48) شرح التصريح ، 2 / 3، مرجع سابق .
- (49) الدرر اللوامع ، 4 / 111. مرجع سابق .
- (50) حاشية الخضري ، 1 / 227، مرجع سابق .
- (51) هامش المقرب ، ص 265 ، مرجع سابق .
- (52) الكواكب الدرية ، 2 / 423 _ 424 ، مرجع سابق .
- (53) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 425 ، مرجع سابق .
- (54) أوضح المسالك ، 3 / 14، مرجع سابق .
- (55) شرح التصريح ، 2 / 3، مرجع سابق .
- (56) شرح ابن عقيل ، 3 / 13 ، مرجع سابق .
- (57) الأشموني ، أحمد بن محمد بن عبد الكريم ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، تحقيق د. عبد الحميد السيد محمد ، المكتبة الأزهرية للتراث ، بدون ط ، ت ، 2 / 286.
- (58) بركات يوسف هبود، مصباح السالك إلى أوضح المسالك ، راجع الكتاب وصححه وصنع فهارسه يوسف الشيخ محمد ألبقاعي ، دار الفكر للطباعة والنشر ، 1414 هـ _ 1994 م ، 3 / 14 _ 15 .

- (59) شرح التصريح 2/ 8، مرجع سابق .
- (60) مصباح السالك ، 3/ 19، مرجع سابق .
- (61) الكواكب الدرية ، 2/ 412، مرجع سابق .
- (62) أوضح المسالك ، 3/ 18 - 25، مرجع سابق .
- (63) شرح التصريح ، 2/ 10، مرجع سابق .
- (64) البيتان من شواهد الكواكب الدرية ، 2/ 413، مرجع سابق .
- (65) حاشية الصبان ، 2/ 223، مرجع سابق .
- (66) مغنى اللبيب ، 1/ 145، مرجع سابق .
- (67) شرح الأشموني ، 2/ 93، مرجع سابق .
- (68) أوضح المسالك ، 3/ 40، مرجع سابق .
- (69) أوضح المسالك ، 3/ 31، مرجع سابق .
- (70) أوضح المسالك ، 3/ 33، مرجع سابق .
- (71) أوضح المسالك ، 3/ 34، مرجع سابق .
- (72) التصريح ، 13/ 2، مرجع سابق .
- (73) البيت من شواهد الأنباري ، الإمام كمال الدين أبي البركات بن محمد أبي سعيد ، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين : البصريين والكوفيين ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية بيروت ، 1407 هـ — 1987 م . ، 1/ 253،
- (74) خزانة الأدب ، 1/ 552، مرجع سابق .
- (75) ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن هشام الأنصاري ، المتوفى سنة 799 هـ شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب قدم له ووضع هوامشه وفهارسه د/ أميل يعقوب دار الكتب العلمية بيروت ط1 1417 هـ 1996 م ، ص 212،
- (76) المقاصد النحوية ، 2/ 67، مرجع سابق .
- (77) شرح الأشموني ، 1/ 216، مرجع سابق .
- (78) مصباح السالك ، 3/ 26، مرجع سابق .
- (79) شرح التصريح ، 2/ 11، مرجع سابق .
- (80) مصباح السالك ، 3/ 27، مرجع سابق .
- (81) مصباح السالك ، 3/ 28، مرجع سابق .
- (82) أوضح المسالك ، 3/ 28، مرجع سابق .

- (83) المصدر نفسه، 3 / 29، مرجع سابق .
- (84) الكواكب الدرية ، 2 / 416، مرجع سابق .
- (85) المصدر نفسه ، 2 / 417، مرجع سابق .
- (86) المصدر نفسه ، 2 / 417، مرجع سابق .
- (87) همع الهوامع ، 2 / 354، مرجع سابق .
- (88) الدرر اللوامع، 4 / 133، مرجع سابق .
- (89) السيوطي ، عبد الرحمن جلال الدين ، شواهد المغنى ، منشورات دار مكتب الحياة بيروت بدون ط ، ت ، 1 / 410 . 90 - عبد السلام محمد هارون ، معجم شواهد العربية ، تأليف ، مكتبة الخانجي بالقاهرة ، ط 3 ، 2002م ، ص 555.
- (90) مغني اللبيب ، 1 / 137، مرجع سابق .
- (91) البيت من شواهد الكواكب الدرية 2 / 418 ، مرجع سابق .
- (92) أوضح المسالك ، 3 / 45، مرجع سابق .
- (93) حاشية الصبان ، 2 / 229، مرجع سابق .
- (94) الجمل ، ص 139، مرجع سابق .
- (95) شرح التصريح، 2 / 17 ، مرجع سابق .
- (96) حاشية الصبان، 2 / 229 ، مرجع سابق .
- (97) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 419، مرجع سابق .
- (98) أوضح المسالك ، 3 / 46، مرجع سابق .
- (99) حاشية الصبان 2 / 229، مرجع سابق .
- (100) مغني اللبيب ، 1 / 335 ، مرجع سابق .
- (101) المقرب ، ص 270، مرجع سابق .
- (102) حاشية الصبان ، 2 / 350، مرجع سابق .
- (103) شرح ابن عقيل ، 3 / 36، مرجع سابق .
- (104) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 430، مرجع سابق .
- (105) حاشية الصبان ، 2 / 249، مرجع سابق .
- (106) شرح ابن عقيل ، 36 / 3 ، مرجع سابق .
- (107) خزانة الأدب ، 2 / 326، مرجع سابق .
- (108) شرح شذور الذهب ، ص ، 288، مرجع سابق .

- (109) أوضح المسالك ، 3 / 65، مرجع سابق .
- (110) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 431، مرجع سابق .
- (111) - شرح شذور الذهب ، ص 289، مرجع سابق .
- (112) سيبويه ، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر ، الكتاب ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، دار الكتاب العربي 1388هـ - 1986م ، 2 / 213،
- (113) شرح ابن عقيل 3 / 36، مرجع سابق .
- (114) خزانة الأدب ، 2 / 326، مرجع سابق .
- (115) أوضح المسالك ، 3 / 63 ، مرجع سابق .
- (116) البيت من شواهد حاشية الصبان ، 2/348، مرجع سابق .
- (117) شرح ابن عقيل، 1/ 130، 3 / 37، مرجع سابق .
- (118) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 433، مرجع سابق .
- (119) أوضح المسالك ، 3 / 65، مرجع سابق .
- (120) شرح التصريح 2 / 23، مرجع سابق .
- (121) المقاصد النحوية ، 2 / 493، مرجع سابق .
- (122) خزانة الأدب ، 7 / 549، مرجع سابق .
- (123) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 434، مرجع سابق .
- (124) أوضح المسالك ، 3 / 66، مرجع سابق .
- (125) المقاصد النحوية ، 2 / 489، مرجع سابق .
- (126) خزانة الأدب ، 10 / 20، مرجع سابق .
- (127) حاشية الصبان ، 2 / 233، مرجع سابق .
- (128) مغني اللبيب ، 1 / 121، مرجع سابق .
- (129) حاشية الصبان ، 2 / 233، مرجع سابق .
- (130) الكواكب الدرية ، 2 / 437، مرجع سابق .
- (131) شرح ابن عقيل ، 3 / 39 ، مرجع سابق .
- (132) المبرد ، أبو العباس محمد بن يزيد ، الكامل في اللغة والأدب ، تحقيق حنا الفاخوري ، دار الجيل بيروت ، ط 1 ، 1417هـ - 1997م . ، 2 / 617 .
- (133) الكواكب الدرية ، 2 / 437، مرجع سابق .
- (134) شرح ابن عقيل ، 3 / 39 ، مرجع سابق .

- (135) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 438، مرجع سابق .
- (136) حاشية الصبان ، 2 / 16، مرجع سابق .
- (137) خزانة الأدب ، 3 / 51، مرجع سابق .
- (138) المقاصد النحوية ، 2 / 498، مرجع سابق .
- (139) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 438، مرجع سابق .
- (140) المقاصد النحوية ، 2 / 492، مرجع سابق .
- (141) الدرر اللوامع ، 2 / 195، مرجع سابق .
- (142) همع الهوامع 3 / 196، مرجع سابق .
- (143) خزانة الأدب ، 8 / 492، مرجع سابق .
- (144) الإنصاف ، 1 / 191، مرجع سابق .
- (145) الكواكب الدرية ، 2 / 441، مرجع سابق .
- (146) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 441، مرجع سابق .
- (147) خزانة الأدب ، 9 / 586، مرجع سابق .
- (148) حاشية الصبان ، 2 / 230، مرجع سابق .
- (149) أوضح المسالك ، 3 / 62، مرجع سابق .
- (150) همع الهوامع ، 2 / 389. مرجع سابق .
- (151) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 443، مرجع سابق .
- (152) خزانة الأدب ، 11 / 404، مرجع سابق .
- (153) مغني اللبيب ، 1 / 135، مرجع سابق .
- (154) حاشية الصبان ، 2 / 231، مرجع سابق .
- (155) المقاصد النحوية ، 2 / 492، مرجع سابق .
- (156) همع الهوامع ، 2 / 388، مرجع سابق .
- (157) أوضح المسالك ، 3 / 60. مرجع سابق .
- (158) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 444، مرجع سابق .
- (159) خزانة الأدب ، 9 / 582، مرجع سابق .
- (160) حاشية الصبان ، 2 / 231، مرجع سابق .
- (161) أوضح المسالك ، 3 / 56، مرجع سابق .
- (162) المقاصد النحوية ، 2 / 491، مرجع سابق .

- (163) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 442، مرجع سابق .
- (164) المقاصد النحوية ، 2 / 485، مرجع سابق .
- (165) أوضح المسالك ، 3 / 59، مرجع سابق .
- (166) همع الهوامع ، 2 / 390، مرجع سابق .
- (167) شرح التصريح ، 2 / 22 ، مرجع سابق .
- (168) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 445، مرجع سابق .
- (169) أوضح المسالك ، 3 / 57، مرجع سابق .
- (170) همع الهوامع ، 2 / 390، مرجع سابق .
- (171) حاشية الصبان ، 2 / 231، مرجع سابق .
- (172) مغني اللبيب ، 1 / 165، مرجع سابق .
- (173) شرح التصريح ، 2 / 21، مرجع سابق .
- (174) المرادي ، الحسين بن أم القاسم ، الجنى الداني لحروف المعاني ، تحقيق د. فخر الدين قباوة ، ومحمد كريم فاضل ، بيروت ، ط2 ، 1983م ، ص 166 .
- (175) المقاصد النحوية ، 2 / 484. مرجع سابق .
- (176) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 440، مرجع سابق .
- (177) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 428، مرجع سابق .
- (178) حاشية الصبان ، 2 / 60، مرجع سابق .
- (179) شرح شذور الذهب، ص 135، مرجع سابق .
- (180) أوضح المسالك ، 3 / 16، مرجع سابق .
- (181) همع الهوامع ، 2 / 351، مرجع سابق .
- (182) المقاصد النحوية ، 2 / 437. مرجع سابق .
- (183) انظر الكواكب الدرية ، 2 / 428، مرجع سابق .
- (184) شرح شذور الذهب ، ص 135-136، مرجع سابق .
- (185) المقرب ، ص 274، مرجع سابق .
- (186) حاشية الصبان ، 2 / 308، مرجع سابق .
- (187) حاشية الصبان ، 2 / 309، مرجع سابق .
- (188) ابن الناظم ، ص 358، مرجع سابق .
- (189) المقرب ، ص 274، مرجع سابق .

- (190) المقرب ، ص 271، مرجع سابق .
- (191) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 439، مرجع سابق .
- (192) همع الهوامع ، 2 / 386، مرجع سابق .
- (193) شرح الأشموني ، 2 / 118، مرجع سابق .
- (194) الدرر اللوامع ، 4 / 201، مرجع سابق .
- (195) حاشية الصبان ، 2 / 236، مرجع سابق .
- (196) البيت من شواهد الكواكب الدرية ، 2 / 439، مرجع سابق .
- (197) همع الهوامع ، 2 / 387، مرجع سابق .
- (198) الدرر اللوامع ، 4 / 201 ، مرجع سابق .
- (199) الزجاج ، أبو الحسن سالم بن الحسين ، إعراب القرآن الكريم ، تحقيق إبراهيم الإيباري ، دار الكتاب ، مصر ، 1/ 276 ، بدون ت ط .

مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب (همع الهوامع) للسيوطي (دراسة صرفية وصفية تحليلية)

أستاذ النحو والصرف المشارك
كلية التربية - جامعة كردفان

د. حمزة آدم يوسف حسن

المستخلص:

تناول هذا البحث مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب همع الهوامع للسيوطي، دراسة صرفية وصفية تحليلية، وهدف إلى جمع المسائل الصرفية الماثلة في كتاب (همع الهوامع) ودراستها بعرضها على آراء العلماء و أقوالهم، و بيان مواقف و اختيارات أبي حيان في إطار موافقاته و مخالفاته لتلك الآراء و الكشف عن الأصول و الأدلة التي بنى عليها في ترجيح آرائه و موافقاته، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، و توصل إلى جملة من النتائج منها: أكد البحث أن أبا حيان لم يكن بدعاً من علماء العربية السابقين واللاحقين فقد دلت كل مواقفه على سعة أفقه و راجح رأيه و ثاقب فكره؛ فهو من أبرز علماء الصرف الذين شادوا أركانه و أرسوا دعائمه و حافظوا على أصوله و ديباجته في أنقى وأبهى صورها، و ليس أدل على ذلك من اعتماده على السماع و اتخاذ مداراً للحكم عنده ؛ حيث ترجع جلّ اعتراضاته الصرفية إلى مخالفة المسموع و المشهور من كلام العرب، بل كانت له مواقف واضحة خالف فيها كبار العلماء أمثال سيبويه و ابن مالك و غيره، رصد البحث عدداً من اجتهادات أبي حيان التي ربما توافق أو تخالف الآراء الأخرى، وقد برز من خلالها ميله إلى التوسع في بعض القضايا التي بينّها البحث بالتفصيل ...

الكلمات المفتاحية: السيوطي ، أبو حيان ، وافق ، خالف السماع، القياس

Aby Hayyan Alandalusy
Stand- points in the book :Ham'a Alhauami'a
Amorphological Descriptive and Analytical study
Hamza Adam Yousif Hassan

Abstract:

This study tackled the situation of Ibn Hayan Indlisian in his book (Hamaa Alhawama) For the Sueeti morphological descriptive analytical study . It aims to collect morphological issue spread in his book (Hamaa Alhawama) and study on exploring for the ideas of scientist and their attitudes and explain that attitudes and his selection in the agreement and disagreement for that ideas and exploring for the original arguments that he depend on it for overbalanced ideas and build his agreement .The study used the descriptive analytical approach .The study reached some results some of them as the study confirmed Iba Hayan did not created from the previous Arabic scientist and the coming. The arguments indicated that the agreement of expansion of his horizontal and over balanced idea and his thought and he is one of the morphological scientist that build its original and preserved on its original in its purity and it beautify picture it does not indicate for that, for its depends for hearing and take decision the govern for his for all and phonological conflict and differentiation of the hearing and wittiness from the Arab's speaking . The study reached that, Aba Hayan does not traditional and gradual followed as he haw clear attitudes and differentiate of big scientist for example Sipweehi and Ibn Malik and others . The study listed numbers of ibn Hayan's ideas that may be agreed or disagreed the others ideas .and through its curve and expansion in some issue the study built in details .

Key words : Alsueety – Ibn Hayan - Agree – Conflict – Allow – Measurement

المقدمة:

الحمدُ لله الذي تقدست أسماؤه وعظمت صفاته عن الشبيه والمثال، نحمده حمداً لا يبلقه القائلون ولا يحصيه العادون، و صلاة و سلاماً على خير من نطق بالضاد و على آله و صحبه الأمجاد و بعد:

يعدُّ أبو حيان الأندلسي من جهاذة اللغة و من أشهر علمائها في عصره، إذ كان أملاً في النحو و التصريف حتى لُقِّب بشيخ النحاة، و كلُّ ما نقله السيوطي عن آراء أبي حيان يقف شاهداً

على تفرُّده وعلو كعبه، حيث كانت له اجتهادات و مواقف و ترجيحات و اختيارات سديدة، و قد جاء هذا البحث الموسوم بـ(مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب همع الهوامع للسيوطي - دراسة صرفية وصفية تحليلية) لعرض و تحليل هذه الآراء و بيان موافقاته و مخالفاته الصرفية المبثوثة في هذا الكتاب و إظهار مواقفه من النحاة و اختياراته و ما اعتمد عليه من أدلة و حجج، و الكشف عن الأصول التي اختارها في قبوله أو رفضه لآراء العلماء. وعلّل السبب الرئيس وراء اختيار هذا الموضوع؛ هو كثرة آراء أبي حيان في كتاب همع الهوامع كثرة تدل على عظمة هذا العالم و مكانته عند السيوطي، فلا تكاد تخلو مسألة صرفية من رأيه أو اختياره في هذا السفر إلا نادراً، ولا سيّما أن أبا حيان من علماء اللغة الذين كان لهم كبر الأثر فيمن بعده و بخاصة السيوطي و من الدوافع و الأسباب؛ رغبة الباحث في النهل من معين اللغة - و خاصة علم التصريف - في أعظم مصادرها و أعلاها شأنًا؛ كتاب همع الهوامع للإمام جلال الدين السيوطي.

الدراسات السابقة:

- هنالك بحوث تناولت آراء أبي حيان النحوية في كتاب همع الهوامع منها:
- دراسة لمهند عوّاد - رسالة ماجستير - الجامعة الإسلامية - غزة.
 - دراسة لآمنة آدم يس - رسالة ماجستير - جامعة كردفان 2018م، و لكن لم أقف على بحث تناول هذا الموضوع و من الزاوية نفسها.

منهج البحث:

- سار هذا البحث وفقاً للمنهج الوصفي التحليلي متّبعا الخطوات الآتية:
1. جمع المسائل الصرفية التي أوردها السيوطي في كتاب همع الهوامع، و كان لأبي حيان رأي أو اختيار فيها.
 2. تصنيف هذه المسائل و ضم المتشابه منها بعضه إلى بعض.
 3. تناول مطالب البحث حسب ورودها في الكتاب.
 4. وضع عنوان لكل مسألة ثمّ جعل على رأس كل واحد نص السيوطي في كتاب همع الهوامع و الذي يتضمن ما قاله أبو حيان، ثمّ نقل آراء العلماء في تلك المسألة و ما استدلوا به و قرروه من أحكام، و بيان موقف أبي حيان في ضوء ما تم تناوله من آراء و حجج.

أبي حيان الأندلسي ومولده واسمه ونشأته :

هو الشيخ الإمام الحافظ العلامة أثير الدين أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي الغرناطي الأثري الجياني النفزي المصري الظاهري المالكي الشافعي⁽¹⁾. الأندلسي نسبة إلى موطنه في بلاد الأندلس و أمّا الغرناطي فنسبة إلى مدينة غرناطة و هي إحدى مدن الأندلس و أمّا الجياني فهي نسبة إلى جيان إحدى مدن الأندلس، و كذا النفري فنسبة إلى قبيلته و هي إحدى قبائل البربر⁽²⁾.

مولده و نشأته:

ولد في (مطخشارش) و هي مدينة من حضرة غرناطة في آخر شوال سنة أربع و خمسين و ستمائة، و قيل سنة اثنين و خمسين و ستمائة⁽³⁾.

نشأ أبو حيان في غرناطة و تلقى علومه الأولى في مدارسها و مساجدها كأبناء عصره في ذلك الوقت و أخذ عن شيوخ بلده مختلف العلوم، و انتقل إلى بلاد الأندلس طلباً للعلم ثم تركها بسبب خلافه مع إحد أساتذته أبي جعفر بن الزبير الثقفي فشكاها للسلطان، فلما سمع بالأمر اختفى ثم ركب البحر و لحق المشرق⁽⁴⁾. وصف أبو حيان بأوصاف كثيرة في هيئته و في علمه، منها أنه شيخ المشايخ و شيخ النحاة في الديار المصرية و حجة العرب و مالك أئمة الأدب و غيرها من الأوصاف⁽⁵⁾.

كما عُرف بأنه ظاهري المذهب و كان شديد الانتقاد لأصحاب الكلام و الفلسفة والاعتزال⁽⁶⁾.

شيوخه:

لم يشتهر أحدٌ من النحاة بكثرة الشيوخ كما أشتهر أبو حيان، و قد ساعدت ظروفه و تنقلاته في بلاد الأندلس و المشرق على الإكثار من الشيوخ و تلقي عنهم، و كان يفجر بكثرة شيوخه و ينتقض مَنْ يأخذ العلم بنفسه من الكتب و لم يأخذه تلقياً من أفواه الشيوخ، فقال محدثاً عن نفسه: و قد حُظيتُ في صغري في علم اللغة (الفصيح) لأبي العباس أحمد بن يحيى الشيباني (ثعلب) إمام الكوفيين و اللغات المحتوي عليها، و دواوين مشاهير العرب الستة⁽⁷⁾، و قال: و أحسن ما وضعه المتأخرون من المختصرات و أجمعه للأحكام؛ كتاب (تسهيل الفوائد) لأبي عبدالله محمد بن مالك الطائي⁽⁸⁾، و أحسن ما وُضع في التصريف؛ كتاب (الممتع في التصريف) لابن عصفور، و قد أخذت هذا الفن عن أستاذنا أبي جعفر أحمد بن إبراهيم بن الزبير الثقفي في كتاب سيبويه و غيره⁽⁹⁾، و من أشهر شيوخه الذين أخذ عنهم أيضاً⁽¹⁰⁾:

- أبو الحسن علي بن محمد بن محمد عبد الرحمن الخشني الأبيدي.
- أبو الحسن علي بن محمد بن علي بن يوسف الكتامي بن الضائع.
- أبو جعفر أحمد بن يوسف الفهري.
- الحسن بن عبد العزيز بن محمد الإمام أبو علي بن أبي الأحوص الفهري الغرناطي، وغيرهم.

تلاميذه:

- حُظي أبو حيان بتلاميذ أذكاء صاروا أئمة و شيوخاً منهم على سبيل المثال لا الحصر⁽¹¹⁾:
- السمين الحلبي أحمد بن يوسف بن عبد الدائم بن محمد.
 - ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن بن عبدالله بن محمد.
 - ابن هشام عبدالله بن يوسف بن أحمد بن عبدالله الأنصاري.
 - المرادي الحسن بن قاسم بن عبدالله.
 - تقي الدين السبكي علي بن الكافي بن تمام بن يوسف بن موسى بن تمام بن حامد بن يحيى.

مؤلفاته:

ما صنفه أبو حيان من مصنفات سار في الآفاق وأشتهر وأخذ الناس عنه طبقة بعد طبقة، وقد ذكر المؤرخون أنها تزيد عن الخمسين مؤلفاً منها⁽¹²⁾: البحر المحيط ويقع في ثمانية أجزاء، والتذليل والتكميل في شرح التسهيل، وارتشاف الضرب من لسان العرب، و منهج السالك في الكلام عن ألفية ابن مالك، و لم يتمه، و تذكرة النحاة، و تقريب المقرَّب، و المبدع في التصريف و غيره.

وفاته:

تُوفي أبو حيان في القاهرة في يوم السبت ثمانية و عشرين من صفر سنة خمس وأربعين و سبعمائة هجرية بعد أن كَفَّ بصره و دُفن بمقبرة الصوفية خارج النصر و صُلي عليه بالجامع الأموي صلاة الغائب شهر ربيع الآخر⁽¹³⁾.

ثانياً: التعريف بالسيوطي و كتابه همع الهوامع في شرح جمع الجوامع:

اسمه: هو الحافظ أبو الفضل جلال الدين بن عبد الرحمن بن كمال الدين أبي بكر بن محمَّد بن سابق الدين المعروف بالخُضري السيوطي⁽¹⁴⁾. يُلقب بجلال الدين، و يُكنى بأبي الفضل، و أمَّا السيوطي فنسبه إلى أسيوط و أمَّا الخُضري فيألى محلية بغداد⁽¹⁵⁾. ويُقال أن والده سماه عبد الرحمن، و لقبه بجلال الدين، ثمَّ عرضه على شيخه قاضي⁽¹⁶⁾.

مولده و نشأته:

وُلد في ليلة الأحد مستهل رجب سنة تسع و أربعين و ثمانمائة، و قيل في جمادى الآخر⁽¹⁷⁾. و قد نشأ السيوطي يتيماً بالقاهرة، و مات أبوه و عمره خمس سنوات، و حفظ القرآن وعمره دون الثماني، ثمَّ حفظ متون الفقه و النحو⁽¹⁸⁾. و ممَّا لا شك فيه أنَّ للجو العائلي الذي عاش فيه أثره على المثابرة و الاجتهاد في تلقي العلم، فأجداده أهل علم و رئاسة ووجهة، و أبوه من فقهاء الشافعية⁽¹⁹⁾.

رحل السيوطي إلى الشام و الحجاز و الهند و المغرب، ثمَّ عاد إلى مصر فاستقر بها و تولى مناصب عدة وظل طوال حياته مشغلاً بالعلم يتلقاه من شيوخه، أو يبذله لتلاميذه، أو يحرِّره من الكتب و الأسفار⁽²⁰⁾. وحينما تقدم به العمر، أحس في نفسه الضعف، فخلا بنفسه في منزله بروضة المقياس و اعتزل الناس و تجرَّد للعبادة و التصنيف⁽²¹⁾.

شيوخه:

تتلمذ السيوطي على عددٍ من الشيوخ، أي ما يناهز الستمائة شيخاً منهم⁽²²⁾:

- علم الدين البلقيني.
- جلال الدين المحلي.
- عبد القادر بن أبي القاسم بن أحمد بن المعطي الأنصاري.
- الكافيحي محي الدين محمَّد بن سليمان بن سعد.
- شهاب الدين السارمسمامي الذي أعطى للسيوطي إجازة بتدريس اللغة.

كما أن للسيوطي شيوخ من النساء ومنهن:

- فاطمة بنت جابر الله صالح الطبري.
- رقية بنت عبد القوي بن محمد
- عائشة بنت عبد الهادي.
- صفية بنت جماع المكيّة، و غيرها.

تلاميذه:

- أمّا تلاميذه فهم كثر كذلك، لا يكادون يُحصون، منهم من تتلمذ على يديه و منهم من تتلمذ على كتبه، و من أبرز هؤلاء⁽²³⁾:
- الشعراي عبد الوهاب بن أحمد بن علي بن أحمد.
 - ابن طولون الدمشقي الصالحي الحنفي.
 - قطب الدين الشيرازي محمد بن مسعود بن مصلح الفارسي.
 - يوسف المالكي شرف الدين، و غيرهم.

مؤلفاته:

السيوطي عالمٌ جليل متعدد المواهب كثير التأليف، طرق مختلف الموضوعات فأجاد فيها، و بلغت مؤلفاته ستمائة و أكثر، و من أشهرها⁽²⁴⁾: الإتيقان في علوم القرآن، و الدرر المنثور في التفسير بالمأثور، و الألفية في القراءات العشر، و المزهري في اللغة، و الأشباه و النظائر في النحو، و تعريف الأعجم بحروف المعجم، و الإقتراح في أصول النحو، و همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، و بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، و طبقات الشعراء، و ذيل طبقات الحفاظ للذهبي، و طبقات الأصوليين، و طبقات الشعراء، و غيره.

وفاته:

تُوفي السيوطي سنة إحدى عشر و تسعمائة، و قيل في سحر ليلة الجمعة تاسع عشر من جمادى الأولى في منزله بروضة القياس بعد أن تمرّض سبعة أيام بورمٍ شديد في ذراعه الأيسر عن إحدى و ستين سنة و عشر أشهر و ثماني عشرة يوماً، و دُفن في حوش قوصون خارج باب القرافة⁽²⁵⁾.

كتاب همع الهوامع:

كتاب همع الهوامع هو شرح لكتاب السيوطي (جمع الجوامع)، وهو كتاب مختصر يحتوي على مقدمة عن تعريف الكلمة و أقسامها و على سبعة كتب هي:

المرفوعات و الفضلات و المجرورات و العوامل و التوابع و الأبنية و تغيّرات الكلم الإفرادية، و قال في المقدمة: و هذا ترتيب بديع لم أسبق إليه، حذوت فيه حذو كتب الأصول، و في جعلها سبب مناسبة لطيفة مأخوذة من حديث أبي حيان و غيره: إنّ الله وترٌ يحبّ الوتر، أمّا ترى السموات سبعاً و الأيام سبعاً و الطواف سبعاً⁽²⁶⁾. وقال في مقدمة همع الهوامع⁽²⁷⁾ أيضاً و بعد: فإنّ لنا تأليفاً في العربية جمع أدناها و أقصاها؛ كتاباً لم يغادر من مسائلها صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها

و مجموعاً تشهد لفضله أرباب الفضائل و جموعاً قصرت عن جموع الأواخر و الأوائل، حشدت فيه ما يقرُّ الأعين و يشنف المسامع و أوردته مناهل كتب فاض عنها همع الهوامع و جمعته في نحو مائة مصنف فلا غرو أن لقبته (جمع الجوامع)، وقال: وقد كنت أريد أن أضع عليه شرحاً واسعاً كثير النقول، طويل الذيل، جامعاً للشواهد و التحاليل، معتنياً بالانتقاد للأدلة و الأقاويل، منبهاً على الضوابط و القواعد و التقاسيم و المقاصد، فرأيت الزمان أضيق من ذلك، ورغبة أهله قليلة فيما هنالك، مع إلحاح الطلاب عليّ في شرح يرشدهم إلى مقاصده، و يطلعهم على غرائبه و شوارده فنجّزت لهم هذه العجالة الكافلة بحل مبانيه، و توضيح معانيه، و تفكيك نظامه، و تحليل أحكامه، و مسماة بـ(همع الهوامع في شرح جمع الجوامع)⁽²⁸⁾.

الأبنية:

بناء الأسماء:

ذكر السيوطي أن من أبنية الاسم الثلاثي المجرد؛ بناء فَعَلَ و فَعِلَ و فُعِلَ و فَعُلَ و فِعِلَ و فُعِلَ و فَعُلَ، و قد شُدَّ بناء فُعِلَ بضم الأول و كسر الثاني و فُعِلَ بكسر الأول و ضم الثاني لاجتماع ثقلين الضمة و الكسرة، مثل: دُئِلَ: لدويبة، و لم يرد به السماع، فِعِلَ مثل قوله: (الجُبْكُ)⁽²⁹⁾، و فيه تداخل اللغتين، أي: ضمها و كسرها، و قال أبوحيان: و الأحسن عندي أن يكون ممّا تبع فيه حركة الحاء لحركة تاء (ذات) في الكسر، و لم يُعتد باللام الساكنة لأن الساكن حاجز غير حصين⁽³⁰⁾.

المناقشة و التحليل:

عدّ ابن عقيل أن وزن (فُعِلَ) بضم فكسر قليل في الأسماء و لم يكن مقصوداً فيها و إمّا المقصود تخصيصه بفعل ما لم يُسم فاعله كضُرِبَ و قُتِلَ⁽³¹⁾.

وعلق سيبويه بقوله: و أعلم أنه ليس في الأسماء و الصفات (فُعِلَ)⁽³²⁾، و في منحنى ذي صلة فقد أهمل الزجاجي هذا البناء تماماً، و لم يورده في عداد أبنية الأسماء⁽³³⁾، و سار على رأيه الحملوي⁽³⁴⁾ و البيضاوي⁽³⁵⁾، و استدلا على ذلك بعدم سماعه عن العرب فضلاً عن عسر الانتقال من الضم إلى الكسر أو العكس، و ما جاء في قراءة: (السماء ذات الجُبْكُ)، بكسر فضم فهو من تداخل اللغتين في جزأي الكلمة، إذ يقال جُبْكُ و جِيْكُ بضميتين و كسرتين، فالكسر في الفاء من الثانية و الضم في العين من الأولى، و قيل: إن الحاء كُسرت اتباعاً لكسرة (تاء) ذات. و عليه فإنّ الأبنية المسموعة عند العرب هي التي ذكرها السيوطي و قد شُدَّ منها بناء أن لم يُعتد بهما لقلتهما، و قد أشار إلى هذا الرأي سيبويه و ابن عقيل و الزجاجي و غيرهم، و إيهمال أبو حيان و اختاره لوجود نظائره في كلام العرب و لجريان السماع على هذه الأبنية المذكورة.

بناء الأفعال:

المسألة الأولى: وزن الرباعي (افْعَلَّ):

أورد السيوطي وزن (افْعَلَّ) بتشديد اللام الأولى نحو: اُخْرَمَّسَ أي: خضع، ضمن أوزان الرباعي المزيد، و قال أبو حيان: و يظهر لي أنّه من مزيد الثلاثي غير ملحوق و غير المماثل⁽³⁶⁾.

المناقشة و التحليل:

يرى ابن عقيل أنَّ وزن الرباعي المزيد هو (أَفْعُول) بزيادة همزة الوصل قبل الفاء و واو مشددة بين العين و اللام نحو: أَجْلُوذ: أي أسرع في السير، أو (أَفْعَلَّ) بتضعيف اللام الثانية نحو: أَفْشَعَرَّ للدلالة على المبالغة⁽³⁷⁾. و لم يكن هذا القول محل استحسان سيبويه إذ ردَّ ما قاله السيوطي بأنَّ هذه الزيادة تكون في الفعل الثلاثي بتضعيف لامه وزيادة الواو و همزة الوصل في صدره، و ليس في الفعل الرباعي وزن (أَفْعُول)⁽³⁸⁾. وقد قطع الرضي بأنَّ الفعل الرباعي يُزاد بتضعيف لامه الثانية للدلالة على لزوم الفعل مع المبالغة في المعنى⁽³⁹⁾، وقد وافقه البيضاوي⁽⁴⁰⁾ و آخرون فلم يذكروا إلَّا بناء أَفْعَلَّ وَأَفْعُول⁽⁴¹⁾.

إذن مال أبو حيان إلى أنَّ هذا الوزن من مزيد الثلاثي، إلَّا أنَّ هذا الوزن لم يكن مطرداً، و لم يثبتته أحدٌ في مزيد الثلاثي ولا في مزيد الرباعي غير السيوطي.

المسألة الثانية: بناء الفعل المضارع: قال السيوطي: تفتح عين المضارع و تُكسر و تُضم، و قد تستعمل الحركات الثلاث في الكلمة الواحدة كمضارع صَبَغ و دَبَغ و رَجَح، و قد تستعمل حركتان كمضارع صَلَح و قَرَعَ في الفتح و الضم معاً، فالتفتح لكون اللام أو العين حرف حلق كما في سأل يسأل، و قد يجتمع الضم و الكسر في غير الحلقين نحو: فسق يَفْسُق يَفْسُق. و قد تساءل السيوطي: هل يتوقف ذلك على السماع لاستعمال العرب الوجهين في بعضه، أو يجعل الكسر لأنَّه أخفَّ و أكثر؟ قال أبو حيان: و الذي تختاره أنَّه إذا سُمع الكسر أو الضم اتبع و إلَّا جاز فيه الكسر و الضم⁽⁴²⁾.

ذهب ابن عصفور إلى أنَّ كلَّ مضارع لامه أو عينه حرف حلق؛ فإنَّ مضارعه على (يَفْعَل) بفتح العين نحو: قَرَعَ يَفْرَعُ، و إنَّ لم يكن كذلك فإنَّ مضارعه أبداً يجيئ على (يَفْعَل) و (يَفْعُل) بكسر العين و ضمها، و قد يجتمع الضم و الكسر في الفعل الواحد نحو: عَكَف يَعْكُفُ يَعْكُفُ، و هما جائزان سُمعا أم لم يُسمع إلا أحدهما⁽⁴³⁾. وجوَّز بعض النحاة، الضم و الكسر في كلَّ مضارع سُمعا فيه أم لا⁽⁴⁴⁾، أمَّا الحملان فقد منع كسر العين في الماضي و ضمها في المضارع كمنع من سبقه و لكنها جاز ففتح عين الماضي و المضارع في الحلقين ما لم يكن مضعفاً أو سُمع عن العرب ضمه أو كسره⁽⁴⁵⁾.

