



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

- ✍ الصورة الموسيقية في شعر إدريس جماع (قصيدة رحلة النيل أمودجاً).
د. ندى بكري مساعد الزبير
- ✍ المجاز من سورة الفاتحة إلى سورة الناس (دراسة بيانية في القرآن الكريم)
د. إدريس محمد القديل
- ✍ أبنية المشتقات ودلالاتها في سورتي الحديد وسبأ (صيغة المبالغة أمودجاً)
د. محمد أحمد بلال الصديق
- ✍ فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية محلية كسلا 2022-2023م).
- ✍ أ. زينب حسن محمد أحمد حماد - د. حافظ عمر عمر الخضر أحمد
فاعلية التغذية المدرسية وأثرها على التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم
الأساس (دراسة حالة تلاميذ الصف الثامن أساسٍ محلية قهبيلا ولاية جنوب كردفان)
(2019-2020م)
- ✍ د. الهام أحمد نكولا جورج - د. مجذوب المهدي حسن سليمان - د. علي الأمين حسن عبدالله
جدل المركز والهامش في الرواية السعودية .. روايات شهد الغلاوين أمودجاً
د. إيمان عبدالعزيز المخيلد
- ✍ The effect of using short stories in improving the English Foreign Language learners' vocabulary A case study: (The students of the Faculty of Arts and Humanities, Majoring in English, Semester Four 2020-2023 AD)
T. Ismail Mohamed Abdallah Ahmed- Dr. Zainab Al-Atta Saeed



مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية-العدد الرابع والعشرون- شعبان - رمضان 1445هـ - مارس 2024م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

العدد الرابع والعشرون - شعبان - رمضان 1445هـ - مارس 2024م

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

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2024

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 9995-1858

الخرطوم - السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبد الله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

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

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
 2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
 3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً وبالأرقام 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

الصورة الموسيقية في شعر إدريس جماع(قصيدة رحلة النيل أمودجاً).....(36-7)

د. ندى بكري مساعد الزبير

المجاز من سورة الفاتحة إلى سورة الناس(دراسة بيانية في القرآن الكريم).....(56-37)

د. إدريس محمد القديل

أبنية المشتقات ودلالاتها في سورتي الحديد وسبأ (صيغة المبالغة أمودجاً).....(70-57)

د. محمد أحمد بلال الصديق

فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية محلية

كسلا 2020 – 2023م).....(100-71)

أ.زينب حسن محمد أحمد حماد - د. حافظ عمر عمر الخضر أحمد

فاعلية التغذية المدرسية وأثرها على التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم الأساس(دراسة حالة

تلاميذ الصف الثامن أساسٍ محلية هبيلا ولاية جنوب كردفان) (2019 - 2020م).....(124-101)

د. الهام أحمد نكولا جورج - د. مجذوب المهدي حسن سليمان - د.علي الأمين حسن عبدالله

جدل المركز والهامش في الرواية السعودية .. روايات شهد الغلاوين أمودجاً.....(156-125)

د. إيمان عبدالعزيز المخيلد

The effect of using short stories in improving the English Foreign Language learners' vocabulary A case study: (The students of the Faculty of Arts and Humanities, Majoring in English, Semester Four 2020 – 2023 AD).....(157-184)

T. Ismail Mohamed Abdallah Ahmed- Dr.Zainab Al-Atta Saeed

Investigating Tertiary Students' Auxiliary-Verb Agreement Errors in Forming Simple Tenses.....(185-196)

Dr. Kabashi Omer Saboon Shareef - Dr. Khamisa Atosha Adouma Elfour-Dr. Fawaz Ibrahim Argof Bodh

Types and Problems that hinder to activate extracurricular activities in the secondary schools.....(197-218)

Dr. Alhaj Ali Adam- Sara Ahmednour Humaidah Alfaki

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 الرابع والعشرون 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 الثالث والعشرون، 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 الخامس والعشرون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

الصورة الموسيقية في شعر إدريس جماع (قصيدة رحلة النيل أنموذجاً)

كلية العلوم والآداب بمحايل عسير
جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

د. ندى بكري مساعد الزبير

مستخلص:

اتجهت الدراسة إلى تحليل الإيقاعي الصوتي من خلال التركيز على ظواهر الصورة الموسيقية؛ وهي ظاهرة الموسيقى الخارجية، بما تشتمل عليه من الجوانب العروضية في القصيدة، البحر البسيط وتفعيلاته، والزحاف والعلل، والأسباب والأوتاد، وظاهرة الموسيقى الجانبية التي تتضمن القافية وحركة الروي، ثم ظاهرة الموسيقى الداخلية التي يشمل الألوان البلاغية الصوتية كتكرار الألفاظ والجناس، وأخيراً الموسيقى المعنوية التي تعني استثمار الإيقاع الموسيقي لغة الشعر ومفرداته. وتكمن أهمية الدراسة في إثباتها أن القيمة الحقيقية للصورة الموسيقية ليست في الأصوات المجردة، بل في الأثر النفسي لها من خلال الدلالات التي تجمع بين الشاعر والمُتلقي. وأنها تعرف بكيفية تعامل الشاعر مع البنى الموسيقية للشعر العمودي، ومدى الالتزام الصارم بالأوزان والقوافي أو محاولة الانحراف عنهما. كما تظهر قدرة الشاعر على خلق الإيقاع الموسيقي على مظاهر الطبيعة، من خلال تصويره للنيل، من حيث السكون والحركة، والقوة والضعف. وتكشف عن البنية الإيقاعية المشكّلة للصورة الموسيقية في القصيدة. وقد حاولت أن تستخرج من أبيات قصيدة (رحلة النيل) ما يمثل تطبيقاً أسلوبياً لتلك الظواهر الموسيقية السابقة؛ ومن ثم فقد اتبعت منهجية التكرار والاختيار الأسلوبية للدلالة على كل ظاهرة موسيقية. وخرجت الدراسة بجملة من النتائج من أبرزها: أن الشاعر في قصيدة (رحلة النيل) قد علم ما للصور الموسيقية للإيقاع من دور في التأثير على المُتلقي، فتفنن في استخدام ظواهرها، ونوع فيها وطوعها حسب حالته النفسية وانفعالاته تجاه نهر النيل؛ بما يمثل من قيمة كبرى للإنسان السوداني، ليؤثر في المُتلقي ويلفت أذن السامع. كما عمل الشاعر على التنوع في البنى الإيقاعية لموسيقى الأبيات في القصيدة، وذلك تبعاً للتناسب بين الدلالات والانفعالات، مما عمل على اتسام موسيقى القصيدة بجملة من المفارقات الإيقاعية كالتركيز والسرعة والبطء والتكرار والتنوع. الكلمات المفتاحية: البنى الإيقاعية، الموسيقى، الأصوات، التكرار.

The musical image in the poetry of Idris Jamaa (The Nile Journey poem is an example)

Dr.Nada Bakri Msaad Alzubair

Abstract:

The study tended to analyze vocal rhythm by focusing on the phenomena of the musical image. It is the phenomenon of external music, including the prosodic aspects of the poem, the simple sea and its verbs,

the rhythms and vowels, the reasons and chords, the phenomenon of side music that includes rhyme and narrative movement, then the phenomenon of internal music that includes vocal rhetorical colors such as repetition of words and alliteration, and finally the moral music that It means investing in musical rhythm, the language and vocabulary of poetry. The importance of the study lies in its proof that the true value of the musical image is not in the abstract sounds, but in its psychological impact through the connotations that bring together the poet and the audience. It is known about how the poet deals with the musical structures of vertical poetry, and the extent of strict adherence to meters and rhymes or attempts to deviate from them. The poet's ability to impose musical rhythm on the aspects of nature also appears through his depiction of the Nile, in terms of stillness and movement, strength and weakness. It reveals the rhythmic structure that forms the musical image in the poem. I tried to extract from the verses of the poem (The Nile Journey) what represents a stylistic application of those previous musical phenomena. Hence, I followed a methodology of repetition and stylistic selection to indicate each musical phenomenon. The study came out with a number of results, the most notable of which are: that the poet in the poem (The Journey of the Nile) knew the role of musical images of rhythm in influencing the recipient, so he was creative in using its phenomena, and varied and adapted them according to his psychological state and his emotions towards the Nile River. Because it represents great value to the Sudanese person, to influence the recipient and attract the ear of the listener. The poet also worked to diversify the rhythmic structures of the music of the verses in the poem, according to the proportionality between connotations and emotions, which made the music of the poem characterized by a number of rhythmic paradoxes such as focus, speed, slowness, repetition, and variation.

Keywords: rhythmic structures - music - sounds - repetition

المقدمة:

تعد الموسيقى في الشعر عنصراً جوهرياً في التجربة الشعرية لأي شاعر، وبهذه الموسيقى يعبر الشاعر عن إحساسه، وعواطفه، وحزنه، وفرحه، وموضوعه. وبهذه الموسيقى - أيضاً - يشعر المتلقي بكل هذه الأحاسيس والانفعالات. ولأن علاقة الإيقاع الموسيقي بالشعر كاشيء الواحد، لا يمكن فصلهما وإلا تحول

الشعر وأصبح كلاً ما نثريا. فليس الإيقاع شيئاً زائداً يمكن الاستغناء عنه، وهو ليس مجرد شكل خارجي يكسب الشعر زينة ورونقاً، بل إنه شيء لا بد منه للشاعر يبين من خلاله ملامح التجربة الشعرية لديه- فإن هذه الدراسة تقوم بدراسة الصورة الموسيقية والبنية الإيقاعية في شعر إدريس جماع من خلال قصيدته (رحلة النيل). من خلال التشكيلات الموسيقية التي تتفاعل فيها الموسيقى الخارجية الناتجة عن الوزن الشعري، وأنظمة تشكيل القوافي، مع الموسيقى الداخلية المنبثقة من جوانب النسق المشكّل للدوال المعجمية، بكافة مجالاته بدءاً بتضام الصوت إلى الصوت، مروراً بتعاقب الكلمة بالكلمة، وانتهاءً بتشابه الجملة بالجملة، مع ما يُضَاف إلى ذلك من تسخير لطاقت البنَى الدلالية.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول أهمية الإيقاع الموسيقي والتشكيلات الوزنية في بناء القصيدة عند الشاعر السوداني إدريس جماع في قصيدته: (رحلة النيل)، وذلك من خلال ربط ذلك بغرض القصيدة ومعانيها، ويشتمل الإيقاع على الموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية. مع اتباع أسلوب التقطيع العروضي بطريقة المقاطع لأبيات القصيدة، وتتناول الدراسة العلاقات الإيقاعية وتأثيرها على الدلالات في القصيدة وتأثير ذلك وتعبيره عن الحالة النفسية والتجربة الشعرية لدى الشاعر.

إشكالية الدراسة:

لا شك في أن البنية الإيقاعية والصورة الموسيقية تحتل حيزاً كبيراً في الدراسات الأسلوبية الحديثة، كما أنها نالت قسطاً من اهتمام الباحثين في دراسة الأدب القديم والأدب الحديث، باعتبارها علامة فارقة في التكتيف الدلالي والتأثير العاطفي والوجداني على المتلقي، لذلك فإن دراسة الموسيقى الإيقاعية لقصيدة ما، أو لديوان ما ليس إلا دراسة لموسيقاها الخارجية والداخلية، بما يشتمل عليه كلٌّ منهما من أثر نغمي في الأذن، فضلاً عن انفعال النفس، وإثارة الأحاسيس والمشاعر. وإن شخصية الشاعر تنعكس على شعره، والشاعر المتميز هو الذي يستطيع أن يبرز شخصيته للقارئ، والشاعر السوداني إدريس جماع تبرز في أشعاره، وخاصة في مدونة الدراسة (رحلة النيل) شخصية إنسانية ذات أبعاد نفسية ووجدانية عفوية وتلقائية، فهو لا يتصنع الانفعال، وإنما يلجأ إلى لغة شعرية ذات إيقاع موسيقي يظهر نفسية متدفقة وعواطفها متلاحقة. وقد استطاع الشاعر أن يوائم بين كلمات وجمل القصيدة وموسيقاها الداخلية مع موسيقاها الخارجية، مما أضفى إيقاعاً متناسقاً؛ فيقترن لديه الوزن الشعري والنغم، مع الألفاظ التي يظهر منها جرس موسيقي مؤثر، بالإضافة إلى التعبير عن الحالة النفسية التي يعبر عنها الشاعر تجاه أبرز المظاهر الطبيعية في وطنه، وهو نهر النيل، وقد أحسن إدريس جماع اختيار كلماته وصياغتها بتوازن إيقاعي متناسق مع دلالاتها المعجمية والشعرية الخاصة، وساعده على ذلك ذوقه الفني، حيث جاءت الموسيقى في القصيدة مرتبطة بشكل كبير بوجود الشاعر وأحاسيسه. ومن هنا فقد تجلت إشكالية الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أبرز ظواهر الإيقاع المشكّلة للصورة الموسيقية في قصيدة إدريس جماع (رحلة النيل)؟

تساؤلات الدراسة:

- يندرج تحت السؤال الرئيس أسئلة فرعية، وهي:
- ما مفهوم الصورة الموسيقية؟ وما أبرز عناصره؟
- ما الفرق بين الموسيقى الخارجية للقصيدة وموسيقاها الداخلية؟

- ما علاقة الوزن والبحر العروضي بدلالات القصيدة وغرضها؟
- وضح دور القافية وموسيقاها الجانبية في الانسجام بين الاتساق الموسيقي والتأثير الدلالي للقصيدة؟
- ما الخصائص الإيقاعية ذات التكثيف الدلالي لألفاظ الشاعر إدريس جماع في قصيدته (رحلة النيل)؟
- ما أبرز ظواهر الموسيقى المعنوية القائمة على الاختيار الدلالي للمعجم الشعري للقصيدة؟
- أسباب اختيار موضوع الدراسة:
- أن الإيقاع الموسيقي هو أمر مشترك بين الفنون الإنسانية، فالنفس البشرية ميالة إلى الإيقاع. لأنه وسيلة مهمة من وسائل التعبير الإنساني؛ فهو لغة التوتر والانفعال.
- ندرة الدراسات الأكاديمية في الصورة الموسيقية على وجه العموم، والصورة الموسيقية في شعر إدريس جماع على وجه خاص.
- أن الموسيقى في القصيدة تحقق وظيفة سمعية إيقاعية، وهي التي تصل الشعر بالنغم، وهي مجمل التماثل الصوتي، والتقابل الصوتي، ابتداء من النسق الحاصل بين الحروف والأصوات داخل اللفظ الواحد، أو الجملة الواحدة، مروراً بما ينجم بين سلسلة من الأبيات الشعرية من أمطاط التماثل والتقابل القائمة بين عناصر صوتية مفردة، أو مركبة.
- أن موسيقى البحر العروضي ليس قالبا جاهزا يملؤه الشاعر بالكلمات، فالشاعر في نظمه يمر بتجربة شعرية وشعورية، ومن الاندماج بين التجريبتين يولد الخيال الشعري.

أهمية الدراسة:

- تتأتى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:
- إثبات أن القيمة الحقيقية للصورة الموسيقية ليست في الأصوات المجردة، بل في الأثر النفسي لها من خلال الدلالات التي تجمع بين الشاعر والملمتي.
- التعرف على كيفية تعامل الشاعر مع البنى الموسيقية للشعر العمودي، ومدى الالتزام الصارم بالأوزان والقوافي أو محاولة الانحراف عنهما.
- إظهار قدرة الشاعر على خلع الإيقاع الموسيقي على مظاهر الطبيعة، من خلال تصويره للنيل، من حيث السكون والحركة، والقوة والضعف.
- الكشف عن البنية الإيقاعية المشكلة للصورة الموسيقية في قصيدة (رحلة النيل) لإدريس جماع.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى:
- التعرف على مفهوم الصورة الموسيقية وعلاقته بالإيقاع، وآليات التشاكل والتجانس الموسيقي داخل النظام التعبيري للقصيدة.

- ربط الجانبين الإيقاعي والصوتي بالأغراض والدلالات العامة للقصيدة.
- الاستدلال على أن الشاعر قد اعتنى بالتشكيلات الموسيقية في قصيدته انطلاقاً من إدراكه للدور الذي تؤديه الصورة الموسيقية في التأثير على المتلقي.
- إثبات أن الشاعر يستخدم في تشكيل الصورة الموسيقية لقصيدته إيقاعات وزنية تعمل على إثراء النغمات المؤثرة، مثل التكرار الصوتي، وتوالي الحركات المتجانسة.
- التمييز بين الإيقاع الداخلي والإيقاع الخارجي للقصيدة والتحليل الأسلوبي لظواهر كل منهما.
- تسليط الضوء على خاصية الموسيقى الجانبية للقافية في بناء الصورة الموسيقية الخارجية للقصيدة.
- الكشف عن ظواهر الموسيقى المعنوية وأثرها في التشكيلات الإيقاعية لألفاظ القصيدة وأساليبها.

منهج الدراسة:

استعانت الدراسة في بيان الصورة الموسيقية في قصيدة (رحلة النيل) لإدريس جماع، والكشف عن دلالات البنية الإيقاعية في تلك القصيدة بالمنهج الأسلوبي، الذي يعتني بفكرة الاختيار والقيمة الإيقاعية والجمالية للأصوات والألفاظ والعبارات، فضلاً عن تكرار الظواهر الصوتية للتأشير على أهميتها الإيقاعية في تماسك النص وأثره الدلالي. وما يميز التحليل الأسلوبي هو أن الأسلوب في نص ما يعتمد على "العلاقة القائمة بين معدلات التكرار للعناصر الصوتية والنحوية والمعجمية، ومعدلات تكرار نفس هذه العناصر في قاعدة متصلة به من ناحية السياق"⁽¹⁾.

الدراسات السابقة:

لم تقف الباحثة على دراسة تناقش الصورة الموسيقية عند الشاعر إدريس جماع في إنتاجه الشعري بكامله، إلا أنها اطلعت على بعض الدراسات التي تناولت دراسة الصورة الموسيقية لدى شعراء آخرين، وذلك على النحو الآتي:

- دراسة كل من: حامد ذاكري- عبد الحميد أحمددي- منصوره شيرازي (الصورة الموسيقية في أشعار سعدي العربية)، مجلة إضاءات نقدية، السنة الثانية- العدد السابع- سبتمبر 2012م.
 - هدفت الدراسة إلى استعراض الأبعاد المختلفة للصورة الموسيقية في أشعار سعدي العربية، من خلال تحليل أربعة أقسام، وهي: الموسيقى الخارجية، والموسيقى الجانبية، والموسيقى الداخلية، والموسيقى المعنوية.
 - دراسة محمد محبوب عبد المجيد، (البنية الإيقاعية في شعر إدريس جماع)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين - كلية الآداب، العدد 24- 2014م.
- تقوم هذه الدراسة بدراسة البنية الإيقاعية في شعر إدريس جماع، والتعرف على كيفية التعامل

معها، ومدى الالتزام الصارم بالأوزان العروضية والقوافي، أو محاولة اختراقهما، حيث كان الشاعر ميالا في أغلب قصائده إلى النمط الشعري العمودي التقليدي.

- دراسة محمود يابا، الصورة الموسيقية في شعر بلند الحيدري، أبحاث المؤتمر الدولي الأول: قراءة التراث العربي والإسلامي بين الماضي والحاضر، مركز تحقيق المخطوطات وجامعة قناة السويس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مصر، المجلد الثاني، 2017م. هدفت الدراسة إلى البحث في مكونات الإيقاع الموسيقي في شعر بلند الحيدري، من خلال التركيز على بعض الجوانب الصوتية المتعلقة بالموسيقى الداخلية، والمحاكاة الصوتية، والجملة الشعرية.

خطة الدراسة:

يتكون هيكل الدراسة من تمهيد وأربعة محاور وخاتمة: تناول التمهيد مفهوم الصورة الموسيقية. أما المحاور فقد تحدث أولها عن الموسيقى الخارجية، والثاني عن الموسيقى الجانية، والثالث عن الموسيقى الداخلية، ثم تحدث الرابع عن الموسيقى المعنوية. وانتهت الدراسة بخاتمة اشتملت على أبرز النتائج.

التمهيد: مفهوم الصورة الموسيقية:

إن علاقة الموسيقى بالشعر هي علاقة عضوية مصيرية غير قابلة للفصل أو العزل مطلقا، وهو ما جعل النقاد العرب يعرفون الشعر بالكلام الموزون المقفى الذي تحكمه هندسة موسيقية منتظمة لا تقبل الخلل، فقد عرفه قدامة بن جعفر بأنه «قول موزون مقفى يدل على معنى»⁽²⁾ ومغ تطور النظرة إلى القصيدة الشعرية وبنيتها الإيقاعية فقد سعت الموسيقى الشعرية إلى استثمار كل الطاقات الصوتية والمعجمية والبلاغية لتشكيل ما اصطلح عليه (الصورة الموسيقية).

تعتبر الصورة الموسيقية عن الإيقاع الداخلي والخارجي للشعر. وتعرف بأنها: «البناء الموسيقي من الإيقاعات المعتمدة على النغمات والانسجام والتناظر، التي تتجاوب مع النفوس، متلقية ومنتجة، وذلك من خلال عنصري التركيب والتكرار»⁽³⁾.

أما الدكتور عز الدين إسماعيل فقد تمثل سبعة قوانين للصورة الموسيقية في الشعر، هي: النظام، التغيير، التساوي، التوازي، التوازن، التلازم، والتكرار.⁽⁴⁾ والإيقاع هنا لا يرادف معنى الصورة الموسيقية، بل إنه جزء لا يتجزأ منه، فالإيقاع كما يعرفه الباحثون هو «تكرار الوقوع المطرد للنبضة أو النبرة، وتدفق الكلمات المنتظم في الشعر، والنثر، ويتحقق الإيقاع في الشعر باجتماع النبر مع عدد من المقاطع أو بانتظام ورود الحركة والسكون، وفي النثر يكون الإيقاع ملحوظا بتنوع الحركة، والجمل المتوازنة وتنوع بناء الجملة وطولها، ووسائل الانتقال من فقرة إلى فقرة، أو من جملة إلى جملة، وحسن الوقع في الأذن»⁽⁵⁾.

فالصورة الموسيقية من أقوى وسائل التأثير، وقد استخدم النقاد مصطلحات كثيرة في الحديث عن الصورة الموسيقية في الشعر، ومن ذلك الموسيقى الداخلية، والموسيقى الخارجية، والموسيقى الجانية، والموسيقى الخفية والموسيقى الظاهرة، حيث تتمثل أهمية الموسيقى في الشعر من خلال «أثرها في تفجير الطاقة الدلالية والإيحائية للغة وقدرتها في الكشف عن طبيعة المشاعر والأحاسيس التي تعمل في وجدان الشاعر، وموسيقى الشعر لها أثر فاعل في خلق الجو النفسي الذي يرسم الصورة الشعرية، ويعبر عما تحمله

التجربة الشعرية وما تفرزه من انفعالات وخواطر». (6) ومن المسلم به عند نقاد الشعر أن «الموسيقى عنصر جوهري في تشكيل النص الشعري، يقوم بوظيفة مع غيره من عناصر تشكيل النص، فهو يكمل بقية العناصر ويؤازرها في الوقت نفسه، ومن ثم كان ذا وشائج بالصورة الشعرية وتقنيات الشكل وبلغة النص الشعري بوجه عام». (7) «كما أن الصورة الموسيقية لا تقل أهمية عن الصورة الشعرية» كما يكون للمضمون الشعري والصورة فاعلية في العمل الأدبي، فإن للعنصر الموسيقي أثراً حياً في التصوير والإيحاء» (8)، هذه الموسيقى هي التي تميز الشعر عن غيره من الكلام هذه الموسيقى «تتأزر مع عناصر أخرى كثيرة حتى يصل ذلك اللون من التعبير إلى قلب قائله وعقله ويملك على مستمعه حواسه كلها». (9)

تنتهي الباحثة إلى أن الصورة الموسيقية الشعرية تلعب دوراً كبيراً في تذوق الشعر، والإحساس به، حيث إن إلقاء الشعر يتطلب الإحساس بما في الشعر من موسيقى تتبع من الوزن، فالموسيقى قيمة كبرى في الشعر حتى عدت أهماً فارق بينه وبين النثر، والشعر يحلو بالموسيقى الجيدة، ويضعف شأنه إذا كانت موسيقاه غير جيدة.

الموسيقى الخارجية:

تعد الموسيقى الخارجية من لوازم الشعر العربي، وهي تتمثل في الوزن والبحر الذي تنظم من خلاله أبيات القصيدة، وهما العنصران اللذان يضبطان الشكل الخارجي للقصيدة ككل، ويبنى على أساسهما الموسيقى الداخلية. ومنذ وجد الشعر وجدت معه الأوزان. فالشاعر لا ينطق بكلامه في لغة عادية وإنما ينطقه موزوناً، ومن ثم كان «الإيقاع الوزني المنتظم من ألزم خصائص الشعر، وأهم مقوماته، فعنصر الموسيقى ركيزة من ركائز العمل الفني في الشعر، فإذا خلا الشعر من الموسيقى أو ضعفت فيها إيقاعاتها، خف تأثيره، واقترب من مرتبة النثر» (10) والوزن العروضي: «هو الإيقاع الحاصل من التفعيلات الناتجة عن كتابة البيت الشعري كتابة عروضية (11). وعرف بأنه: «الموسيقى الداخلية المتولدة من الحركات والسكنات في البيت الشعري، وهو القياس الذي يعتمد الشعراء في تأليف أبياتهم، ومقطوعاتهم، وقصائدهم، والوزان الشعرية ستة عشر وزناً، وضع الخليل بن أحمد خمسة عشر وزناً منها، ووضع الأخفش وزناً واحداً» (12) ويعد الوزن أعظم أركان الشعر، وأولها به خصوصية (13) لما فيه من إيقاع مطرب «يرد عليه من حُسن تركيبه واعتدال أجزائه» (14).

ويرى الدكتور إبراهيم أنيس أن هناك علاقة قوية بين عواطف الشاعر وأحاسيسه وبين الأوزان التي يبني عليها أشعاره، فلكل وزن من الأوزان نغم خاص يتلاءم مع نوع من أنواع العواطف الإنسانية والمشاعر البشرية. وقد نظم إدريس جماع قصيدته من بحر البسيط. وهو بحر مركب يتكون من ثماني تفعيلات، وهي:

مُسْتَفْعَلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعَلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعَلُنْ فَاعِلُنْ مُسْتَفْعَلُنْ فَاعِلُنْ

كما أنه من البحور « ذات الشيوخ في الشعر العربي، وتمتاز بالجلالة والفخامة». (15)، وهو من الأوزان التي قال عنها شكري عياد: ثمة أوزان أربعة قيل فيها أكثر من أربعة أحماس ما أحصي من الشعر، وهي الطويل والكامل والوافر والبسيط. (16). والوحدات الوزنية التي استخدمها الشاعر من بحر البسيط الأسباب: وهي قسمان: (17)

- سبب خفيف، وهو مقطوع صوتي يتألف من حرفين: متحرك فساكن. نحو: مِنْ، فِي، مَا، (مُسْ - نَفْ) من (مُسْتَفْعَلُنْ).

- سبب ثقيل: وهو مقطع صوتي يتألف من حرفين متحركين. نحو: كان- كأنها، (مُت) من (مُتْفَعِلُنْ).
 - الأوتاد: والوتد هو مقطع صوتي يتألف من ثلاثة أحرف، مثل:
 - الوتد المجموع: وهو اجتماع متحركين فساكن. نحو: عَلَى، وَقَدْ، لَهَا، أَي (عِلُنْ) من (مستفعلن).
 - الفاصلة: وهي مقطع صوتي يتألف من أربعة أحرف في القصيدة: مثل: الفاصلة الصغرى: وهي اجتماع ثلاثة متحركات فساكن. نحو (فَعِلُنْ). وقد التزمه الشاعر في عروض وأضرب القصيدة، بالإضافة إلى استخدامه كزحاف خبن لـ (فَاعِلُنْ) في حشو الأبيات. وبذلك فالتفعيلات المركبة من الأسباب والأوتاد في بحر البسيط كما انتظمت في موسيقى القصيدة الخارجية جاءت كالآتي:⁽¹⁸⁾
 - مُسْتَفْعِلُنْ: تتكون من سبب خفيف (حركة وساكن)، وسبب خفيف (حركة وساكن)، ووتد مجموع (حركتان وساكن).
 - فَاعِلُنْ: تتكون من سبب خفيف (حركة وساكن)، ووتد مجموع (حركتان وساكن).
 - فَعِلُنْ: وهي ضرب وعروض البيت، وتتكون من ثلاث حركات وساكن. وقد تأتي زحافا مخبونا لتفعيلة (فَاعِلُنْ) في حشو البيت.
 - مُتْفَعِلُنْ: هذا زحاف الخبن لتفعيلة (مُسْتَفْعِلُنْ) في حشو البيت.
- وقد خضعت القصيدة إلى تغيرات صوتية وإيقاعية في تفعيلات البحر، في حشو البيت، فيما التزم الشاعر في العروض والضرب في صدر البيت وعجزه تفعيلة واحدة، وهي: (فعلن). أما التفعيلات التي أصابتها التغيرات الصوتية بالزحاف البسيط (الخبن) وهو حذف الثاني الساكن من التفعيلة.⁽¹⁹⁾ فإذا دخل (مستفعلن) صارت (متفعلن).
- إذن تتجلى التغيرات الصوتية على البحر البسيط في استعمال زحاف الخبن، وهو زحاف حسن. ويعرف الزحاف بأنه «تغيير ثواني الأسباب الخفيفة أو الثقيلة، بتسكين متحرك أو حذف ساكن، ويقع في أول التفعيلة أو وسطها أو آخرها وفي الأعراب والضروب أو في غيرها، ولكنه لا يلتزم في سائر القصيدة. فالزحاف ينحصر في تسكين المتحرك، أو حذفه، أو حذف الساكن.⁽²⁰⁾ فالزحاف في القصيدة مفرد بسيط، وذلك عندما لا يصيب التفعيلة سوى تغيير واحد فقط، من خلال حذف الساكن؛ وهي أن يتجاوز في تفعيلة (مُسْتَفْعِلُنْ) سببان خفيفان، (مُس- تَف) يجوز فيهما أن يزاخفا معا أو يسلما معا، أو يزاخفا أحدهما ويسلم الآخر. وكذا الحال مع تفعيلة (فَاعِلُنْ)، إذ تصير بالخبن (فَعِلُنْ). وجاء توزيع التفعيلات في القصيدة لتشكيل الموسيقى الخارجية على النحو التالي:
- مُسْتَفْعِلُنْ الأولى في بداية في الشطر الأول: جاءت سالمة 16 مرة، وجاءت مخبونة على تفعيلة (مُتْفَعِلُنْ) 19 مرة. مما يعني أن الشاعر فضل زحاف التفعيلة من خلال الخبن على

سلامة التفعيلة، ويرى الدكتور إبراهيم أنيس:⁽²¹⁾ أن الخبن إذا كان « وقوعه في أول الشطر جميل تميل إليه الأسماء ولا تنفر منه.» وقد وافق النص ما ذهب إليه أنيس في تفعيلاته. وهذا عند الشاعر متأت من كون «الشعراء المحدثين قد آثروا هذا حين نظموا على هذا البحر، فلا يجيزون أي تغيير في المقياس (مُسْتَفْعِلُنْ) إلا إذا وقع في أول الشطر، أما غير هذا الموضوع فيبقى على حاله دائماً.

- مُسْتَفْعِلُنْ الثانية في حشو الشطر الأول: جاءت سالمة في كامل أبيات القصيدة.
- مُسْتَفْعِلُنْ الأولى في بداية في الشطر الثاني: نظمها الشاعر على العكس تماماً من التفعيلة الأولى في الشطر الأول، فقد جاءت سالمة 19 مرة، بينما جاءت مخبونة 16 مرة.
- مُسْتَفْعِلُنْ الثانية في حشو الشطر الثاني: التزم الشاعر طوال القصيدة بتفعيلة (مُسْتَفْعِلُنْ) الثانية في حشو الشطر الثاني بنسبة 100%، ولم يدخلها زحاف من بداية القصيدة إلى نهايتها.
- فَاعِلُنْ الأولى في حشو الشطر الأول: جاءت سالمة 13 مرة، وجاءت مخبونة على تفعيلة (فَعِلُنْ) 21 مرة.
- فَاعِلُنْ الأولى في حشو الشطر الثاني: جاءت سالمة 18 مرة، وجاءت مخبونة على تفعيلة (فَعِلُنْ) 17 مرة.

أما ما يخص علل الزحاف فالنوع المستخدم في القصيدة هو علل بالنقص، وهي علة تدخل العروض والضرب (العروض هو آخر كلمة في الشطر الأول، والضرب آخر كلمة في الشطر الثاني)، وتكون بنقصان حرف أو أكثر من العروض والضرب أو أحدهما.⁽²²⁾

ومثاله: العروض مخبونة والضرب مخبون في كل أبيات القصيدة؛ فقد التزم الشاعر في كل أضرب القصيدة وعروضها زحاف الخبن في فَاعِلُنْ الثانية في صدر الشطر الأول؛ حيث جاءت مخبونة على تفعيلة (فَعِلُنْ) طوال القصيدة بنسبة 100%. وكذلك في فَاعِلُنْ الثانية التي تمثل عجز الشطر الثاني، والقافية، فقد جاءت مخبونة بتسكين المتحرك الثاني على تفعيلة (فَعِلُنْ) طوال القصيدة بنسبة 100%. وتدل هذه التغيرات على وجود قيم صوتية إيقاعية ترتبط بمعاني القصيدة والجانب النفسي للشاعر، والتعبير عما في نفسه من مشاعر وأفكار، وكأن المعنى في التفعيلات المخبونة كان دقيقاً موجزاً فاحتاج إلى الحذف والاختصار، كما يقول حازم القرطاجني عن حالة الشاعر النفسية في إيراد الأبيات موزونة، ويرجعها إلى عوامل أربعة؛ هي:⁽²³⁾

- أن يكون قدر الوزن فوق قدر المعنى، فيحتاج إلى أعمال الحيلة فيما يستحسن من الحشو.
- أن يكون قدر المعنى فوق قدر الوزن فيحتاج إلى الحذف والاختصار.
- أن يكون المعنى دقيقاً داعياً إلى إيراد العبارة عنه على صورة يقل ورودها عفواً.
- أن يكون المعنى من المعاني التي العبارات عنها قليلة في اللسان، فلا يتمكن الخاطر من إيراد موزونة إلا بتعمّل ومحاولة، أو يكون للشاعر اختيار أن يورد المعنى في عبارة

مخصوصة لكونها بارعة في نفسها أو بالنسبة إلى ما يليها. ونرى أن بحر البسيط من البحور التي تتميز بأنها أبحر ذات أوزان مركبة تتشكل من ست تفعيلات؛ مما يعني أن الشاعر قصد أن يتيح لقريحته متسعاً للتعبير عما يجول في القلب من مشاعر وأحاسيس، وللتنفيس عن انفعالاته، وللتعبير عن عواطفه وشجونه. وقد اهتدى الشاعر إدريس جماع بخبرته الشعرية العميقة، وحاسته الموسيقية الدقيقة إلى هذا الوزن، من أجل تسهيل الإيقاع، وترقيق النغم.

كما نرى أن تأثير الوزن العروضي والبحر الشعري ليس بهذا الواقع الذي تحدث عنه إبراهيم أنيس؛ لأن الشعر لا ينظم من خلال هذه الآلية والقوالب الجاهزة، وإنما هو في الأساس انفعالات ودفقات شعورية تتحكم فيها اللغة وأصواتها في المقام الأول، ومن ثم فإنه ليس للعروض سلطة بهذا الحجم المبالغ فيه على نظم القصيدة؛ لأن نظمها يتغير « لرغبة الشعراء في التغيير، وليس حسب تصور العروضيين»²⁴. فالبحر العروضي ليس قالباً جاهزاً يملؤه الشاعر بالكلمات، فالشاعر في نظمه يمر بتجربة شعرية وشعورية، ومن الاندماج بين التجريبتين يولد الخيال الشعري، « وكمن شاعر عدل من مخطط تخيلي إلى آخر، وأدخل على الصور ضرباً من التعديل والتحوير، وفضل رويًا على روي، واختار وزناً عوضاً عن وزن، حتى وجد نفسه في نهاية الأمر وقد فرغ من قصيدته بإزاء ما ليس في الحسبان»²⁵.

الموسيقى الجانبية:

لما كانت القافية ركناً من أركان الأداء الصوتي الذي لم يغفله نتاج شعري؛ فإنها لم تهيمن بصفتها لاحقة جمالية وحسب، وإنما كانت لافتة انتباه أسلوبية يقع عليها الاختيار بشكل يهين الشاعر من خلالها المتلقي لأن ينظر إليها بعين الاهتمام إذا ما أراد صياغة دلالية للنص في حدود نسجها اللغوي. فالقافية في رأي الخليل تبدأ من المتحرك الذي يسبق ساكنين في نهاية البيت الشعري؛ وعلى هذا الأساس قد تكون القافية كلمتين أو كلمة أو بعض كلمة ولكنها في رأي الاخفش آخر كلمة في البيت. أما المحدثون فقد نظروا إلى القافية على أنها ليست إلا «عدة أصوات تتكرر في أواخر الأشرطة أو الأبيات من القصيدة، وتكررها هذا يكون جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية التي يتوقع السامع تردها ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فقرات زمنية منتظمة وبعد عدد معين من مقاطع ذوات نظام خاص يسمى الوزن»⁽²⁶⁾.

تعد القافية عنصراً مهماً في عملية الإبداع، فالشاعر ينتقي القافية الموحدة، لكونها ظاهرة ثابتة في القصيدة كلها، وتقوم بدور إيقاعي يعتمد على التجانس الصوتي، كما أن لها أثراً دلالياً متميزاً في النص، لأنه لا يمكن النظر إليها على أنها مجرد أصوات تتكرر في أواخر الأشرطة، فهي تمثل «قمة الارتفاع الصوتي في البيت الشعري، وبهذا لا تمثل خاتمة البيت كما تبدو كذلك في الظاهر، وإنما تمثل همزة الوصل بيت البيت»²⁷. والقافية هي: «ما يلزم الشاعر تكريره في كل بيت من الحروف والحركات»⁽²⁸⁾. وقال ابن عبدربه: «القافية حرف الروي الذي يبني عليه الشعر، ولا بد من تكريره في كل بيت»⁽²⁹⁾. وعرفت القافية بأنها: «المقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة، أي المقاطع التي يلزم تكرار نوعها في كل بيت»⁽³⁰⁾. فالقافية كما يقول ابن رشيق: «شريكة الوزن في الاختصاص بالشعر، ولا يسمى الشعر شعراً حتى يكون له وزن وقافية»⁽³¹⁾ ولما كانت القافية ذات أثر موسيقي تحدثه في الشعر» نبه القدماء إلى ضرورة

ارتباط موسيقاها هذه بدلالة القصيدة معنى ومبنى ارتباط موسيقى الشعر الملحن بمعناه والغرض الذي نظم فيه»⁽³²⁾.

فالقافية هي بمثابة المتحكم في الإيقاع، والمحقق له، فهي التي يترتب عليه النغمة التي يجدها المتلقي في البيت، حيث تضي على القصيدة ألواناً وأنغاماً موسيقية موحدة، ويعد اتساق القافية بمثابة اتساق الأوزان، حيث إن كليهما يعمل على خلق جو من الوحدة الإيقاعية، ولا تظهر وظيفة القافية الحقيقية إلا من خلال العلاقة بينها وبين المعاني. والقافية في القصيدة من النوع المطلق التي يسبق رويها المتحرك (النون المضمومة) بحرف مد محدد (الألف)، يلتزم به في كل أبيات القصيدة. وتحقق أعلى درجات الموسيقى الإيقاعية في القافية المسبوقة بحرف مد محدد يلتزم في جميع الأبيات.⁽³³⁾ وهذا يدل على أن الشاعر قصد الاعتماد على القافية التي تتسم بالوضوح السمعي لدى المتلقي لإشراكه في العاطفة التي يحس بها. إن اعتماد الشاعر على القافية المطلقة ليس إلا تعبيراً صادقاً عن مواصلة الحركة والنشاط والفعل في وصفه للنيل ومائه الجاري، وأن هذه الحركة لا تنتهي، وهو ما يريد الشاعر الاستدلال عليه من قبل المتلقي من خلال التأثير في أذنه المتلقية، التي شحنها الشاعر من خلال موسيقى الإطلاق في القافية بدفقات إيقاعية حادة، لتكون بؤرة توليدية يؤازرها ذلك الامتداد الصوتي المتولد من إطلاق حرف الروي.

وتأتي كلمة القافية على تفعيلية (فَعْلُنْ) منظومة في اللفظ الأخير حاملة للوظائف النحوية الآتية:

- العطف: هي أكثر الوظائف النحوية وروداً في القافية، إذ وردت 12 مرة، وهي: (وَنُدْمَانُ - وأشجان - وألحان - وأزمان - وأقران - وقيعان - وحيران - ووُحْدَان - ووجدان - وأشجان - وحرمان - وعُدران).
 - الفاعل المؤخر: وردت كلمة القافية فاعلاً مؤخراً عن فاعله 8 مرات، وهي: (أجفان - ألوان - صَوَان - نيران - نشوان - أكوان - إنسان - قَيْنان).
 - خبر لمبتدأ في جملة اسمية: ورد 6 مرات في (رَيْعَان - آذَان - طُوفَان - رهبان - بركان - عنوان).
 - خبر واقع في جملة حال: ورد 5 مرات في: (وهو نشوان - وهو عجلان - وهو حيران - وهو غضبان - وهو كُثبان).
 - الصفة: وردت القافية حاملاً لوظيفة الصفة مرتين، وهما: (رَيَان - رنآن).
 - المبتدأ المؤخر: وردت القافية حاملاً لوظيفة المبتدأ المؤخر مرتين، وهما: (إيوان - ميدان).
- وتشير تلك الإحصائيات إلى ملمح أسلوبى قائم على الاختيار والتوزيعات التكرارية الحاملة لدلالة موسيقية لافتة، فالأسلوب هو الاستعمال ذاته، وكأن اللغة مجموعة شحنت معزولة والأسلوب هو إدخال بعضها في تفاعل مع البعض الآخر، ومعدن الأسلوب ما يقوم في اللغة من وسائل تعبيرية تبرز المفارقات العاطفية والإرادية والجمالية حتى الاجتماعية والفنية.³⁴، والتحليل الأسلوبى ينظر إلى القيمة الأسلوبية للأداء على بوصفه خاصية شائعة ومتكررة في النص المحلل، وهو السبب الذي يدعو إلى اعتماد هذه الظواهر ظواهر أسلوبية، كما يقول سعد مصلوح: «لا تعد الخاصية أسلوبية بمجرد وجودها في النص، إذ إن النظر إليها بهذا الاعتبار يرتبط بالشيوع والندرة النسبيين، ومن ثم كان البعد الإحصائي جزءاً من ماهيتها، أما الفنون في

البلاغة فهي قائمة يتساوى جميع مفرداتها في فرص ورودها من جهة الإمكان العقلي»⁽³⁵⁾. ففي غلبة جانب وظيفة العطف على قوافي القصيدة مجيء للكلمة الخاتمة للبيت متصلة بحرف العطف للتناسب التام بين كلمة القافية ومعنى البيت ككل، وهذا الترابط الشديد بين الكلمات في المعنى سوغ الربط بينها بحرف العطف (الواو) الموجب للاشتراك في الإعراب، وبالتالي في المعاني. فإن الواو تفيد بعطف الكلمة على الأخرى جمع المعطوفين وتشريكهما في حكم إعرابي واحد، وهذا ما تفتقده بقية الحروف العاطفة؛ ك (ثم - أو - الفاء)، «وليس للواو معنى سوى الإشراك في الحكم الذي يقتضيه الإعراب الذي أتبعته فيه الثاني الأول»⁽³⁶⁾. كما أنه « معلوم أن فائدة العطف في المفرد أن يشرك الثاني في إعراب الأول. وأنه إذا أشركه في إعرابه فقد أشركه في حكم ذلك الإعراب، نحو أن المعطوف على المرفوع بأنه فاعل مثله، والمعطوف على المنصوب بأنه مفعول به أو فيه أو له، شريك له في ذلك»⁽³⁷⁾.

ويمكن تقسيم كلمات القوافي الحاملة لوظيفة العطف كما يأتي:

أ- كلمات دالة على الاستثناس بالجلوس على شاطئ النيل، وكثرة الجلوس حول مائه؛ للتعلم بمنظره الخلاب في مثل:

– وساكنو النيل سُمَّارٌ ونُدْمَانٌ

– غيرُ الأوابدِ سُمَّارٌ وجيران

– على المدرجِ أزمانٌ وأزمان

ب- كلمات دالة على الطبيعة الفاتنة للنيل، مثل:

– من المفاتنِ أترابٌ وأقران

– سهلٌ نضيرٌ وآكامٌ وقيعان

– ونام في الشطِّ أحقافٌ وعُدران

ج- كلمات دالة على الشجن الذي يصيب المتأمل لمنظر النيل الخلاب الذي يثير الانفعالات الإنسانية:

– من القلوب التفاتتُ وأشجان

– وباكركته أهازيجٌ وألحان

– من وافد الطيرِ أسرابٌ ووحدان

– من المزاميرِ إحساسٌ ووجدان

– وخالجهته اهتزازاتٌ وأشجان

– فيها اصطفاقٌ وآهات وحرمان

أما القافية الحاملة لوظيفة الفاعل المؤخر فقد أتت لغاية موسيقية وهي المحافظة على إيقاع النغم.

وتأتي القافية لحمل وظيفة المبتدأ المؤخر من أجل إفساح الطريق للخبر المقدم الحامل لدلالة

الاختصاص، في البيتين الآتيين:

ينساب من ربوة عذراء ضاحكةً في كلِّ مغنى بها للسحر إيوان

وفي جمى جبل الرجافِ مُختلَبٌ للناظرين وللأهوال ميدان

إن الاختصاص هنا في تقديم الخبر (في كل مغنى- وللأهوال) على المبتدأ (أيوان- ميدان)؛ لأن الكلام والدلالة المقصودة هي اختصاص النيل بدلالة الكلية في الأول، ولهول المنظر واتساعه في الثاني. ومما يميز من جمال موسيقى القافية الجانبية ألا تكون قلقة في مكانها، بحيث إذا أنشد صدر البيت يتوقع السامع عجزه، وحينئذ توصف القافية بالمتمكنة، وتكون باعثة على المتعة الموسيقية الخالصة والتناغم الإيقاعي، ولعل هذا الأمر يتضح فيما عرف بالتصدير أو رد العجز على الصدر، وهو ما وافق آخر كلمة من البيت أول كلمة منه.⁽³⁸⁾ وقد جعله ابن المعتز على ثلاثة أقسام:³⁹

الأول: ما يوافق آخر كلمة فيه آخر كلمة في نصفه الأول.