اختار أبو حيان الوجهين، و على هذا المذهب يجوز عنده ما سُمع من الكسر و الضم، أو أحدهما.

المسألة الثالثة: البناء للمفعول:

نقل السيوطي عن الجمهور قولهم أنَّ فعل المفعول مغيَّر من فعل الفاعل فهو فرع عنه، و قال الكوفيون و ابن الطراوة هو أصل، و هذا مردود لأنَّ هنالك أفعال لم يُنطق لها بفاعل ك(عَنِي)، فلو كان فرعاً للزم ألا توجد إلَّا حيث يُوجد الأصل، و قال أبو حيان: و هذا الخلاف لا يجدي كبير فائدة⁽⁴⁶⁾.

المناقشة و التحليل:

وردت في اللغة أفعال كثيرة على صورة المبني المجهول منها: فلا تُزْهِيَ علينا أي: تكبر، وعُمَّ الهلال، أي: استتر وأغمي عليه، أي: غُشِيَ، فهذه أفعال لازمة و الوصف منها على مفعول (47). و قد اختلف النحاة في إعراب هذه الأفعال، فعَدَّ بعضهم هي الفاعل، و قال آخرون هي نائب الفاعل لأنها ليست الفاعل الحقيقي، مثل هُرِعَ و عُنِيَ و حُمَّ (48)، فلا يُستغنى بالفعل عن الفاعل في بناء المفعول كما يستغنى بالفرع عن الأصل، و بناءً عليه فلم يُجز أبو حيان ما ذهب إليه النحاة لوجود كثير من التناقض في هذه المسألة. ويميل الباحث لرأي أبي حيان؛ لأنه لا توجد كثرة كاثرة تمكن من بناء قاعدة صرفية عليها، و لو جعل العلماء قاعدة لكل فرع لاختلطت الأصول بالفروع و لتأخرت وظيفة الفرع عن الأصل أو العكس، و لفسدت اللغة بكثرة هذه التعليقات.

المسألة الرابعة: ضم (فاء) المضاعف حُبْ:

اختلف النحاة مسألة ضم (فاء) الثلاثي المضاعف، فذهب جماعة منهم السيوطي و الجمهور إلى جواز ذلك كما في قوله تعالى: (هَذِهِصَاعَتُنَا رُدَّتْ إِلَيْنَا) (49)، بينما ذهب قومٌ إلى كسر الفاء في (ردت)، ومنع الفارسي بناءه في كل فعل جامد أو ناقص، و قال أبو حيان: و الذي نختاره مذهب الفارسي لأن لم يُسمع والقياس يأباه (50).

المناقشة و التحليل: أجازت طائفة من النحاة البناءين، و نسب الحملاوي قراءة الكسر إلى بني ضَبَّة (51)، بينما جَوَّز ابن مالك الإشمام وهو الإتيان بالفاء بحركة بين الضم و الكسر ولا يظهر ذلك إلا في اللفظ و يتعذر ظهوره في الخط (52)، كما جَوَّز الإشمام في المضاعف أيضاً بقوله:

وإنْ بِشَكْلِ خَيْفٍ لِبَسٍ يُجْتَنَبُ *** و ما لباع قد يُرى لنحو حَبْ

و المعنى أنه إذا خيف اللبس في الضم و الكسر و الإشمام؛ عُدل إلى شكل غيره لا لبس فيه، و أنْ ما ثبت لفاء (باع) من جواز الضم و الكسر و الإشمام؛ يثبت لفاء المضاعف (حَبْ) فنقول: حُبْ وَحِبْ، و إنْ شئت أشممت (53). و في نظر سيبويه و الكوفيين جواز هذا البناء في الفعل الجامد و الناقص نحو (كاد) وأخواتها، و منعه الفارسي (54).

المشهور عند كثير من النحاة و بحسب قاعدة السماع؛ أنْ الأسماء الجامدة و الناقصة لا تبنى، و هذا هو اختيار أبي حيان، و قد عضده السيوطي و الفارسي، و يميل الباحث إلى رأي أبي حيان و ذلك لاحتجاجة السماع المنسوب إلى الفارسي في حين يحتج بقية النحاة بالقياس؛ و السماع مقدّم على القياس.

بناء الصفات:

المسألة الأولى: بناء الصفة المشبهة:

قال السيوطي متحدثاً عن الصفة المشبهة: لا تُبنى من متعدّد بل من لازم، و قلّ فيها وزن اسم الفاعل نحو: طاهر القلب و مُنبسط الوجه، خلافاً لمن منع مجاراتها المضارع، و قال أبو حيان: لا التفات إليه لاتفاقهم على أنْ ضامر الكشح وخامل الذكر و مطمئن القلب؛ صفات مشبهة و هي مجارية له (55).

المناقشة و التحليل:

الأصل في الصفة المشبهة ألا تُصاغ من فعل متعدّد ولا تكون للحال⁽⁵⁶⁾، وإذا كانت من فعل ثلاثي فهي على نوعين: أحدهما: ما وازن المضارع نحو: طاهر القلب، وهذا قليل فيها والثاني: ما لم يوازنه وهو الكثير نحو: جميل الظاهر و حسن الوجه، وإن كانت من غير الثلاثي وجب موازنتها للمضارع نحو: منطلق اللسان، قال ابن مالك⁽⁵⁷⁾:

وصوغها من لازم لحاضر *** كطاهر القلب جميل الظاهر

و قال ابن هشام الأنصاري: إنّها تكون مجارية للفعل المضارع في تحركه و سكونه و إن تغيّرت الحركة فيهما كطاهر القلب و ضامر البطن، و غير مجارية له وهو الغالب في المبنية من الثلاثي كحسن و جميل و ضخم، و يكون اسم الفاعل إلا مجارياً له⁽⁵⁸⁾.

لم يتعرض الحملوي لمجارة اسم الفاعل للفعل المضارع و لكنّه أشار إلى أنّ اسم الفاعل يصبح صفة مشبهة إذا دلّ على صفة ثابتة مستقرة و دائمة نحو: طهر فهو طاهر، و لم يلتفت إلى ذلك⁽⁵⁹⁾، و قد وافقه البيضاوي في عدم الالتفات إلى مجاراتها، لأنّ الصفة المشبهة إمّا سُميت بهذا الاسم لكونها أشبهت اسم الفاعل في المعنى، فلا داعي لهذا الخلاف⁽⁶⁰⁾.

و يفهم من خلال ما تمت الإشارة أنّ أبا حيان يميل إلى مجارة الصفة المشبهة للفعل المضارع على مذهب غالبية النحاة، خلافاً لمن قال بعدم مجاراتها له.

المسألة الثانية: بناء صيغتي التعجب:

ذكر السيوطي أنّ صيغتي التعجب لا تُبنى إلا من فعل ثلاثي مجرد تام مثبت متصرف قابل للكثرة غير مبني للمفعول، وقد شدّ: ما أخصره من اختصر لأنّه غير ثلاثي مجرد و من مبني للمفعول، قال أبو حيان: و شدّ أيضاً قولهم: ما أعظم الله و ما أقدره⁽⁶¹⁾.

المناقشة و التحليل:

ذهب ابن الأنباري إلى جواز صيغة التعجب من صفات الله تعالى، و إنّ وُجدت فهي قليلة، و المراد بقولهم: ما أقدر الله المبالغة في وصف الله بالقدرة، و إنّ شئت قدرته بتقدير: ما أعظم الله و المراد به؛ الإخبار أنّه عظيم لا شيء يجعله عظيماً لاستحالته⁽⁶²⁾، مستشهداً بقول الشاعر⁽⁶³⁾:

ما أقدرَ الله أن يُدني على شحطٍ *** من داره الحزنُ ممّن داره صُولُ

ووافق ابن عصفور لجهة أن التعجب لا يكون إلا ممّا له نظير من الصفات، لا يجب التعجب من الله تعالى إلا قليلاً لأنّه لا نظير له لعدم قبول صفات الله تعالى الكثرة⁽⁶⁴⁾.

و قال ابن عقيل: إذا ورد بناء فعل التعجب من شيء من الأفعال التي يُمنع بناؤه منها حُكم بندوره ولا يُقاس على ما سُمع منه و ذلك وفاقاً لقول ابن مالك⁽⁶⁵⁾:

و بالنور احكم لغير ما ذكر *** لا تُقس على الذي فيه أثر

كما منعه ابن هشام مشيراً إلى مخالفة ذلك للقياس و تابعه الدكتور عبده الراجحي بقوله: ورد في العربية ما أخصره هذا الكلام، وهو خارج عن القياس⁽⁶⁶⁾، لأنّ الفعل منه من غير

الثلاثي ثمَّ هو مبني للمجهول⁽⁶⁷⁾. وافق أبو حيان السيوطي فيما ذهب إليه و اختاره ابن الأنباري و ابن عصفور، ولا يعلم الباحث خلافاً على جواز هذه المسألة فقد حُكم على جوازها على وجه الندور و الشذوذ.

المسألة الثالثة: بناء صيغة فاعيل بمعنى مفعول:

يرى السيوطي أنَّ صيغة فاعيل بمعنى مفعول مختلف في القياس عليه على الرغم من كثرته، و قال أبو حيان منبهاً إلى شرطه و قيده: فإن كان من فاعيل بمعنى فاعل كَعَلِيم و حَفِيز لا يجوز استعماله في المفعول حتى لا يحصل الالتباس، كما ينبغي أن يُقيد بكونه من فعل ثلاثي مجرد و تام و متصرف؛ لأنَّ ما وُجد عن العرب مصوغاً كذلك إنما هو مصوغٌ ممَّا ذكرنا⁽⁶⁸⁾.

المناقشة و التحليل:

نيابة فاعيل عن مفعول كثيرة و لكنَّها ليست مقيسة بإجماع النحاة⁽⁶⁹⁾. و قال ابن عقيل: و ينوب فاعيل عن مفعول في الدلالة على معناه نحو: مررت برجل جريح و امرأة جريح، فتاب جريح عن مجروح، ولا ينقاس ذلك في شيء بل يُقتصر فيه على السماع، و هذا معنى قوله⁽⁷⁰⁾:

و ناب نقلاً عنه ذو فَعِيل *** نحو فتاةٍ أو فتَى كحيل

كما وافق ابن عصفور هذه الإنابة مطلقاً⁽⁷¹⁾ و مال إليه الشيخ الحملاوي⁽⁷²⁾، و لكن ابن هشام قد أجاز ذلك بصورة استقام بها السياق بقوله: و قد ينوب فاعيل عن المفعول كدهين و طريح و جريح و مرجعه السماع، و قد تُلحق التاء خشية الإلباس تقول: مررت بقتيلة بني فلان؛ لأنَّك لم تذكر الموصوف⁽⁷³⁾، إلا أنَّه لا يُعدم من ينكر هذه المسألة، و قال أبو حيان: ويحتاج منع ذلك و إجازته إلى نقلٍ صحيح عن العرب⁽⁷⁴⁾. ويظهر للباحث - بعد عرض المسألة و تناول هذه الآراء - أنَّ كلَّ فعل ثلاثي سُمع له (فاعيل) بمعنى فاعل مثل عليم و رحيم ولا يُصاغ من مصدره فاعيل بمعنى مفعول؛ لأنَّ المعنيين متقابلين ووجود صيغة واحدة لهما تُوقع في اللبس، و هذا ما عليه جمهور النحاة، وإنَّ لم يكن قد سُمع للفعل الثلاثي وصف على فاعيل بمعنى فاعل، فقد اختلف فيه بين جواز صياغة فاعيل بمعنى مفعول و عدم الجواز، و يُقتصر فيه على ما ورد به السماع، وقد وافق أبو حيان رأي الجمهور و ما نُقل عن العرب.

(تاء) النسب:

ذكر السيوطي أنَّ لتاء النسب حالات كثيرة، فأحياناً تُوضع لتمييز الواحد من الجنس كثيراً كتمر تمر و بقر بقر، أو عوضاً عن (فاء) كعدة وغيره، و قد منع أبو حيان مجيئها للدلالة على النسب و العجمة معاً نحو: سيابجة و برابرة و معناه: السيبجيون و البربريون، و أحدهم سيبجي و بربري، ولا تُجعل الفاء فيه لأحد المعنيين، لأنَّه ليس أولى بها من الآخر⁽⁷⁵⁾.

المناقشة و التحليل:

ذهب سيبويه إلى أنَّ التاء في السيابجة و البرابرة من الإضافة و قد اجتمعت بالأعجمية؛ لأنَّ المعنى: السيبجيون و البربريون كما يُراد بالمسامة المسمعين⁽⁷⁶⁾، و وافقه ابن عصفور في أنَّها قد تأتي للدلالة على العجمة و النسب معاً، وزاد: أو قد تأتي للدلالة على العجمة و حدها نحو:

مواجهة أو على النسب وحده نحو: أشاعة أو عوضاً عن ياء محذوفة نحو: جاحجة⁽⁷⁷⁾. و اشترط بعض النحاة في الأعجمي أن يلزم منه ما جاء على مثال (مفاعل)، تاء التأنيث نحو: سياجة و أحدهم سيجي إلا أن يشذ منه شيء فيُحفظ ولا يُقاس عليه نحو: كياج⁽⁷⁸⁾، و قال ابن الأنباري: و قد يفرّق بالتاء بين الواحد و الجمع كما يُفرّق بتاء التأنيث بين الواحد و الجمع، فإذا وُجدت المشابهة لم يجمعوا بينهما كما لم يجمعوا بين علامتي تأنيث⁽⁷⁹⁾ و الذي يقتضيه النظر أن أبا حيان لم يجعل الباب موارباً في الإتيان بياء النسب ولكنه دعا للتفريق بينها و بين التاء التي تأتي للدلالة على العجمة، و لعل هذا يتسق مع ما ذهب إليه جمهور النحاة.

أوزان ألف التأنيث الممدودة:

ذكر السيوطي أن من أوزان ألف التأنيث الممدودة: ما جاء على وزن (فُعَلِيَاء) كُمُرِيَّاء وفُعَلَاء كَقُرْفَاء، و فَعَلِي بفتح الفاء و اللام و لم يرد إلا اسماً كَقَهْقَرَى و قَرَقَرَى و يَفَاعِلَاء بالفتح كِيَنَابِعَاء، و فَيَعْلَى كَحَيَزَلَى و فَيَعْلَى كَقَطْبَى، و يُفَاعِلَى بضم أوله و فِعَلَاء كَرِمَجَاء و فَعُولَى كَحَرُورَا و جَلُودَا، و قال أبو حيان معلقاً على هذه الأوزان: أن وزن (فُعَلِيَاء) كأنه في الأصل بُنِيَ على (فُعَلِيَاء) فيكون كما لو صغرت كُرياء كُرياء، و ما جاء منه على صيغة المصغر و صفاء، فإنه لا يثبت بناءً أصلياً، و لم يذكره إلا ابن القطاع و تبعه ابن مالك، و في (فُعَلَاء) الضمة للتخفيف، فلا تكون أصلاً، و لم يثبت إلا ابن مالك، و في (فَعَلِي) قال: وهو الصحيح و لم يزد، و في (يَفَاعِلَاء) قال: و لم يذكر هذا البناء غير ابن القطاع و تبعه ابن مالك، و في (فَيَعْلَى) قال: و لم يثبت هذا البناء إلا ابن القطاع و تبعه ابن مالك، و في (فَعْلَى و فِعَلَاء) قال: وهو الصحيح و لم يزد، و في (يُفَاعِلَى) قال: هذا لمثال المقصور منه و مثال الممدود يَفَاعِلَاء كِيَنَابِعَاء، و في (فَعُولَى) قال أبو حيان: وهو صحيح⁽⁸⁰⁾.

المناقشة و التحليل:

يظهر ممّا سبق أن أبا حيان خالف ابن مالك فيما ذهب إليه في وزن (فُعَلِيَاء) لعدم إطراده في الأوزان العربية، ووافقه في كون فُعَلَاء و فَعَلِي و يُفَاعِلَى و فَعُولَى و يَفَاعِلَاء من الأوزان المشتركة بين الممدود و المقصور⁽⁸¹⁾ بينما ذكر سيبويه أن (فَعُولَى) من الممدود⁽⁸²⁾.

بناء الجموع:

المسألة الأولى: الجمع على (فُعَل):

أجاز السيوطي الجمع على (فُعَل) نحو: جُدُد، بينما يرى آخرون بناءه على (فُعَل) نحو: سُرَر جمع سرير على وزن (فعيل) و اشترط أبو حيان أن يكون مفرده على فعيل، و لم يشترط فيه ما اشترط في فُعَل الذي يكون الاسم منه على (فُعَلَة) بضم فسكون و (فُعَلَة) بضمتين كَعُرْفَة و عُرْف و جُمُعَة و جُمَع و عُرْوَة و عُرَى و عُدَّة و عُدَد، و مثل فَعَلَة كَرَقَبَة و رِقَاب⁽⁸³⁾.

المناقشة و التحليل:

أورد سيبويه قولاً يجيز الجمع على (فُعَل) و مفاده أن فُعَلِي طرد في مفعول صفة لا بمعنى مفعول نحو: صبور و صُبْر، و أمّا ما كان فَعُولاً فإنه يكثر في (فُعَل) جمع المذكر أو جمع المؤنث، و لم يُحك في عينه إلا الضم⁽⁸⁴⁾. و حكى الأشموني في (فَعَال) قراد و قُرَد، و هذا مذهب المبرد أيضاً،

و كذلك حكى في اسم المذكر الذي على وزن مفعول أو فعيل عَمُوْدٌ و عُمْدٌ و قَضِيْبٌ و قُضْبٌ⁽⁸⁵⁾، كما جوَّز ذلك البيضاوي بقوله: فُعْلٌ مطرد في شيئين؛ في وصف على فَعُول بمعنى فاعل، كصَبُور و عَقُور، و هو اسم رباعي بمدة قبل لام غير متصلة من فعيل وصفاً للفاعل كمريض، تقول: صَبُورُ عَقُورٍ⁽⁸⁶⁾. وفي السياق نفسه أجاز ابن جني و ابن مالك فتح عين كل ما كلن صفة بمعنى مفعول نحو: ذليل و ذُلٌّ⁽⁸⁷⁾، كما حكى أبو عبيدة و الإسترأبادي فيه الفتح على القياس، و ذهبوا إلى أنَّه منقول من بعض بني تميم و كلب⁽⁸⁸⁾. و من هنا يظهر للباحث أنَّ أبا حيان قد وافق النحاة في ضم (فاء) و (عين) ما كان على (فعيل) على ما سُمع عن العرب، كما وافقهم على فتح (عين) ما كان صفة بمعنى (مفعول) على القياس.

المسألة الثانية: باب مفاعل و مفاعيل و فعالل:

(1) جمع مفاعل و مفاعيل: قال السيوطي لا يُفتح باب مفاعل و مفاعيل بالحرف الذي لم يُفتح به المفرد بل على أي حرف كان، أو المفرد يكون أول هذين الجمعين كما في معاذير وهو جمع معذرة، قال أبو حيان: و هذا الحُكم مشترك بين هذين المثالين وبين كثير من أمثلة الجموع و إنما يخرج عن ما جُمع على أَفْعَل و أَفْعَال و أَفْعَلَة و أَفْعَلَاء و فُعْل في جمع أَفْعَل⁽⁸⁹⁾.
المناقشة و التحليل:

ذهب سيبويه إلى جوَّاز افتتاح الجمع بما لم يُفتح به المفرد كما في ملامح و محاسن و مذاكير، كأنَّها جمع مَلْحمة و مَحْسنة و مِذكار، و هذه المفردات مهملة الوضع و جاء جمعها على واحد القياس المهمل و المسموع في مفرداتها لَمحة و حَسنة و ذَكَر⁽⁹⁰⁾، و عند الجوهرى أنَّ جمع محاسن على غير قياس، و كأنَّ جمع (مَحسن) ⁽⁹¹⁾ و إذا ماثل الجمع مفاعل و مفاعيل؛ انقلبت في مفردة الواو ياءً لكسرة الميم نحو: ميزان فإنَّها تصير في الجمع موازين، و شدَّ إقرارها ياءً في الجمع نحو قول الشاعر⁽⁹²⁾:

حَمَى لا يُحِلُّ الدَّهْرَ إلا بِأَذْنائِنا *** ولا تَسْأَلُ الأَقْوَامَ عَقْدَ المِائِثِ

و الشاهد فيه (المِائِثِ)، و كان القياس المِوائِثِ؛ لأنَّها جمع مِثاق و أصله مِثاق، فُقلبت الواو ياءً لانكسار ما قبلها، فكان القياس في الجمع أنَّ ترجع الواو لزوال موجب قلبها ياءً⁽⁹³⁾. و قال الحملاوي: ما كان على وزن مفاعل أو مفاعيل، فإنَّ لا يُكسَر لعدم وجود النظير له في الآحاد فيُحمل عليه، و لكنَّ قد يُجمع تصحيحاً كقولهم في نواكس و أيامن: نواكسون أيامنون⁽⁹⁴⁾. و ممَّا سبق يخلص الباحث إلى أنَّ السماع يَدُل على وجود هذه الجموع على قلتها وأنَّ أبا حيان لم يفصح عن موافقته أو معارضته لهذه الأحكام، و لكن سياق كلامه يُشعر بأنَّ صيغة (مفاعل و مفاعيل) لا يخضع المفرد فيها لقياس معين.

(2) جمع فعالل:

قال السيوطي: و من ذلك جمع (فرزدق) عند جمعه نقول: فرازق، و هذا هو الأجود، و يجوز فيه وجه آخر، وهو إبقاء الرابع و حذف الخامس، فيقال: فرازد⁽⁹⁵⁾.

المناقشة و التحليل:

يرى ابن مالك أنَّ (فرزدق) في جمعه نقول فرازق بحذف الرابع وإبقاء الخامس، وإنَّ كان الاسم خماسياً دون زيادة و حُذِفَ آخره و جمع على مثال (فعال) فنقول فيه: فرازد و يجوز فرازق⁽⁹⁶⁾، و ذهب سيبويه و المبرد إلى حذف خامسه فيُصار فرازد، وما جاء من قولهم (فرازق) غلط و ما كان غلطاً لا يتعدى به اللفظة المسموعة⁽⁹⁷⁾.

كما يُمتنع حذف الثالث فلا يُقال فرادق، و أجازة الكوفيون و الأخفش⁽⁹⁸⁾.

قال أبوحيان معلقاً على رأي المبرد: وقد وافقه المبرد على هذا غيره، و قال عن إجازة الكوفيين لحذف الحرف الثالث؛ و كأنَّهم رأوا حذف الثالث أسهل إذ تُحَلُّ (ألف) الجمع محلها، فيبقى ما قبل الألف معادلة لما بعدها في كل منهما حرفين متساويين في نظم الترتيب، و كأنَّهم رأوا أنَّ بالثالث حصل الامتناع من الوصول إلى مماثلة مفاعل أو مفاعيل؛ فأجروه مجرى الزائد الذي جاء ثالثاً فحذفوه نحو (واو) فدوكس حيث قالوا: فداكس⁽⁹⁹⁾.

فلم يبدِ أبو حيان رأياً صريحاً، و لكن تعليقه يُشعر بأنَّه على مذهب المبرد و سيبويه و ابن مالك.

المسألة الثالثة:

جمعُ جموع الكثرة:

قال السيوطي: لا يُجمع جموع الكثرة قياساً ولا أسماء المصادر ولا أسماء الأجناس إذا لم تختلف أنواعها؛ فإنَّ اختلفت فسيبويه لا يقيس جمعها على ما جاء منه، و عليه الجمهور، قال أبو حيان: و الصحيح مذهب سيبويه لقلّة ما حُكي منه، كما عدَّ ما جاء على (فَعَل) ليس جمعاً كركَّب و طَيَّر خلافاً للأخفش الذي جعلها جمع تكسير لا أسماء جمع ووافقاً لسيبويه الذي ردَّ ذلك⁽¹⁰⁰⁾.

المناقشة و التحليل:

يرى سيبويه أنَّ جمع الجمع لا ينقاس مطلقاً، و لكن يجوز جمعه نحو: قومٌ و أقوام ورهط و أراهم⁽¹⁰¹⁾، و وافقه الرضي بقوله: اعلم أنَّ جمع الجمع ليس بقياس مطرد سواء كثرت أو صحته كأكالب و بيوتات، و في أفلس أفلسات، ولم يجز، و كذلك أسماء الأجناس كالتمر و الشعير ولا يُجمع قياساً ولا المصدر فلا يُقال: الشتم و النصور في الشتم و النصر بل يُقتصر على ما سمع⁽¹⁰²⁾، و إليه مال ابن عصفور و ابن يعيش و الجرمي، فلا ينقاس عندهم جمع الجمع ولا جمع القلة ولا جمع الكثرة⁽¹⁰³⁾، بينما ذهب المبرد و ابن مالك و الرماني* إلى قياس ذلك، و أجازوا جمع جمع التكسير في أقوال وأقوايل، إلا ما وازن مفاعل أو مفاعيل أو فَعَلَة أو فَعَلَة فلم يجيزوا تكسيره لأنَّه لا نظير له⁽¹⁰⁴⁾، كما قال به الزجاجي في جمع (أصيل) للعشئ: أُصل ثم جُمع الجمع (أصال) ثم جمعوا جمع الجمع فقالوا: (أصائل)، فأصائل جمعُ جمع الجمع⁽¹⁰⁵⁾.

لم يكن هذا التفصيل محل استحسان السهيلي حيث قال: لا أعرف أحداً قال جمع جمع الجمع غير الزجاجي و ابن عزيز⁽¹⁰⁶⁾، و لم يكن الزجاجي و ابن عزيز و حدهما من قال بجمع

الجمع فهذا السيوطي قد أورد مثلاً من المسموع لجمع الجمع و من ذلك طرق وطرقات و بيوت و بيوتات، كما ذكر أن أصلاً قد استخدم في لسان العرب مفرداً بمعنى (أصيل)، فأصائل منه جمع الجمع⁽¹⁰⁷⁾، كما قال بجمع الجمع أيضاً ابن الشجري*.

إذن، فالظاهر أنه لا خلاف عند أبي حيان في عدم صحة جمع الجمع و عدم قياسه بناءً على سيبويه و الجمهور، كما ورد ما ذهب إليه الأخفش الذي جعل ما كان على (فَعَلَ) كركب و طَئِر جمع تكسير لراكب و طائر لا أسماء جموع، كما ردّ قول سيبويه بتتابع أقوال العلماء فقد نصوا على أن هذه الأسماء لا يُكسر عليها و أحدها ولو كانت جموعاً رُدّت في التصغير إلى مفرداتها فنقول فيها رُكِب و طُيِر و هذا لا يجوز⁽¹⁰⁸⁾، و قد سار معظم النحاة على مذهب سيبويه⁽¹⁰⁹⁾، و أورد المجيزون لهذا الرأي دليلاً على ما ذهبوا إليه؛ قول الشاعر⁽¹¹⁰⁾:

بنيته بعُصبةٍ من ماليا *** أخشى رُجَيْلاً و رُكَيْباً عاديا

التصغير:

المسألة الأولى: تصغير تالي (ياء) التصغير المكسور:

قال السيوطي: إذا كان تالي (ياء) التصغير مكسوراً بقى على كسره لزُبرج و زُبُرج، و قال أبو حيان: ولا نقول إن الكسرة الأصلية زالت و جاءت كسره التصغير؛ لأنه لا حاجة إلى دعوى ذلك⁽¹¹¹⁾.

المناقشة و التحليل:

المعلوم أنه يُكسر ما وَايَ (ياء) التصغير، و ما كان مكسوراً فيبقى على كسره⁽¹¹²⁾، و حاصل كلام أبي حيان أنه يرفض دعوى حذف الكسرة بل يرى أن تبقى على أصلتها، لأن التصغير يُراعى فيه الأصل، و إذا جاء غير ذلك فهو مخالف لقاعدة التصغير في هذا الاسم الذي يُراعى وزن الكلمة⁽¹¹³⁾، و لعل في ذلك تعليلو استطراد لا طائل منه.

المسألة الثانية: تصغير ما جاء على انفعال و افتعال:

نقل السيوطي أن المازني ذهب إلى منع تصغير ما جاء على انفعال و افتعال نحو: نُطْلِق و قُتِيقِر في انطلاق و افتقار، لعدم وجود مثال لهما في الأسماء، بل يُحذف حتى يصير إلى مثال الأسماء فيُقَال: طُلِّقَ و قُتِّقِر، و قال أبو حيان: بل يُشترط هذا في المصغّر كُله أن يكون على مثال الأسماء⁽¹¹⁴⁾.

المناقشة و التحليل:

أورد ابن عصفور قول النحويين في تصغير ما جاء على انفعال و افتعال على نُفيعِل و فُتيعِل خلافاً للمازني، رغم أن الذي ذكره المازني لا يُلْتَفَت إليه إلا عند ترجيح حذف إحدى الزيادتين على الأخرى، ولو كان ما ذكره صحيحاً لم يَجْز في (افتقار) فُتِيقِر، لأن ليس في كلامهم (فُتعال)⁽¹¹⁵⁾. و قد اشترط بعض النحاة منهم الزجاجي و الحملاوي في المصغّر المزيد، حذف حروفه حتى تكون على مثال الأسماء لأنها أحقّ بالحذف⁽¹¹⁶⁾. و الذي يراه الباحث أن ما ذكره أبو حيان يجعل من شروط التصغير قاعدة مطردة على المشهور، و بهذا يتضح أن أبا حيان كان أكثر حرصاً و

مراعاةً للقواعد الصرفية التي ينبغي إخضاعها للاستقراء الصحيح فضلاً عن احترامه لإجماع العلماء. **المسألة الثالثة:** ما صَغُرَ شاذاً: قال السيوطي: و شَذَّ ترك التاء في تصغير قَوْسٍ و حَرْبٍ و دِرْعٍ و قَرَسٍ و نَعْلٍ و نَحْلٍ و دَوْدٍ و عَرَبٍ و بابٍ و عُرْسٍ، و قال أبو حيان: هذا جملة ما حَفِظَ ممَّا شَذَّ من ذلك⁽¹¹⁷⁾.

المناقشة والتحليل:

ذهب ابن عقيل إلى أنَّ الحذف في الأسماء عند أمن اللبس، و شَذَّ ذلك في ذود و حرب و فرس و غيره⁽¹¹⁸⁾، و قال ابن مالك: من العرب من يلحق الهاء فيقول: في عُرْسٍ و قَرَسٍ عُرَيْسَةٌ و قُوسِيَّة⁽¹¹⁹⁾، و جديرٌ بالقول أنَّ ما نسبته ابن مالك للعرب أيضاً هو رأي الرضي حيث عدّه فيما لحقه الهاء على الأصل⁽¹²⁰⁾. و لعلَّ ما ذكر أبو حيان هو مذهب الجمهور.

المسألة الرابعة: تصغير أسماء الجموع و جموع القلة:

ذكر السيوطي أنَّ أسماء الجموع تُصَغَّرُ على لفظها فيقال في رَكْبٍ رُكَيْبٍ و في قَوْمٍ قُويِمٍ و في رَهْطٍ رُهَيْطٍ، و في أَجْمَالٍ أَجَيْمَالٍ، و قال أبو حيان: يندرج اسم الجنس تحت اسم الجمع فيقال في تمرٍ تُمَيْرٍ⁽¹²¹⁾.

المناقشة والتحليل:

تُصَغَّرُ أسماء الجموع على لفظها تصغير المفرد؛ لأنَّها أسماء كلِّ اسم فيها لجماعة نحو: نفر و قوم و رهط، نُفَيْرٍ و قُويِمٍ و رُهَيْطٍ⁽¹²²⁾. و يرى ابن عصفور أنَّ اسم الجنس و اسم الجمع يُصَغَّرُ على قياس نظيره من المفردات، و أمَّا ما كان على (أفعال) فإنَّه خالف قياس تصغيره نظائره من المفردات مع بقاء الألف فيه و قلبها في المفرد فتقول في أَجْمَالٍ: أَجَيْمَالٍ و في إِجْمَالٍ مصدر أَجْمَلٍ أَجَيْمِلٍ، و في أَفْلَسٍ أَفَيْلَسٍ⁽¹²³⁾، و قد وافقه ابن مالك⁽¹²⁴⁾. و على ضوء ما ذكر؛ يتضح أنَّ أبا حيان لم يكن مقلداً ولا تابعاً دون نظر أورأي؛ بل كانت له مواقف و حجج فاصلة يعتدُّ بها.

المسألة الخامسة: تصغير الأسماء المبنية:

نقل السيوطي عن ابن مالك و غيره أنَّهم لا يميزون تصغير الأسماء المبنية، و قال أبو حيان: بعض المبنيات تُصَغَّرُ كالأسماء المركبة تركيب كعَلْبِكَ و عمرويه، فيقال: بُعْلَبِكَ و عُمرُويه، كما تُصَغَّرُ الأسماء المبنية بسبب النداء، يُقال: يا زَيْيدُ و يا جُعَيْفِرُ⁽¹²⁵⁾.

المناقشة والتحليل:

ذهب ابن عقيل إلى تصغير الأسماء المركبة دون تقييد بعجز المركب ولا يضرُّ بقاؤها مفصولة من (ياء) التصغير بحرفين أصليين فيقال في بعلبك بُعْلَبِكَ⁽¹²⁶⁾، بتصغير صدره، و أيده ابن عصفور⁽¹²⁷⁾، كما سار على ذلك الشيخ الحملاوي⁽¹²⁸⁾. و في رأي الباحث أنَّ ما ذهب إليه أبو حيان هو الأرجح و ذلك لأنَّ النحاة تطرقوا إلى مسألة تصغير المركبات والمبنيات بكلِّ أنواعها، و إنَّ وُجِدَ اختلاف فيتمثل في كيفية تصغيرها.

المسألة السادسة:

تصغير أسماء الإشارة و أسماء الموصول:

قال السيوطي: تُصَغَّرُ أسماء الإشارة و يبقى أولها على الفتح خلافاً لقاعدة التَّصْغِيرِ، و زيادة ألف عوضاً عمَّا فات من ضم الأول، ففي ذا ذِيَّ و في تاء تَيَّا و في أولى أولياء و في ذان و تان

ذِيَّان و تِيَّان و في الذي و فروعہ اللذيا و اللتيا و اللذيون بضم الياء و فتحها، و ذهب أبو حيان إلى إجازة تصغير هذه الأسماء و فاقاً لسيبويه و الذي منع تصغير اللاتي و اللواتيو اللاء و اللائي، كما اعترض على إضافة الألف للتعويض عن الضم لأنه لا يُجمع بين المعوِّض و المعوِّض فيه⁽¹²⁹⁾.

المناقشة و التحليل: في تصغير هذه الأسماء خلاف، حيث ذهب ابن عقيل إلى منع تصغير أسماء الإشارة و أسماء الموصول، و وصف تصغير (الذي) و فروعہ و (ذا) و فروعہ بالشذوذ⁽¹³⁰⁾، و في السياق نفسه استبعد الإستراباذي أن تكون الألف في (أولى) بدلاً من الضمة أو هي للتصغير⁽¹³¹⁾، و يرى ابن عصفور أن الأسماء كلها تُصَغَّر إلا الأسماء المتوغلّة في البناء و هي التي لم تُعْرَب و يُستثنى من ذلك أسماء الإشارة و أسماء الموصول⁽¹³²⁾، و قال الحملّاوي: لا تُصَغَّر أسماء الإشارة و أسماء الموصول و التركيب المزجي لأنها مبنية و موغلة في شبه الحرف⁽¹³³⁾.