الثاني: ما يوافق آخر كلمة منه أول كلمة في نصفه الأول.

الثالث: ما يوافق آخر كلمة فيه بعض ما فيه.

وقد استعان الشاعر بالنوع الثالث من تلك الأقسام في بناء قافية (وأشجان) على اللفظة ذاتها وقد وردت في بعض تضاعيف الشطر الأول في قوله:

وخففة الموج أشجان تُجاوبها من القلوب التفاتاً وأشجان

فالكلمة المكررة من البيت الأول يسري تأثيرها الصوتي والدلالي في البيت كله حتى خاتمه؛ مما يسهم في دلالة أول الكلام على خاتمته. وكان الشاعر لا يريد أن يخرج عن حالة الشجون التي يعيشها مع جريان مياه النيل، ولا يريد من المتلقي أيضاً أن يخرج عن تلك الحالة. وهنا يبدو الإيقاع الموسيقي مفعماً بالعاطفة وليس بعيداً عنها.

حرف الروي وأثره الدلالي في موسيقى القصيدة:

الروي هو «عدة أصوات تتكرر في أواخر الأَشْطَر أو الأبيات من القصيدة، وتكرارها هذا يكون جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع تردها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فترات زمنية منتظمة، وبعد عدد معين من مقاطع ذات نظام خاص يسمى بالوزن».⁽⁴⁰⁾ والروِيُّ: هو الحرف الذي بنيت عليه القصيدة وتنسب إليه فيقال: سينية ودالية وهكذا، ولا يكون هذا الحرف حرفاً مدّ ولا هاءً، والروي يسمى مطلقاً إن كان متحرراً، ويسمى مقيداً إن كان ساكناً.⁽⁴¹⁾ والروي في القصيدة هو (النون المضمومة)، وحرف النون صوت لثوي من أهم مواصفاته الغنة⁽⁴²⁾، وأصل الغنة الامتلاء، وهي صوت يخرج من الخياشيم، وتعرف الغنة بأنك لو أمسكت أنفك عند النطق بها لانحصر الصوت فيها كالطين⁽⁴³⁾. وقد لجأ الشاعر إلى استعماله؛ ليضمن للقصيدة التناسب في الإيقاع. ذلك لأنها آخر ما يسمع من البيت، وعليها يتم الوقف، لذلك فلا بد أن تكون منتظمة مع سائر إيقاعات البيت، وإلا نفر المتلقي من الاستماع. وهذا الأمر يتلاقى مع الاتجاه الذي يقول بأن للصوت في اللغة العربية إحياء دلاليًا خاصًا، «فهو إن لم يكن يدل دلالة قاطعة على المعنى، يدل دلالة اتجاه وإحياء، ويثير في النفس جوًّا يهيئ لقبول المعنى، ويوجه إليه ويوحى به».⁽⁴⁴⁾ وقد تميز روي النون المضمومة في القصيدة بما يلي:

- حركة الضم في النون: جعلت البيت يعكس التنوع في عاطفة الشاعر تجاه نهر النيل الجاري، ما بين النشوة والنشاط من جهة أولى، والأنات والألحان من جهة ثانية. إذ أن هيمنة الضمة على الروي بهذه الصورة ما هو إلا دليل على هيمنة صوت الشاعر، إذ يواصل النغم الموسيقي صعوده عبر هذا الامتداد وقدرته على احتضان طاقة موسيقية

صادحة عالية؛ تعبيرا عن الرغبة في العزة والشموخ برؤية ماء النيل الجاري، إذ تندفع الضمة الطويلة في نهاية القافية بوضوحها العالي مؤازرة الدلالة.

- ألف المد: وهو ما يؤكد على حضور الذات والنفس بمشاعرها وانفعالاتها النفسية التي نثرها الشاعر في كل أبيات القصيدة. وهكذا يغلب على الشاعر في قصيدته الوظيفة الانفعالية بالتعبير عن عاطفة المتكلم من خلال التركيز على ألف المد. والمد في الحروف يعطيها صفة القوة، لتعبّر عن حالة العاطفة النفسية. عن طريق إشباع حرف الروي؛ ليجعل هذه الحركة أوضح في السمع وأكثر تركزا في أذن السامعين، فيقف عليها لتكتمل دلالة البيت عند هذا الوقف. فمن الصفات المميّزة لحروف المد هي سعة مخرجها، بما يعني خروج الصوت قويا من الصدر، ليتمكن من التعبير عن حالات الانفعال النفسية الداخلية. وألف المد التي قبل النون هي من الحروف الجوفية أو الهوائية؛ لأنها «هاوية في الهواء، فلم يك لها حيز ينسب إليها إلا الجوف». (45) كما يتميز الألف بأنه «أوضح الحركات كلها في السمع». (46) إذ يكون «الحلق والفم معا منفتحين، غير معترضين على الصوت بضغط أو حصر» (47). فضلا عن أن «إطالة حركة الروي قد تجعل الكلمة الأخيرة بالبيت منبورة؛ مما يلفت الانتباه ويتوافق مع اهتمام النقاد بوصفها جوهرها لموسيقى البيت». (48) وهذه التوصيفات تتناسب دلالياً مع ذفرة العاطفة الجياشة لدى الشاعر، وكذلك وصف الامتداد العاطفي لهذا الانفعال داخل النفس وخارجها، وهذا يؤكد أن استعمال هذه الأصوات مقصود، إذ إنها تعد عنصراً أساسياً بين العناصر الدلالية للبيت الشعري، إذ تساهم البنية الصوتية في الكشف عن المعنى العميق له.

وبهذا رأينا ما للقافية وحرف الروي من أثر في إعلاء الإيقاع في الصورة الموسيقية، وجعل نغمة الأبيات رنانة قوية مناسبة لحالة الشاعر النفسية ومساندة للوزن حتى تكتمل نغمة البيت ومصورة تجربة الشاعر.

الموسيقى الداخلية:

يعتمد الإيقاع الداخلي للقصيدة على جانبين مهمين؛ هما:
الأول: اختيار الكلمات وانسجامها، وترتيبها في تراكيب متألّفة.
الثاني: المشاكلة بين أصوات هذه الكلمات والمعاني التي تدل عليها.
وهذان الجانبان يرتكزان على كثير من الأشكال البديعية في الخطاب البلاغي، التي لا تخضع لقوانين عروضية صارمة كما هو الشأن في إيقاع الوزن والقافية، وإمّا هي خاضعة لظروف النص وظروف إنتاجه، وبذلك تمثل تلك الظواهر الإيقاعية في علم البديع قوّة فاعلة في تماسك النص وانسجام دلالاته، وقد اشترط أن يكون استعمالها وفقاً لحس فطري غير متكلّف؛ كي «تولّد حركة ذهنيّة نشطة، لكنّها منتظمة تتمثّل في الانتقال بين أجزاء القول، ولا تكتمل فاعليتها إلاّ وهي داخل السياق، إذ لا بدّ من مراعاة تموضعها،

ومكانها من النظم حتى يصبح بالإمكان إدراك حركتها المتكاملة، والفاعلة في نسيج البناء».⁽⁴⁹⁾ وفي الإيقاع الداخلي يكون التنغم والتجانس بين انفعال الشاعر الوجداني وبين نغم الأصوات المنبعث من جرس الحروف والكلمات، فالإيقاع الداخلي يؤدي دوراً هاماً في تعميق الإيقاع النفسي وفي خلق نغمات وإيقاعات أخرى تتوازى مع الإيقاع الخارجي للقصيدة، إذن هناك تلازم بين الموسيقى الخارجية والداخلية، وأن الإيقاع الشعري ذو وترين، وتر خارجي يتجلى من خلال النغم الصوتي المتمثل في الوزن والقافية ووتر داخلي يتجلى من خلال النغم النفسي العميق، فلكل قصيدة وقع في نفس السامع يختلف عن وقع قصيدة أخرى حتى وإن اتفقتا في الوزن أو القافية، وهذا لما تحويه كل واحدة منهما من كلمات وتأثير هذه الكلمات وحروفها ووقعها على السامع وتأثيرها فيه، فالانسجام بين الكلمات ودلالاتها أو بين الكلمات وبعضها البعض يحدث عندما يعمل الشاعر على تشكيل « البنية الموسيقية لقصائده بطرق من شأنها إثراء النغمة المؤثرة المنبعثة من النغمة المؤثرة المنبعثة من الإيقاعات الداخلية».⁽⁵⁰⁾ وقد اعتمد إيقاع الموسيقى الداخلية على التكرار، والذي يعرفه ابن معصوم قائلاً: « هو عبارة عن تكرير كلمة فأكثر بالمعنى واللفظ لنكته، إما للتوكيد، أو لزيادة التنبيه، أو للتحويل أو التعظيم أو التلذذ بالتكرار... إلخ»⁽⁵¹⁾. حيث «يعد التكرار أحد المصادر التي تصدر منها الموسيقى الشعرية الداخلية، إذ لا يقوم التكرار فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق الشعري، وإنما ما تركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي، وبذلك فإنه يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي، فكل تكرار يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري... وقد التفت الشعراء إلى ظاهرة التكرار من خلال إعادة ألفاظ ووحدات صوتية معينة تجعل النص الشعري يحفل بالإيقاعات المنووعة، التي تغني الجانب الإيحائي والتعبيري فيه».⁽⁵²⁾

أولاً: تكرار الحرف:

أي التركيز على صوت معين، بمعاودته وتمكينه في بنية النص على وفق استعمال مخصوص، رغبة في إحداث وظيفة تأثيرية (جمالية ودلالية) تترك وقعا في نفس السامع ليتفاعل معها؛ لأن تكرار الصوت يحمل معاني إيحائية نفسية غامضة لا تتكشف إلا بعد التأمل وطول النظر.

إذ إن القيمة الإيقاعية تكمن في إحداث نوع من التكرار الصوتي الذي يشكل إيقاعاً صوتياً يلفت انتباه المتلقي إلى الدلالات الكامنة في موسيقى هذا الإيقاع، وهذا ما يمكن تسميته بالهندسة الإيقاعية، أي تكرار الأصوات في مقاطع، وذلك بالاعتماد على نبر الحروف والأصوات. ويعرف النبر بأنه: «وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات».⁽⁵³⁾ إذ إن للصوت في اللغة العربية إحياء دلالي خاصاً فهو إن لم يكن يدل دلالة قاطعة على المعنى، يدل دلالة اتجاه وإحياء، ويثير في النفس جواً يهيئ لقبول المعنى، ويوجه إليه ويوحى به».⁽⁵⁴⁾ ولا شك أن للحروف وقعها على السامع فهي أساس تكوين الكلمات وينتج من امتزاجها معاً أصواتاً تتباين في القوة والضعف والهمس والنبر، وقد أدرك الشاعر واختار منها ما يتناسب مع حالته، وعمل على مزج هذه الأحرف مع باقي الحروف بما يعمل على إظهارها وإظهار حالته النفسية التي يقول فيها الشعر، ويتوقف نوع الصوت من حيث الشدة والرخاوة على مجرى النفس من حيث ضيقه أو اتساعه أو انحباسه. والمقصود هنا هو تكرار الحرف بما يتمتع به من طبيعة صوتية، أي أن الحروف بوصفها صوتاً لغوياً تظلم بوظيفتين في اللغة؛ إيجابية وهي دلالة الصوت على بيئته من الكلمة، والثانية سلبية، وهي كونه مقابلاً استبدالياً لعدد من الحروف الأخرى.⁽⁵⁵⁾

تكرار حرف الراء: كما في قوله:

كُلُّ الحِياةِ ربيعٌ مشرقٌ نَضِرٌ في جانبِهِ وكُلُّ العَمْرِ رَيَّعَان

إن تكرار صوت الراء في البيت يساعد على تجسيم صورة حدث جريان ماء النيل المكرر، فجرس الراء مكرر، وفي نطقه تتابع طرقات اللسان على اللثة تتابعا سريعا، حتى يكاد يصور بجرسه الحركة المتتابعة السريعة لجريان ماء النيل أحسن تصوير، وتأمل السامع لها. فالراء يدل على «الترجيع والتكرار»⁽⁵⁶⁾. وهذه دلالة صوتية تضاهي الحدث الذي تعبر عنه. حيث ساعد تكرار صوت الراء على تجسيم صورة المكان من جهة تتابع أمواجه وتكرارها حيناً بعد حين، ومن هنا كان لتكرار صوت الراء محاكاة لدلالة جريان مياه النهر. ولأن الشاعر يتحدث عن وادي النيل في السودان، حيث يجري فيه النيل، فيغذوه بالماء، فتثمر الأشجار، وتبت الأزهار، والزروع، فقد كرر حروفا متعددة؛ مثل: الجيم والسين، والكاف، واللام في الأبيات أكثر من مرة، مما يحدث في نفس المتلقي لها تأكيداً للمعاني، واستمالة للقلوب عبر الجرس الموسيقي الرنان. ومن ثم فإن تشكيل اللغة الشعرية لدى الشاعر في قصيدته يستثمر الدلالات الصوتية للمفردات، وهو ما يعرف بالدلالة الصوتية لتلك المفردات، والتي تسبق دلالتها المعجمية، إذ تستمد الدلالة الصوتية من «عمليات النطق، ومن طبيعة بعض الأصوات في المنطوق به»⁽⁵⁷⁾. بمعنى أن الأصوات تستعمل بمراعاة الطبيعة الصوتية والمخرج الصوتي؛ وذلك لإحداث تأثيرات دلالية، إذ إن المقصود ليس المخرج الصوتي أو الطبيعة الصوتية دون اعتبار للتأثير الدلالي الذي ينتج عنهما. «فالأصوات وتوافقها وألعاب النغم والإيقاع والكثافة والاستمرار والتكرار والفواصل الصامتة، كل هذا يتضمن مبادئه طاقة تعبيرية فذة»⁽⁵⁸⁾.

ولعل هذا هو عين ما تحدث عنه ابن جني في الباب الذي سماه (قوة اللفظ لقوة المعنى)، وضرب لذلك أمثلة عدة، فقال: « منه قولهم: حَشْنٌ واحْشَوْشَنَ. فمعنى حَشْنٌ دون معنى احْشَوْشَنَ؛ لما فيه من تكرير العين، وزيادة الواو. ومنه قول عمر -رضي الله عنه-: واحْشَوْشَنُوا وَمَعَدَدُوا»⁽⁵⁹⁾. إن صفة الصوت (السين) هنا هي المسئولة عن الدلالة؛ والدليل على ذلك أن تكرار هذا الصوت يعني زيادة في المعنى؛ ومن ثم اختلف معنى (احشوشن) عن معنى (حشن). وقد عبر ابن جني عن ذلك بقوله: « لما كانت الألفاظ أدلة المعاني ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة له زيادة المعنى به»⁽⁶⁰⁾.

ثانياً: تكرار اللفظ:

وقد اعتمد الشاعر على تكرار اللفظ ليحمل معنى معيناً يحاول الشاعر التركيز عليه وإبرازه في سياق القصيدة؛ فيعتمد على التكرار لتقوية الإيقاع؛ لكي يلفت انتباه السامع إلى المعاني التي يريد التأكيد عليها؛ لذلك كانت لغته أقرب إلى اللغة الوجدانية التي تكتفي بإثارة العواطف وإذكاء الانفعالات. لا يقوم التكرار فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق الشعري، وإنما بالنظر إلى ما تركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي، وبذلك فإنه يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي، ومثل هذا الجانب لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة التكرار داخل النص الشعري الذي ورد فيه. فكل تكرار يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري. ويعبر الشاعر من خلال التكرار على تكرار ذفرات عاطفية انفعالية، فيها شجن دفين داخل ضلوع الشاعر.

ومن ذلك تكرار كلمة النيل تلذذاً بذكره، كما قال الشاعر:
النيلُ من نشوة الصهباءِ سَلْسَلُهُ وساكنو النيلِ سُمارٌ ونُدْمَانُ
وتكرار كلمة أشجان للدلالة على الحالة النفسية المسيطرة على الشاعر في قوله:
وخففةُ الموجِ أشجانٌ تُجاوبها من القلوب التفاتاتٌ وأشجان
تكرار كلمة الليل للتأكيد على جمال منظر النيل ليلاً، قال الشاعر
إذا العنادلُ حيّاً النيلُ صادحُها والليلُ ساجٍ، فصمّتُ الليلِ آذان
تكرار كلمة أزمان للدلالة على العمر المديد للنيل وتتابع الأجيال المنتعمة حول واديه أزماناً وأزماناً،
قال الشاعر:

ما ملّ طُولَ السُّرى يوماً وقد دُفِنْتُ على المدارجِ أزماناً وأزمان
فما ارتكز عليه الشاعر من تكرار هو عامل أساسي في زيادة الأداء وحلاوته، وجمال المعنى. وبالنظر إلى التكرار بنوعيه السابقين يتضح أنه ذو طبيعة دلالية، خاصة في بينة القصيدة، من أجل تكوين حمزة صوتية، تؤثر في المتلقي، وهو لم يأت بصورة عشوائية، وإنما هو متعمد من قبل الشاعر من أجل السبك، وتقوية المعاني وتجسيدها.
أما الجناس فعلى الرغم من أهميته الإيقاعية في موسيقى الشعر إلا أن الشاعر لم يستعمله إلا مرة واحدة، في قوله:

هل ثار حين رأى قيلاً يكبلُهُ على الثرى فتمشّت فيه نيران
فجانس بين لفظي (ثار- الثرى)، ليرسم صورة موسيقية لعلو مياه النيل بأواجه كأنها ثورة على رمال الشاطئ المكبلة لها، فالشاعر استطاع براعة أن يدعم المعنى على أساس صوتي، فاعتمد في صياغة هذه الصورة الحسية على تقسيم صوتي متناغم يؤثر في نفس المتلقي، ويؤكد المعنى في ذهنه. وهذا يؤكد أن قيمة الجناس لا تتمثل فقط في إشاعة الإيقاع المتجانس، وإنما وظيفته تتعدى ذلك إلى تناسب الكلام وربط بعضه ببعض. ومن هنا يظهر أن قيمة الجناس تكون في اتجاهين؛ اتجاه صوتي إيقاعي بسبب التماثل اللفظي، واتجاه دلالي بسبب الاختلاف في المعنى، وتقاطع هذين الاتجاهين هو ما ينتج هذه البنية الإيقاعية الدلالية المتمثلة التي تساعد في إحداث انسجام النص.

الموسيقى المعنوية :

الشعر كالبنا، والشاعر الجيد هو الذي يقدر على استغلال كل الإمكانيات من المفردات التي يستخدمها والصور التي يبدعها والموسيقى التي يتخيرها، لكي يشيد هذا البناء فيحشد كل العناصر المناسبة لتأسيس هذا البناء. واللغة هي الوسيلة التي يعتمد عليها الشاعر لنقل أحاسيسه ومشاعره وأفكاره للآخرين، ولكن هذه اللغة تختلف عن اللغة العادية، «فالاستخدام الشعري يخلع على اللغة إحساساً نابضاً بالحيوية ويعطيها ظلالاً لم تكن لها من قبل، فالشاعر يستدعي المفردة ويدخلها في تجربته ويصبغها بإحساسه فتكتسب هذه المفردة معاني وإيحاءات جديدة، وهذه اللغة لا تنفصل عن حياة صاحبها، ولا عن عصره ولا تجربته، بل لابد للغة الشاعر أن تحمل صورة عصره لا عصر من العصور .

وتمثل أبيات القصيدة بما تشتمل عليه من إيقاعات موسيقية مرتبطة بوزن البحر البسيط وموسيقاه إبداعاً شعرياً تسيطر عليه جزئيات، وتفصيل دقيقة «يستغل الشاعر مكوناتها في سبيل التخطيط لهندسة معمارية داخلية على علاقة وطيدة بالانفعالات النفسية، والإيقاعات الدلالية، التي ترسم إحداثيات التوتير الإيقاعي المتناغم مع حركة النفس، وحركة الدلالات النصية».⁽⁶¹⁾ لذلك تتجه صوب الإيقاعات الداخلية التي تنمو وتتطور بفعل التواصل بين معظم مكونات النص وتلاحم أجزائه.

وتظهر العلاقة بين الموسيقى الإيقاعية والاختيار الأسلوبي لألفاظ بعينها من أن «ثمة إمكانات تعبيرية كافية في المادة الصوتية، هذه التأثيرات الصوتية تظل كامنة في اللغة العادية، حيث تكون دلالة الكلمات منها الظلال الوجدانية لهذه الكلمات بمعزل عن قيم الأصوات نفسها ... لكنها تنفجر حيثما يقع التوافق من هذه الناحية؛ وإذن فثمة مجال - بجانب علم الأصوات بمعناه الدقيق - لعلم أصوات تعبيرية يمكن أن يلقي كثيراً من الضوء على ذلك العلم الأول؛ إذ يقوم بتحليل ما ندرکه بالغريزة حق الإدراك، وهو أن ثمة تراسلاً بين المشاعر وبين التأثيرات الحسية التي تحدثها اللغة».⁽⁶²⁾ وتتمثل الموسيقى المعنوية في علاقة الإيقاع بالمفردات؛ وذلك من خلال ظاهرتين، وهما:

أولاً: الثنائيات اللفظية:

حيث أقام الشاعر هذه العلاقة على التوافق الإيقاعي والدلالي بين بعض الثنائيات الدلالية بين المفردات، وذلك من خلال استثمار ظواهر موسيقية كحسن التقسيم والتضاد. إذ اعتمد الشاعر على إبراز الروابط الدلالية المتحققة في عالم النص من خلال ثنائيات دلالية مكررة، سيرا على مبدأ الانسجام الدلالي والإيقاعي بين كلمتين، «تتضمن فضلاً عن قيمتها الدلالية في كثير من الاستعمالات، قيمة صوتية إيقاعية تجلّى بوضوح عندما يتشابه اللفظان المتضادان أو المتقاربان في المعنى في نسق الكلام في الصورة الصوتية. فكل نص يتضمن علاقات معنوية تصفه بأنه «كل متكامل، لا يكتمل معناه إلا وهو مكتمل ومتأخذ مع بعضه البعض».⁽⁶³⁾ وتشير الثنائيات الدلالية الموظفة في النصوص الأدبية إلى المفهوم اللغوي المعروف بالتناظر، ويلاحظ وفقاً للتعريف الاصطلاحي للتناظر على اختلاف اتجاهاته أنه يقوم على «التقابل بين قسامين متماثلين، أو متعاكسين، أو متوافقين»⁽⁶⁴⁾. إذ إنه مسئول عن تحقيق الانسجام بين الألفاظ والتراكيب وتأويلها دلالياً.

وقد تكررت الألفاظ المتقاربة في المعنى في مواضع عدة؛ مثل:

التقارب بين (سَمَارٌ وَنُدْمَانُ):

النيلُ من نشوة الصهباءِ سَلْسَلُهُ وساكنو النيلِ سَمَارٌ وَنُدْمَانُ

التقارب بين (مشرق ونضر):

كُلُّ الحِياةِ ربيعٌ مشرقٌ نَضْرُ في جانبهِ وكُلُّ العِمرِ رَيْعَانُ

التقارب بين (أهازيجٌ وألحان):

حتى إذا ابتسم الفجرُ النضيرُ لها وباركته أهازيجٌ وألحانُ

التقارب بين (طرباً ونشوان):

تحدّرُ النورُ من آفاقه طَرِباً واستقبلته الروابي وَهُوَ نشوانُ

التقارب بين (أتراب وأقران):

حيث الطبيعة في شرح الصبا ولها من المفاتن أتراباً وأقران

التقارب بين (إحساس ووجدان):

والنيل مُندفع كاللحن أرسله من المزامير إحساساً ووجدان

التقارب بين (أرغى وأزبد):

إذا الجنادل قامت دون مسربه أرغى وأزبد فيها وهو غضبان

وقد عرف هذا التقارب بين الدوال والتراكيب في جانبه الموسيقي بحسن التقسيم تارة، والتوازي التركيبي تارة أخرى. ففي الأبيات السابقة التي اشتملت على ثنائيات دلالية تتأسس من خلال بنية نحوية مشتركة، وتكرارها مرتين في خاتمة البيت تارة، وفي حشوه تارة ثانية، وترى الباحثة أن هذا التماهي بين الإيقاع والتكيب إنما يوظفه الشاعر لخدمة الدلالة في المقام الأول، ذلك أن « إيقاع الأفكار يتشكل أساساً تشكلاً لغوياً بوصف أن اللغة رموز تثوي في التراكيب، ويقوم الشاعر بترتيب «اللغة بتشكيلات إيقاعية ترمز للأحاسيس، معتمداً على التراكيب، ويمكن القول على وجه الدقة بأن ذلك يحدث لأن التركيب إيقاع لكن دون صوت»⁶⁵. فقد ساعد حسن التقسيم الشاعر من أن يحشد العديد من الصفات والآثار لمنظر نهر النيل الخلاب في النفس والوجدان، وقد صاغها فب قالب موسيقي حركي ذي نغمات إيقاعية متراسة ومنسجمة. ولعل استخدام الشاعر لحسن التقسيم في هذه الأبيات له وظيفة بنائية، إلى جانب ما يحققه من إيقاع داخلي، حيث يحقق نوعاً من التوازن. فلا يمكن بيان الدلالة الإيقاعية إلا من خلال إيقاع تكراري، فالإيقاع التكراري كما يقول جون كوهن: «يجيء من تردّد زمني يمتّع الأذن برنينه، ولا يُسمّى البناء بناء إيقاعياً إلا إذا اشتمل على تردّد ولو بالقوة»⁶⁶، وهذا التردّد هو الذي يمنح النصّ بعداً دلالياً وإيقاعياً يخدم بنية القصيدة، ويغذي بنيتها من الداخل.

فالشاعر استطاع براعة أن يدعم المعنى على أساس صوتي، فاعتمد في صياغة صورته على تقسيم صوتي متناغم يؤثر في نفس المتلقي، ويؤكد المعنى في ذهنه. وقد تسمى هذه الظاهرة في بعض تجلياتها بالتوازي لما تتضمنه من إيقاع موسيقي بجانب بنيتها التركيبية، والتوازي هو الذي يسميه حازم القرطاجني بالتلاؤم، ويعرفه بأن: « تتماثل أوزان الكلم أو تتوازن مقاطعها »⁶⁷. ومنه ما يسمى بـ (توازن الصيغ)، « حيث إن الشاعر ينتخب من بين الأبنية اللفظية المرشحة للموقع أكثرها ملاءمة له وانسجاماً معه، ولكن هذه الظاهرة لا تخلو في الوقت ذاته من رعاية للمستويين الإيقاعي والتركيبي معاً؛ لأن هذا الانتخاب مرهون بمقتضيات الوزن الشعري من ناحية، ومقتضيات التركيب من ناحية أخرى»⁶⁸. ويعمل هذا التوازي على تشكيل أفق استقبال عند المتلقي لنوع من التدرج الدلالي للمعنى المراد، مما يسهم بلا شك في نمو الدلالة عند المتلقي، فدلالة البيت تتصاعد شيئاً فشيئاً من خلال توالي هذه الثنائيات المتقاربة والمتماثلة دلالياً، ومن ثم فالمتلقي ينجذب للطبيعة الإيقاعية والدلالية لهذه الثنائيات، إلى الحد الذي يتيقن فيه أن كل ما سيأتي يكون وفق هذا الإيقاع المتوازي. إذ يبنى توقعه على موسيقى إيقاعية تحسها الأذن، مع مراعاة تكرار الصيغة النحوية مع كل نقلة إيقاعية بين شطري البيت، فصار البيت وكأنه دقات من النغم تتسلسل لا كلمات لغوية مرصوفة.

كما تمثل هذا التوازي الموسيقي في علاقة التضاد في الأبيات الآتية:

التضاد بين (آكام وقيعان):

وَسَاحُهَا الشَّفَقُ الزَاهِي وَمَلْعَبُهَا سَهْلٌ نَضِيرٌ وَأَكَامٌ وَقِيْعَانُ

التضاد بين (أسراب ووحدان):

وَرَبٌّ سَهْلٌ مِنَ الْمَاءِ اسْتَقَرَّ بِهِ مِنْ وَافِدِ الطَّيْرِ أُسْرَابٌ وَوَحْدَانُ

والتضاد يعد من الظواهر البديعية التي تسهم في ترابط النص الشعري، وتتميز بالتنغم الصوتي والدلالي، إذ إن مطابقة التضاد « تتضمن فضلاً عن قيمتها الدلالية في كثير من الاستعمالات، قيمة صوتية إيقاعية تتجلى بوضوح عندما يتشابه اللفظان المتضادان أو شبه المتضادين في نسق الكلام في الصورة الصوتية». (69).

فالتضاد بعكس التكرار يقوم على اختلاف المرجح الدلالي المعجمي، وقد ارتبط لدى البلاغيين بالغاية التحسينية لدى أنواع البديع بأسرها، فأدرجوه ضمن المناسبة المعنوية، فسماه ابن الأثير « التناسب بين المعاني». (70) فيما أسماه قدامة « التكافؤ». (71) وأطلق عليه حازم القرطاجني « الملاءمة » في قوله « ذلك بأن يوضع أحد المعنيين المتضادين أو المتخالفين من الآخر وضعاً ملائماً». (72).

ثانياً: المحاكاة الصوتية في ألفاظ الحركة:

يعتمد الإيقاع الموسيقي لألفاظ الحركة في القصيدة على ما يعرف بالمحاكاة الصوتية، ويعد اللغوي العربي ابن جني رائداً لهذا المجال، حيث دعم آراءه في نظرية المحاكاة الصوتية من خلال الربط بين اللغة الإنسانية والطبيعة، وقد جعل ابن جني هذه الخطوة منطلقاً ليؤسس نظريته الصوتية في محاكاة الأصوات، فقد قام بالربط بين الصوت والفعل تارة، وبين الصوت والاسم تارة أخرى، وذلك من خلال علاقة حسية ومادية بينهما، فجرس الألفاظ وما تحدثه من أصوات وأصداء سمعية قد يكون يتناسب ويقارب ما يعبر عنه من معانٍ، فيقول: « فإن كثيراً من هذه اللغة وجدته مضاهياً بأجراس حروفه أصوات الأفعال التي عبر بها عنها؛ ألا تراهم قالوا قضم في اليباس وخضم في الرطب؛ ذلك لقوة القاف وضعف الخاء فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى، والصوت الأضعف للفعل الأضعف. » (73).

كما أنه يحاول أن يلائم بين الصوت اللغوي وصوت الطائر من حيث الاستطالة والقطع، فالراء مشددة، وصوت الجندب مثلاً مستطيل، وصوت (صر) مرددة مكررة مستطيلة، فجعلت له صر، « وكذلك قالوا: صر الجندب، فكررنا الراء لما هناك من استطالة صوته، وقالوا: صرصر البازي فقطعوه لما هناك من تقطيع صوته، وسموا الغراب غاق حكاية لصوته والبط بطاً حكاية لأصواتها». (74)

إن مقابلة الألفاظ مما يشاكل أصواتها من الأحداث هو الذي تناوله اللغوي المعاصر (ستيفن أولمان) باعتماد الدلالة الإيحائية للأصوات، أو ما أسماه. تأثير الصوت المباشر؛ وهو ما تدل به الكلمة على بعض الأصوات أو الضجيج الذي يحاكيه التركيب الصوتي للاسم، مثل صليل السيوف ومواء القط وخرير المياه. (75) كما يطلق عليها أولمان أيضاً مصطلح (Onomatopoeia)، أي التوليد الصوتي، ويعني به: «كلمات مولدة بدافع الحاجة والضرورة». (76) وهو يمثل لهذا المصطلح بكلمتي (قهقهة- تمائل)، «ففي الكلمة الأولى حدث تقليد صوت لصوت آخر، وفي الثانية ترجمت الحركة ترجمةً بيانيةً دقيقةً بوسائل صوتية». (77)

كما أن أولمان قد قام بتقسيم المحاكاة الصوتية إلى قسمين:

- المحاكاة الأولية، ويقصد بها أن يكون البناء الصوتي للكلمة محاكياً لصوت معين، أو ضوضاء معينة.
 - المحاكاة الثانوية، ويقصد بها أن يستثير البناء الصوتي للكلمة تجربة غير صوتية.⁽⁷⁸⁾
 وتزليل هذا التوافق بين الصوت والمعنى يستثمر دلالياً، إذ إنه « في أماكن أخرى كثيرة قد تستغل الأصوات الموحية بمعانيها، أو المحاكية للأحداث المعبر عنها استغلالاً يقصد به إلى إحداث التأثير الدرامي». (79)
 ومما يدل على أن الشاعر اتخذ من الألفاظ الدالة على الحركة مجالاً لتوزيع الإيقاع الموسيقي من خلال المحاكاة الصوتية في أبيات القصيدة أنه كان يصور حركات الماء والأمواج بصوراً موسيقياً، وتنوع الألفاظ الحركية ذات المحاكاة الصوتية الإيقاعية في القصيدة ما بين الحركة السلسلة الهادئة، والحركة الصاخبة الشديدة، وذلك على النحو الآتي:

1- الحركة الهادئة:

كما في استعمال لفظ (سلسله) في مفتتح الأبيات في قول الشاعر:
 النيلُ من نشوة الصهبا سلسلهُ وساكنو النيلِ سُمّارٌ وُدُمانُ
 ويصف النيل الأبيض حين يصل في رحلته إلى الخرطوم بقوله:
 حتى إذا أبصر «الخرطوم» مُونقةً وخالجتُه اهتزازاتٌ وأشجان
 وقوله باستخدام لفظ (رنان):

وللخماثل شدوٌ في جوانبه له صدئٌ في رحاب النفس رنّان
 وفي استخدامه للفظ (آهات) الذي يحيي حركة الموج حين يثير في النفس حزناً أو فرحاً، كما في قوله:
 وردد الموجُ في الشطين أغنيةً فيها اصطفاقٌ وآهاتٍ وحرمان

2- الحركة الصاخبة:

تنبض القصيدة بالحركة الدووب، فالشاعر يصف مياه النيل الجارية وموجه المنساب الذي لا يكف عن الحركة، ولا يهدأ عن التدفق.
 فهاهو يصف النيل الأزرق بلفظ حركي (عربد) يحيي قوة اندفاع مائه وأمواجه بقوله:
 وعربد الأزرقُ الدقاقُ وامتزجا روحاً كما مزج الصهبا نشوان
 فاللفظ (عربد) يصف بصوته الصاخب تدفق وهياج ماء النيل الأزرق في رحلته من مرتفعات إثيوبيا ليشكل لاحقاً نهر النيل في السودان.
 كما نسمع من خلال ألفاظ الشاعر صوت المياه حين تفيض وتزداد في رحلة المصب في استخدامه للفظ (أرغى وأزبد) في قول الشاعر:

إذا الجنادلُ قامتْ دون مسربه أرغى وأزبد فيها وهو غضبان

لقد اتخذ إدريس جماع المحاكاة الصوتية ليحقق نوعاً من الإيقاع الموسيقي الدال لألفاظ الحركة في وصفه لرحلة النيل ومسيره الطويل دلالة على الحياة والعنفوان، وقد لخص شارل بالي ما أعنيه بالاختيار الشخصي في قوله: « الملاحظات المستمدة من دراسة التأثيرات التي تحدثها اللغة الأم سوف توضح كيف تتمكن هذه اللغة من تصوير المشاعر، ومعظمها أولي، وفطري بواسطة اللعب بالصوت»⁸⁰. ويجب أن يفهم أن اللعب بالأصوات محكوم بالعوامل الدلالية، وذلك لأن « التأثيرات الصوتية لا تظهر إلا ساعفتها العوامل الدلالية، فإذا لم تسعفها بقيب في الظل وتخلت عن دورها»⁸¹.

الخاتمة:

سعت الدراسة إلى تحليل قصيدة (رحلة النيل) للشاعر السوداني إدريس جماع، من خلال التركيز على الظواهر الإيقاعية المشكلة للصورة الموسيقية للقصيدة، إذ قسمت الدراسة هذه الظواهر إلى أربعة أقسام؛ ف جاء القسم الأول ليتناول الموسيقى الخارجية بما تتضمنه من وزن عروضي ودلالات تفعيلات البحر البسيط الذي نظمت أبيات القصيدة على قلبه. أما القسم الثاني فقد تحدث عن الموسيقى الجانبية، وهي القافية وحرف الروي، حيث ركزت الدراسة على الأثر الدلالي والإيقاعي للقافية ودورها في تحقيق الانسجام الموسيقي والدلالي مع القصيدة ككل، والأثر الدلالي لقافية النون المضمومة. وفي القسم الثالث عالجت الدراسة بعض الظواهر البلاغية التي تشكل الموسيقى الداخلية للأبيات، من خلال البحث في الأصوات والألفاظ المكررة، وأثرها النغمي والدلالي. وانتهت الدراسة بالبحث في الموسيقى المعنوية، والتي قصدت به تألف مفردات الشاعر بالإيقاع العام للقصيدة، من خلال ظواهر حسن تقسيم الألفاظ في الأبيات على وفق إيقاعها، والتوازي التركيبي لتلك الألفاظ مع البيت ككل، فضلا عن المحاكاة الصوتية لبعض الألفاظ التي استعان بها الشاعر في معجمه الشعري لتحقيق الانسجام في الصوت والمعنى. وقد انتهت الدراسة إلى جملة من النتائج أرصدها في النقاط الآتية:

- أن الشاعر (إدريس جماع) في قصيدة (رحلة النيل) قد علم ما للصور الموسيقية للإيقاع من دور في التأثير على المتلقي فتنفن في استخدام ظواهرها، ونوع فيها وطوعها حسب حالته النفسية وانفعالاته تجاه نهر النيل بما يمثل من قيمة كبرى للإنسان السوداني، ليضمن لشعره أن يؤثر في المتلقي ويلفت أذن السامع.
- اهتم الشاعر إدريس جماع في قصيدته (رحلة النيل) بالإيقاع وموسيقاه و تنفن في التنويع فيه حتى يوصل تجربته الشعرية إلى المتلقي وأولى اهتماماً بالغاً بالعاملين الذين يتكون منهما الشعر، العامل الصوتي، والعامل الدلالي، دون الفصل بينهما فهما يعملان معاً، فالوزن ليس عنصراً مستقلاً عن القصيدة بل يضاف إلى محتواها من الخارج فهو جزء لا ينفصل عن سياق المعنى، لذا المحتوى الذي يساق موزوناً مختلف عن ذلك الذي يؤدي دون وزن وبالتالي فالظواهر الصوتية والدلالية تشترك في توليد الإيحاء.
- اعتمد الشاعر على التركيز على صوت معين، بمعاودته وتمكينه في بنية النص على وفق استعمال مخصوص، رغبة في إحداث وظيفة تأثيرية (جمالية ودلالية) تترك وقعا في نفس السامع ليتفاعل معها؛ لأن تكرار الصوت يحمل معاني إيحائية نفسية غامضة لا تتكشف إلا بعد التأمل وطول النظر.
- إذا كانت الطبيعة الصوتية هي من القوانين اللغوية المفروضة على المتكلم أو الأديب، إلا أن الاستعمال الخاص لها في سياقات متنوعة عبر التصرف والتوسع فيها، هو الذي يجعل هذه الأصوات تقع تحت مبدأ الاختيار الشخصي؛ وذلك لإحداث تأثيرات دلالية، إذ إن

المقصود ليس المخرج الصوتي أو الطبيعة الصوتية في صورتيهما المحضة، وإنما هو التأثير الدلالي الذي ينتج عنهما.

- قام الشاعر بالتنوع في البنى الإيقاعية لموسيقى الأبيات في القصيدة، وذلك تبعاً للتناسب بين الدلالات والانفعالات، مما عمل على اتسام موسيقى القصيدة بجملة من المفارقات الإيقاعية كالتركيز والسرعة والبطء والتكرار والتنوع.

- لا تقتصر موسيقى الشعر على الموسيقى الخارجية فقط؛ لأن وراء هذه الموسيقى الظاهرة، موسيقى خفية تنبع من اختيار الشاعر لكلماته، وما بينها من تلائم بين الحروف والحركات، وكأن للشاعر أذناً داخلية وراء أذنه الظاهرة تسمع كل شكلة وكل حرف وكل حركة بوضوح تام.

- تمثل أبيات القصيدة بما تشتمل عليه من إيقاعات موسيقية مرتبطة بوزن البحر البسيط وموسيقاه إبداعاً شعرياً تسيطر عليه جزئيات، وتفاصيل دقيقة يستغل الشاعر مكوناتها في سبيل التخطيط لهندسة معمارية داخلية على علاقة وطيدة بالانفعالات النفسية، والإيحاءات الدلالية، التي ترسم إحداثيات التوتر الإيقاعي المتناغم مع حركة النفس، وحركة الدلالات النصية، لذلك تتجه صوب الإيقاعات الداخلية التي تنمو وتتطور بفعل التواصل بين معظم مكونات النص وتلاحم أجزائه.

- مزج الشاعر في القصيدة بين الموسيقى والمفردات الحسية، المعبرة عن الصفات الحسية، وهو ما يؤكد أن التشكيل الموسيقي لحدث جريان مياه نهر النيل يتمحور حول الدمج بين صفات النيل الحسية، فالصفات الحسية تجلت في شيوع ألفاظ حسية دالة على الطبيعة، كما تأتي الألفاظ الدالة على السلوك الحركي الحسي، والعاطفة الدالة على النشوة والنغم الموسيقي لحركة جريان المياه.

- اعتمدت الموسيقى المعنوية لدى الشاعر في القصيدة على التوازي التركيبي المعتمد على تكرار البنية النحوية بما يعزز من الدلالة، إذ إن الوحدة المكررة تضيف معنى آخر إلى البيت الشعري، ومما لا شك فيه أن التكرار المقطعي يعطي تنغيماً مميزاً في المقاطع، من خلال التمجّجات الإيقاعية، التي يحدثها تبعاً لحالة الشاعر النفسية، ممّا يؤدي إلى تنوع التنغيم وثرائه، وبروزه في نهاية كل مقطع من مقاطع القصيدة.

مصادر الدراسة:

(1) إدريس جماع، ديوان لحظات باقية، قصيدة (رحلة النيل)، دار الفكر، الخرطوم، جمهورية السودان، الطبعة الرابعة، 1989م.

أولاً: الكتب:

الهوامش:

- (1) صلاح فضل، علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، القاهرة: مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، 1992م، ص 242.
- (2) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، ص 64.
- (3) السعيد الورفي، لغة الشعر العربي الحديث، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1984م، ص 159.
- (4) المرجع نفسه، ص 121 .
- (5) طاهر مسعد صالح الجلوب، « الإيقاع الصوتي: هيمنته على بنية القصيدة العربية وإشكالاتها»، (مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، 2011م)، ص 15.
- (6) كوثر هاتف كريم وآخرون- التشكيل الموسيقي في شعر أبي القاسم الشابي، مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية-جامعة الكوفة العدد 13 السنة السابعة 2013 ، ص 338.
- (7) فوزي خضر، عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون، ط مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت 2014م، 211.
- (8) عزيز العكايشي-، مظاهر الإبداع الفني في شعر أبي القاسم الشابي رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، إشراف سعد الدين الجيزاوي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1980م، ص 140.
- (9) شعبان صلاح، موسيقى الشعر بين الاتباع والابتداع، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الرابعة، 2005م، ص 11.
- (10) عبد الرحمن الوجي الإيقاع في الشعر العربي، دار الحصاد بدمشق، الطبعة الأولى، 1989م، ص 50.
- (11) إميل بديع يعقوب، « المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر» (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، د. ت)، ص 458.
- (12) المرجع نفسه، ص 458.
- (13) الحسن بن رشيق القيرواني، « العمدة في محاسن الشعر وآدابه»، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (ط5، بيروت- لبنان: دار الجيل، 1401هـ - 1981م). 1: 134.
- (14) ابن طباطبا، « عيار الشعر»، تحقيق: عباس عبد الساتر، (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، 1982م). ص 21.
- (15) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1978م، ص 175.
- (16) العروض وإيقاع الشعر العربي، دكتور سيد البحراوي، ط الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993م، ص 47.
- (17) شكري عياد، موسيقى الشعر العربي، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1978م، ص 13.
- (18) عبد الرحمن الوجي، الإيقاع في الشعر العربي، مرجع سابق، ص 56.
- (19) صفاء خلوصي، فن التقطيع الشعري والقافية، منشورات مكتبة المثني، بغداد، الطبعة الخامسة، 1977. ص 65.
- (20) عبد الرحمن الوجي، الإيقاع في الشعر، مرجع سابق، ص 68.

- (21) صفاء خلوصي، فن التقطيع الشعري والقافية، مرجع سابق، ص 42.
- (22) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مرجع سابق، ص 73
- (23) صفاء خلوصي، فن التقطيع الشعري والقافية، مرجع سابق، ص 42.
- (24) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد بن الحبيب الخوخة، دار الكتب الشرقية، تونس، 1966م. ص 210.
- (25) عاطف جوده نصر، الخيال مفهوماته ووظائفه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984م. ص 50.
- (26) المرجع نفسه، ص 193-192.
- (27) شكري عياد، موسيقى الشعر العربي، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1978م.: 246.
- (28) محمد الهادي الطرابلسي، خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، 1981م، ص 25.
- (29) عبد الباقي بن أبي الحصين عبد الله بن المحسن التنوخي « القوافي»، تحقيق: الدكتور عوني عبد الرؤوف، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1978م، 1: 66.
- (30) أحمد بن محمد بن عبد ربه، « العقد الفريد»، (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، 1404هـ). 6: 343.
- (31) عبد العزيز عتيق، « علم العروض والقافية»، (بيروت- لبنان: دار النهضة العربية، د. ت)، ص 134.
- (32) القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق، محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الخامسة، دار الجيل ببيروت 1981م، 1، 151.
- (33) محمد عوني عبد الرؤوف، القافية والأصوات اللغوية، ط مكتبة الخانجي بمصر، د ت، ص 108.
- (34) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص 167.
- (35) عبد السلام المسدي، « الأسلوب والأسلوبية»، (ط4، الكويت: دار سعاد الصباح، 1993م). ص 83.
- (36) سعد مصلوح، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة، ط1، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، 2003م ص 68.
- (37) الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة ط3 1413هـ - 1992، ص 224.
- (38) المرجع السابق نفسه، ص 222.
- (39) ابن أبي الأصبغ، تحرير التحبير، مرجع سابق، ص 116.
- (40) ابن المعتز، أبو العباس، عبد الله بن محمد المعتز بالله ابن المتوكل، البديع، ط1 دار الجيل، 1990م. ص 47-48.
- (41) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص 244.
- (42) محمود مصطفى، « أهدى سبيل إلى علمي الخليل»، (ط1، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 2002م). ص 93.
- (43) رشيد العبيدي، معجم الصوتيات، ديوان الوقف السني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، جمهورية العراق، الطبعة الأولى، 2007م، ص 206.
- (44) المرجع نفسه، ص 129.