إذن، من النحاة من أجاز تصغير هذه الأسماء كابن عصفور، و منهم من أجاز تصغير بعضها كسيبويه و منعت طائفة من النحاة هذه الفكرة أصلاً، و منهم ابن عقيل و الحملّاوي، و قد وافق أبو حيان سيبويه في منع تصغير اللاء و اللاتي تمسكاً بالسمع و وصف مذهبه بالصحيح لعدم ثبات ذلك عن العرب و استطرد قائلاً: لأنّ قياس هذه الأسماء ألا تُصَغَّر فمتى صَغُرَت العرب منها شيئاً؛ وقفنا فيه مورد السماع و لا نتعداه⁽¹³⁴⁾، كما إعتز في أن تكون الضمة في (أولى) للتصغير. على ضوء ما تقدم يميل الباحث لرأي أبي حيان لوجهاته؛ و لاحتجاجه بالسمع المنسوب إلى سيبويه، و رأي سيبويه مقدّم على غيره.

المسألة السابعة: تصغير الأسماء المصغرة و المشبهة بها:

قال السيوطي: لا تُصَغَّر الأسماء المصغرة و المشبهة بها و غيره، ككُميت و البارحة و أمس و غد و عشية و حسبك و لا الأسماء المنافية لمعنى التصغير ككبير و جسيم و كلّ و بعض و أيّ و الظروف غير المتمكنة نحو: ذات مرة و لا شهور السنة كالمحرم و صفر و لا أسماء الأسبوع كالسبت و الأحد، و تابعه أبو حيان في هذا المنع⁽¹³⁵⁾.

المناقشة و التحليل:

منع النحاة تصغير الأسماء المصغرة و المشبهة بها لما فيه من مخالفة لقاعدة التصغير المشهورة، منهم سيبويه⁽¹³⁶⁾ و الشيخ الحملّاوي⁽¹³⁷⁾، و اختاره ابن كيسان⁽¹³⁸⁾، و قد أجاز أبو حيان مذهب سيبويه، و علّله هو الصحيح لأنه لا يُعلم أحدٌ من أجاز تصغيرها غير ابن كيسان.

المسألة الثامنة: تصغير الترخيم:

قال السيوطي: تصغير الترخيم هو حذف الزوائد مع إعطاء ما يليق به فُعِيل أو فُعِيْعِل، كما في: أزهر و زُهر و في مُنْطَلِق و طَلِيق، و قال أبو حيان: إن الصفات التي للمؤنث نحو طالق و حائض لا تلحقها التاء في تصغير الترخيم بل يُقال طَلِيق و حُيِص⁽¹³⁹⁾.

المناقشة و التحليل:

ذكر سيبويه أن المشهور عند النحاة حذف الزوائد في تصغير الترخيم إذا كانت لللاحق أو لغيره، فالثلاثي الأصول يُرد إلى فُعِيل فتقول في ضفندد ضَفِيد في المزيد لغير الثلاثي نحو مُنْطَلِق

طَلِيق و مستخرج خُرَيج، و إذا صغرت صفة مؤنث لم تلحقه التاء⁽¹⁴⁰⁾. و في السياق نفسه ذهب الشيخ الحملوي إلى تصغير الوصف المختص بالنساء نحو طالق و حائض على طَلِيق و حَيِّض من غير تاء لكون الأصل وصف المذكر أي: شخص حائض أو طالق⁽¹⁴¹⁾، وقد وافق ابن عقيل الحملوي على تصغير الثلاثي الأصول على (فُعِيل) و خالفه في إلحاق (تاء) التأنيث فيقول حَبَكِي حَبِيكة و في سوداء سُودَة⁽¹⁴²⁾.

مال أبو حيان إلى رأي سيبويه والذي يمثل واسطة العقد بين النحاة؛ مما يشير إلى اعتدال أبا حيان في مواقفه التي أدق ما توصف به؛ اتساقها مع رأي الجمهور.

المسألة التاسعة: تصغير إبراهيم و إسماعيل:

نقل السيوطي عن سيبويه أنَّ ما بقى على (فُعِيل) لا يُحذف من شيء فتقول في إبراهيم و إسماعيل: بُرْهيم و سُميعيل، و ذهب المبرد و آخرون إلى بقاء الهمزة لأصالتها و حذف الميم و اللام كما يُحذف آخر الخماسي الأصول فيقال: أُبْرِيه و أُسْمِيع، و في سفرحل سَفْرُج، و قال أبو حيان: و الصحيح ما ذهب إليه سيبويه و هكذا صَغَّر العرب فيما رواه أبوزيد و غيره⁽¹⁴³⁾.

المناقشة و التحليل:

قال ابن عصفور: و تقول في تصغير إبراهيم و إسماعيل بُرْهيم و سُميعيل لأنَّ الهمزة و الميم حكمت لها العرب بحكم المزيد بدليل أنَّهم لما صغروها تصغير الترخيم قالوا: بُرْيه و سُمِيع، فحذفوها لأنَّ تصغير الترخيم شاذ، و إذا لم تُرخم وجب حذف الهمزة و ترك الميم و اللام⁽¹⁴⁴⁾، أمَّا تصغيرها عند المبرد أبيره و أُسْمِيع؛ لأنَّ الهمزة محكومٌ بأصالتها⁽¹⁴⁵⁾. و قد فصل الحملوي في هذه المسألة بقوله، إبراهيم و إسماعيل ترخيماً على بُرْيه و سُمِيع و لغير ترخيم على بُرْهيم و سُمِيعيل أو على أُبْرِيه و أُسْمِيع على الخلاف في أنَّ الهمزة أو الميم أو اللام أولى بالحذف ولا يختص تصغير الترخيم بالأعلام على الصحيح⁽¹⁴⁶⁾.

إذن، اتفق العلماء على تصغير إبراهيم و إسماعيل على الترخيم، واختلفوا في حذف حروف الترخيم، فذهب فريق إلى أنَّ الهمزة أصلية و عليه المبرد، بينما حكم فريق بزيادة الهمزة و عليه سيبويه، و قد وافقه أبو حيان لأنَّه هكذا سُمع عند العرب.

النسب:

المسألة الأولى: النسب إلى عجز المركب تركيب جملة أو مزج أو عدد أو المضاف:

أجاز السيوطي النسب إلى عجز المركب تركيب جملة أو مزج أو عدد كما في قولهم: تأبط شراً أو بعلبك و خمس عشر، تأبطي و بعلّي و خمسي، و قال أبو حيان و كان مقتضى القياس أنَّ الجملة لا يُنسب إليها؛ و إمَّا جاز النسب إلى العدد تشبيهاً بالمركب تركيب مزج، أمَّا المضاف الذي يكون لمعنى واحد، فينسب فيه إلى المفرد لا إلى المضاف كما في غلام زيد فيقال فيه: غلامي أو زيدي⁽¹⁴⁷⁾.

المناقشة و التحليل: يرى ابن عصفور أنَّ الصحيح في الاسم المركب تركيباً مزجياً والمضاف؛ النسب إلى الأول منه، فتقول في بعلبك، و عبد شمس و حضرموت، بعلّي أو بعلبكّي أو بعلّي بكّي و

عبيثي و حضرمي أو حضري بالنسب إلى الأول و الثاني معاً، و هذا كله موقوف على السماع⁽¹⁴⁸⁾، وقد ذهب ابن عقيل إلى مراعاة أمن اللبس في حالة النسب إلى المركب تركيباً مزجياً أو إضافة أو جملة، فتقول: بعلي و تأبطي، بالنسب إلى صدره، أمّا إن كان مضافاً إلى صدره (ابن أو أب) أو معرفاً بعجزه فيُحذف صدره و يُلحق عجزه (ياء) النسب، كما في ابن الزبير زُبيري، في أبي بكر بكرى و في غلام زيد زيدي، و في امرئ القيس امرئ قيسي بالنسب إلى عجزه⁽¹⁴⁹⁾ هذا، و قد أيد هذا المذهب أيضاً ابن هشام⁽¹⁵⁰⁾. و ممّا سبق فإنّ ما ذهب إليه أبو حيان موافقاً لما نصت عليه قاعدة النسب إلى العدد والجملة و المضاف، فقد ساق دليلاً على أنّ هذه الأنساب مسموعة و ليست مقيسة.

المسألة الثانية:

النسب إلى علباء و كساء:

ذكر سيبويه أنّ النسب إلى علباء و كساء؛ بقلبهما عن أصل فتصير علباوي و كساوي، و قال أبو حيان: فيظهر منه القلب في الآخرين أجود و قد قالوا في باب التثنية: كساين فلا يُقاس عليه النسب، فيقال علبائي و كسائي بالياء⁽¹⁵¹⁾.

المناقشة و التحليل:

ذهب ابن هشام⁽¹⁵²⁾ و ابن عقيل⁽¹⁵³⁾ إلى أنّ حكم همزة الممدود في النسب حكمها في التثنية، فإنّ كانت للإلحاق أو بدلاً عن أصل أو زائدة أو كانت للتأنيث فنقول: كسائي و كساوي و علبائي و علباوي و في حمراء حمراوي و في رأي ابن عصفور الأفصح في كل اسم آخره همزة بعد ألف زائدة، النسب إلى لفظه بدون تغيير فنقول في كساء و قراء كساوي و قراوي⁽¹⁵⁴⁾، و يجوز في النسب إليه و جهان⁽¹⁵⁵⁾: أحدهما: النسب إلى لفظه كما في قراء و شفاء و علباء، قرائي و شفائي و علبائي و الثاني: قلب الهمزة واواً فنقول: قراوي و شفاوي و علباوي. و ممّا سبق يظهر للباحث أنّ الخلاف في قلب الهمزة التي هي بدل من أصل و الهمزة الزائدة: للتشابه بينهما في الأصالة و غيره، ولعلّ هذا هو المسوغ الذي بنى عليه أبو حيان لاختيار القلب استناداً إلى المشهور من القاعدة.

المسألة الثالثة:

النسب إلى ما فيه الياء ثالثة:

نقل السيوطي خلافاً في النسب إلى ما فيه (ياء) ثالثة مفاده أنّ سيبويه و المبرد يريا أنّ الصحيح النسب إلى لفظها، بينما يرى فريق أنّ يُقاس الصحيحان قياساً مطرداً كالمعتلين و ذهب فريق ثالث إلى حذف الياء إنّ كانت الثالثة نحو: قريش و قرشي و هذيل وهذليّوقال أبو حيان: و هذا خلاف لمذهب سيبويه و لمذهب المبرد أيضاً⁽¹⁵⁶⁾.

المناقشة و التحليل:

أنكر ابن عصفور⁽¹⁵⁷⁾ و ابن هشام⁽¹⁵⁸⁾ و ابن الأنباري⁽¹⁵⁹⁾ حذف (ياء) ما كان على (فُعيل) و (فَعِيل) و عدده من المنسوب على غير قياس الذي غيّر و بابه لا يتغيّر. و في هذا السياق ذهب الزجاجي إلى أنّ الوجه إثبات الياء فيما تكن فيه (هاء) التأنيث كقولك في قريش

قريشي⁽¹⁶⁰⁾ مُحْتَجاً بقول الشاعر⁽¹⁶¹⁾:

بَكل قريشي عليه مهابة *** سريع إلى داعي الندى و التكرُم

ففي قوله: (قريشي) إجراء النسب على أصله دون أن تُحذف ياءه وهو القياس⁽¹⁶²⁾.

الحذف أكثر شيوعاً مع شذوذه، و لكن الأصل أن القاعدة الشاذة لا تُقوم على القاعدة الصحيحة، و على ضوء ما سبق بيانه نلاحظ أن أبا حيان وافق سيبويه فضلاً مع اتساق موقفه مع ابن عصفور و ابن هشام و ابن الأنباري لجهة أن الأصل في القياس أن يكون على الأغلب الأعم لا على القليل النادر.

المسألة الرابعة:

فتح العين في النسب على ما جاء على فِعْل و فُعْل:

ذكر السيوطي أنه من الشاذ كسر العين في الصَعِق صِعْقِي بكسر العين و الصاد قبلها اتباعاً، و قال أبو حيان: ولا أعلم خلافاً في وجوب فتح العين في نحو مَر و إبل و دُبل إلا ما ذكر طاهر القزويني في مقدمة له أن ذلك على الجواز، و أنه يجوز فيه الوجهان⁽¹⁶³⁾.

المناقشة و التحليل:

قال سيبويه: و قد سمعنا بعضهم يقول: الصَعِق صِعْقِي بتركه على حاله و كسر الصاد لأنه يقول (صِعِق) و الوجه الجيد فيه صِعْقِي⁽¹⁶⁴⁾.

و أجاز ابن عصفور فتح الفاء و العين و كسر الفاء و فتح العين فتقول: صَعْقِي و صِعْقِي كما أجاز في مَر مَرِي⁽¹⁶⁵⁾.

ولذا قال الدكتور عبد اللطيف الخطيب ناقلاً عن ابن يعيش قوله إن العرب قد نسبت كلمات إلى أشياء معينة؛ فغيروا لفظ المنسوب إليه فاستعمل ذلك كما استعمله العرب، و لا يُقاس عليه غيره⁽¹⁶⁶⁾ و يُستشف من كلامه أن هذا اللفظ قد سُمع عن العرب و لا يُقاس عليه بل يجب فيه الاحتكام إلى القاعدة فيما عدا ذلك وهو المشهور و المجاز.

إذن، يؤيد أبو حيان كلام سيبويه و السيوطي حيث المختار فيه فتح العين المكسورة، و لم يرد على رأي؛ غير أنه نقل كلام طاهر القزويني في الخلاف.

المسألة الخامسة: النسب إلى الجمع الباقي على جمعيته و له واحد مستعمل:

قال السيوطي: يُنسب إلى الواحد فيقال في الفرائض فرضي و في فُرْع جمع فَرْع أفرعي، و قال أبو حيان: يشترط ألا يكون رده إلى الواحد يغيّر المعنى، فإن كان كذلك؛ يُنسب إلى لفظ الجمع كأعرابي، فإن يُنسب إلى لفظه لأنه ليس واحده عربي، و الأعراب هم سكان البادية بخلاف العرب الذي مفرده عربي، و خوفاً من التباس الأعم بالأخص⁽¹⁶⁷⁾.

المناقشة و التحليل:

ذهب سيبويه إلى أنه تُنسب إلى واحد الجمع الباقي على جمعيته و اشترط لذلك عدم تغيير المعنى، فإن حصل ذلك، تُسب إلى لفظه فنقول في الفرائض فرضي و في أعراب أعرابي⁽¹⁶⁸⁾. و زاد ابن عقيل⁽¹⁶⁹⁾ و ابن عصفور لذلك شرطاً آخر وهو ألا يكون اللفظ يجري مجرى العلم؛ فإن جرى

مجراه؛ نسبت إلى لفظه، كما في أنصار أنصاري، وإن كان علماً نقول في أمار أماري، واختاره ابن هشام الأنصاري و تابعه الشيخ الحملاوي في النسبة إلى لفظ الكلمة الدالة على جماعة أن كانت اسم جمع كقوم قومي ورهط رهطي أو اسم جنس كشجرة شجري أو جمع تكسير في واحد لا جمع له كأبيل أبيلي⁽¹⁷⁰⁾، وأشار الدكتور عبده الراجحي إلى أن الأغلب عند القدماء؛ النسب إلى المفرد كما في طلاب طلاي و دول دولي و معنى ذلك أن ما نسب في قولهم، (دولي) إنما هو خطأ على هذا الرأي غير أن الكوفيين يجيزون النسب إلى جمع التكسير مطلقاً، فإن لم يعد الاسم دالاً على الجمع؛ يُنسب إليه كما هو نحو: الجزائر الجزائري، فالجزائر هنا ليست جمعاً إنما هي علم الدولة العربية المعروفة⁽¹⁷¹⁾. خلاصة القول إنه يجوز النسب إلى لفظ الكلمة الدالة على جماعة إذا وُجد ما يحول دون ذلك كتغيير المعنى في النسب إلى مفرده، وإلا فالنسب إلى المفرد، والأول هو اختيار أبي حيان وهو الصحيح عند سيبويه.

الحذف:

أورد السيوطي في (باب ما شذ فيه الحذف)؛ الحذف من المضعّف كما في أحسّ يردون: أحسست و أحسن يردون: أحسن، وقال أبو حيان: وقد نص سيبويه على عدة مواضع على شذوذ هذا الحذف وقد اختلف أصحابنا في هذا⁽¹⁷²⁾.

المناقشة و التحليل: ذهب جمهور النحاة و منهم سيبويه إلى شذوذ حذف (عين) المضعّف وعدم اطراده في نظائر الكلام نحو: أحسّت و ظلّت و مسّت و أصله: أحسست و ظلت و مسست⁽¹⁷³⁾. وزعم أبو علي الفارسي أن ذلك مطرد في أمثال هذه الأفعال من المضعف المتصل بـتاء الضمير نحو: ظلت أو نونه نحو: ظلنا و ظلن⁽¹⁷⁴⁾، كما أشار ابن مالك إلى جواز ذلك في لغة بني سليم⁽¹⁷⁵⁾. وفصل ابن عقيل بقوله: وإذا أسند الفعل الماضي المضاعف المكسور العين إلى (تاء) الضمير أو نونه، جاز فيه ثلاثة أوجه:

أحدها: إتمامه نحو: ظلّت أفعل كذا إذا عملته بالنهار و الثاني: حذف لامه و نقل حركة العين إلى الفاء نحو: ظلّت و الثالث: حذف لامه و إبقاء فائه على حركتها نحو: ظلت⁽¹⁷⁶⁾، وقد وافقه ابن هشام الأنصاري، أما ابن عصفور فذكر أن الحذف غير مطرد و شاذ في أحد عشر حرفاً و لم يذكر- من ضمن ماذكر- اللام ولا السين، كما لم يُشر إلى حذف الحروف المضعّفة⁽¹⁷⁷⁾. و يبدو ممّا سبق أن أبا حيان نقل عن سيبويه رأيه، كما نقل اختلاف أصحابه في هذه المسألة و أبرزهم ابن مالك و أبو علي الفارسي و لم يصرّح برأي.

الوقف:

ذكر السيوطي أن الهاء في الوقف تكون زائدة دائماً، وقال أبو حيان: و الصحيح أنها من حروف الزيادة، وإن كانت زيادتها قليلة و من ذلك أمّهة لغة في الأم و هرّكولة: المرتجة الأرداف⁽¹⁷⁸⁾.

المناقشة و التحليل:

ذهب سيبويه إلى جواز زيادة الهاء في الوقف، و ذكر أن سبب إلحاقها في الفعل المجزوم المعتل؛ كراهية إذهاب اللامات و الإسكان جميعاً كما في أرمه و أخشه وبعض العرب تقول في

حال الجزم: أرم و أخش، و هذه اللغة أقل اللغتين⁽¹⁷⁹⁾. وقال الإسترأبادي: فلا بد من حرف بعد الابتداء يُوقف عليه فجئى بالهاء لسهولة السكوت عليه، و كل ما لحقه (هاء) السكت؛ على سبيل الجواز⁽¹⁸⁰⁾.

هذا، و قد أجاز ابن عصفور⁽¹⁸¹⁾ الوقوف على الهاء في نحو: قهو لم يقه و اعط و لم يعطه، و وافقه ابن عقيل⁽¹⁸²⁾، أمّا على صعيد آخر فقد أنكر المبرد زيادة الهاء، لأنها لم تأت في كلمة مبنية على الهاء و إنما تلحقه لبيان الحركة⁽¹⁸³⁾. ومما تجدر ملاحظته هنا أن ما بدا من المبرد يناقض ما ذهب إليه من موافقته لسيبويه في جواز إلحاق (هاء) السكت، في الفعل المعتل المجزوم⁽¹⁸⁴⁾. و مجمل القول أنه قد اجتمع النحاة على جواز الوقف على الهاء و على زيادتها، و ما ذهب إليه المبرد فمردودٌ عليه بما أوضحه النحاة من ضرورة الإتيان بها زائدة في أوجه قليلة، و للعلة ذاتها فقد استبعد أبو حيان حذفها مستنداً إلى أن أكثر النحاة نصوا على زيادتها و هذا الذي رآه هو مذهب جمهور النحاة وهو الأصح.

القلب:

نقل السيوطي قولاً لأبي حيان أن القلب هو تغيير حرف مكان حرف بالتقديم والتأخير و قد جاء منه شيء كثير ومع ذلك فلا يطرد من شيء إنما يُحفظ حفظاً لأنه لم يجئ من باب ما يصلح أنه يُقاس عليه، و قد اشترط لهذا القلب شروطاً و قيوداً و هي⁽¹⁸⁵⁾:

1. أنه يكون في المعتل المهوز نحو: هاري في هائر و شاك السلاح في شائك و لاث و لاثث، أينق في أنوق جمع ناقة.
2. في قلب يئس آيس و في شاع شوايع و شواعي، من شاع يشيع فهو شائع، فلا يُقال شعى يشعى فهو شاع، فعلم أن شوائع هي الأصل و شواعى منقلب عنه، و إنما ادعى فيه القلب دون الشذوذ لأن بابَه القلب وإن كان لا ينقاس أكثر أوسع من باب الشذوذ.

المناقشة و التحليل:

القلب عند جمهور الصرفيين هو تغيير حرف العلة إلى حرف علة آخر أو تغيير حرف مكان حرف بالتقديم و التأخير⁽¹⁸⁶⁾، و قد نقل ابن عصفور أن القلب يكون أكثر اطراداً في حروف العلة، فإن جاء شيء من ذلك في غيرها حفظ ولم يُقس عليه، و قد يجئ للضرورة كما في شوائع و من غير ضرورة كما في لاث و شاك لاثث و شائك و الأصل لاث لأنه من لاث يلوث و شائك لأنه من شوكة السلاح⁽¹⁸⁷⁾، و قد وافقه على هذا الرأي ابن جني⁽¹⁸⁸⁾. و قال الإسترأبادي: و يُقال هار البناء هوراً هدم و هار فهو هائر؛ على القلب فالفعل لازم و متعد⁽¹⁸⁹⁾. و عند سيبويه يُعرف القلب و الأصالة بكون أحد اللفظين أكثر استعمالاً؛ هو الأصل و يكون الآخر مقلوباً منه، و يكون التصريف على نظم واحد دون الآخر كشوائع و شواع⁽¹⁹⁰⁾. و على ضوء ما سبق يبدو اتساق موقف أبا حيان مع الجمهور حيث لم يخرج على إجماعهم، كما يظهر سعة أفقه و ارتكازه على منهج علمي منقطع النظر.

الخاتمة:

الحمد لله وحده الذي بنعمته تتم الصالحات، و الصلاة والسلام على من لا نبي بعده، و على آله وصحبه أجمعين و بعد:

جاء هذا البحث تحت العنوان : مواقف أبي حيان الأندلسي في كتاب همعالمهاومع للإمام جلال الدين السيوطي ، وتم من خلاله استعراض لمجمل القضايا الصرفية التي كان لأبي حيان رأي أو ترجيح أو اختيار فيها ، وبعد إعمال المنهج العلمي في المناقشة والتحليل أمكن التوصل إلى النتائج الآتية :

1. أظهر البحث أن أبا حيان عالمٌ متبحرٌ في علوم العربية، ولا سيَّما علم الصرف، وقد دلَّت موافقه واختياراته على سعة أفقه و عمق تفكيره و اجتهاداته المتفردة.
2. كشف البحث أن أبا حيان قداهتم بالسماع اهتماماً منقطع النظر فهو مدار الحكم عنده، يأخذ به و يعتمد عليه، و من ثمَّ يبنى على ماكثر سماعه، و أحياناً يجمع من خلال نظراته بين السماع و القياس معاً، كما في إجازته ضم (فاء) و (عين) ما كان على (فُعيل)؛ على ما سُمع عن العرب، وفتح (عين) ما كان صفة بمعنى (مفعول)؛ على القياس.
3. أبرز البحث أن أبا حيان لم يكن مقلِّدًا بل كانت له مواقف واضحة كوضوح الشمس، و قد خالف رأي سيبويه رغم تأييده و متابعتة له و اعتداده به في أغلب القضايا، كما في وزن (فَعُول) الذي عدَّه من أوزان ألف التأنيث المقصورة بينما عدَّه سيبويه من أوزان الألف الممدودة، و أيضاً خالف رأي سيبويه و الجمهور في وزن الرباعي (أفَعَّل)، أمَّا جملة مخالفاته للنحاة فتتمظهر في الآتي:

 - إذا خالف الرأي قاعدة المسموع و المشهور من كلام العرب، كما في النسب إلى (علباء و كساء) في قوله: و يظهر لي أن القلب في الأخيرين أجود لوجود نظائره من كلام العرب، و في الوقف على الهاء، حيث قال: و الصحيح أنها من حروف الزيادة للنقل عن العرب.
 - إذا خالف الكلام رأي سيبويه، كما في تصغير الترخيم و تصغير اللاء واللاتي، و كذلك النسب إلى الجملة، و في كل ذلك يعلن موقفه صريحاً بقوله: و الصحيح ما ذهب إليه سيبويه أو : و هذا خلاف لمذهب سيبويه.

4. أحياناً يشفع الرأي الذي يختاره بعبارات صريحة كما بيَّنا، و في أحيان أخرى يكتنف موقفه بعض الغموض الذي قد يشكل على القارئ فهم مراده و يكون موقفه في محل إجتهد و نظر كما في قوله: وقد نصَّ سيبويه على عدة مواضع من هذا، وقد اختلف أصحابنا، و لم يبد رأياً صريحاً يكشف عن موقفه و يُشعر عن تأييده أو رفضه، و أيضاً يستخدم عبارات تدلُّ على ارتضائه للرأي الذي يختاره مثل قوله: و الصحيح عندي، و الأحسن عندي، و الذي نختاره، و عندما لا يرتضيه يعبّر بقوله: ولا حاجة إلى دعوى ذلك، و هذا الخلاف لا يجدي كبير فائدة، و إنَّ جلَّ ما ذكره كان مرجعه الأحكام الصرفية التي قررها السلف .
5. رصد البحث عدداً من صور اجتهادات أبي حيان في الآراء الصرفية و أظهر من خلالها ميله إلى التوسع في بعض المواضع التي بيَّنها البحث بالتفصيل.

الهوامش:

- (1) الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك، أعيان العصر و أعوان النصر، تحقيق د. علي أبو زيد و آخرون، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1418هـ - 1998م، ج5 ص325.
- (2) ياقوت الحملاوي، شهاب الدين أبو عبد الله الرومي، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ج2 ص195.
- (3) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، تحقيق الأستاذ محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي ط1 1383هـ - 1964م، ج1 ص280، و انظر الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق الأرنؤوط، دار إحياء التراث، بيروت ط1، 1420هـ - 2000م، ج5 ص281.
- (4) العسقلاني، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، تحقيق عبد المعيد خان، مجلس دار المعارف العثمانية، 1392هـ - 1972م، ج5 ص71.
- (5) قاضي شهبة، أبو بكر بن أحمد بن محمد، طبقات الشافعية، تحقيق عبد العليم خان، عالم الكتب، بيروت، ط1 1407هـ - 1972م، ج3 ص67.
- (6) أبو حيان الأندلسي، أثير الدين، محمد بن يوسف، البحر المحيط، دراسة و تحقيق عادل أحمد عبد الموجود و الشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ - 1993م، ج1 ص11.
- (7) المرجع نفسه، ج1 ص6.
- (8) ابن العماد، عبد الحي بن أحمد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق عبد القادر الأرنؤوط، دار ابن كثير، دمشق، 1406هـ ج6 ص145.
- (9) أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، ج1، ص7، و انظر الكتبي، محمد بن شاعر، فوات الوفيات، تحقيق الدكتور إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ج5 ص175.
- (10) السيوطي، بغية الوعاة، ج2، ص199- 204، انظر محمد بن شاعر، فوات الوفيات، ج8 ص192.
- (11) السيوطي، بغية الوعاة، ج1 ص309، انظر الصفدي، الوافي بالوفيات، ج5 ص248.
- (12) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج5 ص184.
- (13) الصفدي، الوافي بالوفيات، ج5 ص281، السيوطي: بغية الوعاة، ج1 ص283.
- (14) السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1427هـ - 2006م، ج1 ص3.
- (15) جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، تحقيق د. أحمد عيسى العصاروي، مكتبة الصفا، القاهرة، ط1، 1425هـ - 2004م، ج1 ص10.
- (16) السيوطي، ذيل طبقات الحفاظ للذهبي، تحقيق زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، ط1، ج1 ص223.
- (17) ابن إياس الحنفي، بدائع الزهور، تحقيق محمد مصطفى، ط1، 1403هـ - 1983م، ج1 ص256.

- (18) جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، ج 1 ص 10.
- (19) السيوطي، ذيل طبقات الحفاظ للذهبي، ج 1 ص 224.
- (20) جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، ج 1 ص 11.
- (21) المرجع نفسه، ج 1 ص 11.
- (22) الشعراني، الطبقات الكبرى، لواقح الأنوار القدسية في مناقب العلماء الصوفية، ج 1 ص 45، و انظر السيوطي، حسن المحاضرة في تاريخ مصر و القاهرة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، مصر ط 1، 1287هـ - 1967م، ج 1 ص 442، ص 413، و انظر السيوطي: بغية الوعاة، ج 1 ص 105، ج 1 ص 93، و انظر السيوطي، زهرة الجلساء في أشعار النساء، تحقيق عبد اللطيف عاشور، دار النشر، مكتبة القرآن، ط 1، ج 1 ص 7.
- (23) ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن يوسف، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، ط 1، ج 1 ص 186، و انظر الشعراني، الطبقات الكبرى، ج 1 ص 45 - 46، و السيوطي، بغية الوعاة، ج 2 ص 388 - 389.
- (24) السيوطي، حسن المحاضرة، ج 1 ص 4، حاجي خليفة مصطفى بن عبد الله، كشف الظنون عن أسامي الكتب و الفنون، مكتبة المثنى، بغداد، 1941م، ج 1 ص 71، انظر جلال الدين المحلي و جلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، ج 1 ص 16، ص 24، و انظر السيوطي، همع الهوامع، ج 1 ص 5 - 6، و السيوطي، حسن المحاضرة، ج 1 ص 6.
- (25) ابن العماد، شذرات الذهب، ج 8 ص 55.
- (26) السيوطي، همع الهوامع، ج 1 ص 18.
- (27) يُقال همعت العين هُمَعاً و هُموماً، دمعت، و عين هَمِعةً، لا تزال تدمع، و دمع هموع:
- سيال، انظر المعجم الوسيط، ص 995.
- (28) السيوطي، همع الهوامع، ج 1 ص 17.
- (29) سورة الذاريات، الآية (7).
- (30) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 255 - 256، و انظر أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، ج 8 ص 133، ذكر أبو حيان قراءة (و السماء ذات الجُبْك)، و لم يجزها لشذوذها و ضعفها، كما ذكر خمس قراءات أخرى، و هي الجُبْكُ وَ الجِبْكُ وَ الجِبْكُ وَ الجُبْكُ وَ الجِبْكُ.
- (31) ابن عقيل، بهاء عبد الله، شرح ابن عقيل، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع و التصدير، القاهرة، 2009م، ج 4 ص 88.
- (32) سيبويه، أبو البشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 4 ص 244.
- (33) الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحق، كتاب الجمل في النحو، تحقيق علي توفيق الحمد، جامعة اليرموك، الأردن، ص 390.
- (34) الشيخ الحمالوي، شذا العرف في فن الصرف، ضبطه و شرحه ووضع فهرسه د. محمد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، بيروت، 1430هـ - 2009م، ص 75 - 76.

- (35) البيضاوي، صادق بن محمد، نزهة الطرف في شرح بناء الأفعال في علم الصرف، العين، 1421هـ ص 69.
- (36) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 263 .
- (37) ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج 2 ص 118 - 119 .
- (38) سيبويه: الكتاب ، ج 4 ص 76.
- (39) الإسترأباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1395هـ - 1975م، ج 2 ص 373.
- (40) البيضاوي، نزهة الطرف في شرح بناء الأفعال في علم الصرف، ص 30.
- (41) محمد مرسي و زملاؤه، تيسير الصرف، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، 1396هـ - 1976م، ج 1 ص 29، و انظر ابن عصفور، علي بن مؤمن، الممتع في التصريف، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، 1987م، ج 1 ص 171، 172، 178.
- (42) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 270 - 271 .
- (43) ابن عصفور، الممتع في التصريف، ج 1 ص 175.
- (44) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 270 - 271 .
- (45) الشيخ الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 37.
- (46) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 274 .
- (47) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 61.
- (48) المرجع نفسه، ص 61.
- (49) سورة يوسف، الآية (65).
- (50) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 277 .
- (51) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 60.
- (52) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 2 ص 53.
- (53) المرجع نفسه، ج 2 ص 53.
- (54) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 277 .
- (55) المرجع نفسه، ج 3 ص 288.
- (56) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 3 ص 65.
- (57) المرجع نفسه، ج 3 ص 65.
- (58) ابن هشام الأنصاري، الإمام أبي محمد عبد الله بن جمال الدين، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تأليف عبد المتعال الصعيدي، النور الإسلامية للطبع و النشر و التوزيع، ج 2 ص 11.
- (59) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 80.
- (60) البيضاوي، نزهة الطرف في علم الصرف، ص 80.
- (61) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 277 - 281.

- (62) ابن الأنباري، كمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن أبي الوفاء، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين و الكوفيين، قدم له ووضع هوامشه و فهارسه حسن حمد بإشراف الدكتور اميل بديع يعقوب منشورات محمد علي بيصون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ - 1998م، ج1 ص139.
- (63) من شواهد ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج1 ص139، شحط: بعد، حزن و صول، موضعان.
- (64) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، قدم له ووضع هوامشه و فهارسه فَوَاز الشعار، إشراف الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م، ج2 ص40.
- (65) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج3 ص71.
- (66) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج2 ص15.
- (67) الدكتور عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ص91.
- (68) السيوطي، همع الهوامع، ج3 ص289.
- (69) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج3 ص64.
- (70) المرجع نفسه، ج3 ص64.
- (71) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ج2 ص564.
- (72) الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص86.
- (73) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج10 ص107.
- (74) السيوطي، همع الهوامع، ج3 ص61.
- (75) المرجع نفسه، ج3 ص291.
- (76) سيبويه، الكتاب، ج3 ص621.
- (77) ابن عصفور، المقرب، تحقيق عبد الستار الجواري و عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1391هـ.
- (78) الرضي الإسترأبادي، شرح شافية ابن الحاجب، ج2 ص186. و انظر ابن يعيش، يعيش بن علي بن أبي السرايا، شرح المفصل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ - 2001م، ج6 ص9.
- (79) ابن الأنباري، أسرار العربية، دراسة و تحقيق محمد حسين شمس الدين، منشورات محمد علي بيصون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ - 1997م، ص187.
- (80) السيوطي، همع الهوامع، ج3 ص299، ج3 ص304، مزيقاء: لقب ملك اليمن عمرو بن عامر، قهقري: نوع من المشي، قرقرى: موضع، ينبعاء: اسم موضع، خيزلى: مشية في تناقل، قَطْبَى: نبات، زمجاء: الاست، يفاعلي: بيض، حرورا: موضع، جلودا: موضع.
- (81) ابن مالك: محمد بن عبد الله، شرح الكافية الشافية، تحقيق عبد المنعم هريدي، جامعة أمالقرى، ط1، 1982م، ج4 1757م، و انظر أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق د. رجب عثمان محمد، مراجعة الدكتور رمضان عبد التواب مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1،

- 1418هـ - 1998م، ج 2 ص 647 - 648. و انظر الأشموني، علي بن محمد بن عيسى، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م، ج 4 ص 105.
- (82) سيبويه: الكتاب، ج 4 ص 263.
- (83) السيوطي، جمع الهوامع، ج 3 ص 314.
- (84) سيبويه، الكتاب، ج 4 ص 637، ص 405. و انظر أبو حيان: ارتشاف الضرب، ج 1 ص 426.
- (85) الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 129.
- (86) المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، المقتضب، القاهرة، 1415هـ - 1994م، ج 2 ص 210، 211. و انظر ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج 4 ص 1836.
- (87) ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف، دار إحياء التراث القديم، القاهرة، تحقيق إبراهيم مصطفى، ج 3، ص 91. و انظر ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج 4 ص 1837.
- (88) أبو عبيدة، مجاز القرآن، ج 1 ص 351. و انظر الإسترأباضي، شرح الشافية، ج 4، ص 132، وأبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 426.
- (89) السيوطي، جمع الهوامع، ج 3 ص 332.
- (90) سيبويه، الكتاب، ج 3 ص 245، 275، 616.
- (91) الجوهري، الصحاح، ج 5 ص 2099.
- (92) من شواهد الرضي الإسترأباضي، شرح الشافية، ج 4 ص 95، و في رواية: المواقف، ولا شاهد فيه.
- (93) الرضي الإسترأباضي، شرح الشافية، ج 4 ص 95، وأبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 465.
- (94) الحملاني، شذا العرف في فن الصرف، ص 136.
- (95) السيوطي، جمع الهوامع، ج 3 ص 329.
- (96) ابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج 4 ص 1875.
- (97) المبرد، المقتضب ج 2 ص 288، و انظر سيبويه، الكتاب، ج 3 ص 448.
- (98) السيوطي، جمع الهوامع، ج 3 ص 329.
- (99) المرجع نفسه، ج 3 ص 330.
- (100) المرجع نفسه، ج 3 ص 334. و انظر أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 473.
- (101) سيبويه، الكتاب، ج 3 ص 618.
- (102) الرضي الإسترأباضي، شرح الشافية، ج 2 ص 208.
- (103) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجة، ج 3 ص 106، ج 1 ص 84، وابن يعيش، شرح المفصل، ج 5 ص 74.
- (104) الروماني هو: علي بن عيسى بن علي بن عبد الله أبو الحسن، صنف التفسير و شرح أصول ابن السراج و كتاب سيبويه و معاني الحروف، توفي سنة 384هـ، انظر السيوطي، بغية الوعاة، ص 180.
- (105) المبرد: المقتضب ج 2 ص 227، وابن مالك، شرح الكافية الشافية، ج 4 ص 1889.
- (106) الزجاجي، كتاب الجمل في النحو، ص 382.