- (45) محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، ط2، بيروت- لبنان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1964م، ص261.
- (46) علي جاسم سلمان، موسوعة معاني الحروف العربية، ط1، عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2003م، ص14.
- (47) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مرجع سابق، ص295.
- (48) ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هندراوي، دمشق - سوريا: دار القلم، 1985م، ص8.
- (49) محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1990م، ص131.
- (50) ابتسام حمدان، « الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي»، ط1، حلب- سوريا: دار القلم العربي، 1997م، ص295.
- (51) كوثر هاتف كريم وآخ فوزي رون، التشكيل الموسيقي في شعر أبي القاسم الشابي، ص٣٤١.
- (52) علي بن أحمد بن محمد بن معصوم، أنوار الربيع في أنواع البديع»، ط1، القاهرة، 1969م، ص160.
- (53) بوقريط طيب، «جمالية التكرار بين البعدين البنائي والإيقاعي في شعر أحمد مطر»، مجلة مقاليد، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران الجزائر، عدد: 11، 2016م ص123.
- (54) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1990، ص160.
- (55) محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، مرجع سابق، ص261 .
- (56) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1998م، ص77. يقول تمام حسان: « وبهذا يمكن أن تدعى أن كل حرف من حروف الكلمة يحمل جرثومة من المعنى من جهتين؛ الأولى: إيجابية، هي دلالة صوته على بيئته من الكلمة، والثانية: سلبية، هي كونه مقابلاً استبدالياً لعدد من الحروف الأخرى».
- (57) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م، ص184.
- (58) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1963م، ص259.
- (59) صلاح فضل، علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992م، ص2.
- (60) ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، ج3- ص264.
- (61) المرجع نفسه، 3\268.
- (62) هدى الصحنائي، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة: بنية التكرار عند البياتي نموذجاً، مجلة جامعة دمشق، العدد (1-2)، 2014م، ص89.
- (63) شكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبي، دار العلوم للطباعة والنشر، القاهرة، د. ت. : 32 .
- (64) محمد خطايي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت الحمراء، 1991م، ص5.
- (65) الدقور، سليمان محمد علي؛ الرواجفة، أيمن عيد، التناظر في القرآن الكريم: تأصيل وتطبيق، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، مجلد 24، العدد 96، 2019م، ص26. ويتضح أنَّ التناظر يعني: تشابهاً وتقارباً بين اللفظين في المعنى، ولهذا سمي أيضاً: (تقارباً) إذ يكون

- اللفظ قريباً دلاليّاً من اللفظ الآخر، ولا يكون مثيلاً له. ومن ثم يأتي المفهوم العام للتناظر كما يطرحه كلا من (ليون ليديرمان وكريستوفر هيل) بتعريفهما بأنه: « تعبير عن التكافؤ بين الأشياء. انظر: ليون ليديرمان؛ هيل، كريستوفر، التناظر والكون الجميل، ترجمة: نضال شمعون، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2009م، ص19.
- (66) محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، 2001م، ص 55.
- (67) كوهن، جون، - بناء لغة الشعر، تر: أحمد درويش دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1993، ص 112.
- (68) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء، ص 186.
- (69) محمد فتوح أحمد، شعر المتنبي قراءة أخرى، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1988م، ص 56.
- (70) الإيقاع الشعري في النقد العربي القديم: 224.
- (71) ابن الأثير، ضياء الدين، نصر الله بن محمد، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة - القاهرة ج1، ص 244 .
- (72) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، مرجع سابق ص 147، 148 .
- (73) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء، مرجع سابق، ص 48 .
- (74) ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، 65\1.
- (75) ابن جني، الخصائص، مرجع سابق 65\1.
- (76) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط5 عالم الكتب، القاهرة 1998م. ص 39.
- (77) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشير، مكتبة الشباب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1990م. ص 73.
- (78) المرجع نفسه، ص 74.
- (79) ستيفن أولمان، الأسلوبية وعلم الدلالة، ترجمة محي الدين محسب، دار الهدى للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001م، ص 25.
- (80) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، مرجع سابق، ص 77.
- (81) لشكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبي ص 33.
- (82) المرجع نفسه، ص 34.

المصادر والمراجع:

- (1) إدريس جماع ، ديوان لحظات باقية ، قصيدة (رحلة النيل)، دار الفكر، الخرطوم، جمهورية السودان، الطبعة الرابعة، 9891م.
- (1) ابن الأثير، ضياء الدين، نصر الله بن محمد، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة - القاهرة ج1
- (2) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1963م.
- (3) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1978م.
- (4) أحمد بن محمد بن عبد ربه، «العقد الفريد»، (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، 1404هـ).
- (5) إميل بديع يعقوب، « المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر» (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، د. ت).
- (6) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1998م.
- (7) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط، 1990م.
- (8) الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة ط3 1413هـ - 1992م.
- (9) ابن جني، « سر صناعة الإعراب»، تحقيق حسن هنداوي، (د ط، دمشق - سوريا: دار القلم، 1985م).
- (10) جون كوهن، بناء لغة الشعر، تر: أحمد درويش دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1993م.
- (11) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد بن الحبيب الخوخة، دار الكتب الشرقية، تونس، 1966م.
- (12) الحسن بن رشيق القيرواني، « العمدة في محاسن الشعر وآدابه»، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (ط5، بيروت- لبنان: دار الجيل، 1401هـ - 1981م).
- (13) رشيد العبيدي، معجم الصوتيات، ديوان الوقف السني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، جمهورية العراق، الطبعة الأولى، 2007م .
- (14) ستيفن أولمان، الأسلوبية وعلم الدلالة، ترجمة محي الدين محسب، دار الهدى للنشر والتوزيع، مصر، الطبعة الأولى.
- (15) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشير، مكتبة الشباب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1990م.
- (16) سعد مصلوح، « في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، آفاق جديدة»، (ط1، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، 2003م).
- (17) السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، 1984م.
- (18) سيد البحراوي، العروض وإيقاع الشعر العربي، ط الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993م.
- (19) شعبان صلاح، موسيقى الشعر بين الاتباع والابتداع، دار غريب للطباعة والنشر الطبعة الرابعة، القاهرة، 2005م.
- (20) شكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبي، دار العلوم للطباعة والنشر، القاهرة، د ط، د ت.
- (21) شكري عياد، موسيقى الشعر العربي، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1978م.

- (22) صفاء خلوصي، فن التقطيع الشعري والقافية، منشورات مكتبة المثنى، بغداد، الطبعة الخامسة، 1977.
- (23) صلاح فضل، « علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته»، (د ط، القاهرة: مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، 1992م).
- (24) ابن طباطبا، « عيار الشعر»، تحقيق: عباس عبد الساتر، (ط1، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، 1982م).
- (25) عاطف جودة نصر، « الخيال مفهوماته ووظائفه»، (د ط، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984م).
- (26) عبد الباقي بن أبي الحصين عبد الله بن المحسن التنوخي « القوافي»، تحقيق: الدكتور عوني عبد الرؤوف، (ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1978م).
- (27) عبد الرحمن الوجي، الإيقاع في الشعر العربي، دار الحصاد، دمشق، الطبعة الأولى، 1989.
- (28) عبد السلام المسدي، « الأسلوب والأسلوبية»، (ط4، الكويت: دار سعاد الصباح، 1993م).
- (29) عبد العزيز عتيق، « علم العروض والقافية»، (بيروت- لبنان: دار النهضة العربية، د. ت).
- (30) علي بن أحمد بن محمد بن معصوم، « أنوار الربيع في أنواع البديع»، تحقيق: شاعر هادي شكر، ط1، مصر، 1969م).
- (31) علي جاسم سلمان، موسوعة معاني الحروف العربية، (ط1، عمان الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2003م).
- (32) فوزي خضر، عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون، ط مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت 2014م.
- (33) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت 2000م.
- (34) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
- (35) محمد حماسة عبد اللطيف، الجملة في الشعر العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990م.
- (36) محمد صابر عبيد، « القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية»، (دمشق - سوريا: اتحاد كتاب العرب، 2001م).
- (37) محمد عوني عبد الرؤوف، القافية والأصوات اللغوية، ط مكتبة الخانجي بمصر.
- (38) محمد فتوح أحمد، شعر المتنبي قراءة أخرى، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1988م.
- (39) محمد المبارك، « فقه اللغة وخصائص العربية »، (ط2، بيروت- لبنان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 1964م).
- (40) محمد الهادي الطرابلسي، خصائص الأسلوب في الشوقيات، منشورات الجامعة التونسية، 1981م.
- (41) محمود مصطفى، « أهدى سبيل إلى علمي الخليل»، (ط1، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 2002م).
- (42) ابن المعتز، أبو العباس، عبد الله بن محمد المعتز بالله ابن المتوكل، البديع، ط1 دار الجيل، 1990م
- ثانياً: الرسائل الجامعية:**
- (43) عزيز العكايشي، مظاهر الإبداع الفني في شعر أبي القاسم الشابي رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1980م.

ثالثاً: الأبحاث والمقالات:

- (44) بوقريط طيب، « جمالية التكرار بين البعدين البنائي والإيقاعي في شعر أحمد مطر»، مجلة مقاليد، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران الجزائر، عدد: 11، 2016م عدد: 11، 2016م
- (45) سليمان محمد علي الدقور، الرواجفة، أيمن عيد، التناظر في القرآن الكريم: تأصيل وتطبيق، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، مجلد 24، العدد 96، 2019م.
- (46) طاهر مسعد صالح الجلوب، « الإيقاع الصوتي: هيمنته على بنية القصيدة العربية وإشكالاتها»، (مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، 2011م).
- (47) كوثر هاتف كريم وآخرون، التشكيل الموسيقي في شعر أبي القاسم الشابي، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، العراق، العدد 13- السنة السابعة، 2013م.
- (48) هدى الصحنوي، الإيقاع الداخلي في القصيدة المعاصرة: بنية التكرار عند البياتي نموذجاً، مجلة جامعة دمشق، العدد (1-2)، 2014م.

المجاز من سورة الفاتحة إلى سورة الناس (دراسة بيانية في القرآن الكريم)

قسم اللغة العربية - كلية المعلمين - جامعة الدنج

د. إدريس محمد القديل

مستخلص:

يعتبر المجاز هو أحد فروع علم البيان التي لها دوراً كبيراً في تسهيل شرح القرآن الكريم ولذا تناولت هذه الدراسة البحثية المجاز لأهميته وشرحت التعريف الكامل له وعلاقاته المختلفة. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مواقع المجاز بكل أنواعه المختلفة في القرآن الكريم من سورة الفاتحة إلى سورة الناس وشرحت دوره وأهميته في تقريب فهم المعاني المجازية التي أشار إليها القرآن الكريم. والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الاستقرائي التطبيقي. واهم نتائج الدراسة هي أن المجاز له دور كبير في فهم معاني القرآن. وتحتوي هذه الدراسة على عدد من التوصيات من أهمها: أن يهتم الدارسين بالبحث في المجاز بكل أنواعه لأن في مثل هذه الدراسات خدمة للقرآن الكريم وأجرها عظيم.

Metaphor from Surat Al-Fatihah to Surat Al-Nas (A Rhetorical study in the Holy Qur'an)

Dr. Idriss Mohammed Elgidail Guma

Abstract:

This research study dealt with metaphor as one of the branches of rhetoric, which has a major role in facilitating the explanation of the Holy Quran. The study aimed at identifying the sites of metaphor with all its different types because of its importance in bringing the understanding of the metaphorical meanings referred to by the Holy Qur'an from Surat Al-Fatihah to Surat Al-Nas. The study followed the applied descriptive inductive approach. The study concluded that metaphor has a major role in understanding the meanings of the Holy Quran. The study recommends that scholars pay attention to researching metaphors of all kinds, because such studies serve to understand the Holy Qur'an and their reward is great.

مقدمة:

تعريف المجاز لغةً: المجاز مشتق من الجواز وهو العبور والتعدي، تقول جزت الطريق وجزت الموضوع جوازاً ومجازاً، وأجزته خَلَفْتَهُ وَقَطَعْتَهُ، وأجزته تعديته.
قال أوس بن مغراء: (1)

لا يرمونَ للتعريفِ موضعهم ** حتى يُقالَ أجزوا آلَ صفوانَ (2)

ويُسمى اللفظ مجازاً، لأنه جاوز مكانه الأصلي وتعداه إلى غيره، ونُقِلَ لفظ المجاز إلى الفاعل وهو الجائز أي المنتقل لما بينهما من العلاقة، ثم نُقل إلى المعنى المصطلح عليه لمناسبته، وهي أن اللفظ قد انتقل إلى غير معناه الأصل. قال ابن منظور جوز: جزت الطريق، وجاز الموضوع جوازاً وجاز به، وجاوزه جوزاً، وأجازه وأجاز غيره وجاهه سار فيه وسلكه، وأجازه خلفه وقطعه وأجازه أنفذه. والمجازة: الطريق إذا قطعت من أحد جانبيه إلى الآخر. وفي الحديث أن الله تجاوز عن أمتي ما حدثت به أنفسها أي عفا عنهم. إذن المعنى اللغوي للمجاز ينحصر في سار فيه وسلكه خلفه وقطعه أنفذه وتعداه (3)

تعريف المجاز لغة وإستلاحاً:

تعريف المجاز المرسل لغة:

المرسل من الرسل وهو القطيع من كل شيء، والرسول: القطيع بعد القطيع، وأرسل الشيء أطلقه، كما تقول: كان لي طائر فأرسلته أي خليته وأطلقته.

المجاز: مادة جوز، يُستعمل في اللغة مصدرًا واسماً. فاستعماله مصدرًا معناه السير، والسلوك قال الأصمعي: جزت الوضع: سرت فيه (4) أما الألفاظ المشتقة من هذه المادة لها معانٍ كلها ترتبط من ناحية وأخرى معنى المجاز مصدرًا واسماً. فالعرب قد استعملت منها المجرد والمزيد. فالمجرد: جاز المكان يجوزه سار فيه (5)

تعريف المجاز اصطلاحاً:

تعريف ابن السبكي: قال هو اللفظ المستعمل بوضع ثانٍ للعلاقة (6).

تعريف ابن الحاجب: قال: المجاز هو اللفظ المستعمل في غير وضع أول على وجه تصحيح (7)
تعريف أبي عبد الله البصري: قال المجاز هو ما أفيد به غير ما وضع له (8) وقد اعترض عليه بأن قوله ما أفيد به غير ما وضع له، إما أن المراد منه، أنه أفيد به غير ما وضع له بدون القرينة، والأول باطل لأن المجاز لا يفيد البتة بدون القرينة (9).

أقسام المجاز:

قسمه علماء البلاغة إلى قسمين:

1. المجاز العقلي: ويكون في الإسناد أي في إسناد الفعل أو ما في معناه إلى غير ماهو له. ويسمى المجاز الحكمي، والإسناد المجازي، ولا يكون إلا في التركيب.
2. المجاز اللغوي: ويكون في نقل الألفاظ من حقائقها اللغوية إلى معانٍ أخرى بينها صلة مناسبة، وهذا المجاز يكون في المفرد كما يكون في التركيب المستعمل في غير ما وضع له. وهذا المجاز اللغوي نوعان:

أ. الاستعارة: وهي مجاز لغوي تكون العلاقة فيه بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي المشابهة.
ب. المجاز المرسل: هو مجاز تكون العلاقة فيه غير المشابهة. وسُمي مرسلًا لأنه لم يُقيد بعلاقة المشابهة، أو لأن له علاقات شتى.

قد ذكر الشنقيطي أنواع المجاز عند أهل البلاغة وقال هي أربعة أقسام:
المجاز المفرد، والمجاز المركب، والمجاز العقلي، ومجاز الزيادة والنقص⁽¹⁰⁾

علاقات المجاز المرسل:

المجاز المرسل هو ما كانت العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملابسه و غير التشبيه⁽¹¹⁾
وقد عرف أيضا بأنه الكلمة المستعمل قصداً معناها الأصلي ملاحظة علاقة غير المشابهة، مع قرينه دالة على عدم إرادة المعنى الأصلي؛ وله علاقات كثيرة أهمها:⁽¹²⁾

1. السببية:

هي كون الشيء المنقول عنه سبباً مؤثراً في غيره. وذلك نحو: رعت الماشية الغيث أي العُشب الذي كان سبباً فيه، وقرينته اللفظية هي رعت، لأن العلاقة تعتبر من جهة المعنى المنقول عنه. ونجد ذلك في:
قوله تعالى: (بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ)⁽¹³⁾ وفي هذه الآية يقصد الإشارة إلى حذف في الصفة لا مطلقاً وكما يُقال: له أصعب حسنه، وأصعب قبيحه وذلك على معنى له أثر حُسن وأثر قبيح. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يخاطب أزواجه (أَسْرَعَكُنَّ لِحَوْقًا بِي أَطُولُكُنَّ يَدًا)⁽¹⁴⁾ أي بمعنى أكثرن عطاءً. وهو أن يكون المنقول عنه مسبباً.

2. المسببية:

أن يكون أثراً لشيء آخر، وذلك نحو قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي يُرِيكُم آيَاتِهِ وَيُنزِلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا وَمَا يَتَذَكَّرُ إِلَّا مَنْ يُنِيبُ)⁽¹⁵⁾ أي بمعنى يُنزل مطراً يسبب الرزق.
الكلية:

وهي كون الشيء متضمناً للمقصود ولغيره وذلك نحو:
قوله تعالى: (أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ)⁽¹⁶⁾ أيضا عن أناملهم، والقرنية حاله ونحو: شربت ماء النيل، وهنا المراد بعضه بقرينة شربت، فنجد هنا الجزء المراد أصلاً من الكل الذي أُطلق عليه.

الجزئية:

وهي كون المذكور ضمن شيء آخر وذلك نحو: نثر الحاكم عيونه في المدينة أي الجواسيس، فالعيون مجاز مرسل علاقته الجزئية، لأن كل عين جزء من جاسوس⁽¹⁷⁾ ونحو:
قوله تعالى: (وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَفْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ إِلَّا أَنْ يَصَدَّقُوا فَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ عَدُوٍّ لَكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ فَدْيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِنَ اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا)⁽¹⁸⁾ فنجد هنا (رقبة) جزء من الإنسان.

اللازمية:

وهي كون الشيء يجب وجوده عند وجود شيء آخر. وذلك نحو: طلع الضوء، أي الشمس، فالضوء مجاز مرسل علاقته اللازمية لأنه يوجد عند وجود الشمس، والمعتبر هنا اللزوم الخاص، وهو عدم الانفكاك.

اللزومية:

وهي كون الشيء يجب عند وجوده وجود شيء آخر. وذلك نحو: ملأت الشمس المكان أي الضوء ملأ المكان. فالشمس مجاز مرسل علاقته اللزومية لأنها متى وجدت، وجد الضوء، والقرينة ملأت.

الآلية: وهي كون الشيء واسطة لإيصال أثر شيء إلى آخر وذلك نحو:

قوله تعالى: (وَاجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ)⁽¹⁹⁾ أي ذكراً حسناً، فاللسان بمعنى ذكراً حسناً ونجد هنا مجاز مرسل علاقته الآلية، لأن اللسان آلة في الذكر الحسن. نحو قوله تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلَّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)⁽²⁰⁾

الإطلاق: هو كون الشيء مجرداً من القيود. وذلك نحو:

قوله تعالى: (وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ إِلَّا أَنْ يَصَدَّقُوا فَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ عَدُوٍّ لَكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ فَدِيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامٌ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِنَ اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا)⁽²¹⁾ أي عتق رقبة مؤمنة، فالرقبة مجاز مرسل علاقته الإطلاق، وأن المراد منها المؤمنة وإطلاق الرقبة على جميع الجزء مجاز مرسل علاقته الجزئية⁽²²⁾

التقييد:

وهو كون الشيء مقيداً بغيره أو أكثر وذلك نحو: ما أغلظ جحفلة زيد، أي شفته، فجحفلة زيد مجاز مرسل علاقته التقييد، لأنها مقيدة بشفة الفرس.

العموم: وهو كون الشيء شاملاً لكثير وذلك نحو:

قوله تعالى: (أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُمْ مُلْكًا عَظِيمًا)⁽²³⁾ أي يحسدون النبي صلى الله عليه وسلم فالناس مجاز مرسل علاقته العموم ونحو قوله تعالى (الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ)⁽²⁴⁾ فإن المراد من الناس واحد، وهو نعيم بن مسعود الأشجعي.

الخصوص:

وهو كون اللفظ خاصاً بشئ واحد، كإطلاق اسم الشخص على القبيلة، نحو ربيعه، وقريش.

اعتبار ما كان: وهو النظر إلى الماضي. نحو:

قوله تعالى: (وَأَتُوا النِّيَامَى أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا الْخَبِيثَ بِالطَّيِّبِ وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا)⁽²⁵⁾ أن الذين كانوا يتامى ثم بلغوا الرشد، فالتيامى مجاز مرسل علاقته اعتبار ما كان والمعلوم أنه لا يُنم بعد البلوغ.

اعتبار ما يكون: وذلك نحو: طحنت خبزاً، أي حباً يؤول أمره إلى أن يكون خبزاً، فخبزاً مجاز مرسل

علاقته اعتبار ما يكون، ونحو:

قوله تعالى: (وَدَخَلَ مَعَهُ السَّجْنَ فَتَيَانٍ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا وَقَالَ الْآخَرُ إِنِّي أَرَانِي أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْرًا تَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْهُ نَبُنُّا بِتَأْوِيلِهِ إِنَّا نَرَاكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ)⁽²⁶⁾ أي عصيراً يؤول أمره إلى خمر، لأنه حال عصره لا يكون خمرًا. ونحو:

قوله تعالى: (إِنَّكَ إِِنْ تَدْرَهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا)⁽²⁷⁾ والمولود حين يولد لا يكون فاجرًا ولا كافرًا ولكنه قد يكون كذلك بعد الطفولة، فأطلق المولود الفاجر وأريد به الرجل الفاجر والعلاقة هنا اعتبار ما يكون، ونحو:

قوله تعالى: (ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ)⁽²⁸⁾ أي أن هذا القرآن يهدي الضالين الصائرين إلى التقوى، أي الضالين الذين سيؤولون إلى هداة متقين.

الحالية: وهي كون الشئ حالاً في غيره وذلك نحو:

قوله تعالى: (وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)⁽²⁹⁾ وهنا المراد من الرحمة، الجنة التي تحل فيها الرحمة، ف(رحمة) مجاز مرسل علاقته الحالية.

المحلية: وهي كون الشئ يحل في غيره نحو:

قوله تعالى: (فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ)⁽³⁰⁾ أي محل ناديه. ونحو:

قوله تعالى: (وَلْيَعْلَمِ الَّذِينَ نَافَقُوا وَقِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا قَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ ادْفَعُوا قَالُوا لَوْ نَعْلَمُ قِتَالًا لَاتَّبَعْنَاكُمْ هُمْ لِلْكَفْرِ يَوْمئِذٍ أَقْرَبُ مِنْهُمْ لِلْإِيمَانِ يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يَكْتُمُونَ)⁽³¹⁾ فنجد هنا مجازاً مرسلأ علاقته المحلية لأن النادي محل، والأفواه محل الكلام ولكن ليس هيالتي تنطق بل اللسان هو آلة النطق.

المبدئية: وهي كون الشئ مبدلاً منه شئ آخر وذلك نحو: أكلت دم زيد، أي ديته فالدم مجاز مرسل علاقته المبدئية، لأن الدم مبدل عنه الديه.

المجاورة: وهي كون الشئ مجاوراً لشئ آخر وذلك نحو: سأل الوادي، والأصل سأل الماء في الوادي، فالماء علاقته مجاورة الوادي.

التعلق الاشتقاقي:

وهو إقامة صيغة مقام أخرى ونجد ذلك في الآتي:

أ. إطلاق المصدر على المفعول نحو:

قوله تعالى: (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْقَضَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)⁽³²⁾ أي بمعنى مصنوعة.

ب. إطلاق الفاعل على المصدر: وذلك نحو:

قوله تعالى: (لَيْسَ لَوْفَعَتِهَا كَادِبَةٌ)⁽³³⁾ أي بمعنى تكذيب.

ج. إطلاق الفاعل على المفعول: وذلك نحو:

قوله تعالى: (قَالَ سَأُوِي إِلَى جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُعْرَقِينَ)⁽³⁴⁾ أي لا معصوم.

د. إطلاق المفعول على الفاعل: نحو:

قوله تعالى: (وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا)⁽³⁵⁾ أي بمعنى سائر والقربنة على مجازية التعلق الاشتقاقي هي ذكر ما يمنع إرادة المعنى الأصلي.

تسمية الشيء بدواعيه:

وذلك نحو قولنا: هذا قول الشافعي أي مذهبه واعتقاده، أي تسميتهم الاعتقاد قولاً، فالقول من دواعي الاعتقاد⁽³⁶⁾.

تسمية الشيء باسم جهته: وذلك نحو قولنا للمطر سماء، وكقولهم أصابتنا السماء، وقد ذكر السكاكي هذه العلاقة⁽³⁷⁾.

تسمية الشيء باسم حامله: وذلك نحو قولهم للمزاده، راويه: والرواية الجمل. وأول من ذكر هذه العلاقة هو الجاحظ⁽³⁸⁾.

تسمية الشيء باسم محمولة: وذلك نحو: الخفض على البعير وهو الأثاث أو المتعة، وقد ذكر هذه العلاقة السكاكي⁽³⁹⁾.

المجاز في القرآن:

- سورة الفاتحة هي أول سورة في المصحف الشريف وسميت بالفاتحة لأنها فاتحة الكتاب وتعتبر هي سبب في أن تكون فاتحة الكتاب هنا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر السبب وأراد المسبب.

- قال تعالى: (أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ)⁽⁴⁰⁾

- قال تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ)⁽⁴¹⁾ مجاز مرسل علاقته الجزئية لأنه ذكر الوجه وهو جزء من الجسد وأراد بذكر الوجه كل الجسد.

- قال تعالى: (ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ)⁽⁴²⁾ مجاز مرسل علاقته الجزئية لأنه إذا كسبت اليد فإنما كسب الإنسان كله، فقد ذكر الجزء وأراد الكل.

- قال تعالى: (وَمَنْ آيَاتِهِ أَنْ يُرْسِلَ الرِّيَّاحَ مُبَشِّرَاتٍ وَلِيُذِيقَكُمْ مِنْ رَحْمَتِهِ وَلِتَجْرِيَ الْفُلُكُ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)⁽⁴³⁾ مجاز مرسل علاقته الحالية لأنه ذكر الرحمة وهي عبارة عن المطر الذي ينزل فيحيي به البلاد والعباد ويكون حالهم في نعيم.

- قال تعالى: (وَمَنْ يُسَلِّمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى وَإِلَى اللَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ)⁽⁴⁴⁾ أي: من يعبد الله ووجهه متذلاً بالعبودية مقرأً له بالألوهية فإنه قد ينال رضی الله، وهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية لأن الوجه جزء من كل.

- قال تعالى: (ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلْقُوكُمْ بِالسِّنَةِ حِدَادٍ)⁽⁴⁵⁾ أي: كموكم بالأذى وهو الكلام المؤذي للمؤمنين وهنا مجاز مرسل علاقته الآلية.

- قال تعالى: (وَسَبَّحُوهُ بُكْرَةً وَأَصِيلاً)⁽⁴⁶⁾ أي: بمعنى سبحوا الله تعالى كل يوم، وهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية لأنه ذكر الصباح الباكر والأصيل وهما جزء من اليوم وقد أراد بذلك كل اليوم.

- قال تعالى: (ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ تَقْرَأَ آعْيُوهُنَّ)⁽⁴⁷⁾ أي: بمعنى أن يفرحوا، وهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية فقد ذكر العين وهي جزء من سائر أعضاء البشر وأراد الكل.

- قال تعالى: (بَلَدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبُّ غَفُورٌ)⁽⁴⁸⁾ أي: بلدة طاهرة وذات نعمة، وهنا مجاز مرسل علاقته الحالية لأنه ذكر المحل وهو البلدة وأراد الحال والخير الذي فيها.
- قال تعالى: (يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ)⁽⁴⁹⁾ الكلم هو جزء من الكلام، والذي يصعد هو الكلام الطيب فنجد هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية فقد ذُكر الجزء وأراد الكل.
- قال تعالى: (قَالُوا طَائِرُكُمْ مَعَكُمْ أَئِنْ ذُكِّرْتُمْ بَلْ أَنْتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ)⁽⁵⁰⁾ أي: أعمالكم وأرزاقكم وحظكم من الخير والشر معكم وهي تكون لكم سبب، فنجد هنا مجاز مرسل علاقته السببية، فقد ذُكر السبب وأريد المسبب نتيجة هذه الأعمال.
- قال تعالى: (وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ)⁽⁵¹⁾ فنجد هنا النخيل والأعناب هناك ما تسبب في إنباتها، وهو الأرض الميتة التي أحيهاها الله تعالى، فهنا مجاز مرسل علاقته المسببية لأنه ذُكر المسبب وأراد السبب.
- قال تعالى: (كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَعَادٌ وَفِرْعَوْنُ ذُو الْأَوْتَادِ)⁽⁵²⁾ قيل أن فرعون كان يُعذب الناس بالأوتاد وكانت هي أربع أوتاد، وصار ذلك الفعل ملازماً له، ولذا نجد هنا مجاز مرسل علاقته الملزومية لأن هذا الفعل ملازماً لفرعون وهو من صفاته.
- قال تعالى: (وَأَذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِي الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ)⁽⁵³⁾ وتعنى الأيدي القوة وأولو الأيدي بمعنى أصحاب القوة، والأبصار تعنى أبصار القلوب وهم أولى العقول، هذا مجاز مرسل علاقته السببية، فقد ذكر السبب وهو الأيدي وأريد المسبب.
- قال تعالى: (قُلِ اللَّهُ أَعْبُدُ مُخْلِصًا لَهُ دِينِي)⁽⁵⁴⁾ وهذا يعنى اجتهاد الرسول صلى الله عليه وسلم وكده في دعائهم إلى الإيمان بمنزلة إنقاذهم من النار، وهذا المجاز مرسل علاقته المسببية لأن الرسول صلى الله عليه وسلم هو المسبب في الإنقاذ، والسبب هو إيمانهم والإيمان يُنزل الله في القلوب ولذا الرسول صلى الله عليه وسلم لا يستطيع إنقاذهم بل مسبب في السبب.
- قال تعالى: (وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ)⁽⁵⁵⁾ الجنة لا يدخلها إلا مناسب لها وموصوف بصفتها، فيدخلونها خالدين فيها وهنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما يكون.
- قال تعالى: (قَالُوا رَبَّنَا آمَنَّا انْتَبِهْ وَأَحْيِيْنَا انْتَبِهْ فَاعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِنْ سَبِيلٍ)⁽⁵⁶⁾ أي: أنهم كانوا أمواتاً في أصلاب آبائهم فأحياهم الله في الدنيا، ثم أماتهم الموتى التي لا بد منها فأحياهم للبعث يوم القيامة هذا مجاز مرسل علاقته اعتبار ما كان أي أنهم كانوا أمواتاً ثم أحياهم ثم أماتهم ثم أحياهم.
- قال تعالى: (هُوَ الَّذِي يُرِيكُمْ آيَاتِهِ وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا وَمَا يَتَذَكَّرُ إِلَّا مَنْ يُنِيبُ)⁽⁵⁷⁾ أي: ينزل لكم من السماء مطراً وهو سبب الأرزاق، هذا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر السبب وأراد المسبب.
- قال تعالى: (يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ)⁽⁵⁸⁾ أي: نظر الأعين إلى ما نهي عنه الله، ولا تنظر الأعين إلا بإشارة من المخ الذي هو يرسل لها الإشارات، والعين جزء من جسد الإنسان، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية.

- قال تعالى: (وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُصَدِّقٌ لِّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَهُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ)⁽⁵⁹⁾ أي: لتنذر أهل مكة ومن حولها، يعنى بذلك قرى الأرض كلها بيوم الجمع وهو يوم القيامة، هذا مجاز مرسل علاقته المحلية لأن مكة هي محل الإنذار.
- * قال تعالى: (وَالَّذِي نَزَّلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَنْشَرْنَا بِهِ بَلْدَةً مَيْتًا كَذَلِكَ تُخْرَجُونَ)⁽⁶⁰⁾ أي: أنه نزل المطر وهو سبب في الحياة، وهنا مجاز مرسل علاقته المحلية لأنه ذكر محل نزول المطر وأراد الحال بعد نزوله.
- قال تعالى: (وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقْبِهِمْ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ)⁽⁶¹⁾ أن سيدنا إبراهيم عليه السلام لما دعا أباه وقومه إلى الله وتوحيده كذبوه ف تبرأ منهم، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية لأنه ذكر كلمة باقية وأن الكلمة جزء من الكلام في الدعوة فهنا ذكر الجزء وأراد الكل.
- قال تعالى: (إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ)⁽⁶²⁾ أي: قد أمنوا فيه الخير، هذا مجاز مرسل علاقته الحالية، فقد ذكر الحال وأراد المحل.
- قال تعالى: (وَإِخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)⁽⁶³⁾ أي نزول الأمطار التي هي مسببة في الرزق، هذا مجاز مرسل علاقته المسببية، فقد ذكر المسبب وهو إنزال الرزق من السماء وأراد بذلك السبب.
- قال تعالى: (فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُدْخِلُهُمْ رَبُّهُمْ فِي رَحْمَتِهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْمُبِينُ)⁽⁶⁴⁾ أي: يدخلهم في جنته، وهذا مجاز مرسل علاقته الحالية لأنه ذكر الحال وهو حال الرحمة وأراد محل الرحمة وهو الجنة، أي يدخلهم الله في جنته.
- قال تعالى: (وَقِيلَ الْيَوْمَ نَسَاكُمْ كَمَا نَسَيْتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا وَمَأْوَأَكُمْ النَّارَ وَمَا لَكُمْ مِنْ نَاصِرِينَ)⁽⁶⁵⁾ أي: نترككم في نار جهنم، هذا مجاز مرسل علاقته السببية، فقد ذكر السبب وأريد المسبب.
- قال تعالى: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمَلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ)⁽⁶⁶⁾ أي: حملة في بطن أمه وفضاله من الرضاعة، هذا مجاز مرسل علاقته المجاورة.
- قال تعالى: (أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَمْ يَعْجِبْ بِخَلْقِهِنَّ بِقَادِرٍ عَلَىٰ أَنْ يُخَيِّبَ الْمُؤْتَىٰ بَلَىٰ إِنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)⁽⁶⁷⁾ أي: أنه خلق السموات والأرض فأبتدعهن من غير شيء، هذا مجاز مرسل علاقته السببية، فقد ذكر السبب وأراد المسبب.
- قال تعالى: (فَإِذَا لَقِيتُمْ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبِ الرِّقَابِ حَتَّىٰ إِذَا أَثَخَنَّتُمْهُمْ فَشَدُّوا الْوَتَاقَ فِيمَا مَنَّا بَعْدَ وَاِمَا فِدَاءٍ حَتَّىٰ تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا ذَلِكَ وَلَوْ يَشَاءُ اللَّهُ لَانتَصَرْنَا مِنْهُمْ وَلَكِنْ لِيَبْلُوَ بَعْضَكُمْ بِبَعْضٍ وَالَّذِينَ قَتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَلَنْ يُضِلَّ أَعْمَالَهُمْ)⁽⁶⁸⁾ أي: فأضربوا الرقاب ضرباً، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية لأن الرقبة جزء من جسم الإنسان ولكن أكثر مواقع القتل ضرب العنق.
- قال تعالى: (وَكَأَيِّنْ مِنْ قَرْيَةٍ هِيَ أَشَدُّ قُوَّةً مِنْ قَرْيَتِكَ الَّتِي أَخْرَجْتِكَ أَهْلُكِنَّاهُمْ فَلَا نَاصِرَ لَهُمْ)⁽⁶⁹⁾ هذا معناه وكم من أهل قرية هم أشدة قوة، هنا مجاز مرسل علاقته المحلية فقد ذكر المحل وأراد حال أهل القرية.

- قال تعالى: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ حَتَّىٰ نَعْلَمَ الْمُجَاهِدِينَ مِنكُمْ وَالصَّابِرِينَ وَنَبْلُوَ أَخْبَارَكُمْ)⁽⁷⁰⁾ أي: أسراركم، هذا مجاز مرسل علاقته السببية لأن الأخبار هي المسببة في البلاء وأريد السبب في البلاء وهو أعمالكم.
- قال تعالى: (مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رَحِمَاءٌ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوَارِثِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَىٰ عَلَىٰ سَوَابِهِ لِيُغَيِّظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا)⁽⁷¹⁾ وكلمة التقوى هي توحيد الله والإيمان برسوله متمثل ذلك في لا إله إلا الله ومحمد رسول الله صلى الله عليه وسلم، هذا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر المسبب وهو كلمة التقوى وأراد السبب وهو دخول الجنة.
- قال تعالى: (وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُّبَارَكًا فَأَنْبَتْنَا بِهِ جِبَاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ)⁽⁷²⁾ في هذه الآية مجازان:
- الأول: مجاز مرسل علاقته المحلية لأنه ذكر محل إنزال الماء وأراد الحال بعد إنزال الماء وإنبات الحبوب.
- الثاني: مجاز مرسل علاقته السببية لأن الماء سبب في الإنبات.
- قال تعالى: (وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ)⁽⁷³⁾ في هذه الآية مجازان مرسلان:
- الأول: مجاز مرسل علاقته المحلية لأنه ذكر محل الرزق
- الثاني: مجاز مرسل علاقته السببية لأنه ذكر السبب إنزال المطر من السماء وأراد المسبب وهو ما يسببه المطر من رزق في إنبات النبات.
- قال تعالى: (فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ)⁽⁷⁴⁾ أي: بمعنى أنه سيكون عليم لأنه مازال صغير، هذا مجاز مرسل علاقته اعتبار ما يكون.
- قال تعالى: (وَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ)⁽⁷⁵⁾ هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية، فقد ذكر الجزء وأراد الكل والعين جزء.
- قال تعالى: (تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرًا)⁽⁷⁶⁾ أي: فعلنا ذلك جزاءً لنوح وأصحابه ونجينا ومن آمن معه وأغرقنا من كذب به، ولما كان الفعل فهناك آلة له وهذا مجاز مرسل علاقته الآلية.
- قال تعالى: (يَوْمَ يُسْحَبُونَ فِي النَّارِ عَلَىٰ وُجُوهِهِمْ ذُوقُوا مَسَّ سَقَرَ)⁽⁷⁷⁾ أي: ذقوا عذاب النار في سقر، هذا مجاز مرسل علاقته السببية، فقد ذكر سبب العذاب وهو الاحتراق بالنار وأريد المسبب لهذا العذاب وهو إجرامهم.
- قال تعالى: (وَيَبْقَىٰ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ)⁽⁷⁸⁾ أي: ويبقى ربك، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية والمراد هنا ويبقى ربك.
- قال تعالى: (وَالَّذِينَ يُظَاهِرُونَ مِنْ نِسَائِهِمْ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا قَالُوا فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَتَمَاسَا

- دَلِكُمْ تُوعَظُونَ بِهِ وَاللَّهُ مِمَّا تَعْمَلُونَ حَبِيرٌ⁽⁷⁹⁾ أي: بمعنى إطلاق صراح عبد، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية لأن الرقبة جزء من سائر الجسد؟
- قال تعالى: (وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُجْزَوْنَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)⁽⁸⁰⁾ أي: لازموا الدار والإيمان، هذا مجاز مرسل علاقته اللزومية.
- قال تعالى: (وَلَا يَتَمَنَّوْنَهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمْتُمْ إِلَيْهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ)⁽⁸¹⁾ أي: بما فعلت أيديهم وكانت سبب في ذلك، هذا مجاز مرسل علاقته السببية وأريد به المسبب وهو الأيدي.
- قال تعالى: (وَكَايُنُ مِنْ قَرِيَةٍ أَمَلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْنَاهَا وَالْيَمِينِ)⁽⁸²⁾ أي: حتى أهلها، هذا مجاز مرسل علاقته المحلية لأنه ذكر المحل وأراد الحال.
- قال تعالى: (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)⁽⁸³⁾ أي: ملك السموات والأرض، هذا مجاز مرسل علاقته السببية لأنه ذكر السبب وأراد المسبب.
- قال تعالى: (أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِ أَهْدَىٰ أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ)⁽⁸⁴⁾ أي: أنه في الضلالة ولا يبصر الحق، هذا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر السبب وأراد المسبب.
- قال تعالى: (وَأُمْلِي لَهُمْ إِنَّ كَيْدِي مَتِينٌ)⁽⁸⁵⁾ أي: أخبرهم جهراً وأن كيدي شديد، هذا مجاز مرسل علاقته السببية.
- قال تعالى: (لَوْلَا أَنْ تَدَارَكَهُ نِعْمَةٌ مِنْ رَبِّهِ لَنُبِذَ بِالْعَرَاءِ وَهُوَ مَذْمُومٌ)⁽⁸⁶⁾ أي: نبذ غير مذموم، وذلك لأنه أدركته نعمة ربه وهنا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر السبب وأراد المسبب.
- * قال تعالى: (وَجَاءَ فِرْعَوْنُ وَمَنْ قَبْلَهُ وَالْمُؤْتَفِكَاتُ بِالْحَاطِطَةِ)⁽⁸⁷⁾ والمؤتفكات هم قوم لوط لأنه انتفك بهم، هنا مجاز مرسل علاقته الحالية.
- قال تعالى: (فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ)⁽⁸⁸⁾ أي: في عيشة ذات رضا ومرضية، هذا مجاز مرسل علاقته الحالية.
- قال تعالى: (يُرْسِلُ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا)⁽⁸⁹⁾ أي: ينزل عليكم المطر متتابعاً، هذا مجاز مرسل علاقته السببية لأن الأمطار هي سبب في إنبات الحبوب.
- قال تعالى: (إِنَّكَ إِنْ تَذَرَهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاَجِرًا كَفَّارًا)⁽⁹⁰⁾ أي: سيلدوا الذي سيصير فاجراً كافراً، هذا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما يكون.
- قال تعالى: (وَأَنَّا لَمَسْنَا السَّمَاءَ فَوَجَدْنَاهَا مُلْتَثًّا حَرَسًا شَدِيدًا وَشُهَبًا)⁽⁹¹⁾ أي: ارتقيننا إلى السماء فوجدناها امتلأت بالملائكة، هذا مجاز مرسل علاقته اللزومية فقد ذكر اللزوم وأراد الملزوم.
- قال تعالى: (فَمِ اللَّيْلِ إِلَّا قَلِيلًا)⁽⁹²⁾ أي: إلا شيئاً يسيراً منه، هذا مجاز مرسل علاقته الكلية لأنه ذكر كل الليل وأراد الجز من الليل.
- قال تعالى: (وَالرُّجْزَ فَاهُجْرًا)⁽⁹³⁾ والرجز هو العذاب، أي: أجنب العذاب، هذا مجاز مرسل علاقته المسببية، فقد ذكر المسبب في العذاب وهو العذاب وأراد السبب من الرجز.
- قال تعالى: (فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ)⁽⁹⁴⁾ أي: تحير وجزع من الخوف، هذا مجاز مرسل علاقته اللزومية.
- قال تعالى: (وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ)⁽⁹⁵⁾ أي: وجوه مسرورة وطلقة وهشة وباشة، هذا مجاز مرسل

- علاقته المحلية لأنه ذكر محل الوجوه وهو يومئذٍ وأراد حالها وهي مسرورة.
- قال تعالى: (إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي ظِلَالٍ وَعُيُونٍ)⁽⁹⁶⁾ يعنى ظلال الشجر والقصور وعيون الماء، هذا مجاز مرسل علاقته المحلية لأنه ذكر محلهم وأراد حالهم.
- قال تعالى: (إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي ظِلَالٍ وَعُيُونٍ)⁽⁹⁷⁾ أي: فجر منها العيون، ومرعاها هو ما يأكله الناس والأنعام، هذا مجاز مرسل علاقته السببية فقد ذكر السبب وأراد المسبب.
- قال تعالى: (إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ)⁽⁹⁸⁾ أي إذا الشمس أظلمت ولفت كما تلف العمامة، هذا مجاز مرسل علاقته للزومية وهو ما يلزم المشمس وأريد بذلك الملزوم من التكوير.
- قال تعالى: (بَلِ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي تَكْذِيبٍ)⁽⁹⁹⁾ يعنى مشركي مكة في تكذيب لك وللقرآن، هذا مجاز مرسل علاقته الحالية، لأنه ذكر الحال وأراد المحل وهو محل المشركين النار.
- قال تعالى: (وَجُوهٌ يَوْمَئِذٍ خَاشِعَةٌ)⁽¹⁰⁰⁾ أي: ذليلة وهي وجوه اليهود والكفار، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية، لأنه ذكر الوجوه وهي جزء من الإنسان.
- قال تعالى: (لِسَعْيِهَا رَاضِيَةٌ)⁽¹⁰¹⁾ أي: رضيت بثواب عملها في الجنة، هذا مجاز مرسل علاقته الحالية، لأنه ذكر الحال وأراد المحل وهو الجنة.
- قال تعالى: (وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا)⁽¹⁰²⁾ أي: تأتي الملائكة كل سماء صفًّا على حدا، هذا مجاز مرسل علاقته السببية.
- قال تعالى: (فُكِّ رَقَبَةٍ)⁽¹⁰³⁾ أي: تخليصها من أسر الرق، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية، لأنه ذكر الرقبة وهي جزء من بدن الإنسان، فتحريرها يعنى تحرير الإنسان كله.
- قال تعالى: (نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ)⁽¹⁰⁴⁾ أي: ناصية صاحبها كاذب، هذا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ)⁽¹⁰⁵⁾ أي: أهل ناديه وأهل مجلسه، هذا مجاز مرسل علاقته المحلية، لأنه ذكر المحل وأراد الحال.
- قال تعالى: (فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ)⁽¹⁰⁶⁾ أي: في الجنة وفي رضا تام من ربه، هذا مجاز مرسل علاقته الحالية، لأنه ذكر حاله وأراد محله وهو الجنة.
- قال تعالى: (وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ)⁽¹⁰⁷⁾ المقصود هنا اللغات وليس الألسن هنا مجاز مرسل علاقته إطلاق اسم الكل على الجزء.
- قال تعالى: (يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ)⁽¹⁰⁸⁾ ذكر الأصابع وأراد بها الأنامل أي: ذكر الكل وأراد الجزء وهنا مجاز مرسل علاقته الكلية.
- قال تعالى: (فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ)⁽¹⁰⁹⁾ ذكر أول الشهر وأراد كل الشهر هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (فَتَحَرِّيرُ رَقَبَةٍ)⁽¹¹⁰⁾ ذكر رقبة العبد وأراد كل العبد هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (لَا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا)⁽¹¹¹⁾ ذكر القيام باعتبار انه من الصلاة وأراد الصلاة وهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.