- (107) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 336.
- (108) المرجع نفسه، ج 3 ص 335.
- (109) أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 479.
- (110) ابن الشجري: هو هبة الله بن علي بن محمد بن علي بن عبد الله، صنف الأمالي و كتاب الحماسة و شرح للمع لابن جني، توفي سنة 542هـ و أنظر السيوطي: بغية الوعاة، ج 2 ص 324.
- (111) سيبويه، الكتاب ، ج 3 ص 624. و ابن يعيش، شرح المفصل، ج 5 ص 78، الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 2 ص 202.
- (112) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 126 - 127، و انظر ابن يعيش، شرح المفصل، ج 5 ص 77.
- (113) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 342.
- (114) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 189 - 194.
- (115) أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 360.
- (116) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 344.
- (117) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ج 2 ص 439 - 440.
- (118) الزجاجي، كتاب الجمل في النحو، ص 248، الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف، ص 130 - 131.
- (119) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 347.
- (120) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 69.
- (121) ابن مالك، شرح الكافية الشافية ، ج 4 ص 1914. وأبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 376.
- (122) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 243.
- (123) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 349.
- (124) سيبويه، الكتاب ، ج 2 ص 494، و انظر الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 131.
- (125) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 83، الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 265.
- (126) ابن مالك، شرح الكافية الشافية ، ج 4 ص 1916.
- (127) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 352.
- (128) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 66.
- (129) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 83.
- (130) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 136.
- (131) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 353.
- (132) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 69.
- (133) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 287.
- (134) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 82.
- (135) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 136.

- (136) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 353.
- (137) المرجع نفسه، ج 3 ص 354.
- (138) سيبويه، الكتاب، ج 3 ص 478 - 480.
- (139) الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 129.
- (140) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 353.
- (141) المرجع نفسه، ج 3 ص 354.
- (142) سيبويه، الكتاب، ج 3 ص 476، و انظر أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 399.
- (143) و الضفندد: الضخم.
- (144) الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 135.
- (145) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 68، و الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 135.
- (146) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 354، سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 416.
- (147) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2، ص 92 - 93.
- (148) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 283. أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص 400.
- (149) الحملوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 135.
- (150) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 357.
- (151) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ج 2 ص 457، انظر ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 69.
- (152) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 74.
- (153) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 2 ص 133.
- (154) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 353.
- (155) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 2 ص 133.
- (156) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص 74.
- (157) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 64.
- (158) الرضي الإسترأبادي: شرح الشافية، ج 2 ص 55 - 56.
- (159) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص 362.
- (160) ابن عصفور، المقرَّب، ج 2 ص 67.
- (161) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 2 ص 133.
- (162) ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج 1 ص 327.
- (163) الزجاجي، كتاب الجمل في النحو، ص 253.
- (164) من شواهد ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج 1 ص 326.

- (165) الزجاجي، كتاب الجمل في النحو، ص253.
- (166) هو طاهر بن أحمد بن محمد بها الدين أبو محمد القزويني، من تأليف: سراج العقول، هدية العارفين، ت سنة 756هـ .
- (167) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص363.
- (168) سيبويه، الكتاب ، ج 3 ص343.
- (169) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 2 ص467.
- (170) الدكتور عبد اللطيف الخطيب، المستقصى في التصريف، دار العروبة للنشر و التوزيع، الكويت، ط1، ص11.
- (171) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص367.
- (172) سيبويه، الكتاب ، ج 3، ص379.
- (173) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص76.
- (174) ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 2 ص135.والحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص145.
- (175) الدكتور عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص105.
- (176) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص408.
- (177) سيبويه، الكتاب ، ط1، دار الجيل، ج 4 ص159.
- (178) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 2 ص296.
- (179) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ج 3 ص12.
- (180) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 2 ص279.
- (181) المبرد،المقتضب ج 3 ص169.
- (182) المرجع نفسه، ج 3 ص169.
- (183) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص440. الهائر: المهذوم، نبات لاث: التف بعضه بعضاً.
- (184) السيوطي، همع الهوامع، ج 3 ص442.
- (185) سيبويه، الكتاب ، ج 4 ص421 - 422.
- (186) أبو حيان، ارتشاف الضرب، ج 1 ص247.
- (187) المرجع نفسه، ج 1 ص247.
- (188) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4 ص112.
- (189) ابن عصفور، المقرَّب، ج2، ص199. و انظر ابن عصفور، الممتع في التصريف، ج 2 ص620.
- (190) ابن عصفور، الممتع في التصريف، ج 1 ص32. الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص22.
- (191) ابن عصفور،المقرَّب، ج 2 ص183.

- (192) ابن جني، المنصف، ج 2 ص 53.
- (193) الرضي الإسترأبادي، شرح الشافية، ج 1 ص 224.
- (194) سيبويه، الكتاب ، ج 4 ص 379.

ذكر الديار والأوطان في الشعر وآي القرآن

أستاذ مشارك - قسم الأدب والنقد والبلاغة
كلية اللغة العربية
جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

المستخلص:

تناول البحث ذكر الديار والأوطان في الشعر وآي القرآن. أتت أهمية البحث بالنظر إلى أهمية موضوع ذكر الديار والأوطان كواحد من الأغراض الأساسية والضرورية بالنسبة لأدباء العرب في الجاهلية والذي أولوه إعتباراً كبيراً فجعلوه في مقدمة قصائدهم من مختاراتهم الشعرية فكان مفتتح كل قصيدة عصماء ومستهل كل شعر جامع، ولقد حفل القرآن العظيم بذكر الديار والأوطان مما أضيف صبغة تأصيلية لهذا الغرض وجعله مجالاً للبحث. هدف البحث إلى إبراز الصور المتعددة لإستعمالات الديار والأوطان عند العرب وأسباب ذكرها في القرآن الكريم، خاصة وأن العرب أودعت تلك الأسباب ميولاتها الأدبية وأهوائها الشخصية، بينما اقتصر القرآن على ما يهم الناس عامة من العرب وغيرهم، فكان إعمار الأرض من جميع جوانبها المادية والمعنوية من أهم الأغراض التي جاء بها القرآن العظيم. انتهج البحث المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي. وخرج البحث بعدة نتائج البحث منها: تمثل الأطلال في الجاهلية مادة ثقافية لشغل الفراغ، دون العناية بإعمار الأرض واستصلاح الأوطان، ولا توجد خطة لبناء المستقبل المادي والإجتماعي، وليس للديار حرمة دينية فالحياة تعج بالفساد في الثقافية والمجتمع والسياسية. وخرج البحث بعدد من التوصيات منها؛ الإلتفات إلى الشعر العربي القديم وصونه خاصة الجاهلي. وقياس حضارات الأمم السابقة بالحضارة الإسلامية لترقية تلك الحضارات، وتشجيع كتابة الأبحاث المهمة بالتراث العربي والإسلامي.

كلمات مفتاحية: أدب الجاهلية، الأطلال، الأوطان، القرآن الكريم.

The Homeland Literary In Arab Poetry and Holy Quran Dr.Sedieq Abdul Rahman Ibrahim Musa- Co-professor

Abstract:

The research aimed to show the homeland literary in the Arab poetry and the holy Quran, the research went about the personail orientation of arab poets, The holy Quran concerned by the human panefit, reconstructing, mending. The runis purpose was very important, it used as poem opening, the Quran inclooded many versese gives more uthen-tication to the runis as research subject, the result included that, the runis was cultural subject to fill the social emptiness, no concerning to reconstruction, future materialistic plan, no any concerning to religiese canctity, the correpition is any were, Culture, social Community, plot-ics, the disaster will not refer to Allah power because of the egnorant era theology, the poem opening by runis, woeman liste for attractive the emotions, the remembrance flairs the vanis, the homeland stated in the holy Quran promoting the human life, justice, reconstructing, civiliza-tion, Allah power, boones, stability, repent, worship and unifies Allah.

Keywords: Pre-Islamic literature, ruins, homelands, the Noble Qur'an.

المقدمة:

إن سجية البشر تملي ملازمة ذكر الديار والأوطان ما دامت الحياة تدب في الأجساد وعجلة المجتمع تدور مع الأيام، فالديار هي مضمار الحياة والأوطان مأوى الحضر والبداءة، ولا ينفك اللسان يلهج بتزديد ذكريات الماضي من تاريخ البشرية متأملاً تلك الديار التي ظلت المأوى لكل من عاش على وجه البسيطة، وفي هذا البحث نتطرق لذكر تلك الديار في أشعار من مضى من البشر، وخاصة عصر ما قبل الإسلام حيث كان يعرف ذكر الديار والأوطان بذكر الأطلال، ولقد تردد ذكر الأطلال كثيراً في أشعار العرب في الجاهلية وكان ذلك الغرض الشعري من لوازم الحياة التي كانت في غاية البساطة، فكانت الديار والأوطان تمثل عدة وعتاد ذلك الشعب فالحياة المادية مفرغة إلا من مشاهد الكون المنظور الذي يعد قاسماً مشتركاً بين جميع الناس، واكتسبت خصوصية الديار بعداً من الإهتمام الأدبي إحتفاءً بتلك الآثار التي لا يستغني عنها القطن.

لقد رأينا أن نتناول تلك الأشعار التي ضمناها العرب ذكريات مساكنها وجعلتها مسرحاً لفصول حياتها واعتزت بها بإعتبارها مهذا لأجدادها، وتناولت تلك الذكريات مظاهر متعددة مرتبطة بالأوطان استخدمت في أسباب متعددة من الخير والشر والفرح والسرور والحزن والثبور، ومن تلك الأغراض: ذكر المعالم وما بقي منها من رسم أو أثر، وخاصة ديار الأحبة وما يطوف منها بالخيال، وتذكر أيام الصبا ومعاهد الطفولة وما أحدثته دورات الزمان من تبدل وتحول في

ظل المكاره والثرات والحروب، وأحداث الحياة من المطر والحر والبرد والمحل والخصب والكلأ والأوبئة، وذكر ما يتصل بتلك الحياة وما يؤثر فيها من البيئة المحيطة المتحركة من الوحوش والهوام والأعداء، والبيئة المادية من الجبال وأماكن خيام الشعراء والمحبوبة وأبناء العمومة ومضمار السباق، والأثافي والرّمد ومجاري المياه والأوتاد والبساتين والأودية، ومصارع الأبطال وأماكن دفن الموتى وكل ما يكون فيه دليل على عظيم الحسرة، وعميق الأسف، والمظاهر كثيرة يقصر عنها الذكر تأتي في مجملها للإستهلاك الثقافي. ولقد تناول البحث ذكر الديار والأوطان في القرآن العظيم وهي أكبر وأعظم وأوسع رؤية من نظرة العرب الجاهليين لحياتهم المحدودة، فالقرآن الكريم تناول ذكر الديار والأوطان لأسباب متعددة لا تحتل الشك في صحتها وموضوعها، ولا تقبل تصارييف ورغبات العرب الجاهليين في تحميل الديار والآثار معاني وآراء شخصية تتحكم فيها طبيعة المجتمع العربي وتوجهاته، ومن هنا تنشأ الفروق في استخدام تلك المظاهر الكونية والآثار الدنيوية للديار التي تستوعب حياة الناس وفق ما يرضاه الله تعالى، فأثار الديار في القرآن تتناول ذكر ديار الأمم السابقة وأسباب حياتهم ومظاهر عيشتهم وأبنيتهم ونقوشهم التي ما زالت باقية على جنبات الجبال وسفوحها، فهناك أمم هالكة بسبب طغيانهم وما زالت أثار الهلاك وأماكنه باقية إلى يومنا هذا، ولقد جاء في القرآن ذكر ديار ثمود وعاد وأمم أخري، ويتناول البحث طبيعة تلك الأسباب وتفاوتها وأهميتها والمغزي من ذكرها، والوقوف على الآثار التي خلدها الشعر الجاهلي، وتلك الآثار والديار والأوطان التي خلد ذكرها القرآن الكريم وأوجب الإطلاع عليها والإعتبار بتذكرها لمعرفة الغرض الأساسي منها وهو إعمار الأرض وإصلاحها.

إن ذكر الديار والأوطان عند شعراء الجاهلية يعبر عنه بذكر الأطلال والآثار، ولقد أكثر شعراء العرب من ذكر الأطلال والأماكن والبكاء عليها بعدما خلت عن الأحبة، وذكر الأشجار الصحراوية، كالأنث والصال والأراك والبان وغيرها، وذكر الجمل والحادي والسري، والحمام والنسائم والغمام.⁽¹⁾

لقد استحوذ ذكر الديار على جانب كبير من المخزون الثقافي للعرب والذي كان لا يتعدى ملاً الفراغ الإجتماعي لقطع الزمن وإستهلاك الأيام والليالي، دون عناية بإعمار الأرض واستصلاح تلك الأوطان، ولقد كان ذكر الأطلال يمر بالمجتمع العربي كغيره من المواد الثقافية المستفاد منها لشغل أفراد المجتمع الذي لم يكن له خطة واضحة لبناء المستقبل المادي والإجتماعي.

نجد شعراء الجاهلية ينحون على الأطلال ويلتاعون بها ويرتمضون منها وهي أحجار وآثار وبقياء؟ وما الذي يتلقاهم به المكان بعد رحيل الأحبة؟ يتلقاهم بالفراغ القلبي الذي لا يملؤه من الوجود كله إلا وجود شخص واحد؛ وعند هذا الفراغ تقف الدنيا ملياً كأنها انتهت إلى نهاية النفس العاشقة.⁽²⁾

إن لأثر فراق الحبيب قدرة ساحرة لجمع الماضي في لحظة من الزمن تحول الحياة إلى فكرة تحلق بالشاعر في دنيا المثل الروحية وتحمل النفس للإحساس بالموت أو الحياة وتدعوها للهم والحزن، لأن القلب يفرغ ساعة من الدنيا ويمتلئ بذكرى الحبيب وحده فيخفق ويزداد الشوق والحنين، وتهيج الزكريات وبنتلق موكب الأشعار في ذكر الأطلال.

لقد علل أبن قتيبة بناء القصيدة العربية واستهلالها بالبكاء على الأطلال ثم الانتقال إلى وصف الرحلة والنسيب، ليميل الشاعر نحوه القلوب ويصرف إليه الوجوه وليستدعي إصغاء الأسماع لأن التشبيب قريب من النفوس لما جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل وإلف النساء؛ فليس يكاد أحد يخلو من أن يكون متعلقاً منه بسبب وضارباً فيه بسهم حلال أو حرام؛ فإذا استوثق من الإصغاء إليه والاستماع له عقب بإيجاب الحقوق، فأبن قتيبة يؤمن أن بناء القصيدة على هذه المقدمات إنما كانت تستدعيه الرغبة في لفت الانتباه، وإشراك السامعين في عاطفة الشاعر، وهي عاطفة تسهل المشاركة فيها لأنها قريبة إلى القلوب جميعاً؛ كما يرى أن مبنى القصيدة لابد أن يظل متناسب الأجزاء معتدل الأقسام فلا يطيل في قسم منها فيمل السامعين، ولا يقطع وبالنفوس ظمأً إلى مزيد.⁽³⁾

وأول من ذكر الأطلال من شعراء الجاهلية امرئ القيس، وجاء في شرح ديوانه للمصطفاوي: مهما طال الحديث عن شعر (الملك الضليل) يبقى ناقصاً ما لم يتناول معلقته التي أولاهها الأقدمون عناية بالغة، وجعلها الرواة فاتحة كتبهم، وعُني بها الدارسون فترجموها إلى عدة لغات أجنبية، فذهب بعضهم إلى أن الدافع الذي دفع امرأ القيس إلى نظم المعلقة هو يوم دارة جلجل حيث التقى بعنيزة ابنة عمه تتنزه مع العذارى فذبح لها ناقته، ومطلعها: قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... بسقط اللوى بين الدخول فحومل، يقول ابن رشيق القيرواني في كتابه (العمدة) وهو عندهم أفضل ابتداء صنعه شاعر؛ لأنه وقف واستوقف، وبكى واستبكى، وذكر الحبيب والمنزل في مصراع واحد⁽⁴⁾. تناول امرئ القيس وصف الأطلال واستهله بقوله:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

وفيها وقوف على أطلال الديار، وسرد مواضع المنازل، وآثار الظباء وحنين إلى الأحبة الذين فارقهم وينتهي عند قوله:

وإن شفاي عبرة مهراقة فهل عند رسم دارس من معول

إن امرأ القيس لم يسبق الشعراء؛ لأنه قال ما لم يقولوا، ولكنه سبق إلى أشياء فاستحسنها الشعراء واتبعوه فيه؛ لأنه أول من لطف المعاني ومن استوقف على الطلول وقرب مأخذ الكلام فقيد الأوباد وأجاد الاستعارة والتشبيه، منها ذكر الطلول والالتفات إلى الأبواب والتفنن في الأوصاف، وقد ترك امرؤ القيس مذهباً شعرياً هو الوقوف على الأطلال والبكاء عليها، سار عليه الشعراء من بعده.⁽⁵⁾

قال طرفة بن العبد في معلقته:

وَقُوفًا بِهَا صَحْبِي عَلَى مَطِيئِهِمْ	يَقُولُونَ لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَلَّدِ
لِخَوْلَةٍ أَطْلَالَ بِرَقَةٍ تَهْمِدِ	تَلُوحُ كَبَاقِي الْوَشْمِ فِي ظَاهِرِ الْيَدِ
وَقُوفًا بِهَا صَحْبِي عَلَيَّ مَطِيئِهِمْ	يَقُولُونَ: لَا تَهْلِكْ أَسَى وَتَجَلَّدِ
كَأَنَّ حُدُوجَ الْمَالِكِيَّةِ غُدُوَّةٌ	خَلَايَا سَفِينٍ بِالنَّوْصِيفِ مِنْ دَدٍ ⁽⁶⁾

طرفة بن العبد أحد مشاهير معلقات العرب يبتدء معلقته بذكر الأطلال متحسرا على فراق أرض محبوبته، وهو يقف بديار أهلها مظهرا الأسى ليجد العزاء من أصحابه (لا تهلك أسي وتجلد) مما يدل على أن بكاء الأطلال كان من أبرز أغراض الشعر عند الجاهليين، وجاء في شرح الأبيات: لهذه المرأة أطلال ديار بالموضع الذي يخالط أرضه حجارة وحصى من ثمهد، فتلتمع تلك الأطلال لمعان بقايا الوشم في ظاهر الكف، شبه لمعان آثار ديارها ووضوحها بلمعان آثار الوشم في ظاهر الكف.⁽⁷⁾

وأنشد لبید بن ربیعۃ العامری:

لَمْ تُبَيِّنْ عَنْ أَهْلِهَا الْأَطْلَالَ قَدْ أَتَى دُونَ عَهْدِهَا أَحْوَالُ
لَيْسَ فِيهَا مَا إِنَّ يُبَيِّنُ لِلْسَا لِيْلَ إِلَّا جَاذِرٌ وَرِئَالُ⁽⁸⁾

في البيتین أعلاه يذكر لبید بن ربیعۃ العامری الأطلال في قصيدته التي هي غير معلقته الشهيرة وهذا يدل على أن كبار الشعراء يزينون أشعارهم وقصائدهم بذكر الأطلال، مما يؤكد أن ذكر الديار مرتبط بالمحبة وتنقلها في البادية أكثر من ارتباطه بالأسباب الأخرى، ففي البيت الأول يتسائل الشاعر عن تحول عهد المحبة بسبب ظننها مع ذويها فلا يدري إلى أين كانت وجهتها مما يثير الحيرة في نفسه.

وقال النابغة الذبیانی:

يا دار مية بالعلياء فالسند أقوت وطال عليها سالف الأمد
وقفت فيها أصيلا كي أسائلها عيت جوابا وما بالربع من أحد
إلا الأواري لأيا ما أبينها والنؤي كالخوض بالمظلومة الجلد⁽⁹⁾

يذكر الشاعر أولا دار مية بأماكن العلياء والسند وكيف أنها خلت من الأوبة بعد أن كانت مأهولة فطال عليها الزمان، وتذكر وقفوفه فيها طويلا، وأصيلا أي عشيا، وليس بالدار من أحد إلا الأواري من محابس الخيل، وحواجز التراب من حول البيوت والخيام لئلا يصل إليها الماء، والمظلومة من الأرض التي لا عمارة فيها ولا حجارة، فنرى الشاعر تناول مظاهر مختلفة للأطلال وأحوال متنوعة.

وقال ذو الرمة:

نعم هاجت الأطلال شوقا كفى به من الشوق إلا أنه غير ظاهر
فما زلت أطوي النفس حتى كأنها بذی الرمث لم تخطر على بال ذاكر
حياء واشفاقا من الركب أن يروا دليلا على مستودعات الضمائر⁽¹⁰⁾

وهذا ذو الرمة يذكر الأطلال وما هيجهته من الأشواق في نفسه في الخفاء إذ أنها إحساس معنوي لديار الأهل والأوبة والعشيرة، ولم يزل الشاعر يكابد الشوق والحنين في نفسه في طيات الغيب البعيد الذي لا يمكن أن تتخيله النفوس، فالأوبة مقامهم في الضمير والقلب فهو مستودعهم، ولقد مكن البحر الطويل بتفصيلاته الواسعة من استيعاب تلك المعاني التي أرادها الشاعر، وذو من شعراء العصر الإسلامي (ت117) ولكن أوردنا شعره مع الجاهليين لأنه كان ناقدًا لشعرهم

وتأثر بشعر الأطلال أكثر من غيره من شعراء زمانه، قال صاحب العمدة في محاسن الشعراء: الشعراء ثلاثة: جاهلي، وإسلامي، ومولد؛ فالجاهلي امرؤ القيس، والإسلامي ذو الرمة، والمولد ابن المعتز، على أن ذا الرمة لم يكن كثير المدح والهجاء، وإنما كان واصف أطلال، ونادب أظعان.⁽¹¹⁾ ويوضح ابن قتيبة الطبع أكثر حين يقول: والشعراء بالطبع مختلفون فمنهم من يسهل عليه المديح ويتعذر عليه الهجاء فهذا ذو الرمة أحسن الناس تشبيهاً، وأجودهم تشبيهاً، وأوصفهم لرملة وهاجرة وفلاة وماء وقراد وحية⁽¹²⁾. ولقد أوردنا شعر ذي الرمة مع الشعراء الجاهليين لالتقاءهم معهم في الجودة والتفرد بالإكثار من هذا النوع فقد كان إمتداداً لهم ولذلك جعلناه جسراً بين الحقتين الجاهلية والإسلامية.

قال عمر بن ربيعة:

ألم تسأل الأطلال والمتربعا	بيبطن حليات دوارس بلقعا
فيفخلن أو يخبرن بالعلم بعدما	نكأن فؤاداً كان قدماً مفجعا
بهند وأترابٍ لهند إذ الهوى	جميعٌ وإذ لم نخش أن يتصدعا ⁽¹³⁾

وهذا عمر بن ربيعة ينتهج سبيل من سبقه من الشعراء في ذكر الأطلال وتذكر المحبوبة والتأثر بها وهذا دأب كبار الشعراء في الجاهلية فقد اتخذوا موضوع الأطلال وبكاء آثار الديار مفتاحاً لقصائدهم، وفي ذلك يقول الزوزني في شرح المعلقة:

تترأى لنا مطولات الشعر الجاهلي في نظام معين من المعاني والموضوعات، إذ نرى أصحابها يفتتحونها غالباً بوصف الأطلال وبكاء آثار الديار، ثم يصفون رحلاتهم في الصحراء، وما يركبونه من إبل وخيل، وكثيراً ما يشبهون الناقة في سرعتها ببعض الحيوانات الوحشية، ويمضون في تصويرها، ثم يخرجون إلى الغرض من قصيدتهم مديحاً أو هجاءً أو فخرًا أو عتاباً أو رثاءً. وللقصيدة مهما طالت تقليد ثابت في أوزانها وقوافيها.⁽¹⁴⁾

يقول ذو الرمة:

وقفتُ على رُبْعٍ لميَّةٍ ناقتي	فما زلتُ أبكي عندهُ وأُخاطبُهُ
وأُسقيهِ حتَّى كادَ ممَّا أبُّهُ	تُكَلِّمني أحجارُهُ وملاعِبُهُ
كأنَّ سحيقَ المسكِ رِيًّا تُرابه	إذا هَضْبَتُهُ بالعشيِّ هواضبُهُ
نظرتُ إلى أظعانٍ مَيٍّ كأنَّها	مؤَلَّيةٌ نخلٌ تميلُ ذوائبُهُ
فأبديتُ من عينيِّ والصَّدْرُ كاتمٌ	مُغرورِقٍ ممَّتْ عليه سواكِبُهُ
مَتى تَطْعَنِي يامِيٍّ من دارِ جيرةٍ لنا	والهوى برحٍّ على مَنْ يغالِبُهُ ⁽¹⁵⁾

الشاعر يتناول في هذه الأبيات ذكر ديار المحبوبة عندما وقفت ناقتة بدارها ولم يجد صاحبته مي فجعل يخاطب الديار المغفرة حتي كادت تخاطبه وتكلمه آثارها من الملاعب والأحجار وهو يجد ريح المحبوبة وآثار عطرها في تراب ديارها، وما زال يوم الظعن والإرتحال ينحت في ذهنه بطيف خيالها وهي تبتعد عن ديارها وكأنها نخل يلوح من بعيد وقد لاعتته الرياح فهو يميل يمينا وشمالا وقد حكي لوحة ظعن المحبوبة في صورة لا تنسي وهي تفارق الديار، ثم يكتف

جراح الفراق في صدره ولا يعبر عن ذلك الحزن إلا الدموع المنهمرة، ونجده يحمل أنهما تلك الدموع إلى ارتحال محبوبته من جواره وهو يعاني أشد تباريح الهوى، وقال ذو الرمة بعد ذلك هذه اللوحة الشعرية الناطقة:

وهل ذاك من داء الصَّابَةِ نافعٌ
من الأرض إلا قلتَ هل أنتَ رابعٌ
تُحيِّي بها أو أن تُرَشَّ المدامعُ
منازلُ ميِّ والعِراضُ الشَّواسعُ
فما أنتَ فيما بين هاتين صانعُ
بنا وبكم من علم ما بين صانعُ
لترجعني يوماً إليك الرواجعُ⁽¹⁶⁾

قف العيسَ تنظرُ نظرةً في ديارها
فقال أما تغشى لميَّةً منزلاً
وقلَّ إلى أطلال ميِّ تحيَّةٌ
ألا أيُّها القلبُ الذي برَّحتَ به
ولا بدَّ من ميِّ وقد حيلَ دونها
وقد كنتَ أبكي والنَّوى مُطمئنَّةٌ
وأعمدُ للأرض التي من ورائكم

جاء في معلقة لبببب ربببب:

مِنى تَأَبَّدَ غَوْلُهَا فَرَجَامُهَا
خَلَقًا كما ضَمِنَ الوُحى سِلَامُهَا
جَجَّ خَلَوْنَ خَلَالُهَا وَحَرَامُهَا
وَذُقَ الرِّوَاعِدِ جُودُهَا فَرَاهُمَا
وَعَشِيَّةٍ مُتَجَاوِبٍ إِرْزَامُهَا
بِالْجَلْهَتَيْنِ طِبَاوُهَا وَنَعَامُهَا
عُودًا تَأَجَّلَ بِالْفَضَاءِ بِهَامُ
زُبُرٌ تُجَدُّ مُتَوْنَهَا أَقْلَامُهَا
كِفَفًا تَعَرَّضَ فَوْقَهُنَّ وَشَامُهَا
صُمًّا خَوَالِدَ مَا يَبِينُ كَلَامُهَا⁽¹⁷⁾

عَفَتِ الدِّيارَ مَحَلَّهَا فَمَقَامُهَا
فَمَدَافِعُ الرِّيانِ عُرَى رَسْمُهَا
دَمَنْ تَجَرَّمَ بَعْدَ عَهْدِ أَنْيَسِهَا
رُزِقَتْ مَرَابِيعَ النُّجُومِ وَصَابِهَا
مِنْ كُلِّ سَارِيَةٍ وَغَادٍ مُدْجِنِ
فَعَلَا فُرُوعُ الْأَيْهَقَانِ وَأَطْفَلَتْ
وَالْعَيْنُ سَاكِنَةً عَلَى أَطْلَانِهَا
جَلَا السَّيُولُ عَنْ الطَّلُولِ كَأَنَّهَا
أَوْ رَجَعُ وَاشِمَةِ أُسْفٍ نُّوْرُهَا
فَوَقَفْتُ أَسْأَلُهَا وَكَيْفَ سُؤْلُنَا

في هذه اللوحة الشعرية الناطقة يقول لبببب: عفت ديار الأحباب وانمحت منازلهم ما كان منها للحلول أو الإقامة، بموضع منى، وتوحشت الديار الغولية والرجامية لارتحال قطانها وسكانها، وتوحشت مدافع جبل الريان لارتحال الأحباب والجيران عنها، وغيرت رسوم هذه الديار فعريت خَلَقًا بسبب السيول ولم تتمح بطول الزمان، فكانه كتاب ضمن حجرًا، فبقي أثره مع مر الأيام، وانقطعت بعد عهد سكانها بها وقد مضت بعد ارتحالهم عنها سنون بكمالها، ورزقت تلك الديار والدمن أمطار الأنواء الربيعية وأصابها مطر الرعود من السحاب فأعشبت لترادف الأمطار المختلفة عليها، من كل مطر سحابة سارية أو غادية يلبس آفاق السماء بتراكمه، في عشية تتجاوب أصواتها ورعودها، فعلت بها فروع النبت وأصبحت الطباء والنعام ذوات أطفال بجانب وادي هذه الديار؛ والبقر الواسعات العيون قد سكنت وأقامت على أولادها ترضعها فصارت قطيعًا في تلك الصحراء، التي تحولت إلى مغنى للوحوش بعد كونها مغنى الإنس، وكشفت السيول عن أطلال الديار فأظهرتها بعد ستر التراب إياها، فكان الديار كتب تجدد الأقلام كتابتها، فشبّه كشف السيول عن

الأطلال التي غطاها التراب بتجديد الكتاب سطور الكتاب الدارس، وظهور الأطلال بعد دروسها بظهور السطور بعد دروسها، أو كأنها زبر أو ترديد واشمة في دارات ظهر الوشام فوقها، فأعادتها كما تعيد السيول الأطلال إلى ما كانت عليه، فجعل إظهار السيل الأطلال كإظهار الواشمة الوشم، وجعل دروسها كدروس الوشم، ثم يقول في البيت الأخير وقفت أسأل الديار وكيف أسائل أشياء صماء لا تتكلم وهي جامدة وخالدة في مكانها لا حركة ولا حياة فيها بعد ارتحال الأحبة عنها.⁽¹⁸⁾

قال عنتر بن شداد العبسي:

فَوَقَفْتُ فِيهَا نَاقَتِي وَكَأَنَّهَا قَدَنْ لَأَقْضِي حَاجَةَ الْمُتَلَوِّمِ
وَتَحَلَّ عَبْلُهُ بِالْجَوَاءِ وَأَهْلُنَا بِالْحَزَنِ فَالْصَّمَانِ فَالْمُتَتَلِّمِ
حَيَّيْتُ مِنْ طَلَلٍ تَقَادَمَ عَهْدُهُ أَقْوَى وَأَقْفَرَ بَعْدَ أُمِّ الْهَيْئَمِ
حَلْتُ بِأَرْضِ الزَّائِرِينَ فَأَصْبَحْتُ عَلَيَّ طَلْبُكَ ابْنَةَ مُحَرَّمِ⁽¹⁹⁾

يقول عنتره حبست ناقتي في دار حبيبتي ووقفتها فيها لأقضي حاجة المتمكث جزعي من فراقها وبكائي على أيام وصالها، وهي نازلة بهذا الموضع وأهلنا نازلون بموضع أخرى، ولقد حبيت من جملة الأطلال، بعد أن تقادم العهد بالأهل وخلت الديار من السكان بعد ارتحال المحبوبة عنها ونزولها بأرض أعدائي فعسر علي طلبها.

وقد تميز شعر عنتره بما تميز به الشعر العربي عمومًا من وقوف على الأطلال ذلك أن هذه الظاهرة هي التعبير الصادق عن حنين الشاعر وعن عاطفته، فما الأطلال إلا تلك المواطن التي عاش فيها الشاعر أو مر بها أو حدثت معه فيها حادثة هزت قلبه أو عصفت بوجدانه. والحديث عن الأطلال يقودنا إلى الكلام عن الغزل عند عنتره الذي هو غزل عذري يعني بالمرأة من خلقها وصفاتها ويعني بها كمثال كما يهدف إلى التغني بجمال نفسها.⁽²⁰⁾

قال الأعشى:

ما بكاء الكبير بالأطلال وسؤالي فما يرد سؤالي
دمنه قفرة تعاورها الصي ف بريحين من صبا وشمال

بكاء الكبير استفهام على نفسه كأنه يستخبر غيره من بكاءه الأطلال وأي شيء يجدي على سؤاله دمنة من آثار الناس وما سودوا فهي قفرة لا أنيس بها ولا ماء ولا مرعى وتعاورها الصيف واختلفت عليها رياحه فمرة تسفي عليها الصبا ومرة الشمال.⁽²¹⁾

قال زهير بن أبي سلمى:

ديارٌ لها بالرقمتين كأنها مراجعُ وشمٍ في نواشرِ معصم
بها العين والارامُ يمشين خلفةً وأطلاؤها ينهضن من كل مجثم
وقفتُ بها من بعد عشرين حجةً فلأيا عرفت الدار بعد توهم
أنائي سَفْعًا في معرْسٍ مرَجَل ونؤيا كجذم الحوض لم يتثلَّم
فلما عرفت الدار قلت لربعها ألا انعم صباحًا أيها الربع واسلم⁽²²⁾

وواضح في هذا المطلع الذي يصف فيه زهير الطلل أنه يعتمد في تصويره على التفاصيل وأن يعطي كل جزء حقه؛ فهو باحث محقق، وهو يطلب في شعره أن يكون أكثر بياناً ودقة وتفصيلاً لما يتحدث عنه، ويحاول أن يصوره، فهو من الشعراء المصورين الذين يحاولون عرض المناظر أمامنا بكل أجزائها وتفصيلها؛ ولذلك نراه يذكر في نموذجيه حين يتحدث عن الأطلال الأثافي والنوى حتى تتم الصورة بجميع دقائقها، على أن مقدرته في «التصوير» تظهر في جانب آخر هو استخدام الألفاظ والعبارات التي تجعل المنظر بارزاً ناطقاً، وانظر في البيت الثالث إلى هذه الوحش التي اتخذت دار صاحبته مقاماً؛ فإنك تراها تمشي أمامك خلفه، أي في جهات متضاده، وقد نهضت أطلاؤها الصغار وانتشرت هنا وهناك؛ فانظر كيف استعان على بث الحركة في المنظر باستخدامه لكلمة «خلفه» ثم انظر إلى تلك الأفعال المضارعة التي وضعتها اللغة للدلالة على الأحوال المنظورة؛ فإنه يأتي بها ليجعلنا نبصر حوادثه الماضية، وكأنها تجري تحت أعيننا، وانظر إلى البيت الرابع وما وضع فيه من تحديد «الزمان» حتى يؤثر في أنفسنا، ثم انظر إلى تلك التحية الهادئة في البيت الأخير⁽²³⁾. فهو يُخاطب الربيع على ما جرت به عادة العرب في مخاطبة الأطلال والربوع بعد ارتحال أهلها عنها وهو على سبيل الدعاء أي أنعم صباحاً لقد هيجت أحزاني حين نظرت إليك تذكر لما سلف لي فيك من وصل الأجيّة ونحن مسلمون عليك فاردد علينا وهذا مما يدل على كثرة الوله لفقد الأجيّة لأن الجمادات لا تقدر على الكلام فكأنه من وله على الأجيّة لم يدر ما يقول⁽²⁴⁾.

لقد استعرضنا عدداً غير قليل من الصور الشعرية واقفين مع فحولة الشعراء من أيام الجاهلية الزاخرة بالإشارات والرموز حول آثار البلدان التي اندثرت من أمثال يوم اليمامة والعماليق الذين ذكروا فيه، وحرب البسوس ومعمرية، ويوم المشقر وذلك الحصن، وإن الشعر الجاهلي لم يكن إلّا صدًى وتعبيراً عن تلك الأيام، فتوقف الشاعر على الأطلال ذلك الشعور العميق بالأسى والفقدان الذي يعانيه عندما يرى الأطلال دارسة مدمرة، لأن الحياة كانت موجودة في ذلك المكان المهجور إلّا أنها اتخذت صورة أخرى فالقبيلة تبدأ بالرحلة حين يموت الخصب، والمرأة تفارق الشاعر في حالة من التوتر والحزن.⁽²⁵⁾

لقد استخدم الشاعر الجاهلي ذكر الديار والأوطان قي تذكر المحبوبة لأن هذا الغرض تعمق في ذهنه بصورة مباشرة وكانت الديار المعنية هي ديار العرب التي وجدوا عليها آبائهم وأجدادهم ولم يرحلوا إليها من البلاد، وكان الشعور بالانتماء للديار والأوطان في الجاهلية جزءاً من إعتقادهم بأنها أغلى من دماءهم، ولما كانت تلك الحقبة يشوبها الجهل جاء ذكر الديار والأطلال فيها تخليداً لذكريات الهوى وتلبية لرغبة النفس وأحياناً تكون تلك الذكريات تأصيلاً لظروف الحياة المختلفة، فكان ذلك تمهيداً وأمتداداً لذكر الديار والأوطان في القرآن الكريم لكسر عادات الجاهلية التي لا تتفق مع مبادئ الإسلام الذي جعل من أرض الله دياراً وموطناً لجميع خلق الله ولذلك نجد أن النسيج الاجتماعي للجاهلية ذاب أمام تعاليم الإسلام فقطن جزيرة العرب الأعاجم بعد أن أعطاهم الإسلام حق المواطنة وإتخاذ الديار.

ذكر الديار والأوطان في آي القرآن:

إن ذكر الديار والأوطان في القرآن الكريم يأتي من أجل البناء والتعمير المادي والأخلاقي، وإن الله جل شأنه خلق الديار والأوطان من أجل تحقيق الإستقرار، وإقامة ميزان العدل، ووضع نظام أساسي لحياة الناس في هذه البسيطة، ولذلك نجد أن ذكر الديار يدور مع إعمار الأرض وترقية الحياة فيها وإخماد نار الشر والأهواء الصادرة من بعض الأمم التي عصت الله تعالى، وكذلك جاء ذكر الديار لبيان آثار رحمة الله من الخير والرزق والأمن والإستقرار، وإظهار قدرة الله ودعوة الخلق للإيمان بالله تعالى وتوحيده وعبادته وحده لا شريك له، وفيما يلي نستعرض المعاني الواردة في آيات ذكر الديار من كتب التفاسير مع حذف المكرور منها والاكتفاء بالأسباب والأغراض من الآيات دون إعادة لتلك الموضوعات.

قال الله تعالى: {وَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا نَجَّيْنَا شُعَيْبًا وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ بِرَحْمَةٍ مِنَّا وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ} ⁽²⁶⁾، يَقُولُ تَعَالَى ذِكْرُهُ: وَلَمَّا جَاءَ قَضَاؤُنَا فِي قَوْمِ شُعَيْبٍ بَعْدَ ابْنَانَا نَجَّيْنَا شُعَيْبًا رَسُولَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ فَصَدَّقُوهُ عَلَى مَا جَاءَهُمْ بِهِ مِنْ عِنْدِ رَبِّهِمْ مَعَ شُعَيْبٍ، مِنْ عَذَابِنَا الَّذِي بَعَثْنَا عَلَى قَوْمِهِ، بِرَحْمَةٍ مِنَّا لَهُ، وَلِمَنْ آمَنَ بِهِ وَاتَّبَعَهُ عَلَى مَا جَاءَهُمْ بِهِ مِنْ عِنْدِ رَبِّهِمْ. وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ مِنَ السَّمَاءِ أَخَمَدَتْهُمْ فَاهْلَكَتْهُمْ يَكْفُرُ عَنْ رَبِّهِمْ. وَقِيلَ: إِنَّ جَبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ، صَاحَ بِهِمْ صَيْحَةً أَخْرَجَتْ أَرْوَاحَهُمْ مِنْ أَجْسَامِهِمْ ⁽²⁷⁾. إن الدار المذكورة في هذه الآية الكريمة قد أصبحت عليهم نعمة بعد أن كانوا متنعمين فيها، فالدار هذه قبل نزول القرآن كانت محلا للحساب والعقاب، فالقرآن الكريم قول الحق لم ينقل إلينا إلا العدل.

(الَّذِينَ أَخْرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بَغْيٌ حَقٌّ إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهْدَمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ * الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ) ⁽²⁸⁾.

أذن الله للذين يقاتلون، بنصب التاء، وضمها وكسرها وفتحها، وَإِنَّ اللَّهَ عَلَى نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ، يعني: قادر، وكان المشركون لا يزالون يؤذون المسلمين باللسان وباليد، فشكوا إلى النبي صلى الله عليه وسلم فلما هاجروا، أمروا بالقتال، ثم أخبر عن ظلم كفار مكة، فقال عز وجل: الَّذِينَ أَخْرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بَغْيٌ حَقٌّ، يعني: بلا جرم أجرموا، إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ، يعني: لم يخرج كفار مكة المؤمنين بسبب، سوى أنهم كانوا يقولون: ربنا الله، فأخرجوهم بهذا السبب، ثم قال: وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ بالجهد وإقامة الحدود وكف الظلم، يقول: لولا أن يدفع المشركين بالمؤمنين، لغلِبَ المشركون فقتلوا المؤمنين، لَهْدَمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ ويقال: لولا دفع الله بالأنبياء عن المؤمنين وبالمؤمنين من غيرهم، لهدمت صوامع الرهبان وبيع النصارى، وَلَصَلَوَاتٌ، يعني: كنائس اليهود، وَمَسَاجِدُ المسلمين، يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وقال مجاهد: لولا دفع الله تعالى الناس بعضهم ببعض في الشهادة في الحق، لهدمت هذه الصوامع، وما ذكر معها، وقال الزجاج: تأويل هذا: ولولا أن دفع الله بعض الناس ببعض، لهدمت في شريعة كل نبي المكان الذي يصلي فيه،

لهدم في زمان موسى عليه السلام الكنائس، وفي زمن عيسى عليه السلام البيع، وفي زمن محمد صلى الله عليه وسلم وعلى جميع الأنبياء المساجد.⁽²⁹⁾

الذين أخرجوا من ديارهم بغير حق هم أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم، وهم جزء أصيل من عرب الجاهلية، ولكن مفهوم الديار قد اختلف فالشعور القوي الذي كان لدى العرب بأن جزيرة العرب هي ملك لهم وأن السيادة والريادة والملك في هذه الأرض ما زال من إرثهم القديم، الواقع إن مفهوم الديار أصبح مرتبطاً بموجهات الشرع وحقوق المواطنة أصبح مكفولاً لكل من أسلم من العرب والعجم، فإذا كان الظن السائد لدى العرب أن أرضهم في الجاهلية أكثر حماية، فهذا مفهوم قديم لأن حماية موطنهم العربي أصبحت تحت مظلة الإسلام بأمر الله تعالى، وهذا أكثر عزة ومنعة، ولترك الديار أغراض وأسباب منها:

الهجرة في سبيل الله وفي هذا ابتعاد عن الأذى وهي عبادة نابعة من القلب والشوق إلى دار الهجرة وهي المدينة المنورة وغيرها من الأماكن وهذا أعظم وأكبر من البقاء في دار الكفر، الشعور بالظلم والإطهاد من أقوى الدوافع للفرار من مواطن فتنة الدين، الإحساس بالكبت من ممارسة شعائر الدين وهذا معني ظلم الكفار للمسلمين بسبب إسلامهم وقولهم لا إله إلا الله، الابتعاد عن الديار الفاسدة والإقامة في الديار الطيبة.

وقوله تعالى: وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ، يعني: لينصرن بالغلبة على عدوه من ينصره بنبيه ﷺ، ويقال: لَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ يعني: ينصر الله من ينصر دينه ثم قال: إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ أي: منيع قادر على أن ينصر محمداً صلى الله عليه وسلم بغير عونكم، قوله عز وجل: الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ، يعني: إن أنزلناهم بالمدينة، وهم أصحاب محمد ﷺ. قوله: أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ، يعني: بالتوحيد واتباع محمد صلى الله عليه وسلم، وَهَوَّأُوا عَنِ الْمُشْكِرِ عن الشرك. وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ، يعني: لله ترجع عواقب الأمور، يعني: عاقبة أمور العباد في الآخرة. ومن أسباب الابتعاد عن الديار التمكين في دين الله تعالى، ومن أغراض ترك الديار نشر الدين وتوسيع رقعة الإسلام، وجاء في قوله تعالى {وَأَوْزَكْنَاهُمْ} وَدَيَّارَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ⁽³⁰⁾، يعني أوزتكم عقارهم، ونخلهم، ومنزلهم، وأموالهم من الذهب والفضة والحلي والعبيد والإماء، {وَأَرْضًا لَمْ تَطَّوُّهَا} بأقدامكم بعد، وهي مما سيفتحها الله عليكم، يعني خيبر، فتحها الله عليكم بعد بني قريظة، وقال قتادة: هي مكة، وقال الحسن: هي فارس والروم، وقال عكرمة: هي كل أرض يظهر عليها المسلمون إلى يوم القيامة، {وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ} من القرى أن يفتحها على المسلمين⁽³¹⁾. جاء ذكر الديار في الآية للغميمة وتحقيق النصر فكم كان هذا السبب غنيا بقيمته العالية. وقوله: (فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ أُولَاهُمَا بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولَى بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ وَكَانَ وَعْدًا مَفْعُولًا)⁽³²⁾.

المعنى فإذا جاء وعد أولى المرتين، (بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولَى بَأْسٍ شَدِيدٍ)، يروى أنه بعث عليهم بختنصر، (فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ)، أي فطافوا في خلال الديار ينظرون هل بقي أحد لم يَقتلوه، والجَّوَس طلب الشيء باستقصاء⁽³³⁾. وذكر الديار في الآية مقرون بالبطش والقتل.

{لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ} (34). {لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ} بالصلة {وتقسطوا إليهم} أي: تعدلوا إليهم في أموالكم {إن الله يحب المقسطين} {العادلين، قَالَ مُحَمَّدٌ: قيل: إن معنى (تقسطوا إليهم) تعدلوا فيما بينكم وبينهم من الوفاء بالعهد، قَالَ يحيى: وَكَانَ هَذَا قَبْلَ أَنْ يُؤْمَرَ بِقِتَالِ الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً، كَانَ الْمُسْلِمُونَ قَبْلَ أَنْ يُؤْمَرَ بِقِتَالِهِمْ اسْتَشَارُوا النَّبِيَّ فِي قَرَابَتِهِمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ أَنْ يَصْلُوهُمْ وَيَبْرُوهُمْ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ هَذِهِ الْآيَةَ. جاء ذكر الآية مقرونا بتحقيق المصلحة.

{لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكِنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ * فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ الْعَرِمِ وَبَدَّلْنَاهُمْ بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتِي أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِنْ سَدْرٍ لَقِيلٍ * ذَلِكَ جَزَيْنَاهُمْ بِمَا كَفَرُوا وَهَلْ نَجَازِي إِلَّا الْكَافُورَ} (35). أَخْبَرَنَا الْحَاكِمُ عَنْ قُرُوءَةَ بْنِ مُسَيْكٍ، قَالَ: أَتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَخْبِرْنِي عَنْ سَبَأٍ، أَرَجُلٌ هُوَ أُمُّ امْرَأَةٍ؟ فَقَالَ: هُوَ رَجُلٌ مِنَ الْعَرَبِ، وَلَدَ عَشْرَةً، تَيَامَنَ مِنْهُمْ سِتَّةٌ، وَتَشَاءَمَ مِنْهُمْ أَرْبَعَةٌ، فَأَمَّا الَّذِينَ تَيَامَنُوا؛ فَالْأَزْدُ وَكِنْدَةُ وَمَذْحِجٌ وَالْأَشْعَرِيُّونَ وَأَمَّارٌ؛ مِنْهُمْ: بَجِيلَةٌ، وَأَمَّا الَّذِينَ تَشَاءَمُوا؛ فَعَامِلَةٌ وَعَسَّانٌ وَلَحْمٌ وَجَذَامٌ، وَالْمُرَادُ بِسَبَأٍ هَهُنَا: الْقَبِيلَةُ الَّتِي هُمْ مِنْ أَوْلَادِ سَبَأِ بْنِ يَشْجَبَ بْنِ يَعْرُبَ بْنِ قَحْطَانَ، وَقَوْلُهُ: فِي مَسَاكِنِهِمْ كَانَتْ مَسَاكِنُهُمْ بِأَرْبَ مِنْ الْيَمَنِ، آيَةٌ أَي: علامة تدلهم على قدرة الله، وَأَنَّ الْمُنْعَمَ عَلَيْهِمْ هُوَ اللَّهُ، ثُمَّ ذَكَرَ تِلْكَ الْآيَةَ، فَقَالَ: {جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ} عَنْ يَمِينٍ وَادٍ لَهُمْ وَشِمَالُهُ، كَانَتْ قَدْ أَحَاطَتْ بِذَلِكَ الْوَادِي الَّذِي بَيْنَ مَسَاكِنِهِمْ، وَقِيلَ لَهُمْ: {كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ} يَعْنِي ثَمَارَ الْجَنَّتَيْنِ، قَالَ السَّيِّدِي، وَمَقَاتِلُ: كَانَتْ الْمَرْأَةُ تَخْرُجُ فَتَحْمِلُ مَكْتَلَهَا عَلَى رَأْسِهَا وَتَمُرُّ فَيَمْتَلِئُ مِنَ الْوَانِ الْفَاكِهِةِ مِنْ غَيْرِ أَنْ تَمَسَّ شَيْئًا بِيَدِهَا، وَقَوْلُهُ: وَاشْكُرُوا لَهُ أَي: عَلَى مَا رَزَقَكُمْ مِنَ النِّعْمَةِ، وَالْمَعْنَى: اعْمَلُوا بِطَاعَتِهِ إِذْ أَنْعَمَ عَلَيْكُمْ بِمَا أَنْعَمَ، بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ يَعْنِي أَرْضٌ سَبَأٌ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ، لِأَنَّهَا أَخْرَجَتْ ثَمَارَهَا وَلَمْ تَكُنْ سَبِيخَةً، وَقَالَ ابْنُ زَيْدٍ: لَمْ يَكُنْ فِيهَا شَيْءٌ مُؤْذٍ مِنْ بَعُوضٍ أَوْ ذَبَابٍ (36). جاء ذكر المسكن من الديار لشكر نعمة الله تعالى. وَعَادًا وَثَمُودَ وَقَدْ تَبَيَّنَ لَكُمْ مِنْ مَسَاكِنِهِمْ وَزَيْنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالُهُمْ فَصَدَّاهُمْ عَنِ السَّبِيلِ وَكَانُوا مُسْتَبْصِرِينَ * وَقَارُونَ وَفِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مُوسَى بِالْبَيِّنَاتِ فَاسْتَكْبَرُوا فِي الْأَرْضِ وَمَا كَانُوا سَابِقِينَ * فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذُنُوبِهِ فَمِنْهُمْ مَنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُمْ مَنْ أَخَذْنَاهُ الصَّيْحَةَ وَمِنْهُمْ مَنْ خَسَفْنَا بِهِ الْأَرْضَ وَمِنْهُمْ مَنْ أَغْرَقْنَا وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ} (37).

يُخْرِ تَعَالَى عَنْ هَؤُلَاءِ الْأُمَمِ الْمُكَذِّبَةِ لِلرَّسْلِ كَيْفَ أَبَادَهُمْ وَتَنَوَّعَ فِي عَذَابِهِمْ، وَأَخَذَهُمْ بِالْإِنْتِقَامِ مِنْهُمْ، فَعَادَ قَوْمَ هُودٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَانُوا يَسْكُنُونَ الْأَحْقَافَ، وَهِيَ قَرِيبَةٌ مِنْ حَضَرِ مَوْتِ بِلَادِ الْيَمَنِ، وَثَمُودُ قَوْمٌ صَالِحٌ كَانُوا يَسْكُنُونَ الْحِجَرَ قَرِيبًا مِنْ وَادِي الْقُرَى، وَكَانَتْ الْعَرَبُ تَعْرِفُ مَسَاكِنَهُمَا جَيِّدًا، وَتَمَرُّ عَلَيْهَا كَثِيرًا، وَقَارُونُ صَاحِبُ الْأَمْوَالِ الْجَزِيلَةِ وَمَقَاتِيحِ الْكُنُوزِ الثَّقِيلَةِ، وَفِرْعَوْنُ مَلِكُ مِصْرَ فِي زَمَانِ مُوسَى وَوَزِيرُهُ هَامَانُ الْكَافِرَانِ بِاللَّهِ تَعَالَى (38). جاء ذكر المساكن من الديار لبيان حال القرى الهالكة من الأمم المعذبة. (تدمر كل شيء بأمر ربها فأصبحوا لا يرى إلا

مساكنهم كَذَلِكَ نَجْزِي الْقَوْمَ الْمُجْرِمِينَ⁽³⁹⁾. وَفِي الْقِصَّةِ: أَنَّ قَوْمَ هود قَالُوا لِهود: أَتُوعِدُنَا بِالرِّيحِ، وَأَيُّ الرِّيحِ تَصْرَعُنَا وَتَهْلِكُنَا، فَرَوَى أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى أَمَرَ الْمَلِكَ الَّذِي هُوَ عَلَى خِزَانَةِ الرِّيحِ أَنْ يُرْسِلَ الرِّيحَ مِنَ الْخِزَانَةِ فَقَالَ: وَكَمْ أَرْسَلُهُ؟ فَقِيلَ لَهُ: عَلَى مِقْدَارِ مَنْخَرِ الثَّوْرِ، فَقَالَ: إِذَا ثَقُلَ الْأَرْضُ مِنْ فِيهَا. فَقِيلَ لَهُ: عَلَى قَدَرِ حَلَقَةِ الْخَاتَمِ فَأَرْسَلَتْ عَلَى هَذَا الْقَدَرِ فَجَعَلَتْ تَطِيرُ بِالظُّعْنِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ، وَتَحْمِلُ الرَّاعِي مَعَ غَنَمِهِ وَإِبِلِهِ وَتَرْوَحُهَا إِلَى الْهَوَاءِ، ثُمَّ تَطْرَحُهَا عَلَى الْجِبَالِ وَتَشْدُهَا، وَكَذَلِكَ فَعَلَتْ بِجَمِيعِ عَادَ حَتَّى أَهْلَكْتَهُمْ، وَفِي التَّفْسِيرِ: أَنَّهَا كَانَتْ تَحْمِلُ الرِّجَالَ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ حَتَّى يَرَى كَالْجَرَادِ، وَكَانَ هَذَا الْعَذَابُ مَسْخَرًا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا عَلَى مَا ذَكَرَ اللَّهُ تَعَالَى فِي مَوْضِعٍ آخَرَ، وَفِي الْقِصَّةِ: أَنَّ هودَ عَلَيْهِ السَّلَامُ اعْتَزَلَ بِقَوْمِهِ الَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَخَطَّ لَهُمْ خَطًا، وَكَانَتْ الرِّيحُ فِي ذَلِكَ الْخَطِّ أَلَيْنَ رِيحٍ وَأُطْيَبِيهَا، وَهِيَ تَعْمَلُ بِقَوْمِهِ الْعَجَائِبَ. وَرَوِيَ أَنَّهُمْ لَمَّا رَأَوْا الْعَذَابَ وَأَرْسَلَتْ الرِّيحُ عَلَيْهِمْ دَخَلُوا بُيُوتَهُمْ، وَهِيَ مِنْ صَخْرٍ، وَأَغْلَقُوا الْأَبْوَابَ، فَفَتَحَتْ الرِّيحُ أَبْوَابَهُمْ وَنَزَعَتْهُمْ مِنْ بُيُوتِهِمْ، وَأَهَالَتْ الرِّمَالَ عَلَيْهِمْ حَتَّى أَهْلَكْتَهُمْ تَحْتَ الرِّمَالِ، وَإِنْ أَنْيَنَ بَعْضُهُمْ يَسْمَعُ تَحْتَهَا⁽⁴⁰⁾. ذَكَرْتُ الدِّيارَ مَقْرُونَةً بِالْعَذَابِ وَالْدمَارِ، (وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا وَاجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ)⁽⁴¹⁾.

المعنى اجعلوا بمصر بيوتاً من بيوتهم مباءة لقومكم وارجعوا يرجعون إليه للعبادة والصلاة فيه واجعلوا بيوتكم تلك قبلة أي مساجد متوجهة نحو القبلة وهي الكعبة، وكان موسى ومن معه يصلون إلى الكعبة، وكانوا في أول أمرهم مأمورين بأن يصلوا في بيوتهم في خفية من الكفرة، لئلا يظهروا عليهم فيؤذوهم ويفتنوهم عن دينهم، كما كان المؤمنون على ذلك في أول الإسلام بمكة. فَإِنْ قُلْتُ: (هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ دِيَارِهِمْ لِأَوَّلِ الْحَشْرِ مَا ظَنَنْتُمْ أَنْ يَخْرُجُوا وَظَنُّوا أَنَّهُمْ مَانِعَتُهُمْ حُصُونُهُمْ مِنَ اللَّهِ فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ يُخْرِبُونَ بُيُوتَهُمْ بِأَيْدِيهِمْ وَأَيْدِي الْمُؤْمِنِينَ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْأَبْصَارِ * وَلَوْ لَا أَنْ كَتَبَ اللَّهُ عَلَيْهِمُ الْجَلَاءَ لَعَذَّبُهمُ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابُ النَّارِ * ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ شَاقُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَمَنْ يُشَاقِقِ اللَّهَ فَإِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)⁽⁴²⁾، ذَكَرْتُ الدِّيارَ مَقْرُونَةً بِالتَّخْوِيفِ وَالْخِرَابِ.

هُوَ الَّذِي أَخْرَجَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِنْ دِيَارِهِمْ لِأَوَّلِ الْحَشْرِ الْآيَاتِ، قَالَ الْمُفَسِّرُونَ: نَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَاتُ بِأَسْرَها فِي بَنِي النُّضِيرِ، وَذَلِكَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لما دَخَلَ الْمَدِينَةَ صَالِحُهُ بَنُو النُّضِيرِ عَلَى أَلَّا يَقَاتِلُوهُ وَلَا يَقَاتِلُوهُ مَعَهُ، فَقَبِلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْهُمْ ذَلِكَ، فَلَمَّا غَزَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِدْرًا وَظَهَرَ عَلَى الْمُشْرِكِينَ قَالَتْ بَنُو النُّضِيرِ: وَاللَّهِ إِنَّهُ لِلنَّبِيِّ الَّذِي وَجَدْنَا نَعْتَهُ فِي التَّوْرَةِ: لَا تَرَدُّ لَهُمْ رَايَةً⁽⁴³⁾. وَلَقَدْ جَاءَ ذِكْرُ الدِّيارِ فِي الْآيَةِ لِبَيَانِ قُدْرَةِ اللَّهِ عَلَى نَصْرَةِ دِينِهِ وَتَخْذِيلِ الْكَافِرِينَ وَعِزِّ الْمُؤْمِنِينَ، وَهَكَذَا تَتَنَوَّعُ آيَاتُ اللَّهِ فِي أَغْرَاضِهَا مِنْ ذِكْرِ الدِّيارِ، وَلَقَدْ تَشَابَهَتْ كَثِيرٌ مِنَ الْآيَاتِ فِي غَرَضِهَا وَمَوْضُوعِهَا فِي عِدَدٍ مِنَ السُّورِ، وَلَقَدْ أَكْتَفَيْنَا بِذِكْرِ مِثَالٍ وَاحِدٍ مِنْ كُلِّ غَرَضٍ لِتَجَنُّبِ التَّطْوِيلِ.

الخاتمة:

لقد استحوذ ذكر الديار في أشعار العرب الجاهليين على جانب كبير من المخزون الثقافي للعرب والذي كان لا يتعدى ملاً الفراغ الاجتماعي لقطع الزمن وإستهلاك الأيام والليالي، دون عناية بإعمار الأرض واستصلاح تلك الأوطان، ولقد كان ذكر الأطلال يمر بالمجتمع العربي كغيره من المواد الثقافية المستفاد منها لشغل أفراد المجتمع الذي لم يكن له خطة واضحة لبناء المستقبل المادي والاجتماعي، ولم يكن للديار والأوطان حرمة دينية في الجاهلية لذلك كانت تعج بالفساد المجتمعي في جميع مناحي الحياة الثقافية والاجتماعية والإدارية السياسية، كما أن النوازل والحوادث التي تمر بها الديار والأوطان لم يكن مردها إلى قدرة الله تعالى وتصرفه في هذا الكون، لأن المعتقد في الله لم يكن سليماً بالنظر إلى خصوصية الحقبة الجاهلية.

كانت القصيدة العربية تفتتح بالبكاء على الأطلال ثم الانتقال إلى وصف الرحلة والنسيب والتشبيب بالنساء وذكر أحوالهن، ليميل الشاعر نحوه القلوب بالعاطفة ويستدعي إصغاء الأسماع للغزل وإلف النساء، وهذا غرض لا يستغني عنه الناس بحلال أو حرام، ولذلك نجد شعراء الجاهلية ينوحون على الأطلال وهي أحجار وآثار وبقايا، لتبدأ ثورة الحرمان بفراغ المكان من الأربة بعد الرحيل، ليثور بركان الذكريات وكأن الدنيا قد توقفت وكأن الفراق بلا عودة.

لقد أملت طبيعة الحياة في الجاهلية ذكر الديار لتناسبها مع تقلب الأيام، فهي مضمار الحياة وعنوان الحضر والبداة، ولا ينفك اللسان من ترديدها لأنها المأوى لكل من عاش على ظهرها، واكتسبت خصوصية الديار بعدا من الإهتمام الأدبي إحتفاء بتلك الآثار التي لا يستغني عنها القطآن، فضمنتها العرب ذكريات مساكنها وجعلتها مسرحاً لفصول حياتها واعتزت بها بإعتبارها مهذا لأجدادها ومسرحاً لطفولتها، وأحداث الحياة من مكاره وثرارات وحروب، وخير وسرور تجدد صونها ورعايتها.

لقد وقفنا على آيات ذكر الديار في القرآن العظيم ووجدناها تعمل على ترقية المجتمع البشري بأكمله ولم تكن محصورة على أمة أو ملة دون الأخرى، فالخطاب في القرآن العظيم موجه لجميع البشرية، وذكر الله الديار لإقامة ميزان العدل، وجاءت أخبار الديار في الكتاب العزيز لتدور مع عظيم قدرة الله من القهر فوق عباده بالعدل، وبين الإنعام والإحسان لعباده بالرحمة، فالخسف والتعذيب وإرسال الصيحة والريح ومباغطة العصاة بالعذاب المفاجئ، وتبديل أحوال الأمم إلى النعيم والبركات والأمن والإستقرار كل ذلك آيات بينات للإعطاء والإعتبار، للتوبة والإنابة وعبادة الله بالإقلاع عن الشرك وإقامة دين التوحيد، ونشر هذا الدين وإظهاره والدعوة إليه، ولقد خلص البحث إلى نتائج عدة.

النتائج:

تمثل الأطلال في الجاهلية مادة ثقافية لشغل الفراغ، دون العناية بإعمار الأرض واستصلاح الأوطان، ولا توجد خطة لبناء المستقبل المادي والاجتماعي. ليس للديار حرمة دينية فالحياة تعج بالفساد في الثقافية والمجتمع السياسية، ولا ترد النوازل إلى قدرة الله فالمعتقد فاسد لخصوصية الزمان. يفتتح الشعراء القصيدة بالبكاء على الأطلال ثم وصف الرحلة والتشبيب بالنساء لإمالة القلوب، وكانت أحداث الحياة تأجج ذكريات الأطلال. إن ذكر الديار في القرآن العظيم يعمل على ترقية المجتمع البشري لإقامة ميزان العدل، وأعمار الأرض وصون الحضارة البشرية وبيان عظيم قدرة الله في القهر والعدل، والإنعام بالبركات والأمن والإستقرار والإتعاظ والتوبة والإنابة وعبادة الله وحده ونبذ الشرك وإظهار الدين والدعوة إليه.

التوصيات:

- الالتفات إلى الشعر العربي القديم وصونه خاصة الجاهلي.
- قياس حضارات الأمم السابقة بالحضارة الإسلامية لترقية تلك الحضارات
- الإهتمام بالبحث في موضوعات الأدب العربي.
- تشجيع كتابة الأبحاث المهمة بالتراث العربي والإسلامي.

الهوامش:

- (1) أبو الطيب محمد صديق خان، نشوة السكران من صهباء تذكّار الغزلان، المطبعة الرحمانية بمصر، الطبعة: الأولى، 1338 هـ - 1920 م، ص84
- (2) مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد، وحي القلم، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1421 هـ-2000 م، ج3 ص118.
- (3) المرجع السابق ج3 ص119
- (4) امرؤ القيس بن حجر بن الحارث الكندي، الديوان، دار المعرفة، بيروت، الطبعة: الثانية، 1425 هـ - 2004 م، ص 15
- (5) حسين بن أحمد بن حسين الزّوّني، شرح المعلقات السبع، دار احياء التراث العربي، الطبعة: الأولى 1423 هـ - 2002 م، ص33.
- (6) طَرْقَة بن العَبْد بن سفيان بن سعد البكري، تحقيق مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، الطبعة: الثالثة، 1423 هـ - 2002 م، ص19
- (7) (الزوزني، شرح المعلقات السبع، مرجع سابق، ص 89
- (8) (ليبد بن ربيعة بن مالك، أبو عقيل العامري، الديوان، دار المعرفة، الطبعة: الأولى، 1425 هـ - 2004 م، ص80
- (9) أبو عمرو الشيباني، شرح المعلقات التسع، تحقيق وشرح: عبد المجيد، مؤسسة الأعلمي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1422 هـ-2001 م، ص85
- (10) أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية، بيروت، تاريخ النشر 1418 هـ ج2 ص197
- (11) أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، دار الجيل، الطبعة: الخامسة، 1401 هـ - 1981 م، ج1 ص1
- (12) المرجع السابق، ج1 ص204
- (13) أبو علي القالي، إسماعيل بن القاسم، الأمالي، دار الكتب المصرية، الطبعة: الثانية، 1344 هـ - 1926 م، ج2 ص49
- (14) الزوزني، شرح المعلقات السبع، مرجع سابق، ص6
- (15) الخالديان أبو بكر الخالدي، وأبو عثمان الخالدي، حماسة الخالدين، بالأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين تحقيق: الدكتور محمد علي دقة، وزارة الثقافة، سوريا، 1995 م، ص 81
- (16) المرجع السابق
- (17) ليبد بن ربيعة، الديوان، مرجع سابق.

- (18) الزوزني، شرح المعلقات السبع للزوزني، مرجع سابق، ص 89
- (19) دبوان عنتر بن شداد
- (20) الزوزني، شرح المعلقات السبع، مرجع سابق، ص 243
- (21) أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، أدب الكاتب (أو) أدب الكتاب، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ص 269
- (22) ديوان زهير بن أبي سلمى
- (23) أحمد شوقي عبد السلام ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية عشرة، ص 28
- (24) أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي، النيسابوري، شرح ديوان المتنبي ج 2 ص 377
- (25) عفيف عبد الرحمن، الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى 1987 ص 207
- (26) هود 94
- (27) محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م، ج 12 ص 559
- (28) الحج 40-41
- (29) أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي، بحر العلوم، ج 2 ص 462
- (30) الأحزاب 27
- (31) علي بن أحمد الواحدي، الوسيط في تفسير القرآن المجيد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، 1415 هـ - 1994 م، ج 3 ص 467
- (32) الإسراء 5
- (33) إبراهيم بن السري الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى 1408 هـ - 1988 م، ج 3 ص 227
- (34) الممتحنة 8
- (35) سبأ 15-17
- (36) الواحدي، الوسيط في تفسير القرآن المجيد (مرجع سابق) ج 3 ص 490
- (37) العنكبوت 38-40
- (38) أبو الفداء إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - ج 6 ص 251
- (39) الأحقاف 25
- (40) منصور بن محمد السمعاني، تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم، دار الوطن، الرياض، السعودية، الطبعة: الأولى، 1418 هـ - 1997 م، ج 5 ص 160

(41) يونس 87

(42) الحشر 1-4

(43) أحمد بن محمد الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق: الإمام محمد بن عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج 9 ص 266

مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي (2020 – 2021 م)

كلية التربية - كلية التربية

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي، وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات، وكشف الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للنوع والتخصص الدراسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (201) طالباً وطالبة، منهم (53) ذكور و (148) إناث، أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة، تم تطبيق مقياسين أحدهما مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينسون Schraw&Dennson, 1994، لقياس التفكير ما وراء المعرفي، والآخر مقياس استراتيجية حل المشكلات لهينزوبيترسون Heppener&Peterson, 1982. لقياس استراتيجية حل المشكلات، تم تحليل البيانات وصفاً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ، واستنتاجياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت. أظهرت النتائج أن: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب يتسم بالارتفاع، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات، إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزي للنوع أو التخصص الدراسي. الكلمات المفتاحية: التفكير ما وراء المعرفي، حل المشكلات، الطلاب.