- قال تعالى: (فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ) ⁽¹¹²⁾ ذكر اليد وأراد كل الإنسان لان كل الأعمال تزاوُل بها هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (وَجُودَهُ يُؤْمِنُذِ نَاعِمَةٍ) ⁽¹¹³⁾ ذكر الوجه باعتبار انه يعبر عن تفاصيل الحال وهو جزء من كل وهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (هَدِيًّا بِأَلْحِ الْكَعْبَةِ) ⁽¹¹⁴⁾ ذكر الكعبة وأراد الحرم الشريف كله، هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- * قال تعالى: (نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ) ⁽¹¹⁵⁾ الخطاء صفة للكل ولكن وصف به الناصية، هنا مجاز مرسل علاقته الجزئية.
- قال تعالى: (فَأَتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ) ⁽¹¹⁶⁾ أي: إنا رسله هنا مجاز مرسل أطلق فيه اسم العام على الخاص ذكر الخاص رسول وأراد به العام كل الرسل
- قال تعالى: (وَيَسْتَغْفِرُونَ لِمَنْ فِي الْأَرْضِ) ⁽¹¹⁷⁾ أي: المؤمنین وذلك بدليل قوله تعالى: (وَيَسْتَغْفِرُونَ لِلَّذِينَ آمَنُوا) ⁽¹¹⁸⁾ أي: انه ذكر من في الأرض باعتبار الناس عامة وأراد المؤمنین خاصة وهنا مجاز مرسل علاقته إطلاق اسم العام على الخاص.
- قال تعالى: (وَيُنزِّلُ عَلَيْكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً) ⁽¹¹⁷⁾ ذكر المسبب وأراد السبب هنا مجاز مرسل علاقته المسببية.
- قال تعالى: (قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا) ⁽¹¹⁹⁾ المنزل عليهم ليس هو نفس اللباس بل الماء الذي ينبت الزرع فيتخذ منه الغزل للباس هنا مجاز مرسل علاقته المسببية.
- قال تعالى: (لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا) ⁽¹²⁰⁾ أي: أنها مقرونة بالمهر والنفقة مما لا بد للمتزوج منه ذكر المسبب وهو المهر وأراد السبب علاقته السببية.
- قال تعالى: (مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ) ⁽¹²¹⁾ أي: القبول والعمل به لأنه مسبب على السمع هنا مجاز مرسل علاقته السببية.
- قال تعالى: (وَأَتُوا الْيَتَامَىٰ أَمْوَالَهُمْ) ⁽¹²²⁾ أي: الذين كانوا يتامى هنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما كان.
- قال تعالى: (فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ) ⁽¹²³⁾ أي: الذين كانوا أزواجهن هنا مجاز مرسل علاقته اعتبار ما كان.
- قال تعالى: (إِنَّهُ مَنْ يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَا) ⁽¹²⁴⁾ أي: باعتبار ما كان في الدنيا من إجرام هنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما كان.
- قال تعالى: (إِنِّي أَرَانِي أَعْمُرُ خَمْرًا) ⁽¹²⁵⁾ أي باعتبار ما يؤول عليه بعد عصره هنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما كان.
- قال تعالى: (حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ) ⁽¹²⁶⁾ سماه زوجا لان العقد يؤول إلى الزوجة وهي لا تنكح إلا في حال كونه زوجا لها هنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما سيكون.
- قال تعالى: (فَبَشِّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ) ⁽¹²⁷⁾ أي: عندما يكبر يكون حليما هنا مجاز مرسل علاقته اعتبار ما سيكون.

- قال تعالى: (فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)⁽¹²⁸⁾ أي: في الجنة لأنها محل الرحمة وهنا ذكر الحال وأراد المحل مجاز مرسل علاقته المحلية.
- قال تعالى: (لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا)⁽¹²⁹⁾ هنا عبر بالقلب عن العقل ذكر المحل وهو القلوب وأراد الحال هنا مجاز مرسل علاقته المحلية.
- قال تعالى: (يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ)⁽¹³⁰⁾ ذكر الأفواه وهي محل القول وأراد الألسن هنا مجاز مرسل علاقته المحلية .
- قال تعالى: (وَأَسْأَلُ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا)⁽¹³¹⁾ ذكر القرية وهي المحل وأراد حال ساكنيها هنا مجاز مرسل علاقته المحلية.
- قال تعالى: (وَاجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ)⁽¹³²⁾ هنا مجاز مرسل علاقته تسمية الشئ باسم الآلة.
- قال تعالى: (أَتَى أَمْرُ اللَّهِ)⁽¹³³⁾ أي: أتت الساعة وهنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما سيكون.
- قال تعالى: (وَنُفِخَ فِي الصُّورِ)⁽¹³⁴⁾ أي: يوم ينفخ في الصور هنا مجاز مرسل علاقة باعتبار ما سيكون.
- قال تعالى: (وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى)⁽¹³³⁾ أي: إذا سكن الليل هنا مجاز مرسل علاقته باعتبار ما سيكون.
- قال تعالى: (وَابْنِ السَّبِيلِ)⁽¹³⁵⁾ وذلك لكونه موجود في السبيل هنا مجاز مرسل علاقته المجاورة.
- * قال تعالى: (وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانَ ابْنِ لِي صَرِحًا لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ)⁽¹³⁶⁾ خاطب فرعون هامان رغم انه لم يتولى البناء بنفسه ولكنه الامور وكان سببا في بناء الصرح، هنا مجاز مرسل علاقته السببية.
- قال تعالى: (اللَّذِي يُوسُّوسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ)⁽¹³⁷⁾ أي: ذو الوسواس في صدور الناس ذكر محل الوسواس وأراد الحال بعد الوسواس ولذا استعاذ منه هنا مجاز مرسل علاقته المحلية.

النتائج والتوصيات

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. وجود المجاز بكل أنواعه في القرآن الكريم هذا يؤكد أن القرآن الكريم مصدر للدراسات البلاغية بكل أنواعها.
2. أكثر أنواع المجاز وروداً في القرآن الكريم هو المجاز اللغوي ثم يليه المجاز العقلي.
3. جاءت علاقات المجاز القرآن الكريم متفاوتة على النحو التالي:
4. العلاقة الجزئية وردت بعدد 22 مرة
5. العلاقة السببية وردت بعدد 20 مرة
6. العلاقة المحلية وردت بعدد 14 مرة
7. العلاقة المسببية وردت بعدد 8 مره
8. العلاقة الحالية وردت بعدد 8 مرة
9. العلاقة اعتبار ما يكون وردت بعدد 8 مرة
10. العلاقة اعتبار ما كان وردت بعدد 5 مرة

11. العلاقة اللزومية وردت بعدد 4 مرة
12. العلاقة الآلية وردت بعدد 3 مرة
13. العلاقة المجاورة وردت بعدد 2 مرة
14. العلاقة الكلية وردت بعدد 2 مرة
15. العلاقة إطلاق العام على الخاص وردت بعدد 2 مرة
16. العلاقة الملزومية وردت بعدد 1 مرة

التوصيات:

1. على الدارسين البحث في مثل هذه الدراسات لتسهيل فهم القرآن الكريم
2. المكتبة العربية تسع المزيد من الدراسات البلاغية
3. وصية للدارسين بالبحث في المجاز بكل أنواعه في القرآن الكريم لان مثل هذه الدراسات تخدم القرآن الكريم والأجر فيه عظيم .

الهوامش:

- (1) الشعر والشعراء: لابن قتيبه، تحقيق وشرح احمد محمد شاكر دار الآثار للنشر ص432.
- (2) حاشية الجرجاني على شرح العضد على مختصر بن الحاجب: تصحيح شعبان محمد إسماعيل، طبع مكتبة الكليات الأزهرية- القاهرة سنة 1393هـ - ج1 ص 141.
- (3) انظر لسان العرب: مادة رسل
- (4) انظر لسان العرب: مادة جوز
- (5) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: أحمد بن محمد بن علي الفيوي، الناشر المكتبة العلمية، بيروت، ج1- ص114.
- (6) حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع: حسن بن محمد بن محمود العطار الشافعي المتوفى 1250هـ الناشر دار الكتب العلمية، ج1 - ص399.
- (7) شرح العضد للقاضي عضد الله والدين عبد الرحمن بن احمد على مختصر منتهى الوصول والأمل في علمي الأصول والجدل للإمام أبي عمر وجمال الدين عثمان بن عمر المعروف بابي الحاجب المالكي دراسة وتحقيق الدكتور علي عبد الرحمن بسام الجزائري، المجلد الأول، ص 141.
- (8) المعتمد في أصول الفقه أبو الحسن محمد بن علي بن الطيب البصري المعتزلي تحقيق محمد حميد الله، ص 117.
- (9) المحصول في أصول الفقه: القاضي محمد عبد الله أبو بكر، تحقيق: حسين علي البدري وسعيد قودة، الناشر، دار البيارق - عمان، الطبعة الأولى 1420 - 1999م، ص 403.
- (10) منع جواز المجاز في المنزل للتعب والإعجاز: محمد الأمين الشنقيطي، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1417هـ ص 260
- (11) الإيضاح في علوم البلاغة للإمام الخطيب القزويني، شرح وتنقيح الدكتور محمد السعدي فرهود دار الكتاب المصري القاهرة ص 205
- (12) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع: السيد احمد الهاشمي، ص 252
- (13) سورة القيامة: الآية (4)
- (14) صحيح البخاري للإمام أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ج2، ص 515 رقم الحديث 1354
- (15) سورة غافر: الآية (13)
- (16) سورة البقرة: الآية (19).
- (17) أعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، نشر دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 9، 1973م، ص 126.

- (18) سورة النساء: الآية (92).
- (19) سورة الشعراء: الآية (84).
- (20) سورة إبراهيم: الآية (4).
- (21) سورة النساء: الآية (92).
- (22) جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع تحقيق دكتور يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، السيد أحمد الهاشمي، ص 253.
- (23) سورة النساء: الآية (54).
- (24) سورة آل عمران: الآية (173).
- (25) سورة النساء: الآية (2).
- (26) سورة يوسف: الآية (36).
- (27) سورة نوح: الآية (27).
- (28) سورة البقرة: الآية (2).
- (29) سورة آل عمران: الآية (107).
- (30) سورة العلق: الآية (17).
- (31) سورة آل عمران: الآية (167).
- (32) سورة النمل: الآية (88).
- (33) سورة الواقعة: الآية (2).
- (34) سورة هود: الآية (43).
- (35) سورة الإسراء: الآية (45).
- (36) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر لابن الأثير تحقيق محي الدين عبد الحميد، ص90.
- (37) مفتاح العلوم لأبي يعقوب يوسف بن محمد بن علي السكاكي تحقيق وتقديم الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العالمية، ص595.
- (38) الحيوان لأبي عثمان عمر بن بحر الجاحظ وضع حواشيه محمد باسل عيون السود، ج1، ص333.
- (39) مفتاح العلوم للسكاكي، (مرجع سابق) ص595.
- (40) سورة الفاتحة الآية (7)
- (41) سورة الروم الآية: (30)
- (42) سورة الروم الآية: (41)
- (43) سورة الروم، الآية: (46)
- (44) سورة لقمان الآية: (22)

- (45) سورة الأحزاب، الآية: (19)
(46) سورة الأحزاب، الآية: (42)
(47) سورة الأحزاب، الآية: (51)
(48) سورة سبأ، الآية: (15)
(49) سورة فاطر، الآية: (10).
(50) سورة يس، الآية: (19).
(51) سورة يس، الآية: (34).
(52) سورة ص، الآية: (12).
(53) سورة ص، الآية: (45)
(54) سورة الزمر، الآية: (14)
(55) سورة الزمر، الآية: (73)
(56) سورة غافر، الآية: (11)
(57) سورة غافر، الآية: (13)
(58) سورة غافر، الآية: (19)
(59) سورة الأنعام، الآية: (92)
(60) سورة الزخرف، الآية: (11)
(61) سورة الزخرف، الآية: (28)
(62) سورة الدخان، الآية: (51)
(63) سورة الجاثية، الآية: (5)
(64) سورة الجاثية، الآية: (30)
(65) سورة الجاثية، الآية: (34)
(66) سورة الأحقاف، الآية: (15)
(67) سورة الأحقاف، الآية: (33)
(68) سورة محمد، الآية: (4)
(69) سورة محمد، الآية: (13)
(70) سورة محمد، الآية: (31)
(71) سورة الفتح، الآية: (29)
(72) سورة ق، الآية: (9)
(73) سورة الذاريات، الآية: (22)
(74) سورة الذاريات، الآية: (28)

- (75) سورة الطور، الآية: (48)
(76) سورة القمر، الآية: (14)
(77) سورة القمر، الآية: (48)
(78) سورة الرحمن، الآية: (27)
(79) سورة المجادلة، الآية: (3)
(80) سورة الحشر، الآية: (9)
(81) سورة الجمعة، الآية: (7)
(82) سورة الحج، الآية: (48)
(83) سورة الملك، الآية: (1)
(84) سورة الملك، الآية: (22)
(85) سورة القلم، الآية: (45)
(86) سورة القلم، الآية: (49)
(87) سورة الحاقة، الآية: (9)
(88) سورة الحاقة، الآية: (21)
(89) سورة نوح، الآية: (11)
(90) سورة نوح، الآية: (27)
(91) سورة الجن، الآية: (8)
(92) سورة المزمل، الآية: (2)
(93) سورة المدثر، الآية: (5)
(94) سورة القيامة، الآية: (7)
(95) سورة القيامة، الآية: (22)
(96) سورة المرسلات، الآية: (41)
(97) سورة النازعات، الآية: (31)
(98) سورة التكويد، الآية: (1)
(99) سورة البروج، الآية: (19)
(100) سورة الغاشية، الآية: (2)
(101) سورة الغاشية، الآية: (9)
(102) سورة الفجر، الآية: (22)
(103) سورة البلد، الآية: (13)
(104) سورة العلق، الآية: (16)

- (105) سورة العلق، الآية: (17)
(106) سورة القارعة، الآية: (7)
(107) سورة النحل الآية (103)
(108) سورة البقرة الآية (19)
(109) سورة البقرة الآية (185)
(110) سورة النساء الآية (92)
(111) سورة التوبة الآية (108)
(112) سورة الشورى الآية (30)
(113) سورة الغاشية الآية (8)
(114) سورة المائدة الآية (95)
(115) سورة العلق الآية (16)
(116) سورة الشعراء الآية (16)
(117) سورة الشورى الآية (5)
(118) سورة غافر الآية (7)
(119) سورة الأنفال الآية (11)
(120) سورة الأعراف الآية (26)
(121) سورة النور الآية (33)
(122) سورة هود الآية (20)
(123) سورة النساء الآية (2)
(124) سورة طه الآية (74)
(125) سورة يوسف الآية (36)
(126) سورة البقرة الآية (230)
(127) سورة الصافات الآية (101)
(128) سورة آل عمران الآية (107)
(129) سورة الأعراف الآية (179)
(130) سورة آل عمران الآية (1)
(131) سورة يوسف الآية (82)
(132) سورة الشعراء الآية (84)
(133) سورة النحل الآية (1)
(134) سورة الزمر الآية (68)

(135) سورة الضحى الآية (2)

(136) سورة التوبة الآية (60)

(137) سورة غافر الآية (36)

(138) سورة الناس الآية (5)

أبنية المشتقات ودلالاتها في سورتي الحديد وسبأ (صيغة المبالغة أنموذجاً)

قسم النحو والصرف وفقه اللغة - كلية اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

د. محمد أحمد بلال الصديق

مستخلص:

هذا البحث بعنوان: «أبنية المشتقات ودلالاتها في سورتي الحديد وسبأ صيغة المبالغة أنموذجاً»، وهدف إلى الوقوف على صيغ المبالغة في سورتي الحديد وسبأ إبراز دلالات صيغ المبالغة في كل من سورتي الحديد وسبأ، والكشف عن أكثر صيغ المبالغة تكراراً في السورتين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي التحليلي. وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة وثلاثة مباحث، وخاتمة، وأنهيت بحثي بخاتمة تلخص ما جاء في هذه الدراسة، وتوضح أهم النتائج. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: تتشابه كل من سورة الحديد وسبأ بأنها من السور التي تناولت القضايا والمسائل المتعلقة بالعقيدة هناك صيغ مبالغة مشتركة بين سورة الحديد وسورة سبأ وجميع هذه الصيغ جاءت على وزن فاعل وهي: العزيز، الحكيم، العليم، الرحيم، الخبير، تختلف صيغ المبالغة المتعلقة بالبشر إذ تدل على الكثرة والمبالغة، أما صيغ المبالغة التي تتعلق بأسماء الله الحسنى فهي تدل على لزومها وثباتها وديمومتها.
الكلمات المفتاحية: الاشتقاق - صيغ المبالغة- سورة الحديد- سورة سبأ

The Structures of Derivatives and Their Connotations in Surat Al-Hadid And Saba' (Form of Exaggeration as An Example)

Dr.Mohamed Ahmed Bilal Elsiddig

Abstract:

This research aimed to define the structures of derivatives and their connotations in Surat Al-Hadid and Saba', in addition to identifying the form of exaggeration as an example, the forms of exaggeration in Surat Al-Hadid and Saba', highlight the implications of the forms of exaggeration in both Surat Al-Hadid and Saba, and to reveal the most frequent forms of exaggeration in the two surahs. To achieve these goals; the study relied on the descriptive approach and the inductive and analytical approach. This study consists of an introduction, three sections, and a conclusion. The first section was entitled: Introduction to Surahs Al-Hadid and Saba', the second section was entitled: Introduction to derivatives, and the third section: Exaggerated forms in Surahs Al-Hadid and Saba and their implications. I ended the research

with a conclusion that summarizes what was stated in this study and clarifies the most important matters. The study found several results, the most important of which are that both Surah Al-Hadid and Saba are similar in that they are among the surahs that dealt with issues and issues related to the faith. There are common exaggerated formulas between Surat Al-Hadid and Surat Saba, and all of these formulas came in an effective meter, which are: The Mighty, the Wise, the All-Knowing, the Merciful, Expert, the forms of exaggeration related to humans differ, as they indicate abundance and exaggeration, while the forms of exaggeration that relate to the Most Beautiful Names of God indicate their necessity, stability, and permanence.

Keywords: Derivation - Exaggerated Forms - Surat Al-Hadid - Surat Saba

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

قال تعالى: { الرِّكَابُ أَكْرَمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ }⁽¹⁾ إن القرآن الكريم كتاب محكم متقن، والكتاب الذي ضمنت به اللغة العربية بقاءها وخلودها، ومن خلاله استطاع العرب أخذ علومهم ومعارفهم، لذلك تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت مادة القرآن الكريم، ومن هذه العلوم « علم الصرف» الذي يهتم بدراسة الكلمة، فاللغة العربية مبسطة بالميزان الصوفي المكون من ثلاثة أحرف أصول وهي (الفاء، العين، اللام)، وهذه الأحرف هي المحور الأساسي لكل الكلمات العربية المتصرفة وما يعتريها من تغييرات تتمثل: بالحذف، والزيادة، والإعلال، والقلب، والاشتقاق ويعد الاشتقاق من الظواهر اللغوية التي تهتم بنمو اللغة وإثرائها، ومن أبرز أبنية الاشتقاق صيغ المبالغة، وهي من الصيغ التي تدل على المبالغة والكثرة في الفعل. وقد زخر القرآن الكريم بالكثير من صيغ المبالغة، التي جاءت متنوعة بتنوع مواطن الصيغة ومدلولاتها، وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة بعنوان: « أبنية المشتقات ودلالاتها في سورتي الحديد وسبأ صيغة المبالغة أمودجا.

مشكلة الدراسة:

يعد القرآن الكريم المعين الذي لا ينضب في علوم اللغة العربية، لذلك أخذ العلماء واللغويون ينهلون من هذا المعين للكشف عن أسرار اللغة العربية ودقائقها، معتمدين في بحوثهم ودراساتهم على كل ما ورد في كتاب الله العظيم من الأدلة والأساليب اللغوية المعجزة، ومن هذه الأساليب صيغ المبالغة التي تتميز بدلالاتها المتوافقة مع السياق، والتي تساهم بثراء اللغة العربية، وبناء على ذلك يمكننا تحديد إشكالية هذا البحث بتساؤل مفاده:

ما هي أكثر صيغ المبالغة وروداً في سورتي الحديد وسبأ؟

يندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- ما هي دلالات صيغ المبالغة في كل من سورتي الحديد وسبأ؟

- ما هي أكثر صيغ المبالغة تكراراً في السورتين؟

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:
- إن الاشتقاق من الظواهر اللغوية التي تميزت بها اللغة العربية وانفردت به.
- دراسة المشتقات في القرآن الكريم تساهم في إبراز دلالة السورة ولا سيما دلالة الآية القرآنية.
- إن الأسلوب القرآني تميز باشماله على عدد كبير من صيغ المبالغة التي تتسم بالتنوع في دلالاتها.

أهداف الدراسة:

- تحاول هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف من أهمها:
- الوقوف على صيغ المبالغة في سورتي الحديد وسبأ
- إبراز دلالات صيغ المبالغة في كل من سورتي الحديد وسبأ.
- الكشف عن أكثر صيغ المبالغة تكرارا في السورتين.

دراسات سابقة:

1. دراسة أحمد الدكتور ، وسليمان ياقوت (2023) بعنوان: «أبنية المشتقات ودلالاتها (دراسة نظرية وتطبيقية في سورة إبراهيم)»، وهدفت الدراسة إلى إحصاء المشتقات في سورة إبراهيم وبيان دلالات هذه المشتقات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: بلغ عدد المشتقات الواردة في سورة إبراهيم (74) مشتقا، وكان أعلى المشتقات ورودا في السورة الكريمة اسم الفاعل إذ بلغ (32) اسما، وهذا يدل على حالة من الثبوت والحدوث في السورة، جاءت دلالة اسم المفعول في سورة إبراهيم على من وقع عليه الفعل تجددا وحدوثا لا ثبوتا.
2. دراسة نواوية مريم، وآمال عثمان (2022) بعنوان: «أبنية المشتقات ودلالاتها في القرآن الكريم اسم الفاعل أمودجا» ، وهدفت الدراسة إلى دراسة دلالات اسم الفاعل في نماذج متنوعة من سور القرآن الكريم وتحليلها وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: يرتبط الاشتقاق بالصرف ارتباطا وثيقا فهو يبحث في الأبنية الصرفية، يعد اسم الفاعل من أكثر المشتقات حضورا في القرآن الكريم، ويدل على الحدوث والتجدد لا سيما إذا ورد في سياق لجمل الفعلية.
3. دراسة حمادة عبد الإله حامد (2021) بعنوان: «صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم وأثرها في الدلالة»، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم وبيان أثر تنوع هذه الصيغ في إيضاح المقاصد القرآنية، وبيان أثر تقاض صيغ الفاعلية والمفعولية في المعنى، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: حظيت سورة القلم بالكثير من صيغ الفاعلية والمفعولية إذ بلغ عددها (40) صيغة ما بين اسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة والصفة المشبهة، ولكل صيغة أثر في وضوح المقاصد وإثراء الدلالة، كان اسم الفاعل من أكثر المشتقات حضورا في سورة القلم.
4. دراسة وردة مغرابي، وأمنية كروز (2020) بعنوان: «أبنية المشتقات ودلالاتها في القرآن الكريم جزء تبارك» أمودجا - دراسة صرفية دلالية»، وهدفت الدراسة إلى استخراج أبنية المشتقات

وبيان دلالاتها، والكشف عن وضعية الدلالات واختلافها وبيان التغير الدلالي في القرآن الكريم، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: جاءت دلالة اسم الفاعل واسم المفعول على الثبوت لأن معظم الآيات في جزء تبارك تتناول أهوال يوم القيامة، يمثل اسم الفاعل أكبر نسبة ورود في هذا الجزء، أما اسم الآلة فهو أقل وروداً في هذا الجزء.