Level of metacognitive thinking and its relationship with problem solving strategies among the students of Faculty of Education Shendi University (2020 – 2021)

EltayebHamadElzainAbdalla Osman. Faculty of Education, Shendi University

Abstract:

This study aims at investigating the level of metacognitive thinking, among Faculty of Education Shendi University students, and to explore the relationship between metacognitive thinking and the problem solving strategy. The researcher used the analytic descriptive method. Participants consisted of (201) students, (53) males, (148) females chosen by the simple random method. Two scales were administered, One was Schraw & Dennison scale 1994, to measure the metacognitive thinking, and the other was Heppener & Peterson scale 1982, to measure problem solving strategy. Data were analyzed descriptively using means and standard deviation, Cornbach Alpha, and inferentially using Person correlations coefficient and t-test. The results showed that: a high level of metacognitive thinking among the students, and there was no statically significant relationship between metacognition and problem solving strategy, and there was no statically significant differences in metacognition according to sex or academic specialization.

Key words: metacognitive thinking, problem solving, students

مقدمة:

يعيش العالم في هذا العصر تسابقاً متسارعاً نحو الاستفادة من الانفجار المعرفي الأمر الذي دفع كثير من الدول لمواكبته من خلال استثمار القدرات العقلية للمبدعين والمتفوقين والمفكرين وتوظيفها لإعداد أفراد قادرين على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة وإيجاد الحلول للمشكلات، وذلك من خلال نظريات جديدة تبرز دور التفكير والفهم محل الحفظ والتلقين، وتمكن من الانتقال من تعليم المعرفة إلى تعليم التفكير، وذلك بإعداد الفرد القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، الأمر الذي يحتم على المؤسسات المعنية تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات. والمتأمل للقرآن الكريم يدرك أهمية التفكير كما ورد في كثير من الآيات القرآنية التي ترتبط بالعقل ووظائفه والدعوة إلى حسن استخدامه ومنها قول الله تعالى: (أو لم يتفكروا في أنفسهم) (الروم: 8)، وهي دعوة مفتوحة للتفكير في النفس، وفي موضع آخر يفرق الله تعالى بين المتفكرين والمستخدمين عقولهم وبين غيرهم ممن لا يستخدمون تلك النعم، فيقول الله تعالى: (هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون)، (الأنعام: 50). وقد أكد⁽¹⁾ على أن تعليم التفكير

وتعلمه أصبح مطلباً ضرورياً لجميع الطلاب، لا يقتصر على أكثرهم ذكاءً وتميزاً، وإنما يشمل من هم دون ذلك لأنهم قادرون على تعلم مهارات التفكير الأساسية والعليا عندما تتوفر لهم ظروف تعليم فعّالة. ويتضمن التفكير ما وراء المعرفي امتلاك الفرد مجموعة مهارات منها وعيه بمواطن الضعف والقوة لديه، ووعيه بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ومعرفته باستراتيجيات التعلم الفعّالة لديه، والتخطيط السليم لمهمة التعلم من أجل النجاح فيها، وضبط المعرفة والفهم من خلال معرفة المعلومات التي توصل للنجاح في المهمة واستبعاد المعلومات غير المهمة، ووعيه بخبراته السابقة واستخدام استراتيجيات فعّالة لاسترجاعها وتوظيفها في الموقف الجديد⁽²⁾، فالكثير من المشكلات التي يواجهها الطلاب في التعلم أو انتقال أثره يعود إلى العجز في عمليات ما وراء المعرفة لديهم⁽³⁾. لذلك حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، من حيث زيادة من وعيهم لما يدرسون، وقيامهم بأدوار عدة في وقت واحد عندما تواجههم مشكلات، يضعون الأفكار ويخططونها ويراقبون مدي تقدمها وينتقدونها ثم يقومونها. وقد اثبتت البحوث التأثير الكبير لما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي، فالطلاب ذوي مستوى التفكير ما وراء المعرفي العالي يستطيعون ضبط معرفتهم وتفكيرهم ليكون أكثر تكييفاً عند حل المشكلات⁽⁴⁾.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث بالجامعة لاحظ أن كثيراً من الطلاب تبدو عليهم سمات عدم وعيهم بتفكيرهم وضعف معرفتهم بمشاعرهم تجاه ما يتلقونه من معارف، والتي تتضح من خلال عدم القدرة على إيجاد حلول ناجعة للمشكلات والمواقف التي تمر بهم خلال المرحلة الجامعية، ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت الموضوع في البيئة المحلية وما له من أهمية تعليمية، فقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجية حل المشكلات. وعلى ذلك تحدّد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة التفكير ما وراء المعرفي باستراتيجية حل المشكلات؟ ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي؟

ب/ هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي باختلاف النوع، (ذكور/ إناث)؟

ج/ هل يختلف التفكير ما وراء المعرفي باختلاف التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)؟

أهداف الدراسة:

أ/ فحص مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية جامعة شندي.

ب/ التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي باستراتيجية حل المشكلات.

ج/ كشف الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير النوع.

د/ كشف الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية:

من المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال واسعاً أما البحوث العلمية التي تركز على عمليات التفكير العليا لطلاب الجامعات السودانية وخاصة التفكير ما وراء المعرفي والتي تؤثر تأثيراً مباشراً على أدائهم المستقبلي في الدراسة الجامعية، خاصة وأن معظم الأبحاث قد ركزت على التفكير الابتكاري والتفكير الناقد أكثر من التفكير ما وراء المعرفي. كما أن نتائجها قد تثير اهتمام أعضاء هيئة التدريس لتأثير التفكير ما وراء المعرفي في العملية التعليمية. ومن ثم فإن التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين تمكننا من معرفة كل متغير على التنبؤ بالآخر، كما تمكننا من إدراك مدى نجاح المتعلمين في المهمات التي يقومون بها وإنجازها بسهولة ويسر.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل في مساعدة متخذي القرار في التعليم العالي على اتخاذ القرارات المناسبة في تطوير البرامج التعليمية الموجهة لطلاب الجامعات من حيث المحتوى وطرق التدريس والتقويم لمساعدتهم في تنظيم تفكيرهم واستخدام أنجع الطرق لحل مشكلاتهم عبر خطوات علمية سليمة، ويعد التفكير بكافة أشكاله أحد الأهداف التي تشغل التربويين لما له من أهمية في تنمية جوانب شخصية المتعلم المختلفة، وخاصة أن دراسات التفكير ما وراء المعرفي التي أجريت في البيئة السودانية نادرة ولم تصل إلى اتساق في النتائج. فالجامعات هي المؤهلة لتطوير قدرات وإمكانات الطلاب ورفع كفاءة الأساتذة لاستخدام الاستراتيجيات المناسبة.

فروض الدراسة:

1. يتسم طلاب كلية التربية جامعة شندي بمستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

حدود الدراسة:

1. حدود بشرية: تناول هذه الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة شندي.
2. حدود مكانية: تجرى الدراسة في كلية التربية جامعة شندي.
3. حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2020 / 2021م.

مصطلحات الدراسة:

التفكير ما وراء المعرفي: عرفه⁽⁵⁾ بأنه: «عمليات التفكير الذي ينطوي على التحكم النشاط في العمليات المعرفية العاملة في مجال التعلم، مثل التخطيط لكيفية التعامل مع مهمة التعلم،

ومن ثم مراقبة فهم هذه المهمة، وأخيراً التقدم نحو إنجاز المهمة». وإجرائياً يعرفه الباحث بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي⁽⁶⁾.

استراتيجية حل المشكلات:

يعرفها⁽⁷⁾ بأنها الاستراتيجية التي تتجلى في العمليات الذهنية والمهارات التي يستخدمها الفرد في حله لأي مشكلة يتعرض لها في حياته اليومية، وتتمثل في التوجه العام، تعريف المشكلة، وتوليد البدائل ثم اتخاذ القرار. وإجرائياً يعرفها الباحث بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على الصورة المعربة لمقياس استراتيجية حل المشكلات إعداد⁽⁸⁾ ترجمة⁽⁹⁾.

الإطار النظري للدراسة:

التفكير ما وراء المعرفي:

يعد مفهوم التفكير ما وراء المعرفي واحداً من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي والتربوي ومن أهمهما إثارة للبحث، ولقد حاز على قدر كبير من اهتمامات الباحثين التربويين لأكثر من خمسين عاماً، أدرجت خلالها العديد من المراجع في الجانبين النظري والتطبيقي، وقد استخدم مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفة، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، المعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، التعلم حول التفكير، التحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة⁽¹⁰⁾.

ترجع الجذور التاريخية لهذا المفهوم إلى (سقراط) وأسلوبه في الحوار والجدل، ثم إلى (افلاطون) الذي يقول حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه، إذ يرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بمفهوم الوعي الذاتي والاعتقاد في النشاطات والفعاليات والمعرفة والذي نادى به جون ديوي عام 1933،⁽¹¹⁾ والمفهوم هذا يعود في أصوله إلى علم النفس، وأن وليم جيمس (James) وجون ديوي (Dewey) قد وصفا العمليات ما وراء المعرفة التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري (conscious self-reflection) والتي تشير إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام،⁽¹²⁾ ووفقاً لبراون (Brown) أن فايغوتسكي (Vigotsky) هو أول من أشار إلى نظرية ما وراء المعرفة من خلال نظرية النمو المعرفي، وذلك عند مناقشته الانتقال من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي في النمو المعرفي للطفل، حيث يرى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً أساسياً في تطور عمليات عقلية عليا، تظهر أولاً على الجانب الاجتماعي ثم تتحول للذاتي عن طريق الحديث الداخلي المخطط والمنظم والمراقب الذي يستعمله الطفل أثناء حل المشكلة، وهذه مكونات ما وراء المعرفة،⁽¹³⁾ وقد أشار بعض الباحثين إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يعود إلى نظرية بياجيه (Piaget) في التطور المعرفي للطفل، حيث أشار إلى أن الطفل يستطيع في مرحلة العمليات المادية (7-11 سنة) أن يدرك الحوادث بشكل منظم، وفي مرحلة العمليات المجردة (11-15 سنة) يسأل يفكر بشكل مجرد ويختبر الفروض عقلياً أي العمليات المجردة التي يمكن أن تؤلف نوعاً من التفكير في التفكير،⁽¹⁴⁾ وفي سبعينات القرن الماضي ظهر المفهوم على يد جون فلافل (John Flavell)، وذلك نتيجة أبحاثه حول تطور الذاكرة والتذكر، إذ يرى أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها هو نتيجة تطور

بنية الذكاء والمراقبة الذكية لعملية تخزين المعلومات واسترجاعها،⁽¹⁵⁾ لذا فإن الفرد الواعي أكثر بالعمليات السابقة تتضح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره⁽¹⁶⁾. ويعتبر فلافل أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة في البحث التربوي، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة للفهم والأنشطة المعرفية الأخرى، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار، وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم. وأصبحت عمليات ما وراء المعرفي تشير إلى المهارات التي تلعب دوراً هاماً في النشاطات المعرفية، مثل الاتصال الشفوي والاقناع، والقراءة الاستيعابية، والكتابة واكتساب اللغة، والادراك والانتباه والذاكرة وحل المشكلات، وبصورة عامة أصبح مفهوم التفكير ما وراء المعرفي يتعلق بعمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية، والتي تعود إلى التعليم عالي الرتبة التي تتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتتمثل تلك العمليات في التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم⁽¹⁷⁾. ولقد ورد في الأدب التربوي عدد كبير من التعريفات لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، فقد عرف⁽¹⁸⁾ بأنه: «التفكير في التفكير الذاتي للفرد، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات». وعُرف حسب قاموس علم النفس بأنه: «امتلاك المعرفة، أو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد»⁽¹⁹⁾، وعرفه⁽²⁰⁾ بأنه: «مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بالسيطرة على جمع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفعالية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير». عرفه⁽²¹⁾ بأنه: «المعرفة حول المعرف، والمعرفة حول العمليات المعرفية، والمعرفة حول نقاط القوة والضعف للمعارف التي يمتلكها الفرد بشكل خاص، والمعرفة حول كيفية مراقبة أداء الفرد وضبطه وتقييمه في المهمة المعرفية». يرى الباحث ومن خلال مراجعته للعديد من التعريفات لهذا المفهوم أنها تتلخص في أن: التفكير ما وراء المعرفي يعني عمليات تحكم عليا لوعي المتعلم بعملياته الداخلية والاستراتيجيات والأنشطة التي يستخدمها في معالجة المعلومات والمراقبة والتحكم الذاتي في عمليات التعلم وتقويم مدي تحقيق الهدف المعرفي وحل المشكلة.

ويقترح فلافل⁽²²⁾ ثلاثة متغيرات أساسية لتوضيح معرفة ما وراء المعرفية:

- أ. متغيرات متعلقة بالفرد: وهي اعتقادات الشخص حول نفسه intrapersonal واعتقاداته حول الآخرين interpersonal وعلاقته بالأنشطة والمهام المعرفية.
- ب. متغيرات متعلقة بالمهمة: تتعلق بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة، فكل مهمة تتطلب نمطاً من التنفيذ، فمثلاً مهمة التذكر أكثر صعوبة من مهمة التمييز⁽²³⁾.
- ج. متغيرات متعلقة بالاستراتيجية: وهي وعي الفرد بالاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب لاستذكار المادة، أو استخلاص المعنى من النص، أو استيعاب ما يسمعه من النص، أو ما يقرؤه من الكتب.

ورغم اختلاف العلماء حول تصنيف ما وراء المعرفة، إلا أن أغلبهم على اتفاق من أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين. ويلخص⁽²⁴⁾ أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من مكونين رئيسيين هما:

1. معرفة المعرفة metacognitive knowledge: وتشير إلى وعي الفرد بأفكاره الذاتية، ويضم المكونات الفرعية التالية:

- أ. المعرفة التقريرية (الترصيفية): declarative knowledge: تشير إلى العوامل التي تؤثر في التعلم وفي أداء الفرد، أي أنها تشير للمهارات اللازمة لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وهي تجيب عن السؤال (ماذا؟).
- ب. المعرفة الإجرائية procedural knowledge: استخدام المهارات وأكثر الاستراتيجيات فعالية، وهي تجيب عن السؤال (كيف؟).
- ج. المعرفة الشرطية conditional knowledge: المعرفة التي تتصل باختيار استراتيجيات معينة، وكيفية اختيار البدائل وهي تجيب عن السؤال (متى؟) و (لماذا؟).

2. تنظيم (إدارة) المعرفة Regulation of cognition: تضم المكونات التالية:

- أ. التخطيط planning: يتعلق بتحديد هدف التعلم، والاختيار المقصود لاستراتيجيات لتحقيق الهدف.
- ب. المراقبة monitoring: يتضمن مراجعة التقدم في تحقيق الأهداف الرئيسة والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً.
- ج. التقويم evaluation: وهو تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة، وتحقيق هدف التعلم، والحكم على دقة النتائج، والتأكد من صلاحية العمليات المستخدمة، وإعادة الاستخدام في المواقف المشابهة، وهو نقطة البداية والنهاية في عمل ما. ولكن الاختلاف يكمن في تسمية البعدين من جهة، وفي تسمية المكونات الفرعية من جهة أخرى. ولقد أضاف شراوودينسون مكونات أخرى لاستراتيجيات إدارة المعلومات واستراتيجيات التصحيح، غير أن بعض الباحثين لم يشيروا إلى البعدين الرئيسين (التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة).

أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم:

للتفكير ما وراء المعرفي أهمية بالغة في تجويد طرائق تفكير المتعلمين، حيث يرتقي بوعي المتعلمين لما يدرسون، يمكنه من القيام بأدوار متعددة في نفس الوقت عندما تواجهه مشكلة أو أثناء العملية التعليمية، حيث يقوم بإنتاج للأفكار، ومخطط وناقد ومراقب للتقدم أو التأخر، ومدعم لطرح معين، ويقوم بتقييم واختيار أفضلها. ويشير كوستا وكالليك Costa, and Kallick (2001) إلى أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية من حيث أنه يسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقييمها عند إكمالها، ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله ومن ثم تأثيرها في الآخرين وفي البيئة التي يعيش فيها، إضافة إلى تطوير خرائط المفاهيم قبل البدء في تنفيذ المهمة.⁽²⁵⁾

استراتيجية حل المشكلات: مفهوم الاستراتيجية:

هي تكتيك معرفي يستخدمه الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات، وهي سلسلة متتابعة من العمليات الأولية لتجهيز المعلومات التي يقوم به الفرد لمواجهة موقف مشكل، تنتهي بسلوك (أداء) يمكن تقديره⁽²⁶⁾.

حل المشكلات:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بداية القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك و كوهلر، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً رئيساً من المهمة التي يتعرض لها الطلاب، إذ أصبح تطور مهاراته في حل المشكلات والتفكير يتصف بخطوات متسلسلة مترابطة يمكن استخدامه تربوياً في حل مشكلات المتعلمين وارشادهم،⁽²⁷⁾

يذكر⁽³¹⁾، أن للمشكلة الجيدة دافع جيد يدفع الفرد للتعلم، تساعده علي الوثوق في قدرته على تصريف شؤونه بنفسه، ولها قيمة مؤكدة لصحة الفرد النفسية، وذلك لأنها من المبادئ الأساسية للصحة النفسية وجوب النظر إلى الصعوبات باعتبارها مشكلات يجب حلها وليست مفاجآت طارئة يجب تجنبها. وتأتي أهمية القدرة علي حل المشكلات من كون الحياة التي يعيشها الفرد غير ثابتة، إذ أن الفرد يصادف الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة، ومن ثم تساهم حل المشكلات في تحسين علاقة الفرد ببيئته، كما أن لحل المشكلات أثراً صحياً على الاستجابة الانفعالية، في حين أمط أخرى مثل التجنب (تجنب حل المشكلات) التي قد تجعل الأمور أسوأ لدى بعض الأفراد،⁽²⁹⁾ وفي عملية حل المشكلة يحتاج الفرد لاستخدام القدرة المعرفية والمهارات العملية التي تتضمن أنشطة ما وراء المعرفة مثل التحليل والمراقبة والتقييم⁽³⁰⁾. وعند مواجهة الفرد لمشكلة ما فإنه يقترح مجموعة من الحلول لمواجهةها وترتيبها بطريقة تسهل الوصول إلى الحل مع ضرورة متابعة التفكير أثناء الحل، بل يجب تقييم مدى ملائمة للمشكلة وفاعليته، وفي هذه الخطوات المتتابعة فإن الفرد يستخدم استراتيجيات مهارة التفكير ما وراء المعرفي الثلاث التخطيط، المتابعة، التقييم⁽³¹⁾. ويحدث التعلم على نحو أفضل، عندما يتم تفعيل حل المشكلات في تدريس الطلاب، وعندما يتعامل الطلاب مع مشكلات حياتية واقعية تزداد دافعيتهم للتعلم من خلال إيجاد حل لهذه المشكلاتالكثير من المشكلات التي يواجهها الطلاب في التعلم أو انتقال أثره تعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفة لديهم⁽³²⁾.

مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

لقد تعددت التعريفات لمفهوم استراتيجية حل المشكلات باختلاف المدارس التي ينتمي إليها الباحثون، إضافة لاختلاف مواضع البحث، ولا يوجد إجماع بين التربويين عليه، ولا على كيفية تطبيقه في المدرسة أو الحياة اليومية. ومن أهم التعريفات ما أشار إليه⁽³³⁾ أنها سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف.

الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات:

ترتبط استراتيجيات حل المشكلات ارتباطاً وثيقاً بزيادة المعرفة والخبرة، حيث تمكن من معرفة أفضل الأساليب اللازمة لمعرفة المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل، واستخدام الاستراتيجيات الأفضل ملائمة لتوظيف هذه المعلومات واشتقاق الحل منها واشتقاق الحل منها أو إنتاج خطط للحل وتقييمها بشكل أكثر دقة ومرونة وفاعلية ومن أهم استراتيجيات حل المشكلات: (34).

1. استراتيجية تحليل الوسائل والغايات:

تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة حيث تنطوي على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات، والحكم على ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها. تصلح هذه الاستراتيجية لبعض المشكلات خاصة التي تنطوي على عدد من الخطط المنطقية التي يتعين المرور للوصول إلى الحل.

2. استراتيجية العمل بين الأمام والخلف:

وتعد هذه الاستراتيجية أكثر النمط فاعلية حيث تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل والتي تخفف إلى أدنى حد من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح باشتقاق أكثر هذه الأساليب فاعلية وتوظيف البنية المعرفية للفرد توظيفاً فعالاً ومنتجاً.

3. استراتيجية تعلم البدائل:

تقوم هذه الاستراتيجية على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي ثبتت ملائمتها أو طلائعيتها في حل المشكلات المعنية على ما يماثلها من مشكلات، وهذه الاستراتيجية تتأثر بخبرة الفرد ومحتوى بنائه المعرفي ومدى تدريبه على حل المشكلات، والتعلم السابق يلعب دوراً في هذه النمط من الاستراتيجيات.

مميزات استراتيجية حل المشكلات:

تستخدم هذه الاستراتيجية في تعزيز المتعلمين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة توخي الدقة في اتخاذ القرارات وعدم التسرع والبحث عن المسببات وراء الأحداث ورفع حب الاستطلاع.

4. تدريب الطلاب على استراتيجيات مواجهة الحياة الواقعية.

5. استمرار الانتباه والاهتمام خلال عملية التعلم مما يبقي المتعلم نشطاً طوال الوقت

ويقلل من الملل.

6. زيادة دافعية المتعلم.

النظريات والاتجاهات الفكرية المفسرة لاستراتيجية حل المشكلات:

طور الباحثون في التربية وعلم النفس العديد من الاتجاهات والنظريات المرتبطة بتفسير استراتيجيات حل المشكلات ومن أهمها ما يلي:

1. الاتجاه السلوكي:

يقوم هذا الاتجاه في تناوله لأسلوب حل المشكلات على عدد من الفروض هي: يتعلم الكائن الحي عن طريق المحاولة والخطأ، يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء، تكون الاستجابات الأولى عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية، ويعمل كل من التعزيز والتكرار على تغذية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دلالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها⁽³⁶⁾. ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل، فإذا لم يتوصل إلى نتيجة لجأ إلى المحاولة والخطأ مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل المشكلة⁽³⁷⁾.

2. الاتجاه المعرفي:

يرى المعرفيون أن حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات مواقف المشكلة مهياً وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفق استراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز ويتضمن أيضاً صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة وتختلف مستويات حل المشكلة من المستوى البسيط إلى المعقد⁽³⁸⁾.

3. الاتجاه الجشطالتي:

يرى علماء الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط للفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية، ويعتقد كوهلر Kohler أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم القدرة على إدراك المظاهر الرئيسة للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل بالاستبصار⁽³⁹⁾.

4. اتجاه معالجة المعلومات:

يرى أصحاب هذا المجال أن الاتجاهين السلوكي والمعرفي ليست لدهما الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط حل المشكلات من خلال الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما وقد أدى ذلك لاندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات. وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والاعداد⁽⁴⁰⁾.

5. اتجاه النظرية الجالية:

يشير أصحاب هذه المدرسة إلى وجوب تشجيع تنمية المهارات المعرفية، ويعتقدون أن طريقة الاكتشاف أفضل من التعلم المبرمج كوسيلة لتنمية سلوك حل المشكلة، وذلك حينما يكتشف المتعلم الأشياء بنفسه، فإنه ينمي ثقته بنفسه ويستقل ذاتياً لحل المشكلات⁽⁴¹⁾.

من خلال هذا الطرح يلاحظ أناجشطات لم تقدم لنا تفسيراً عقلياً مقبولاً لعمليات الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة معتمدة على الحدس غير المفسر، كما أن السلوكيون يذهبون في تفسير حل المشكلات آلياً ميكانيكياً باعتبار أن حل المشكلة علاقة ارتباطية بين المثير والاستجابة مما يفقد المفحوص دوره الفعال في الوصول للهدف⁽⁴²⁾. يذكر براتيمان، Brightman (1990) أن تفسير حل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأً أساسياً يقوم عليه تعلم حل المشكلة، وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير في المواقف التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدم أساساً لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة والأفضل من بين بدائل عديدة متوفرة،⁽⁴³⁾. وعملية الاستبصار ليست دائماً عملية تعلم تؤدي إلى توصل المتعلم للحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدي إلى تحقيق الهدف فيمكن الاستفادة منها أثناء حل المشكلات.

إلا أن اتجاه تجهيز المعلومات قد قدم تفسيرات منطقية جداً للعمليات العقلية وكيفية حدوثها، خاصة عمليتي التذكر والنسيان ودور الحواس في عملية التعلم، وكذلك أهمية توفر عوامل مختلفة تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة مثل التركيز والانتباه والتكرار لاستخدامها في عملية التعلم بشكل عام وحل المشكلات التي يواجهها الطلاب في مواقف تعليمية جديدة. ويشير⁽⁴⁴⁾ أن اتجاه تجهيز المعلومات يقدم نموذجاً حسناً للربط بين المعطيات والأهداف (مدخلات - مخرجات) مؤكداً على العمليات الفكرية التي يقوم بها المفحوص، كما أنه لا يمكن غض النظر عن أهمية الخبرات الاجتماعية كأحد العناصر الهامة في حل المشكلات.

نماذج استراتيجية حل المشكلات:

يجمع العلماء على أن حل المشكلة لا يتضمن عملاً واحداً فقط، وإنما يعد من المراحل المترابطة التي تتطلب من الفرد أن يسير وفق خطوات أو مراحل معينة ومن بين هذه النماذج للذكر وليس الحصر: نموذج جورج بولينا Polyna، جون ديوي Johon Dewey، كلنقز Klingner، فردريك Fredrick، برانسفورد وشتاين Pransphord & Shtein، هاييز Hayes، نموذج جورج بولينا-Poly na، جون ديوي Johon Dewey، فردريك Fredrick، برانسفورد وشتاين Pransphord & Shtein، جيلفورد Gilford، هاييز Hayes، هبزنر Heppner وقد تراوحت خطوات الحل ما بين 4 - 6 خطوات تلخصت في: تحديد المشكلة وإيضاحها، صياغة أو توليد الافتراضات، اختبار صحة الفرضيات وتقييمها، انتقاء الافتراض الأكثر كفاءة للحل، التحقق والتقويم والتعميم.

يعتبر نموذج⁽⁴⁵⁾ لاستراتيجية حل المشكلات: من أكثر النماذج شيوعاً واستخداماً في استراتيجية حل المشكلات في الوقت المعاصر، حيث يرى أن استراتيجية حل المشكلات تشمل الخطوات التالية:

1. التوجه العام. General orientation.

2. تعريف المشكلة. Problem definition.

3. توليد البدائل. Generating alternatives.

4. اتخاذ القرار. Decision making.

5. التحقق من النتائج. Verification.

ففي مرحلة التوجه العام للمشكلة يتميز الفرد الفعال بالنظر للمشكلة عل اعتبارها جزء من حقائق الحياة اليومية، وينظر إلى نفسه أن لديه القدرة للتعامل مع المشكلات، كما يستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه ولا يتصرف بطريقة قهرية بل يواجهه بطريقة منظمة. وفي مرحلة تعريف المشكلة يعمل الشخص الفعال على جمع المعلومات والبيانات حول الموقف المشكل وتحديد المشكلة باستخدام عبارات واضحة وذات مدلول ملموس وواقعي. وفي مرحلة توليد البدائل يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يجمد تفكيره عند بدائل محددة، كما يستطيع التحرر من الانفعال والشعور بالإحباط.

أما في مرحلة اتخاذ القرار يقوم الشخص الفعال بموازنة البدائل بناءً على ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج إيجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد وبناءً على قابلية البديل للتحقق ومرغوبيته بالنسبة للفرد ويتم اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة. وأخيراً في مرحلة التحقق من النتائج يقوم الفرد الفعال باختبار خطة عمل لمعرفة مدى نجاحها لتحقيق الأهداف واتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك. ⁽⁴⁶⁾

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة ⁽⁴⁷⁾ إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب البكالوريوس بجامعة اليرموك، شملت عينة الدراسة (701) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، أظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة، بينما جاء مستوى التفكير المعرفي مرتفعاً، وأشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

قام ⁽⁴⁸⁾ بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وسنة الدراسة والتخصص الدراسي ومستوى التحصيل، تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً و(588) طالبة، موزعين على السنوات الأربع لبرنامج البكالوريوس. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو وندسون (1994)، أظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس الكلي، وعلى جميع أبعاده معالجة المعرفة، تنظيم المعرفة ومعرفة المعرفة، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوي التفكير ما وراء المعرفي وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس لصالح الإناث، كما كشفت عن عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للتخصص الدراسي. أجرت ⁽⁴⁹⁾ بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة

بغداد في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكلية التربية للعام 2013م تم تطبيق العينة العشوائية البسيطة، واستخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينسون 1994م، خلصت النتائج إلى أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوي المتوسط، كم بينت إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والتخصص في التفكير ما وراء المعرفي.

استهدفت⁽⁵⁰⁾ التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان، ومقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام في أبعادها الثلاث (التخطيط المراقبة التقويم) وحل المشكلات، في حين لم تكن الفروق دالة بين الجنسين في ما وراء المعرفة بشكل عام وفي البعاد الثلاثة المشار إليها.

قام⁽⁵¹⁾ بدراسة هدفت إلى قياس التفكير من وراء المعرفي ومستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتقدمين تحصيلياً في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة غوث الدولية، كما هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات، شملت عينة الدراسة (108) من الطلاب والطالبات، أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي ومستوى متوسط في حل المشكلات، وأشارت إلى وجود قدرة تنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات، وأشارت إلى وجود فروق دالة في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري النوع والمعدل الدراسي لصالح الإناث، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالة في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للتخصص.

استهدفت دراسة⁽⁵²⁾ التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (373) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي العام في المدارس الرسمية موزعة على (153) ذكور و(220) إناث، بنسبة تقدر بحوالي 3% من المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددهم (12394) طالباً وطالبة. تكونت أدوات الدراسة من مقياسين: مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي إعداد منى إبراهيم (2012)، ومقياس مهارات حل المشكلات من إعداد الباحث وجاءت النتائج كما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، إضافة لوجود فروق في مهارات حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

قام⁽⁵³⁾ بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه العلاقة بين كل من الحل الإبداعي للمشكلات والتفكير ما وراء المعرفة، والتعرف على مدى الإسهام النسبي لمهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات. تكونت عينة الدراسة من (198) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى لكلية التربية بدمهور تخصص علمي (فيزياء، كيمياء، بيولوجيا، رياضيات)، تمثلت أدوات

الدراسة في مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة. جاءت أهم النتائج مؤكدة على وجود ارتباط قوي بين درجات الطلاب في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ووجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين كل من مهارات التفكير ما وراء المعرفة على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد (التخطيط والمراقبة والتقويم) والحل الإبداعي للمشكلات على الدرجة الكلية والأبعاد فهم المشكلة، توليد البدائل، والتخطيط للحل) لدى العينة.

أجرى⁽⁵⁴⁾ دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والكشف عن حجم التأثير للمتغيرات المصاحبة النوع والعمر والمستوى الدراسي والتخصص العلمي، والكشف عنالفروق بين الفئات المندرجة تحت المتغيرات، بلغ حجم العينة المنتخبة عشوائياً (129) طالباً من طلبة الفصل الأول الدراسي للعام الدراسي 2020 - 2021م، اتبع الباحثون المنهج الوصفي، توصلت النتائج إلى امتلاك أفراد العينة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي في كل أبعاد المقياس والدرجة الكلية عدا مهارة التخطيط، وكان لكل أفراد العينة المصاحبة تأثير ذو دلالة معنوية على تفكيرهم ما وراء المعرفي عدا التخصص الدراسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة⁽⁵⁵⁾ إلى معرفة أثر التدريب على التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات الرياضية، تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً وطالبة وزعوا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت (24) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة وضمت (23) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب على التفكير ما وراء المعرفي تفوقوا في حل المشكلات الرياضية على نظرائهم في المجموعات الضابطة.

اهتمت دراسة⁽⁵⁶⁾ بوصف الطرق التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات، وفيما إذا كان التفكير ما وراء المعرفي يشكل أحد الأبعاد الأساسية أثناء استخدام لهذه الطرق، تكونت عينة الدراسة من (46) طالب وطالبة جامعية من تخصص علم النفس، و(37) طالب وطالبة من تخصصات أخرى في الجامعة الكاثوليكية، في مدينة ميلان الإيطالية، وقد أشارت النتائج أن الأفراد يكونون على وعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمونها في جميع حل المشكلات، وأن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دوراً رئيساً في حل المشكلات.

تناولت دراسة⁽⁵⁷⁾ أثر عمليات التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في CarlesHilado Memorial State College، بالفلبين، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بكل (19) من الطلاب خضعت العينة التجريبية لبرنامج في التفكير ما وراء المعرفي حل المشكلات، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين قبل الاختبار، ووجود فروق دالة في كل من التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات كل على حده بين المجموعتين في الاختبار الثاني لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات.

أجرت⁽⁵⁸⁾ دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التفكير ما وراء المعرفي فل مشكلات الكيمياء لدى طلاب الجامعة، شملت عينة الدراسة (31) للعام الدراسي 2020/2019م تم وضع أداة مناسبة لقياس التفكير ما وراء المعرفي مكونة من (12) بنداً موزعة على الأبعاد الثلاثة التخطيط والمراقبة والتقويم. أوضحت النتائج أن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل مشكلات الكيمياء لهذه العينة جاءت بدرجة مرتفعة.

قام⁽⁵⁹⁾ بدراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي المستخدمة في حل المشكلات، شملت العينة (37) طالباً من طلاب المدرسة المتوسطة في الطف الثامن، تم إعداد مقاييس لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفي وحل المشكلات، أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي مهارات التفكير ما وراء المعرفي المرتفع استطاعوا حل المشكلات بطريقة صحيحة، بينما واجه الطلاب ذوي مهارات التفكير المنخفض صعوبات في حل المشكلات.

علاقة الدراسة بالدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع بعضها الذي كان هدفه معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي: الجراح وعبيدات (2011)، رشيد (2013)، بحري وفارس (2014). وبعضها الذي كان هدفه معرفة طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفي وحل المشكلات: الحموري و أبو مخ (2011)، الجراح وعبيدات (2011)، بقيعي (2014)، مهران (2020)، نوار وآخرون (2021)، غالب وآخرون (2021).

اتفقت كل هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي عدا دراسة التي استخدمت المنهج التجريبي وهي: (Osoy&Itman 2009)، ودراسة (Ma, Elena Casaig, 2019) اتفقت عينة هذه التي شملت 201 طالب وطالبة مع ما تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (18 - 1102) من الطلاب.

اتفقت معظم الدراسات التي استخدمت مقياس شراوودينسون لقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس هينروبيتسون لقياس استراتيجيات حل المشكلات، بينما بعضها اعتمد على مقاييس من إعداده.

اتفقت مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، الحموري وأبو مخ (2011)، الجراح وعبيدات (2011)، بقيعي (2014)، Azizah, et, al (2019)، Guner&Erbay (2021)، واختلفت من نتائج: رشيد (2013)، الجابري وغيث (2015) اللتان أشارتا إلى نتائج متوسطة في التفكير ما وراء المعرفي.

هذه الدراسة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة: الجابري وغيث التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات، واختلفت مع بعضها: نتائج دراسات (Ozsoy&Itman 2009) ودراسة أنتونيت وآخرون (2000) (Antoniet, et, al. 2000)، التي أشارت إلي أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دوراً في حل المشكلات، ودراسات: بحري وفارس (2014)، وما إلينا كاسيق (2019) (Ma Elena, S. Casaig, 2019)، اللتان أظهرتا وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات، ودراسة مهران وآخرون (2020)، قنوايري-Guner&Er-

(2021 bay)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي بمهارات حل المشكلات، واختلفت مع نتائج دراسة نوار وآخرون (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد مع الحل الإبداعي للمشكلات على الدرجة الكلية والأبعاد.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: الحموري، وأبو مخ (2011)، رشيد (2013)، بحري وفارس (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس، واختلفت مع نتائج دراسة الجراح، وعبيدات (2011)، وبقيعي (2014)، مهران وآخرون (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث. وأخيراً هذه النتائج اتسقت مع نتائج الدراسات السابقة في عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في التفكير ما وراء المعرفي. هذه النتيجة تطابقت مع نتيجة رشيد (2013) في عدم وجود فروق دالة، واختلفت مع نتائج دراسات: الحموري وأبو مخ (2011)، الجراح وعبيدات (2011)، بقيعي (2014) في وجود فروق دالة لصالح التخصصات العلمية.

يرى الباحث أن الاتساق أو الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سواء من حيث الموضوع أو العينة أو الأدوات والبيئة والنتائج مؤشر لتعاضد ما اتفقنا عليه، أو إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية :

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن من وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وبيان العلاقة بين مكوناتها للوصول للاستنتاجات العلمية الصحيحة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كطلاب كلية التربية المسجلين للعام الدراسي 2020/2021م من برنامجي الأساس والثانوي، والبالغ عددهم (2230) طالب وطالبة. والجدول التالي يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة

المجموع	التخصص			المجموع	النوع		برنامج
	عام	أدبي	علمي		إناث	ذكور	
822	503	220	99	822	743	79	الأساس
1529	-	1229	300	1529	1193	336	الثانوي
2351	503	1449	399	2351	1936	415	المجموع

من الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الطلاب الذكور بلغ (415) طالباً بنسبة 18%، بينما عدد الإناث (1936) بنسبة 82 %. وعدد طلاب التخصصات العلمية (399) بنسبة 17%، وطلاب التخصصات الأدبية (1449) بنسبة 62 %، في حين بلغ عدد الطلاب غير المتخصصين 503 بنسبة 21 %.

عينة الدراسة:

شملت العينة (201) طالب وطالبة منهم (53) ذكور بنسبة 26%، و(148) إناث بنسبة 74%، و(74) تخصص علمي بنسبة 37%، و(127) تخصص أدبي بنسبة 63%، من برنامجي الأساس والثانوي، أخذت عشوائياً والجدول التالي يوضح هذا الاجراء.

جدول رقم (2) يوضح عينة الدراسة

المجموع	التخصص			المجموع	النوع		برنامج
	عام	أدبي	علمي		إناث	ذكور	
81	-	51	30	70	49	21	الأساس
120	-	76	44	131	99	32	الثانوي
201	-	127	74	201	148	53	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم (2) أعلاه أن عينة الدراسة اقتصرت على طلاب التخصصات العلمية والأدبية بالفصول الدراسية (الرابع، السادس، الثامن، العاشر) ببرنامجي الأساس والثانوي، الذين هم في خواتيم دراستهم بالكلية خلال فترة التطبيق. ولم تشمل طلاب برنامج الأساس (العام)، وبسبب إضراب الأساتذة بالجامعات السودانية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث مقياسين الأول لقياس التفكير ما وراء المعرفي والثاني لقياس استراتيجيات حل المشكلات.

أولاً: مقياس ما وراء المعرفي:

استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه (60) لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين الذي يتكون في أساسه من (52) فقرة موزعة على بعدين هما معرفة المعرفة والآخر هو تنظيم المعرفة، قام (61) بإعادة التحليل العملي للمقياس ونتاج عنه ثلاثة أبعاد، طوره للعربية عبيدات والجراح 2009، ليصبح (42) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تنظيم المعرفة regulation of cognition: ويوضح القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم وتقيسه (19) عبارة، ثم المعرفة حول المعرفة knowledge of cognition: ويشير إلى المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية وتقيسه (12) عبارة، ومعالجة المعرفة cognition processing: ويشير إلى الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات وتقيسه (11) عبارة، ولتصحيح استجابات عينة الدراسة ومناقشة النتائج فقد وضع المعيار التالي لتقدير مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب: 1 - 2.33 منخفض، 2.34 - 3.66 متوسط، 3.67 - 5.00 مرتفع.

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (3)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس ما وراء المعرفي بالدرجة الكلية للمقياس

م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط	م	م.الارتباط
1	0.191**	8	0.428**	15	0.319**	22	0.460**	29	0.542**	36	0.409**
2	0.317**	9	0.402**	16	0.321**	23	0.349**	30	0.453**	37	0.330**
3	0.166*	10	0.196*	17	0.268**	24	0.407**	31	0.374**	38	0.420**
4	0.369**	11	0.404**	18	0.384**	25	0.343**	32	0.228**	39	0.421**
5	0.237**	12	0.322**	19	0.427**	26	0.328**	33	0.383**	40	0.344**
6	0.405**	13	0.455**	20	0.442**	27	0.439**	34	0.425**	41	0.414**
7	0.371**	14	0.250**	21	0.360**	28	0.291**	35	0.322**	42	0.218**

من واقع الجدول رقم (3) أعلاه يشير إلى أن جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً، وعليه فإن المقياس يعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (90.0).

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل وللإبعاد الثلاثة قيماً بين (0.83) — (0.90) والجدول رقم (4) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

جدول رقم (4) يوضح معامل الثبات للمقياس وأبعاده الثلاثة

أبعاد المقياس	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	المقياس الكلي
عدد الفقرات	19	12	11	42
معامل الثبات	0.90**	0.85**	0.83**	0.83**

الجدول رقم (4) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاد الثلاثة جاء مرتفعاً وهو مؤشر للثوق باستخدامه.

ثانياً مقياس استراتيجية حل المشكلات:

استخدم الباحث مقياس استراتيجية حل المشكلات الذي وضعه (62)، ترجمه (63)، يهدف المقياس إلى فحص مدى استخدام مهارات واستراتيجيات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة، ويتكون من (40) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي التوجه العام، تعريف المشكلة،

توليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم، بواقع ثماني عبارات لكل بعد. أشار المحكمون إلى حذف (7) عبارات، بواقع عبارة من كل بعد وثلاثة من بعد التقييم، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته الأولى من (33) فقرة.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس على حسب مقياس ليكرت الخماسي، حيث يعطى خيار مرتفعة جداً 5 درجات، مرتفع 4 درجات، متوسطة 3 درجات، منخفضة درجتان، منخفضة جداً درجة واحدة للعبارات الإيجابية. والعكس للعبارات السلبية. وهي: 5، 8، 9، 12، 13، 14، 15، 18، 22، 23، 25، 26، 29، 30، 31، 32. ولتصحيح استجابات عينة الدراسة ومناقشة النتائج فقد وضع المعيار التالي لتقدير استراتيجية حل المشكلات لدى الطلاب: 1 - 2.33 منخفض، 2.34 - 3.66 متوسط، 3.67 - 5.00 مرتفع.

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بالتعديلات التي أشاروا إليها.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة، ولقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول رقم (5) التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (5)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس حل المشكلات بالدرجة الكلية للمقياس

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	**0.238	8	-0.154	15	0.333**	22	0.518**	29	0.377**
2	**0.539	9	0.188**	16	0.382**	23	0.576**	30	0.451**
3	0.428**	10	0.432*	17	0.448**	24	0.389**	31	0.339**
4	**0.462	11	0.499**	18	0.589**	25	0.290**	32	0.536**
5	-0.056	12	0.309**	19	0.438**	26	0.397**	33	0.610**
6	0.558**	13	0.384**	20	0.303**	27	0.522**		
7	-0.281	14	0.346**	21	0.600**	28	0.449**		

الجدول رقم (5) أعلاه يشير إلى أن جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً، عد الفقرات رقم (5)، (7)، (8) حيث كان معامل الارتباط عكسياً وتم حذفها وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (30) فقرة في صورته النهائية.

الوثبات:

تم حساب معامل الوثبات للأبعاد كل على حده وكذلك حسابه للمقياس الكلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ 0.70 وهي درجة معقولة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها حسب مقتضيات الحال بطرق مختلفة وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.
2. معامل ألفا كرونباخ لقياس معامل الوثبات.
3. اختبار (ت) (t - test) لعينة واحدة، لمعرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي.
4. اختبار (ت) (t - test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث)، وكذا الحال بالنسبة لمتغير التخصص (العلميين والأدبيين).
5. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: «يتسم طلاب كلية التربية بمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي» قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي واختبار (ت) (T - test) لمتوسط عينة واحدة، ولقياس مستوي أبعاد المقياس بالدرجة الكلية استخدم الإحصاء الوصفي والجدول التالي يوضح هذا الإجراء.

جدول رقم (6)

يوضح استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده

البعد	العدد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعرفة	201	28.00	55.00	3.8747	5.54313
معرفة المعرفة	201	32.00	60.00	3.9038	6.00842
تنظيم المعرفة	201	59.00	95.00	4.0833	7.87176
الكلي	201	130	210.00	3.9774	16.71502

يوضح استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستنتاج
معالجة المعرفة	٢٠١	3.8747	5.54313	مرتفع
معرفة المعرفة	٢٠١	3.9038	6.00842	مرتفع
تنظيم المعرفة	٢٠١	٤,٠٨٣٣	7.87176	مرتفع
المقياس الكلي	٢٠١	3.9774	16.71502	مرتفع

من الجدول أعلاه يتضح أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً للمقياس الكلي والأبعاد الثلاثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.9774) أعلي من المتوسط المشار إليه ضمن الفئة (3.67 - 5) أي أن مستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب يتسم بالارتفاع، وفي الأبعاد يلاحظ أن بعد تنظيم المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.0833) ثم معرفة المعرفة بمتوسط حسابي (3.9038) وأخيراً بعد معالجة المعرفة بمتوسط حسابي (3.8747). هذا من ناحية ومن ناحية أخرى استخدم الباحث اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة لمعرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي، الجدول أدناه يوضح هذا الإجراء.

جدول رقم (7) يوضح

اختبار (ت) (T - test) لمتوسط عينة واحدة للتفكير ما وراء المعرفي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة محكية	درجة الحرية	الاحتمالية	الاستنتاج
ما وراء المعرفي	201	168.0547	16.71502	154	200	0.000	مرتفع

من الجدول (7) نلاحظ أن قيمة الوسط الحسابي لمتوسط عينة واحدة بلغ (168.0547) بانحراف معياري (16.71502) أعلى من الدرجة المحكية (154) التي تشير إلى المستوى المرتفع، وهي بالتالي تعزز نتيجة الجدول السابق رقم (6). هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات: (47)، (48)، (51)، (58)، (54)، واختلفت من نتائج: (49)، التي أشارت إلى نتائج متوسطة في التفكير ما وراء المعرفي. ولتفسير هذه النتيجة يرى الباحث أنها ربما تعود إلى أن الكلية أدخلت مؤخراً ضمن مناهجها مقرر تدريس التفكير المعرفي وما وراء المعرفي ومهاراته، التي تركز على تزويد المتعلم بالدافعية اللازمة لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومن ثم رفع انتباه المتعلم نحو المهمات التي يقوم بتنفيذها وتمكنه من فهم عملياته المعرفية، وتؤدي برامج تعليم التفكير إلى إمكانية التفكير بطريقة أسرع، والتعبير عن الأفكار بوضوح أكثر، وإعطاء أكبر عدد من الاستجابات وتنظيم عرض الأفكار والوعي خلال التفكير. أو ربما أن أساتذة كلية التربية تم إعدادهم وتأهيلهم لاستخدام مهارات التفكير وأساليب تدريسها والذي يعد أمراً حاسماً في نجاح الطلاب في تطوير تفكيرهم.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات» استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين الجدول (8) يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (8) يوضح

نتيجة معامل ارتباط بيرسون للتعرف العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل

المشكلات

المتغير	معامل الارتباط	الاستنتاج
معالجة المعرفة	019.	لا توجد علاقة دالة
تنظيم المعرفة	091.	” ”
معرفة المعرفة	093.	” ”
المقياس الكلي	070.	” ”

من الجدول رقم (8) يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات، هذه النتائج اختلفت مع نتائج دراسة . (56) التي أشارت إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دوراً في حل المشكلات، ودراسات: (50)، و (57)، اللتان أظهرتا وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات، ودراسة (52)، (59)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات، واختلفت مع نتائج دراسة (53) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد مع الحل الإبداعي للمشكلات على الدرجة الكلية والأبعاد.

ولتفسير هذه النتيجة يرى الباحث أنها ربما تعود إلى أن كثير من الطلاب يجدون صعوبة في حل المشكلات، ويكمن ذلك في قصور استيعاب الطلاب للمعارف والمهارات الأساسية المتعلقة بخطوات استراتيجية حل المشكلات، وبالتالي تبدو حلولهم عشوائية دون تفكير، فالناظر إلى واقع طرائق التدريس المتبعة في كل مراحل التعليم العام والعالي يلاحظ أنها تخلو من استخدام استراتيجية حل المشكلات في المقررات الدراسية، وأصبحت علاقة المعلم بالطلاب تقوم على استخدام استراتيجية الإلقاء والتلقي والشرح هي المسيطرة على هذه العلاقة دونما تتبع لخطوات حل المشكلات، وتعد هذه النتيجة بمثابة دعوة لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في طرائق التدريس بعد خضوعها لمنهج تجريبي باختبار قبلي وبعدي على مجموعات تجريبية مختلفة في مراحل وبيئات مختلفة للوقوف على دقة واتساق النتائج.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص علي: «توجد فروق دالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير للجنس ذكور/ إناث، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T - test) والجدول رقم (9) يوضح الاجراء

الجدول رقم (9) يوضح

اختبار (ت) (T - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستنتاج
ما وراء المعرفي	ذكور	53	167.1132	19.05928	199	477.-	0.634	لا توجد فروق
	إناث	148	168.3919	15.84905				

من الجدول رقم (9) يتضح عدم وجود علاقة فروق دالة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة (47)، (49)، (50)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير ما وراء المعرفي تعزى للجنس، واختلفت مع نتائج دراسة (48)، و(51)، (52) التي أشارت إلى وجود فروق دالة التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث.

ولتفسير عدم الفروق بين الذكور والإناث في ما وراء المعرفي، يرى الباحث أنها ربما تعود إلى أن الذكور والإناث من الطلاب يخضعون إلى برامج أكاديمية متماثلة كالمناهج الدراسية وطرائق التدريس، وتقويم موحد لا تميز لجنس على آخر، كما أن الظروف البيئية المتمثلة باختلاط الطلاب والطالبات في القاعات وسوح النشاط، تضيف نوعاً من التقارب في مستوى التفكير ومهاراته خاصة عند حدوث الأزمات والصراعات.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص على: «توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص (علمي / أدبي)، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T - test) والجدول رقم (10) يوضح الاجراء.

جدول رقم (10) يوضح

اختبار (ت) (T - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي)

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستنتاج
ما وراء المعرفي	علمي	74	167.8378	16.88967	199	134.-	0.894	لا توجد فروق
	أدبي	127	168.1680	16.79465				

يلاحظ من الجدول رقم (10) اعلاه عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الدبية في التفكير ما وراء المعرفي. هذه النتيجة تطابقت مع نتيجة (49)، واختلفت مع نتائج دراسات: (47)، (48)، (51) حيث توجد فروق دالة لصالح الإنثا ولتفسير هذه النتائج يرى الباحث أنها ربما تعود لتشابه ظروف البيئة التعليمية بالجامعة المتمثلة في تشابه المقررات الدراسية والتي تغلب عليها مقررات مطلوبات الجامعة الموحدة لكافة التخصصات، أو مشاركتهم في النشاط الطلابي على حد سواء، أو تشابه طرائق التدريس، والتي من شأنها تقلص الفارق بين أثر التخصصات، أو ربما تعود إلى أن الطلاب في المساقين ينهلون من مناهج بغض النظر عن كنهها لم تهتم بتطبيق استراتيجيات حل المشكلات.

عموماً يرى الباحث أن عدم الفروق في التفكير ما وراء المعرفي الذي كشفت عنه الدراسة الحالية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية، لا يعني إنكار أثر التفكير ما وراء المعرفي بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، ومن ثم صدور الاستجابات الأصيلة، بل إنما الذي تجدر الإشارة إليه هو أن شدة الأثر قد تخضع لظروف متعددة بعضها ذاتية (صورة الفرد عن نفسه)، وبعضها إجرائية (طبيعة أدوات القياس)، وبعضها الآخر بيئية واجتماعية (البيئة الجامعية، التنشئة الأسرية، العلاقات الاجتماعية)، أو غيرها من العوامل ذات الصلة، وتبعاً لذلك تتحد طبيعة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي.

الخاتمة:

أن تعليم التفكير وتعلمه أصبح مطلباً ضرورياً لجميع الطلاب في كل المراحل الدراسية، خاصة تعلم مهارات التفكير الأساسية والعليا. ويتضمن التفكير ما وراء المعرفي امتلاك الفرد مجموعة مهارات منها وعيه بمواطن الضعف والقوة لديه، وعيه بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ومعرفته باستراتيجيات التعلم الفعالة لديه، والتخطيط السليم لمهمة التعلم من أجل النجاح فيها، وضبط المعرفة والفهم من خلال معرفة المعلومات التي توصل للنجاح في المهمة واستبعاد المعلومات غير المهمة، وعيه بخبراته السابقة واستخدام استراتيجيات فعالة لاسترجاعها وتوظيفها في الموقف الجديد. ولقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ارتفاع مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وهو خير دليل أن الطلاب استوعبوا التفكير ما وراء المعرفي نتيجة تلقيهم مقرر تدريس التفكير المعرفي ضمن المناهج الجديدة. بينما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات، وهذا مؤشر للقائمين بأمر التعليم من تجديد المناهج وتضمينها لاستراتيجية حل المشكلات للحد من الطرائق التقليدية القديمة القائمة على اللقاء والتلقين من قبل الاستاذ والتلقي والحفظ من قبل المتعلم، أما نتائج الفروق في ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي فهي نتائج متوقعة نتيجة لأن الدراسة في معظم الجامعات السودانية مختلطة لا تفرق بينهم. ويتقاربون في مستواهم الأكاديمي، ويتلقون بعض المقررات المشتركة.

النتائج:

1. يتسم طلاب كلية التربية بجامعة شندي بمستوي مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.
2. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجية حل المشكلات.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
1. الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات الحتمية على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التدريس وتنميتها، وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلاب هذه المهارات.
 2. ضرورة اهتمام القائمين على أمر المناهج، أن تبني المناهج على مواقف ومشكلات يمكن خلالها استخدام مهارات ما وراء المعرفي.
 3. السعي إلى توفير فرص حقيقية لتدريب الأساتذة على استخدام استراتيجية حل المشكلات للوصول إلى طلاب قادرين على توظيف استراتيجيات حل المشكلات تساعدهم على حل المشكلات لديهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسات حول ضرورة إدراج استراتيجيات حل المشكلات في البرامج الدراسية من أجل إعداد الطلاب لمواجهة التحديات التي تنتظرهم وتعرضهم، إضافة إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم للدخول في معترك الحياة، للربط بين الحياة الجامعية والاجتماعية.
2. إجراء دراسات حول التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية كالذكاء والدافعية.
3. إجراء دراسات حول فعالية البرامج التدريبية في استخدام استراتيجيات حل المشكلات.

الهوامش:

- (1) Zollar, U. Teaching learning education style performances and student teaching education in S/T/E/S focused science teacher education: A Quasiquantitative research in science teaching, 28, (7), 1991 593 – 608.
- (2) Ormord, J. Educational psychology, principles and applications, New Jersey Prentice Hall. 1995.
- (3) Gage, N, I. and Berliner, D, Educational psychology. (5th Ed). Boston, Houghton Mifflin. 1991.
- (4) Printich, P. The role of metacognitive knowledge in learning teaching, and assessing. Theory into practice. 41 (4), 2002, 220 – 226.
- (5) Livingstone, J. Metacognition: An overview. 1997. WWW.gse.buffalo.edu.
- (6) Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness, Instructional science, 26, 1998, 113- 126.
- (7) حمدي، نزيه. علاقة مهارات حل المشكلات بالاكثاب، لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 25، العدد الأول، 1998 ، 90 – 99.
- (8) Hepenner, P. & Peterson, Ch. The development and implications of personal problem-solving inventory. Journal of counseling psychology, 29 (1), 1982, 66 – 75.
- (9) حمدي، نزيه مرجع سابق.
- (10) نشواني، عبد المجيد .علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، 1996، ص 45.
- (11) حمزة، جبار خماط . ما وراء المعرفة بين الميافيزيقا ونظرية العلم. 2017.
- (12) <https://aliraqnews.com/?p200938>
- (13) العتوم، عدنان وعبد الناصر الجراح و موفق بشارة . تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، 2009، ص 266.
- (14) Louca-Papleoti0u, E. The concept and development of metacognition. Teacher development: An international journal of teachers professional development, 7. 1. 2003, Pp, 9-30.
- (15) السباتين، أحمد اسماعيل . دراسة مقارنة لمهارات التفكير فوق المعرفي بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، 2006، ص 10.
- (16) الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت . استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، ط1، المكتبة المصرية، القاهرة، 2006، ص 24.
- (17) Flavell, J. metacognitive aspects of problem solving in L. B. Resnick (E.D), the nature of intelligence, 1976, (pp 231 – 235).

- (18) Livingstone, J. (1997). مرجع سابق
- (19) Guss, C. and Wiley, B. Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United State, Journal of cognition and culture, 2007, 7. 1-
- (20) Statt, D. The concise dictionary of psychology. (3rd. ed) London and New York: Routledge. 1998.
- (21) جروان، فتحي . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 1999، ص 48.
- (22) Sternberg, R. Thinking and problem solving. Hand Book perception and cognition, (2d – ed), California: Harrcourt Brace & company, 1994.
- (23) Flavell, J. Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American psychologist, 34, 1979, 906 – 911.
- (24) Printich, P. مرجع سابق
- (25) Yori, L. and Craig, M. Middle school students metacognitive knowledge about science reading and science text: An interview study, reading psychology, 16 (2), 1992, 169 – 213.
- (26) الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين . مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، (3)، 2011، 145 – 162.
- (27) إبراهيم، لطفي عبد الباسط . دور التأمل المعرف والذكاء في أداء حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بمحافظة المنوفية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد 25، الجزء 4، 2001، ص 9 – 35.
- (28) الزغلول، عماد عبد الرحيم . نظريات التعلم، ط2، دار الشروق، عمان، 2006، ص 267.
- (29) Kingsle, H. The nature and conditions of learning. N, Y, Prance, Hall, Inc, 1977, p 37.
- (30) زواوي، رنا . أثر الارشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، 1992. ص 57.
- (31) Kafadar, H. Cognitive model of problem solving in Yeni Symposium. Vol 50, no. 4. 2012.
- (32) Schraw, G. مرجع سابق
- (33) Gage, N, I. and Berliner, D, c. مرجع سابق
- (34) Anderson, J, K. Cognitive psychology and its implications, W, H. Freeman company, 1980.
- (35) الزياد، فتحي مصطفى الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط 1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، 1995 ص 330 - 338.

- (36) علوان، مصعب محمد . تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ، 2009، ص 21.
- (37) الزيات، فتحي مصطفى .سلسلة علم النفس المعرفي (2) سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ، 1996، ص 181.
- (38) عبد الحميد، جابر .سيكولوجية التعلم والتعليم، ط 9، دار النهضة العربية، القاهرة، 1999. 194.
- (39) أبو عايش، أحمد عبدالله . أثر كل من الذكاء والتحصيل والجنس على حل المشكلة لدى طلبة الصفين الرابع والسادس في مدينة عمان، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1993، ص 61.
- (40) أبو عايش .المرجع نفسه، ص 63.
- (41) الزيات . مرجع سابق 385 ص.
- (42) عبد الحميد، جابر علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ، 1982، ص 338.
- (43) الشافعي، فداء سالم محمد .علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 1998، ص 60.
- (44) مهريه، خليفة مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، دراسة ميدانية بثنائية عبدالرحمن بن رستم بمدينة تمناست، مجلة آفاق، المركز الجامعي لتامنغست، الجزائر، 2016، ص 134.
- (45) النابلسي، نظام . مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات، رسالة دكتوراه، جامعة طنطا، القاهرة، 1986، ص 72.
- (46) Heppner, P, P, A, A Review of problem solving literature and its relationship to counseling process. Journal of counseling psychology, Wall, (25), No (3), 1978, pp 166 – 175.
- (47) العطاري، مجدي . العلاقة بين استراتيجيات حل المشكلات والثقة بالنفس لدى الإداريين في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، 1999، ص 35.
- (48) الحموري، فراس، و أبو مخ، أحمد مستوى الحاجة للمعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، مجلة الأبحاث والعلوم الإنسانية، مجلد 25 (6)، 2011، ص 232
- (49) الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، (3)، 2011، 145 – 162.
- (50) رشيد، ازدهار هادي مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (39)، 2013، 188 – 218.
- (51) بحري، نبيل وفارس، علي مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسطنطينية، الجزائر، (41) مجلد (أ)، 2014، 31 – 52.
- (52) بقيعي، نافذ أحمد . التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتقدمين تحصيلياً، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14، (2)، 2014، 36 – 49.

- (53) مهران، محفوض ، والأحمد، أمل . العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة البعث، سلسلة العلوم التربوية، مجلد (42)، العدد (40)، 2020، 131 - 164.
- (54) نوار، نرمن وسرور، سعيد وعكاشة، محمود وضحا، إيمان، والمدبولي، رضا . التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور، مجلة الدراسات التربوية الإنسانية ، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد (13)، العدد (3)، 2021، 345 - 376.
- (55) غالب، محمد ومحمد، صديق وأبوبكر، رضوة . مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طلبة كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في ضوء بعض المتغيرات المصاحبة، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ماليزيا، 2021، ص35.
- (56) Ozsoy, G. & Atman, A. The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem-solving achievement. International electronic journal of elementary education, 1, (2), 2009, 67-82.
- (57) Antonietti, A., Ignazy, S., & Perego, P. Metacognitive knowledge about problem-solving methods. British journal of educational psychology, 70, (1), 2000, 1 - 16.
- (58) Ma.Elenl, S. Casaig. The effect of metacognitive strategies in problem solving skills of college Algebra students. International journal of new technology and research (I.J.N.T.R.). Vol. 5. 2019, 14 - 18.
- (59) U Azizah, H NasrudinMitarlis. Cognitive skills: A solution in chemistry problem solving. Journal of physics: Conference series ser. (1417), 2019. 3 - 9.
- (60) Guner, P. & Erbay, N. Metacognitive skills and problem solving. International journal in education, Vol, 7, No, 3, 2021, 715 - 734.
- (61) Schraw and Dennson مرجع سابق.
- (62) Kummar, A. The influence of metacognition of managerial decision making implications for management development. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and state University, 1995.
- (63) Heppner, P, P, A. A Review of problem solving literature and its relationship to counseling process. Journal of counseling psychology, Wall, (25), No (3), 1998, pp 166 - 175.
- (64) حمدي، نزيه . مرجع سابق.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس

م	الاسم	الجامعة
1	د. خالد حسن جاد الله	أستاذ مساعد علم النفس التربوي، جامعة شندي
2	د. عبد القادر على أحمد	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس، جامعة شندي
3	د. محمد حمد كرم الله	أستاذ مشارك علم النفس التربوي، جامعة الطائف
4	د. كباش أحمد إبراهيم	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس، جامعة شندي

ملحق رقم (2)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي

عزيزي الطالب: يتضمن هذا المقياس عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة، يرجى قراءة وبيان مدى انطباقها على طريقتك خاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع علامة () مقبل العبارة في العمود المناسب، علماً بأن هذا الاستبيان فقط لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية:

البيانات الأولية:

الاسم:..... النوع: ذكر ()، أنثى () التخصص: علمي ()، أدبي ()

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	استخدم طرق ثبت فاعليتها في حل المشكلة في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي الفعلية.					
5	أحدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء في المهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات مهمة.					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة					
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامّة.					
12	أضع هدفاً محدداً لكل استراتيجية استخدمها.					
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف.					
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
16	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات.					
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.					
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					
20	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.					
21	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات.					
22	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
25	أقيم بشكل جيّد مدى فهمي للأشياء.					
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي.					
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
28	أستخدم الاستراتيجيات المهمة في وقتها.					
29	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
32	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع					
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					
36	أعيد تقييم افتراضي عند ظهور تعليمات جديدة.					
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
38	أقسم العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.					
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
41	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر.					
42	أغير قراءتي عندما لا اجد المعلومات الكافية.					

ملحق رقم (3)

استبيان استراتيجية حل المشكلات

عزيزي الطالب: أرجو قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان، والإجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع علامة () أمام البديل الذي تراه مناسباً، علماً بأن نتائجها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

م	العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
	أنظر للمشكلات كشيء طبيعي في حياة الفرد.					
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
3	أفكر بالجوانب السلبية والإيجابية للحلول المقترحة كافة.					
4	أركز على جمع البدائل التي قد تصلح على حل المشكلة					
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.					
6	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.					
7	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
8	أحصر نفسي في الجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه					
9	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.					
10	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.					
11	عند إحساسي بمشكلة ما فإن أول شيء أفكر فيه هو التعرف على المشكلة بالضبط.					

م	العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
12	أجد تفكيري محصوراً في حل واحد للمشكلة.					
13	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل إليه					
14	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.					
15	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدراتي على التفكير.					
16	أحاول التنبؤ بالنتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً.					
17	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاحها.					
18	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بدون تفكير					
19	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكلة.					
20	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.					
21	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.					
22	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.					
23	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها.					
24	أفكر فيما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.					

م	العبارات	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
25	أتجنب الحديث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.					
26	أواجه صعوبة في وصف محددات المشكلة.					
27	عندما تواجهني مشكلة أفكر بالحلول الممكنة كافة قبل أن أتبنى واحداً منها.					
28	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.					
29	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أي مشكلة معقدة.					
30	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها.					
31	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر ببالي.					
32	عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل المحتمل للنجاح.					
33	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقويم الحلول التي أتوصل إليها.					

بَعَثَ الْخَرِيفُ بِمُزْنِهِ زَمَنَ الْمَطَرِ
سَلَكَ الْفَضَاءَ مُصَوِّتًا مُتَوَافِدًا
قَطَعَ الْجِبَالَ مُزْمَجِرًا مُتَجَلِّجًا
وَتَنَايَا فِي ظُلَمِ الْغُيُومِ يَشْقُهَا
وَشِعَابُ مِنْ وَهَجِ الشَّعَاعِ تَعَرَّجَتْ
وَإِذَا السَّحَابُ حَرَّكَتْ بِجِفُونِهَا
فَلِنَاظِرَيْكَ بِطَرَفَةٍ تَمِضُ الرِّثَا
وَدَوِيَّ عَاصِفَةٍ بِحَالِكَةِ الدُّجَى
وَوَكُوفُ مُوَعِدَةِ الْبُشَارَةِ قَدْ هَمَّتْ
وَتَقَاطَرَتْ مَقْلُ السَّحَابِ أَدْمَعًا
هَظَلِ الْغَمَامُ وَضُوْعَتْ بِأَرِيحِهَا
جَرَتْ السَّيُولُ عَلَى الْبَطَاحِ مَدَافِعًا
فَتَمَوَّجَتْ تَتَرَايِي مُنْعَطَفَاتِهَا
وَتَبَّ الْمَسِيلُ عَلَى السَّهُولِ بِسُورَةٍ
هَدَرَ الْخَرِيرُ وَقَدْ تَدَفَّقَ وَادِيًا
نَحْتَتْ مَدَافِعُهُ الثَّرَى وَتَعَمَّقَتْ
فَهُنَا لَقَدْ صَعَدَ التَّلَاعُ تَحَدُّرًا
أَمَرَ الرَّحِيمُ كَمَا أَرَادَ مُهَيِّمِنًا
وَكَوَاكِبُ الْأَنْوَاءِ طَالَعَةُ عَلَى
وَدْيَارُنَا هَجَعَتْ عَلَى هَظْلِ النَّدَى

طَرَقَ الشَّمَالُ لِيَقْتَدِيَ بِخَطَى الْقَدَرِ
تَبَعَ الرِّيَّاحَ وَسَارَ فِي حُبْكِ النَّشْرِ
عَبَرَ التَّلَالَ وَبَاتَ فِي طَلَبِ الْمَقَرِ
سَطَعَ فَمَا فَتَاتَتْ تَتَوَرَّ بِالْجَهْرِ
بِظِلَالٍ وَادِقَةٍ الرُّكَامِ مِنَ الْكَفْرِ
بَرَقَتْ عَلَى أَفْقِ السَّمَاءِ مِنَ الْأَشْرِ
فَإِذَا نَضَتْ تَلَّتِ الرُّوَاعِدُ بِالْهَدَرِ
وَسَنَا الْبَوَارِقُ بِاسِمٍ بِمَدَى الْبَصْرِ
وَتَرَاوَمَتْ دِيمُ الْعَشِيَةِ بِالْقَطْرِ
فَبَكَى الرَّهَامُ مُهَيِّجًا هُتُنَ الْوَقْرِ
مِسْكُ الْأَرَاكِ تَفُوحٌ مِنْ تَيَرِ الذَّقْرِ
وَعُيُونُهَا طَفَقَتْ تَصَبَّبُ بِالْهَمَرِ
بِسِيَّاهِمْ أَوْدِيَةٍ مِطْرَقَةِ الْقَوْرِ
رَشَقَ الْإِكَامَ وَكَرَفَى فِرْقِ الشَّجَرِ
طَفَحَتْ جَوَانِبُهُ الزَّوَابِدُ بِالْخَطَرِ
وَجَلَى الرَّمَالُ نَوَاصِعَ عَرِمِ الْعَكْرِ
وَهُنَاكَ ثَارَ وَقَدْ طَمَى وَتَلَّ الْكَدَرِ
وَجَرَى الْمِيَاهُ جَدًّا بِأَرْوَعَةِ الصَّحَرِ
نَزَلَ النُّجُومُ مِنَ التَّرِيَةِ وَالْمَجَرِ
فَرَوَى الرَّبُّوعَ وَأَهْلَهَا غَدَقُ الْمَطَرِ

فَحَوَى الْخِضْمُ ذِي الدِّيارِ مُعَانِقًا
وَتَبَشُّ فِي هَلَلِ السَّمَاءِ هِنَاءَةً
لَمَعَ الضِّيَاءُ عَلَى المِيَاهِ بِوَاحَةٍ
هَتَفَ المُنَادِي فِي البُكُورِ مُكَبَّرًا
فَبِاسْمِهِ الْمُتَعَالِ قَدْ رَجَعَ الصَّدَى
أَقْلَ الظَّلَامُ كَمَا الصَّبَاحُ مُهَلَّلٌ
ضَحِكَ النَّهَارُ مِنَ الضُّحَى مُتَأَلِّقًا
سَعِدْتُ بِمِيسَمِهِ الْأَيَّامُ تَدُولُ مِنْ
رَقَلْتُ مِنَ الْخِيَلِ فِي رَتْلِ الرَّشَا
وَتَكَلَّمْتُ شَفَةَ الْخَرِيفِ بِلَهْجَةٍ
فَتَوَقَّدْتُ جَنَحَ الرِّيَاضِ وَنُورَتْ
نَظَرْتُ إِلَيْهِ بِحُسْنِهَا وَبَرِيقِهَا
وَتَنَكَّرْتُ رُقْعَ التُّرَابِ بِنِصْرَةٍ
عَرَفَ الرِّشَاشُ بِنِشْوَةٍ رَبَعَتْ بِهَا
جَذَبَ الْعَيُونَ مِنَ المُرُوجِ لَدَى الرَّبَى
وَعَنَادِلُ صَدَحَتْ كَمَا هَذِلَ القَطَا
وَبِلَابِلُ النِّعَمِ الطَّرُوبِ سَعِيدَةً
وَصَفِيرُ ذَا الكِرْوَانِ يَنْفِذُ عَابِرًا
وَشَقَاشِقُ عِلَتْ الغُصُونُ تَبْثُّهَا
وَهْدِيلُ زَاجِلَةِ السَّلَامِ مُطَوَّقٌ
وَتَأَرْجَحَتْ زُغْبُ الطُّيُورِ بِغِشَّهَا
بَرِحَتْ مُهَاجِرَةُ النُّوَارِسِ دِيرَهَا
وَصُفُوفُ طَائِرَةِ الْكِنَارِ تَمُوجَتْ
وَجَرَاوِلُ مَرِحَتْ تَجُوبُ عَلَى فِضَا
وَقَمَارَى ذَاهِبَةٌ إِلَى نَجَفِ الدَّجَرِ
قَرَأَ السَّلَامَ مُرْجِعًا نَعَمَ السَّمَرِ
وَلَرَيْثِمَا تَنْهَالُ مِنْ دِيمِ العَدَرِ
حَقَلَ الْأَدِيمُ بِالنُّجُومِ وَبِالقَمَرِ
وَشَدَا المَنَايِرُ فَوْقَ مِمْدَرَةِ الفَجَرِ
وَنَدَى الْأَذَانُ يُوُوبُ مِنْ وَسْطِ النُّهَرِ
بَسَمَ الشُّرُوقُ مُلَاطِفًا شَفَقَ السَّحَرِ
كَشَفَ الضِّيَاءُ مُوَكِّبًا حَسَنَ النَّظَرِ
قَمَرَ التَّمَامِ سَرَتْ مُكَمَّلَةُ الدُّورِ
وَتَمِيسُ بِالْبَرَكَاتِ فِي رَشَمِ الشَّقَرِ
بَهَرَتْ بِهَا لَفَافَ المَكَانِ مِنَ الحَضَرِ
زَهَرَ الرَّبِيعُ تَحْقُفًا جَمَمَ الْأَكْرِ
مُقَلَّ المَصِيفِ بَدَتْ بِهَا بَرَجُ الحَوَرِ
وَتَفَتَّقَتْ بِنِضَارِهَا كِمَمُ المَشْرِ
كُتِبَ الحَشَاشُ بِنَبْتِهَا شَعْبَ الْإِزْرِ
ظَلَّلَ الْوُرُودُ مُفَضِّضًا وَرِسَ الزَّهَرِ
وَعَصَافِرُ هَزَجَتْ عَلَى فَنَنِ السَّدَرِ
بِمِغَانِي ذِي الرِّبَوَاتِ فِي وَسَدِ الثَّغَرِ
بِمَكَامِنِ الْوَلَهِ عَلَى شَبَابِ الْأَثَرِ
وَكُنَاتُ عُشْبٍ تَطُلُّ مِنْ عُشْبِ الحَمَرِ
بِحِمَامَةٍ هَتَفَتْ عَلَى أَيْكِ خَضَرِ
طَرَبًا بِفَارَعَةٍ تَمَائِلُ بِالوَكْرِ
لِمَوَاسِمِ رَحَلَتْ بِتَسْلِيَةِ المَقَرِ
وَتَظَاهَرَتْ بِمُكَاءِ زَامِرَةِ الصَّفَرِ
وَقَمَارَى ذَاهِبَةٌ إِلَى نَجَفِ الدَّجَرِ

وِغَرَانِقْ وَهَدَاهْدْ وَبَلَانِمْ نَزَلَتْ هُنَاكَ وَهَاهُنَا شَيْعُ الْقَبْرِ
 بَنَتْ السَّنَابِرُ بِالْعُودِ عِشَاشَهَا رَكَضَتْ تُسَاجِلُ فِي مُرَاوَعَةِ الْحَشْرِ
 رَسَمَ الْجَمَالَ مِنَ الطَّبِيعَةِ لَوْحَةً فَحَكَتْ بِرُوعَتِهَا الْمَصُونِ مِنَ النَّشْرِ
 وَبَرِيدُ طَارِفِ ذَا الزَّمَانِ وَتَالِدِ بَعْيُونِ تِي الْحَقْبِ عَلَى ثَقْبِ النَّظَرِ
 تَجِدُ الطَّبِيعَةَ فِي الزَّمَانِ بِخَافِقِ وَتَرَى الزَّمَانَ عَلَى الطَّبِيعَةِ بِالْبَصَرِ
 وَتَحَدَّثَتْ بِرَبِيعِ سَاكِنَةِ الذَّرَى بَرَكَ يُرَدِّدُ دَوْحَهَا غَرَدَ الطُّغْرِ
 نَالَتْ إِلَى حَصْبِ الرُّهُودِ بِهَامِهَا وَتَفَيَّاتُ ظِلَّ الدَّلْبِيَّةِ وَالسَّمَرِ
 وَغَدَائِرُ سَقَتْ الْخَمَائِلَ رَفْدَهَا بِجَدَاوِلِ خَلَجَتْ بِجَابِيَةِ الْغَدْرِ
 زُمَرُ الْقَرَاشِ عَلَى الرِّيَاضِ كَأَنَّهَا بُرْدُ النَّمَارِ بَدَتْ بِمَانِيَةِ الْحَبْرِ
 وَشَوَاغِلُ هَوَتْ الرِّحِيقَ بِزَهْرَةٍ فَحَدَى بِهَا أَرْجٌ مِنَ النَّسَمِ الْعَطِرِ
 وَيُحَرِّضُ الْبَدْوِيَّ فِي طَلَبِ الْكَلَا لِيُبَارِحَ الرَّبْضَ إِلَى عَطَنِ أُخْرٍ
 ظَعَنَ الْبُدَاةُ لِأَجْلِ ذَا بِقَوَافِلِ قَفَّتِ الطَّرِيقَ إِلَى الْخَوُورِ مَعَ الْحَفَرِ
 سَرَبَ الرُّعَاةُ مُسَارِعِينَ إِلَى السَّرَى مُتَسَابِقِينَ إِلَى الْمَنَاشِطِ وَالذَّيْرِ
 وَرَدَّتْ بِزِمَامَةِ الْأَتَانِ وَفَارَقَتْ تَتَقَدَّمُ الرِّسْلَ الْمَرُوحَ مِنَ الْبَقْرِ
 حُمُرٌ وَجَتْ نَعَلَتْ حَوَافِرُهَا الْحَصَى وَتَعَادَلَتْ بِظُهُورِهِ قِرْبُ الْبَدْرِ
 صَدَرَتْ بِرَاوِيَةٍ تَمِيلُ سُقَاوَهَا بِمِيَاهِ نَاقِعَةِ السَّمَاءِ مِنَ الزُّفْرِ
 وَتَقَلَّدَتْ سَعِنَ الرُّوُوبِ وَمَنْطَقَ وَتَنْوِطَتْ نُطْعَ الْمَزَاوِدِ وَالْخَثْرِ
 وَجَحَافِلُ النَّعَمِ الْبَعِيدِ رَوَاحِلُ وَبِغَامُهَا يَتَأْتَى مِنْ شَتَّى الْجَشْرِ
 فَبَدَتْ عَلَى أَفْقِ السَّرَابِ كَأَنَّهَا وَكَبَتْ عَلَى ظَعْنِ حَوَى فِرَقِ الْمَجَرِ
 لَكُمْ الْجَمَالَ عَلَى الْجَمَالِ بِرُوحَةٍ وَإِذَا غَدَتْ لِسِرُوحِهَا بَعْدَى الْكُورِ
 وَفُحُولُ ذِي الْإِبِلِ الْجِيَادِ مَهْيَبَةً وَفِصَالُهَا تَتَقَوَّى مِنْ وَرَقِ التَّبَرِ
 وَكَرَائِمُ النُّوقِ الْعِتَاقِ مَسُومَةٌ وَصِغَارُهَا تَتَوَارَى فِي طَرْفِ الْوَبَرِ
 وَنَوَاصِي عَادِيَةِ الْخِيُولِ بِخَيْرِهَا عَقِدَتْ مَرَاسِنُهَا بِأَلْوِيَةِ الظَّفَرِ
 وَكَوَاسِرُ الرِّخَمِ الْجَوَاسِرِ حُرَّةٌ وَعِرَافُهَا شَمَخَتْ عَلَى عُقْ الْعَجَرِ

وَقَرَى لَنَمَلٍ عَلَى التَّلَلِ ثَوَتْ بِهَا أَطْمَ تَقَى ثَكَاتِهَا لَدُنَ الْمَدَرِ
وَعَلَى الطُّلُولِ مَلَامَحٌ لِدَوَارِسٍ رَجَعَتْ بِأَفْوَقٍ نَاصِلٍ بِيَدِ الْوَتَرِ
فَعَلَى الْهَوَاجِ خَادِرٌ وَثُرَتْ لَهَا رَحَلٌ وَقَدْ سَتَرَتْ بِهَا حُجُبُ الْخَفَرِ
إِبِلٌ يَقُودُ خِطَامُهَا أَثَرُ النَّدى بِيْطُونِ أَوْدِيَةٍ تَفِرُّ مِنَ النَّجَرِ
فَهُنَا الْعَفَافُ يَسِيرُ فِي كَبِدِ الْفَلَا وَهَوَاجُ الرُّكْبِ بِقَائِلَةِ الْهَجَرِ
فَمَضَتْ وَمَا حَفَلِ الْفَلَاءُ بِسَافِرٍ فَطِبَاعُهَا جُبِلَتْ عَلَى خُلُقِ السَّيَرِ
وَعَلَى قَدِيمِ عُهُودٍ ظَعْنُ رُكَائِبٍ تَتَهَادَى فِي حَدَدِ السُّيُوفِ وَفِي الْمَتَرِ
وَسَنَانُ مِنْ صَلَبِ الرِّمَاحِ تَحْفَهَا بِحَوَاجِبٍ رَعَتْ الْفَضِيلَةَ بِالسَّنَرِ
بِكُنَائِبٍ شَكَتِ السَّلَاحَ لِعِرْضِهَا عَرَضَتْ لَصُونِهِ وَالْكَرَامَةَ بِالشَّفَرِ
فَإِذَا رَمَتْ تَعِسُ الْمَثَالِبُ زَيْلَهَا وَفَضَتْ تَجْنِسُ حَيَالَهَا جِلْدَ الْغُثَرِ
وَصَوَاحِبٌ وَقَدَتْ إِلَى عَتَبِ الْمَدَى بِحَوِيَّةٍ رَحَلَتْ غَدَاةً مِنَ الْبُكَرِ
وَتَلُوحُ مَذْ شَرَفَ الرُّكَّابِ مِنَ الرَّحَى فَإِذَا بِهَا تَتَسَرَّى بِالْإِبِلِ الْبُكَرِ
وَلَكُمْ هَوَتْ لِمَنَازِلٍ وَلَعَتْ بِهَا وَتَهَاطَلَتْ خَطَوَاتُهَا بِمَطَى الْأَشْرِ
وَتَرَاهَا قَدْ جَنَّتِ النَّيَاقُ عَلَى ضَنَى وَضُرُوعُهَا تَتَجَافَى مِنْ لَبَنِ الشَّكْرِ
وَأَنَاحَ رَهْطِ حَوَادِي عِنْدَ مَفَازَةٍ وَأَفَاقٍ بَعْدَ سَلَامَةٍ بِطُوى السَّفَرِ
وَنَصِيفُ صَاحِبَةِ الْهَوَاجِ مُسَدِّلٌ يَتَعَاهَدُ الشَّرَفَ الْمُنْقَبَ بِالْخَمَرِ
نَزَلَتْ بِهَا بِلْمَى الطُّلُوحِ رُكَائِبُهُمْ وَخَبَاوُهَا ضُرِبَتْ عَلَى أَكْمِ الْكَتْرِ
فَتَلَبَّدَتْ وَسَطَ الدُّخَانِ شِعَابُهَا وَتَحَلَّقَتْ بِجُنُوبِهَا وَقَدْ الْبَعْرُ
بِمِحُولٍ قَدْ تَرَكَ الْحَنِينُ بَقِيَّةً فَعَلَى الْقُلُوبِ دَبَّتْ تَاجِجٌ بِالسَّعَرِ
وَتَهَشُّ فِي خَلَدِ الْأَحِبَّةِ لَوْعَةٌ لِحُقُولٍ مَزْرَعَةٍ بِعَارِيَةِ الْحَسَرِ
وَتَسُومُ جَانِشُهُ الْمُرَابِطِ أَمْرَهَا كَشَفَتْ سَرَائِرَهَا الْمُذَاعُ مِنَ الْبَجَرِ
حَطَبُ الطَّلَاحِ مُجَنَّدٌ بِمَوَاقِدِ وَتَتَشَقَّقُ الْبِدَوَانُ رَائِحَةَ الْبَخَرِ
يَسِرُ الْحِلَابُ بِضَارِعٍ فَتَدْرَرَتْ وَتَيَمَّنَتْ لَوْلِيدِهَا عَقَبَ الْيَسَرِ
وَزُرُوبُ شَائِكَةِ اللَّعَوْتِ تَمَلَّاتُ بِفُطَيْمٍ لَابِنَةِ الْمَخَاضِ مِنَ الدَّمَرِ

وَتَهَيَّبَتْ جَلَحَ الْمَوَاعِزِ سَاعَةً
 وَنُكُورُ مِنْ لُحَجِ الدَّوَابِرِ قَدْ بَدَتْ
 طَغَتْ الظُّنُونُ بِرَبِيبَةٍ وَتَأَزَّمَتْ
 بَصَمَتْ مَخَالِبُهُ الرَّمَالَ بِأَبْطَحِ
 فَتَنَكَّدَتْ شَرَسُ الْكِلَابِ وَأَجْلَبَتْ
 بَعْرِينَ عُرُودَ بِاسْمِ أَسَدِ الشَّرَى
 كَشَرَ النِّيَابَ عَنِ اللُّهَاءِ بِحُمْرَةٍ
 وَقَعَى بِدَوَكَةٍ دَرْبَ وَرْدِهِ وَالْكُوى
 لَعَنَ الثَّعَالِبَ إِذْ تَنَوَّمَ بِالضُّحَى
 نَدَبَ الْحُظُوظَ بِمَمْلُوكِ غَابِهِ صَائِلًا
 وَتَرُومُ مِنْ سَعَفِ النَّجَاةِ هَوَارِبَ
 وَمَدَارِجِ الصُّعَدَاتِ مُوَصَّدَةً بِمَا
 وَطِنَتْ مَوَاطِنُهُ الْغَرِيبُ بِغَيْرَةٍ
 وَأَبَتْ شَكِيمَةً قَارَةَ عِبَاتٍ بِهَا
 وَبِكَابِرِ نَسَبِ اللَّيْثِ الْأَسْمَرِ
 وَتَبَابَاتِ حَرَشِ الْجِبَالِ بِبِجْدَةٍ
 وَبُجَارَى بِالْبَجَحِ الْجَرِيِّ بِشَيْطَةٍ
 نَضَلَتْ سَوَاعِدُهُ الضَّرَابَ بِأَيْسَرِ
 وَلَكُمْ سَوَالِفُ كَمْ يَدُورُ حَدِيثُهَا
 وَتَوَغَّلَتْ لُبُوءُ الضَّرَاغِمِ حُرَّةً
 فَسَلَ الْجُدُودَ عَنِ الْحُدُودِ مَعَ الْعِدَا
 فَحِيَاضُهَا حُرِسَتْ بِمُؤْتَزِرِ الرَّدَى
 قَطَعَ الطَّرِيقَ لِكُلِّ مَارِقَةٍ غَوَتْ
 سَعَتْ الْفُتُونُ بِإِثْمٍ مِنْ مُتَطَاوِلِ
 وَرُقَ الذَّنَابِ عَتَتْ بِهَا شَيْمُ الْغَدَرِ
 بِجُفُونِهَا وَسَنَ الْعَيُونِ مِنَ السَّهَرِ
 بِإِثَارَةٍ لِكُفُوفٍ مِنْ أَسَدِ الْوَعَرِ
 لَعَقَ اللَّهَازِمَ وَالْفُلُوجَ مِنَ الْوَضَرِ
 لَزَّيْبِ قَهْقَهَةِ الْمُعَاقِرِ بِالنَّتْرِ
 بِقَوَاطِرِ بَرَزَتْ لَدَى لَهُمِ النَّبْرِ
 كَفَرَتْ بِهَا عُقُقُ تَلَبَّدَ بِالشَّعَرِ
 وَمَشَى بِمِطْمَعَةٍ بِكِبَرِهِ وَالنَّعَرِ
 زَفَرَ الشَّهِيْقَ يَغُطُّ فِي سِنَةِ الْوَدَرِ
 وَغَلَى بِصَدْرِهِ كَامِدًا فَرَطَ الزَّحَرِ
 لَتَقَاةٍ مُفْتَرَسٍ تَحَوَّمَ بِالضُّجَرِ
 يَتَرَبَّصُ النُّشِزَاتِ غَائِلَةَ الثَّارِ
 فَرَمَى الْغَزَاةَ بِمَا يَقِي وَطْنَ الْخَدَرِ
 ضَرَسَ الْوِطَاءَ بِحُرُوبِ تَرْزُخِ الْوَزَرِ
 لَشِدَادِ قَسُورَةٍ تَسُودُ مِنَ الثُّجَرِ
 عَرَصَاتُهَا شَهِدَتْ بِمَوْقِعَةِ الْهُصَرِ
 رَحَتْ الْمَعَارِكُ ثُمَّ حَامِيَةِ الْحَرَرِ
 لِيَذُودَ عَنْ عُرْنِ غَضَنَفَرَةِ الصَّعَرِ
 لِأَوَائِلِ تَتَرَوَّى ذَائِعَةَ السَّيَرِ
 وَعَدَى الْهَيَائِمُ سَرَّهَا عَكُنُ الضَّفَرِ
 فَلَكَمْ بِهَا ثَبَّتَتْ بِمَوْقِدَةِ الْبُورِ
 أَنْفَتَ عَزَائِمُهُ مُنَازَعَةَ الشَّيْرِ
 وَرَمَى بِهَا وَسَطَ التَّرَائِبِ وَالنَّحَرِ
 فَتَوَعَّدَ الْمُتَعَدَّى نَافِلَةَ الضَّرَرِ

وَيَطِيبُ مِنْكَ قِرَاعَهُنَّ فَوَاجِعًا بَغِيْبَةً وَلَّتْ بِطَاطَاةِ الْمِئْرِ
فَتَشَرَّدَتْ جُمُعُ الْأَوَايِدِ شِرَّةً نَزَلَتْ بِهَا بِضَرَاوَةٍ بَشَعِ النَّكَرِ
عَبَطَ الذُّبَابُ إِزَاءَ فَاغِرَةِ الشَّحَى عُرِفَتْ مَخَابِئُهَا بِأَجْنَحَةِ النُّغْرِ
وَتَرَجَلَتْ قَشِيفُ الضَّبَاعِ بِحَوْمَةٍ جَمَحَتْ وَضَاقَ بَصَدْرُهَا حَتَّى الْوَعْرِ
بُهِتَتْ قُبَالَةَ عَيْنِهَا بِمُخْرَعٍ نَكَصَتْ بِهَرُولَةٍ تَهْمُهُمُ بِالْهَرَرِ
وَيَعِيشُ مَنْ حَفَظَ الْحُدُودَ مُجَاوِرًا وَيُحَازِرُ الْعَبَثَ الْمُقَيِّدَ بِالْوَأَرِ
فَخُذِ الْمَوَاعِظَ إِنْ أَرَدْتَ كَرَامَةً وَلَكَ السَّلَامَةُ فِي الْمَجَامِعِ وَالتَّنَرِ
أَرَأَيْتَ إِنْ عَلَتْ الظَّلَامَةُ عَنَّةً فَسَفَالُهَا عَذْبٌ تَقْرِقِرُ بِالْوَحَرِ
رَهْنِ الْمَظَالِمِ نَفْسُهُ بِجَرِيرَةٍ دَنَسُ الْحَمَى ثَلَبَتْهُ مَغْرَمَةُ الْعَسْرِ
قَبَعَ الْقِيَاهِبِ رَابِضًا بِمَحَابِسِ مُتَشَوِّفًا طَلَبَ الْفَكَاكِ مِنَ الدَّخَرِ
وَتُعَالَّةً يَطْوِي الْوَهَادَ رَوَاغَةً يَتَعَاهَدُ الْهَرَبَ الْمُضَلَّلَ بِالْحَذَرِ
نُوبَ السَّوَائِبِ بُكْرَةً بِضَوَابِعِ فَتَنْذِبُ الْجَوْلَانُ فِي كَرَرٍ وَفَرٍ
فَقَدْ افْتَرَى ضَبْعٌ عَلَى جَذَعٍ رِبَا وَتَرَبَّصَتْ أُخْرٌ بِمُعْتَجِرِ الْبَطْرِ
وَتَبَتْ عَلَى سَنَمِ الثَّنيِ إِذَا بِهَا جَزَعَتْ فَلَا يُغْرِي بِهَا هَفَفُ الْجَارِ
فَأَذَاعَ بِالسَّبْعِ الْمُهَاجِمِ فَارِسٌ فَتَنَكَّبَتْ بُورًا عَلَى فَرَسِ الْوَجَرِ
وَعَوَى الذَّنَابُ خَتُولُهَا وَغَشُومُهَا نَدَتْ الْأَبَاعِرُ رَابِهَا نَكْلُ النَّمْرِ
وَتَكَرَّفَتْ هَبَبُ الْمَصَادِ لِتَغْتَوِي فَيَرِيْبُهَا نَفْضُ الْفَرَائِصِ وَالْمُهَرِ
فَالِي الطُّلُولِ سَلَامُنَا وَلَهَا جَوَى وَتَحِيَّةٌ نَفَحَاتُهَا طِيبُ الْمَحَرِ
شَجَنَ عَلَى شَعْفِ الْفُؤَادِ مُبْرَحًا بِخَوَاطِرِ طَرَحَتْ بِهَا طُولُ السَّجَرِ
فَجَرَتْ بِحَيْرَةٍ تَانَةِ الْمُهْرَاقِ مِنْ شَرِقِ التَّلَالِ تَسِيْبُ فِي نَيْتِ النَّشْرِ
دَفَقَتْ عَلَى هَضْبِ النُّبُوعِ بَنِيْلَهَا وَجَرَتْ عُيُونُهُ بِالسَّعَادَةِ وَالذُّخْرِ
وَتَرَفَّرَتْ قَطَرٌ عَلَى دَغَلِ الرَّبَى تَتَجَلَّى بَيْنَ ضِفَافِهَا نَظْمُ الصَّخَرِ
وَتَشَلَّشَتْ مَطَرٌ بِسَاجِ جَنَادِلٍ عَبَثَتْ صُبَابَتُهَا بِمَائِجَةِ الدَّرَرِ
مَكَالٌ حَاضِرَةُ الْجَنُوبِ تَدَفَّقَتْ بِأَعَالَى مِنْ نَهْرِ السَّلَامِ مِنَ التَّنَرِ

مَهْلٌ أَبْيَضَ سَمْتُهُ رَعْدُ النَّدى عَجَلَتْ بِأُزْرَقَ فَيْضُهُ صَلَفُ الْقَتَرِ
 وَتَعَانَقَ النَّهْرَانِ عِنْدَ عَوَاصِمٍ حَقَلَتْ ثَلَاثُهَا بِمِقْتَرِنِ الْحَضَرِ
 فَهْنا بِأَمِ دُرِّ الْأَمَانِ مَوَاطِنُ وَهْنا طَابِيَّةٌ وَمُؤْتَمَرُ الْكَثَرِ
 أَوْنِيلٌ مِنْ سُدِّ الْقَطَارِ بِسَائِحِ يَتَجَوَّلُ وَعَجِيجٌ مِنْ عَجَلِ الْقَطَرِ
 وَمِرَاقِدٌ لِبَدِيعِ نَهْرٍ بِشَاطِئِ حَضَنِ الشَّمَالِ نَخِيلُهَا رَطْبُ الثَّمَرِ
 وَجَنَانٌ مَانِدَةٌ التَّمُورِ بِطَلْعِهَا عِلْمٌ يُرْفَرُ بِالسَّلَامِ وَبِالْكَثَرِ
 فَلَوَادِي نَيْلِكَ يَا جَنُوبُ تَحِيَّةٌ لِعُرُوسِ نَهْرِكَ عَقْدٌ مِنْ ذَهَبِ الدَّنَرِ
 مَرُوى لِحَوْهَرَةِ الشَّمَالِ وَسَدَّهَا لَسَلِيلِ سَاجِمَةِ الْجَنُوبِ مِنَ الْمَطَرِ
 وَحَلَاوَةٌ وَطُلَاوَةٌ وَنِدَاوَةٌ وَنَعِيمٌ فَاتِحَةِ الْقَدِيرِ عَلَى النَّهْرِ
 أَوْلَسْتُ أَطْيَبَ مَا جَرَى بِمِيَاهٍ مِنْ سَبَبِ السَّمَاءِ عَلَى الْبَسِيطَةِ بِالطَّخَرِ
 وَصَفَاءُ مَائِكَ حَادِثٌ وَلَكَمْ جَرَى خَبْرُ الْجَنَانِ بِفَيْضٍ مِنْ سُنَنِ الْأَثَرِ
 نَدَرْتُ عَلَى نَهْرِ الْفَرَاتِ غُذُوبَةً وَقُرَاتُ عَذْبِكَ قَدْ تَمَاتَلُ بِالنَّدَرِ
 وَتُزِينُ لَيْلِكَ بِالسَّمَاءِ لِنَاضِرِ فَكَأَنَّكَ الْعُلْيَاءُ فِي ظِلْمِ الدَّهْرِ
 جَفَّتِ الْكَوَكِبُ كُلُّ مَا لَزِمَ السَّقَى وَتَهَيَّمُ عِنْدَ عَمِيقِ مَائِكَ بِالسَّحَرِ
 وَسَرَتْ لِعُورِكَ بِالْمُحَالِ لَطَالَمَا عَشِيقَتُ جَمَالَ مَقَامِ أُسْرِكَ لِلْقَمَرِ
 فَلَقَدْ سَمَوْتُ وَلَمْ تَنْزِلْ تَطَأُ الثَّرَى فَعَلَامَ تَحْتَكِ لَمْ تَنْزِلْ تُحَفُ الصُّورِ
 غَمَرَتْ وَدَاعَكَ صَوْبَ مِصْرَ مَشَاعِرُ لَشُعُوبَ قَدْ رَعَتْ الْكَرَامَةَ بِالْوَفْرِ
 فَلَرَبَّمَا عَبَرَ السَّقْفِ بِشُعْبَا لِيَحْيَ مِصْرَ عَلَى الْمَنَاهِلِ وَالْغَمْرِ
 وَيَخْصُ قَاهِرَةَ الْمُعْزِ بِأَنْهَا لِفَتَاةٍ نَيْلِ مَسِيلِ أَوْدِيَةِ الْبَغْرِ
 وَبِذَاكَ قَدْ رَفَلَتْ تَسِيرُ وَزَانِهَا شَرَفُ الْمَآذِنِ لِلْسَّلَامِ عَلَى الْحَصْرِ
 وَتَلُوحُ فِي عِيبِ الْمِيَاهِ مَوَاحِرُ وَشِرَاعُهَا عِلْمٌ بِمُنْشَأَةِ التَّهْرِ
 فَجَرَتْ عَلَى مَوْجِ يَهِيحُ بِمَرْكَبِ بِرِيَّاحٍ مِنْ نَفْسِ الْعَوَاصِفِ بِالصَّمَرِ
 حَفِظَ الشَّمَالُ مِنَ الْجَنُوبِ مَكَارِمًا فَهِيَ الْحَيَاةُ عَلَى الْوَنَامِ مِنَ الْكَارِ
 لِحَمِيلِ وَصْلِكَ يَا جَنُوبُ دَلَائِلُ لِمَعَانِي مِنْ نُظْمِ الْبَلَاغَةِ فِي الْبَشَرِ

وسهول أرض كنانة النفل الذي بقفا يُعْمُ أبا الجديدة والحجر
عسلاية القصب الخضير بزرعها سعدا لطيبة والجزيرة بالجثر
وبواخر لمساير لحدود من ربك المجاور للجنوب مع الثغر
جبل البراكل في قديم حضارة بنقوش من تلد الممالك في الحفر
وهنا سواكن ثغر دفنة حرة بقبالة البلد المحرم والحجر
وثقافة البجة الأوائل تجتلي بسواحل الرفا العريق على الخفر
وجبال مرة درة بجمالها كديار فور يزينها خلق البشر
فسلام خالقنا يسود لسالم فصل السلامة ثم من فصل الشرر
وإذا رجعت لذكرياتك في القرى تتشوق اللحظات منزلك الفقير
وإذا رجوت حظوظ نفسك في المنى فنصيبك العبرات من أرب الوطر
ولووح باسقة النخيل لقد بدت لتسائل الركبان عن خبر النفر
فلعل طارقة الحوادث شاهد لشبائب الأيام في قفل الصدر
طلع السحاب على الأصيل ملونا وسنا الغروب بدا على طرح المغر
فترى الأوز مبارحا بمكلا مترنما ومغادرا رفا الجزر
أزف المغيب إلى الظلام مؤنسا حمل التحية والسلام إلى النبر
شأب الخريف وقد دنت مهد الصبا فذكرت سالفة الزمان مع الصغر
ذهب الخيال من البداوة طائفا ليبوح عن حدث الصبابة في الكبر
فلقد أقام من القرى متأملا يصف الطلول على ديار بنى البشر
وسياحة لمشاهد النظران من خرف البلاد تظللها سقف الخرر
خلق الإله من الأديم مجملا فطر السماء مجسدا عمل الصور
سبحات وجهه حين أمسية الدجى سبحات وجهه صبح جالية الظهر
وجلل مقتدر الخالق كلها وعليم ما يزداد في صدق البحر
فتبارك الملك الكريم ما جرى بلسان من صدق السريرة والجهر
وعجائب فسرت لكائنة الورى بمثاني فاتحة الكتاب وبالزمر

كُتِبَ الْقِرَاءَةُ وَالتَّلَاوَةُ بِالنَّهْيِ نَظْمٌ جَرَتْ لَهَجَتْ بِهَا سُورُ الْفَخْرِ
 وَلُغَاتُ ضَادٍ بَنَاتِ عَادِنَةٍ الَّتِي رَصَنْتَ عِبَاقِرَ بِالْحُرُوفِ مِنَ الْعَصْرِ
 قَالِيكَ يَا مُتَنَفِّسَ الْوَمَضِ الَّذِي قَهَرَ الظَّلَامَ لِيَكْتَنِي سُدْفَ الدَّجَرِ
 لَكَ أُمَّةٌ تَتَنَاهَدُ الْعَدَوَاتِ مَا أَمِنَ النَّوَابِ جَاهِلٌ بِقُوى الْحَيْرِ
 مَثَلُ الْعُرُوبَةِ وَالْأَعَاجِمِ حَوْلَهَا قَمَرٌ كَدَتْ بِحِيَالِهَا شُهْبُ الْبَهْرِ
 تَتَوَاضَعُ اللَّهَجَاتُ مَا قُرِنَتْ بِهَا وَتَسَامَتْ الْعَرَبَاتُ فِي كَنْفِ الدَّثَرِ
 لَبَسَ الْحِجَازُ بِمَكَّةَ الْحُلَلِ الَّتِي كُنَيْتَ بِأَمِّ قُرَى لِحَاضِرَةِ الْحَضَرِ
 بِحُرُوفِ عَارِبَةٍ لَقَدْ نَزَلَ الْوَحْيُ وَتَطَايَرَتْ بِرِكَائِبِ الْحَجَجِ الْبَرِّ
 وَمَفَاخِرُ نُسِبَتِ بِهَا لِمُحَمَّدٍ بِصَحَائِفٍ نُشِرَتْ لَهَا وَرَقُ الضَّبْرِ
 أَوْكَلَمَا وَقَفَ الزَّمَانُ بِأَهْلِهِ سَأَلَ الْمُؤَرِّخُ عَنْ رَبِيعَةٍ أَوْ مُضَرِ
 فَلْيَبْدُ قَدْ شَدَقَ الْبَيَانُ تَفَصُّحًا مَثَلُ الصَّحَابَةِ بْنِ رَوَاحَةَ أَوْ عُمَرَ
 بِكِنَايَةٍ وَبَيَانٍ تَوْرِيَةٍ تَفِي بِمَحَاسِنِ تَنْزِيٍّ مِنْ كَلِمِ الْحَبْرِ
 أَوَأَنْتِ مُعْجَزَةٌ الَّتِي زَعَمَ الْحَجَا بِقَدِيمِكَ الْمُتَرَوِّي فِي جَدِّ الثَّرَرِ
 أَلَأَنْكَ الثَّمَنُ الَّذِي بَهَظَ الْوَرَى سَلَفًا عَلَى قَطَنِ الْبَرِيَّةِ فِي الْعَفْرِ
 فَبِذِي الْمَجَازِ تَطَارَحَتْ شُعْرَاوَهَا وَتَحَاكَمَتْ لَتِرُومٍ مِنْ أَدَبِ الْغَضْرِ
 وَمُعَلَّقَاتُ نَفِيسِ جَمْهَرَةِ الْعَرَبِ بِخِيَامِ نَابِغَةِ الذَّبَانِ مِنَ الزُّورِ
 وَمَجْنَةُ النُّقْبَاءِ قَدْ وَرَدَتْ بِهَا تَتَرَّى بِالْوِيَةِ قَوَافِلُ فِي شَهْرِ
 وَعُكَاظُ قَدْ أَوَتْ الْفُحُولَ وَنَظَمَهَا فَوَفَتْ بِهَا وَتَوَثَّقَتْ بِعَرَى الذِّكْرِ
 فَهَوَتْ إِلَيْهِ بِإِرْبَةِ عُلَمَاوَهَا وَتَبَيَّنَتْ فُصَحَاوَهَا عِظَمُ السَّرَرِ
 وَتَجَشَّمَ الْبُلْغَاءُ كُلُّ مَحْجَةٍ فَمَضَتْ مَعَ الْحَدَثَانِ فِي شَذَرِ الْمَذَرِ
 وَتَبَرَّجَتْ مُتْنُ اللُّغَاتِ بِلَوْنَةٍ وَتَحَشَّمَتْ بِعَفَافِهَا لَغَةُ الْوَهْرِ
 وَتَوَشَّحَ الْأَدَبُ الْجَمِيلُ ثِيَابَهَا وَتَلَثَّمَتْ نَثْرَاتُهَا جِيدَ الشَّعْرِ
 طَرِبَتْ لَهَا فَرَحًا بِهَا لَجَالِهَا زُبُرٌ أَذَاعَ بِصِيَّتِهَا شَرَفُ الْقَدَرِ
 فَصَحَتْ لَنَا كَلِمَاتُهَا فَسَمَتْ بِهَا حُلُّ الرُّويِّ وَشَتْ بِهَا ثَمِنُ الدُّرَرِ

أَسْرَتْ دَلَائِلُهَا قُلُوبَ بِهَا جَوَى وَسَرَتْ مَعَانِيهَا بِمُعْجَزَةِ الْخَبَرِ
سِيرَ خَلَتْ حَفِظَتْ لَهَا صَفَحَاتُهَا بَوَثَائِقِ نُقِشَتْ عَلَى صَلَدِ الْحَجَرِ
وَشَمَائِلُ زَانَتْ بِهَا عَزَمَاتُهَا بِنَفَائِسِ فَطْلَابُهَا صَعِبُ الْمَهَرِ
فَلَقَّ يَشُقُّ بِنُورِهِ غَسَقَ الدُّجَى بِشُرُوقِ شَمْسٍ ضِيَائُهَا كُتِبَ الْأَثَرُ
أَفْلا نَقُومُ بِصَوْنِهَا كَحَذِي الْأَلَى حَفِظُوا لَهَا عُرْفَ النَّدى بِمَدَى الدَّهْرِ
فَلَاكُ الْمَحَامِدِ يَا إِلَهَ وَسِجْدَةٍ وَدُعَاءُ مَغْفِرَةٍ يَبْقَى زَلَّلَ السَّطَرِ
نَفَلَ الصَّلَاةِ عَلَى الرَّسُولِ مُحَمَّدٍ وَعَلَى صَحَابَتِهِ الْكِرَامِ مِنَ الْعِتْرِ