5. دراسة حكيمة بوراس، وسلمى عوملي (2021) بعنوان: «دلالة المشتقات في جزء قد سمع»، وهدفت الدراسة إلى استخراج المشتقات وبيان دلالاتها والصيغ الصرفية لها في الجزء القرآني (قد سمع)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تظهر دلالة الثبوت للأسماء والتجدد للأفعال من الآيات القرآنية المتنوعة التي يعدل فيها من صيغة الفعل إلى صيغة الاسم وتفيد أن الفعل يدل على التجدد أما الاسم فيدل على الثبوت، أكثر المشتقات وروداً في السور القرآنية ما كان من الثلاثي المجرد فهو أكثر الأصول استعمالاً، ثم المزيد بحرف، فالمزيد بحرفين، ثم المزيد بثلاثة أحرف، فالرباعي فالملحق به، وكثيراً ما تتوالى الصيغ الصرفية للمشتقات وتقترب بعضها ومثال ذلك (غفور ورحيم) فأغلب الآيات تذكر فيها صيغة غفور مرادفة لرحيم.

6. دراسة مهاوات ابتهاج، وغريسي الزهرة، ومعامرة جهاد (2015) بعنوان: «أبنية المشتقات في سورة الكهف»، وهدفت الدراسة إلى استخراج المشتقات من سورة الكهف وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: يدل الاشتقاق على مرونة اللغة العربية وله دور في ثراء دلالات المفردات، كان لاسم الفاعل حضوراً أكثر من باقي المشتقات في سورة الكهف. والبحث الحالي يتميز عن غيره من الدراسات والأبحاث السابقة في استهدافه صيغ المبالغة في سورتي الحديد وسبأ، والكشف عن أكثر صيغ المبالغة تكراراً في السورتين.

منهج الدراسة:

اعتمدت في بحثي هذا على المنهج الوصفي في الجانب النظري من حيث جمع المادة العلمية والتعليق عليها، كما استعنت بالمنهج الاستقرائي التحليلي في الجانب التطبيقي، وذلك للاستقراء وتتبع المشتقات والكشف عن دلالاتها في كل من سورتي الحديد وسبأ.

التعريف بسورتي الحديد وسبأ:

أولاً: تقديم سورة الحديد:

سورة الحديد هي السورة السابعة والخمسون في ترتيب المصحف الشريف، وهي آخر سورة في الجزء السابع والعشرين من أجزاء القرآن الكريم، كما أنها السورة الوحيدة التي سميت باسم عنصر من عناصر الطبيعة. وتعد سورة الحديد من السور القرآنية المختلف فيها من حيث عدد آياتها ومكان نزولها وفيما يتعلق بعدد آيات السورة فهناك من يرى بأن عدد آياتها تسع وعشرون آية وهؤلاء هم أهل الكوفة والبصرة، ويرى أهل المدينة ومكة والشام بأن عدد آياتها ثمان وعشرون، ويقول الإمام أبو عمر الداني عن هذه السورة: « وهي عشرون وتسع آيات في الكوفي والبصري، وثمان في عدد الباقيين اختلافها آيتان { مِنْ قِبَلِهِ الْعَذَابُ }⁽²⁾ عدها الكوفي ولم يعدها الباقون {وَأَتَيْنَاهُ الْإِنجِيلَ} ⁽³⁾ عدها البصريون ولم يعدها الباقون⁽⁴⁾. أي

ان الاختلاف بين كل من أهل الكوفة والبصرة، وأهل المدينة والشام يعود إلى مواطن الوقوف على الفواصل بين الآيات، فقد يعتبرها أحده آية، في حين يراها الآخر آيتين.

أما موضع الخلاف بين العلماء في مكان نزول السورة، فقد ذهب البعض إلى القول بأن سورة الحديد هي من السورة مكية، ويرى آخرون بأنها من السور المدنية. وأشار ابن عاشور إلى قوة الاختلاف بين العلماء المتعلق بمكان نزول السورة، ويرى بأن الاختلاف لم يحصل إلا في سورة الحديد، ولا يوجد سورة في القرآن اختلف فيها مثل هذا الاختلاف⁽⁵⁾، وقد ذكر ابن الجوزي العلماء الذين قالوا بمدنيتها ومكيتها إذ يقول: «وفيها قولان: أحدهما: إنها مدنية، رواه العوفي عن ابن عباس، وبه قال الحسن، ومجاهد، وعكرمة، وجابر بن زيد، وقتادة، ومقاتل. والثاني: إنها مكية، قاله ابن السائب⁽⁶⁾.

أما الألوسي فيرى أن سورة الحديد تحتل الوجهان الأول وهو أن السورة مدنية والآخر أنها مكية⁽⁷⁾. في ضوء ما سبق نجد أن هذا الاختلاف يفضي إلى أن سورة الحديد مكية في بعض آياتها لا سيما الآيات الأولى منها، ومدنية في الآيات الأخرى. وقد سميت سورة الحديد بهذا الاسم لورود كلمة (الحديد) في الآية الخامسة والعشرين من السورة،⁽⁸⁾ إذ يقول الله تعالى: { وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ⁽⁹⁾ } ويذكر الزحيلي بأن المراد بالحديد في السور القرآنية تحقيق المنافع للإنسان في أوقات السلم والحرب، فهو يستخدم كمظهر من مظاهر الحضارة في البناء وال عمران، كما يستخدم في صناعة الآلات الحربية في الحروب⁽¹⁰⁾.

مقاصد السورة وموضوعاتها:

سورة الحديد من السور القرآنية التي تناولت المسائل والقضايا المتعلقة بالعقيدة، ومن أبرز المواضيع التي تطرقت إليها السورة الكريمة ما يلي:

استهلت سورة الحديد ببيان أن كل ما في الكون يسبح لله تعالى وقد انتقلت السورة إلى التعريف بصفات الله تعالى الدالة على عظمته و وحدانيته وسعة علمه، وبيان مظاهر قدرته عز وجل وملكوته الحقيقي لكل ما في السماوات والأرض، أيضا الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى ورسول محمد صلى الله عليه وسلم، والترغيب في الإنفاق في سبيل الله، الحث على الرجوع إلى الله تعالى، وبيان جزاء كل من المؤمنين المصدقين، وجزاء المنافقين والكافرين، بيان حقيقة الحياة الدنيا، والمسارة في طلب المغفرة من الله تعالى، التذكير بالبعث، بيان الغاية من إرسال الله تعالى للرسل بالأدلة والحجج لإقامة العدل بين الناس، النهي عن الحزن والأمر بالصبر على مصائب الدنيا⁽¹¹⁾.

ثانياً: تقديم سورة سبأ:

سورة سبأ هي السورة الرابعة والثلاثون من حيث ترتيب المصحف الشريف في الجزء الثاني والعشرين نزلت بعد سورة لقمان، وقبل سورة الزمر⁽¹²⁾.

أما عدد آياتها فقد اختلف فيها، ففي رأي أهل الشام بلغ عدد آياتها (55) آية، أما الجمهور فذهبوا إلى القول بأن عدد آياتها (54) آية⁽¹³⁾. وسورة سبأ من السور المكية بإجماع المفسرين عدا آية واحدة، وهي الآية السادسة يقول عز وجل: {وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ هُوَ الْحَقُّ وَيَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ⁽¹⁴⁾ }⁽¹⁵⁾ وموضع الاختلاف في هذه الآية هو أن ابن عباس يرى أن هذه الآية مكية لأن المقصود

ب (أوتوا العلم) أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم، أما مقاتل فذهب إلى القول بأن الآية مدنية لأن موجهة إلى المؤمنين الذين أسلموا في المدينة المنورة أمثال عبد الله بن كعب وغيره، هناك من ذهب إلى القول بأن المراد هم أمة محمد صلى الله عليه وسلم⁽¹⁶⁾. وسميت سورة (سبأ) بهذا الاسم لاشتغالها على قصة أهل سبأ وهم قوم سكنوا في بلاد اليمن، أنعم الله تعالى عليهم بنعمه وفضله العظيم فشكروا الله تعالى وعبدوه حق العبادة، لكنهم عندما أعرضوا عن الله سبحانه وتعالى، جحدوا نعمته، فأهلكهم الله تعالى⁽¹⁷⁾.

مقاصد السورة وموضوعاتها:

إن المحور الأساسي الذي تدور حوله سورة سبأ هو العقيدة الإسلامية، فالمقاصد الكلية للسورة هي: التوحيد، الإيمان بالوحي والنبوة، الإيمان بالبعث والنشور⁽¹⁸⁾

استهلت سورة سبأ بتمجيد الله عز وجل والثناء عليه فهو مدبر هذا الكون بحكمته والذي أبدع في خلقه، لا يغيب عن علمه شيء في الأرض ولا في السماء، وهذا من أعظم الأدلة على وحدانيته سبحانه وتعالى⁽¹⁹⁾. ومن أبرز المحاور أو الموضوعات التي اشتملت عليها سورة سبأ: إثبات قيام الساعة، وتكذيب الكفار للبعث بعد الموت، ذكر معجزات الأنبياء ومنها: تسخير الطير والجمال للنبي داود عليه السلام، وتسخير الريح للنبي سليمان عليه السلام، فقد سخر الله عز وجل لهم أنواع شتى من النعم، في المقابل ذكرت السورة قصة قوم سبأ الذين أنكروا فضل الله عليهم واندثرت مملكتهم بسبب جحودهم وإنكارهم لنعم الله تعالى عليهم، كما عرضت السورة عدة مشاهد من يوم القيامة، ذكرت السورة شبهات الكافرين حول خاتم الأنبياء والمرسلين، وإقامة الأدلة والبراهين على وحدانية الله تعالى، دعوة المشركين إلى الإيمان بالله وحده المدبر لأموال الخلق جميعاً.

التعريف بالاشتقاقات:

أولاً: الاشتقاق لغة واصطلاحاً:

الاشتقاق لغة:

تعددت معاني الاشتقاق اللغوية وتنوعت عند علماء اللغة، فقد جاء في لسان العرب أن «اشتقاق الشيء بنيانه من المرتجل، واشتقاق الكلام: الأخذ فيه يمينا وشمالا، واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه، ويقال: شقق الكلام إذا أخرجه أحسن مخرج⁽²⁰⁾، كما ورد في معجم الصحاح أن الاشتقاق هو الأخذ في الكلام، وفي الخصومة يمينا وشمالا، واشتقاق الحرف من الحرف أي الأخذ منه⁽²¹⁾، أما في معجم مقاييس اللغة فالاشتقاق من شق: والشين والقاف أصل واحد يدل على انصداع في الشيء»⁽²²⁾ في ضوء ما سبق يمكننا القول بأن المعنى اللغوي لكلمة «الاشتقاق» تدور حول الأخذ في الكلام وانصداع الشيء.

الاشتقاق اصطلاحاً:

إن الاشتقاق من الناحية الاصطلاحية من المفاهيم التي عرفها علماء الصرف قديماً وحديثاً، إذ عرفها ابن دريد بقوله: أخذ كلمة من كلمة أو أكثر للتناسب بينهما من حيث اللفظ والمعنى⁽²³⁾، كما أورد الجرجاني تعريفاً للاشتقاق فيقول: انتزاع لفظ من لفظ آخر، بشرط توافقهما من حيث المعنى والتركيب، واختلافهما من حيث الصيغة⁽²⁴⁾. ومن تعريفات المحدثين نجد محمد آل ياسين الذي عرف الاشتقاق بأنه: «توليد بعض

الألفاظ من بعض، بحيث ترجع جميع المشتقات إلى أصل يحدد معناها المشترك، ويشير إلى معناها الخاص»⁽²⁵⁾، وتعرف خديجة الحديثي الاشتقاق بقولها: أخذ لفظ من لفظ آخر، للتوافق بين اللفظ المأخوذ والمأخوذ منه من حيث أصل الكلمة اللفظي والمعنوي، بحيث يدل اللفظ المأخوذ على المعنى الأصلي مع زيادة مختلفة في بعض الحركات أو الحروف أو الاثنين معاً⁽²⁶⁾.

فلاشتقاق يأخذ من الجذر الواحد للكلمة أو اللفظ، ويأخذ منه العديد من الألفاظ بحيث يكون هناك تقارب بينهم، ومثال ذلك مادة (ر، ب، و) يشتق منها العديد من الألفاظ ومنها: المرء، الربا، التربية، وجميع هذه الألفاظ المشتقة تدل على معنى واحد يتمثل في النماء والزيادة⁽²⁷⁾.

بناء على ما تقدم يمكننا القول بأن هناك توافق في التعريفات القديمة والحديثة للمصطلح الاشتقاق فهو أخذ أو انتزاع لفظ من لفظ آخر بشرط التوافق بينهما من حيث حروف اللفظ ومعناه.

صيغ المبالغة في سورتي الحديد وسبأ ودلالاتها:

تعد صيغة المبالغة من المشتقات التي تدل على الحدث وفاعله، وهي من الصيغ الدالة على اسم الفاعل تفيد الدلالة على التكثر والمبالغة، إذ يقول سيبويه: «وأجروا اسم الفاعل إذا أرادوا أن يبالغوا في الأمر مجراه، إذا كان على بناء فاعل لأنه يريد به إيقاع الفعل، إلا أنه يريد أن يحدث عن مبالغة»⁽²⁸⁾، فصيغ المبالغة تؤخذ من مصدر الفعل الثلاثي، فهي كما قالوا: «محولة عن صيغة الفاعل»⁽²⁹⁾.

أوزان صيغ المبالغة:

هناك خمسة أوزان لصيغ المبالغة وهذه الأوزان هي أشهرها⁽³⁰⁾:

- فَعَّال: هَمَّاز - مَشَاء
- فَعُول: شَكُور
- فَعِل: حَذِر.
- مَفْعَال: مِقْدَام.
- فَعِيل: سَمِيع.

وهذه الصيغ لها حضورها في القرآن الكريم لا سيما الصيغ الآتية: فَعَّال، فَعُول، مَفْعَال، فَعِيل، وفيما يلي نورد أمثلة على صيغ المبالغة التي تكررت في كل من سورة الحديد، وسورة سبأ.

العزیز: وردت كلمة (العزیز) مرتين في سورة الحديد، والعزیز على وزن فَعِيل، والعزیز هو «منيع الجناب»⁽³¹⁾، والعزیز اسم من أسماء الله الحسنی، والعزیز من عز الشيء يعز بكسر العين، ويعني الذي لا يعادله شيء ولا مثل له⁽³²⁾.

الحكيم: وهو من أسماء الله الحسنی على وزن (فَعِيل)، وهو «المحكم لخلق الأشياء صرف عن (مفعل) إلى فَعِيل، ومعنى الإحكام لخلق الأشياء إنما ينصرف إلى إتقان التدبير فيها، وحسن التقدير لها»⁽³³⁾ الخبير: وهو من اسم من أسماء الله تعالى، ويعني العالم بغوامض الأمور ودقائقها، وهو المحيط بعلمه كل شيء فلا يغييب عنه شيء في هذا الكون إلا وعنده سبحانه خبره وعلمه⁽³⁴⁾.

العليم: «هو العالم بالسرائر والخفيات، التي لا يدركها علم الخلق، وجاء على بناء فَعِيل للمبالغة في وصفه بكمال العلم»⁽³⁵⁾

الرحيم: اسم من أسماء الله الحسنى على وزن (فَعِيل) ويعني « المبالغ في قبول التوبة وإفاضة الرحمة»⁽³⁶⁾

صيغ المبالغة الواردة في سورة الحديد:

الصيغة	وزنها	رقم الآية	عدد تواترها	دلالتها
العزیز	فَعِيل	1/25	2	لزوم صفة العزة وهي القوة والشدة
الحكيم	فَعِيل	1	1	المبالغة في الحكمة
قدير	فَعِيل	2	1	ثبوت القدرة وشدتها
عليم	فَعِيل	3/6	2	دوام صفة العلم وثباتها
بصير	فَعِيل	4	1	دوام وثبوت هذه الصفة في الله عز وجل
رؤوف	فَعُول	9	1	المبالغة والإكثار من رأفة الله
رحيم	فَعِيل	9/28	2	ثبوت صفة الرحمة
خبير	فَعِيل	10	1	اللزوم والدوام
الغرور	فَعُول	14/20	2	كثرة الغرور وملازمته
فخور	فَعُول	23	1	الكثرة والمبالغة
الحميد	فَعِيل	24	1	الثبات والدوام لصفة الحمد
الحكيم	فَعِيل	127 /	2	المبالغة في العزة والحكمة

صيغ المبالغة الواردة في سورة سبأ:

الصيغة	وزنها	رقم الآية	عدد تواترها	دلالتها
الخبير	فَعِيل	1	1	اللزوم والدوام في معرفة دقائق الأمور
الرحيم	فَعِيل	2	1	الإكثار والزيادة في الرحمة وثبوت هذه الصفة
الغفور	فَعُول	2/15	2	الدوام والاستمرارية والثبوت في كثرة الغفران
أليم	فَعِيل	5	1	كثرة العذاب واستمراريته
العزیز	فَعِيل	6/27	2	دوام صفة العزیز وثبوتها فالله سبحانه وتعالى شديد قوي
الحميد	فَعِيل	6	1	إن الله سبحانه وتعالى محمود على الدوام، وصفة حميد تدل على الدوام والثبوت
بصير	فَعِيل	11	1	دوام الصفة وثباتها دقة علم الله سبحانه وتعالى دوام سعة اطلاعه على شؤون عباده

الصيغة	وزنها	رقم الآية	عدد تواترها	دالاتها
الشكور/ شكور	فَعُول	1319 /	2	كثير من الشكر
غفور	فَعُول	215 /	2	كثير المغفرة على الدوام والاستمرار
الكفور	فَعُول	17	1	كثير الكفر بنعم الله سبحانه وتعالى
صَبَّار	فَعَّال	19	1	شدة الصبر
الفتاح	فَعَّال	26	1	الكثرة والمبالغة في صفة الله (الفتاح) لكثرة أبواب الرزق والخير التي يفتحها لعباده
عَلَّامُ الْغُيُوبِ	فَعَّال	48	1	الكثرة والمبالغة في صفة العلم عند الله سبحانه وتعالى
سميع	فَعَّيِل	50	1	صفة السمع عند الله سبحانه وتعالى هي صفة تدل على دوام هذه الصفة وثباتها
العليم	فَعَّيِل	26	1	صفة العلم من الصفات الثابتة والدائمة عند الله سبحانه وتعالى
شَهِيد	فَعَّيِل	47	1	ثبوت ودوام صفة الشاهد (الاطلاع) والعلم على جميع المخلوقات

بناء على ما تقدم نلاحظ بأن السورتين اشتركتا بالعديد من صيغ المبالغة وهي: العزيز، الحكيم، العليم، الرحيم، الخبير. وهذه الأسماء أثرها الدلالي يدور حول الثبوت واللزوم والدوام، فصفات الله تعالى تدل على الكثرة والمبالغة لكنها صفات ملازمة لله عز وجل ودائمة.

حظيت صيغة المبالغة (فَعَّيِل) على نسبة أكبر في كل من سورة الحديد وسورة سبأ فقد بلغ عدد الصيغ على وزن (فَعَّيِل) تسعة أوزان.

تنوعت أوزان صيغ المبالغة في سورة سبأ وهذه الأوزان هي: فَعَّيِل، فَعُول، فَعَّال.

إن بعض الصيغ الصرفية التي جاءت على (فَعُول) جاءت بمعنى الكثرة والمبالغة ومنها: الكفور، الشكور، وهذا يدل على أن صفات البشر تختلف عن وصف الخالق عز وجل.

خاتمة:

من خلال ما تقدم في هذه الدراسة نختتمها بالوقوف على أهم النتائج التي توصل إليها البحث

وهي:

- إن سورة الحديد من السور التي اختلف فيها العلماء حول أمرين وهما: عدد آياتها ومكان نزولها.
- تتشابه كل من سورة الحديد وسبأ بأنها من السور التي تناولت القضايا والمسائل المتعلقة بالعقيدة

- يقصد بالاشتقاق: انتزاع لفظ من لفظ آخر بشرط التوافق بينهما من حيث حروف اللفظ ومعناه.
- إن صيغة المبالغة مأخوذة من اسم الفاعل، وهي تدل على الكثرة والمبالغة، وأشهر أوزانها: فَعَّال، فَعِيل، مَفْعَال، فَعَلَ، فَعُول.
- هناك صيغ مبالغة مشتركة بين سورة الحديد وسورة سبأ وجميع هذه الصيغ جاءت على وزن فَعِيل وهي: العزيز، الحكيم، العليم، الرحيم، الخبير.
- يدور المعنى الدلالي للصيغ المختصة بأسماء الله الحسنى وصفاته حول الثبوت واللزوم والدوام.
- تختلف صيغ المبالغة المتعلقة بالبشر إذ تدل على الكثرة والمبالغة، أما صيغ المبالغة التي تتعلق بأسماء الله الحسنى فهي تدل على لزومها وثباتها وديمومتها.

الهوامش:

- (1) سورة هود: 1
- (2) سورة الحديد: 13
- (3) سورة الحديد: 27
- (4) أبو عمر الداني البيان في عدّ آي القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مركز المخطوطات والتراث، الكويت، ط1، 1414هـ- 1994م، ص 241
- (5) محمد الطاهر بن محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، (27/353)
- (6) جمال الدين أبو الفرج الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422هـ، (4/ 232)
- (7) محمود شهاب الدين الألوسي، روح المعاني، تحقيق: عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ، (14/ 164)
- (8) ابن عاشور، التحرير والتنوير، (27/353)
- (9) الحديد: 25
- (10) وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1418هـ، (27/ 287)
- (11) ابن عاشور، التحرير والتنوير، (27/ 355- 356)
- (12) جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق وتخريج: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2008م، ص 64
- (13) مجد الدين محمد الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، القاهرة، ط3، 1996م، (1/382)
- (14) سبأ: 6
- (15) جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ص 45
- (16) عبد الله بن عباس، تنوير المقباس في تفسير ابن عباس رضي الله عنه، جمع: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1412هـ- 1992م، ص 451، أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1430هـ- 2009م، (14/ 230)
- (17) محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، دار القرآن الكريم، بيروت، ط4، 1981م، (2/543)
- (18) الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز، (1/382)، الصابوني، صفوة التفاسير، (2/543)
- (19) محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، (2/ 543)
- (20) جمال الدين بن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، (10/184)
- (21) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ- 1987م، (4/ 1503)

- (22) أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ-1979م، (3/ 170)
- (23) أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ-1991، ص 26
- (24) علي بن محمد الجرجاني، التعريفات تحقيق: مجموعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1403، 1983هـ-1، ص 27
- (25) محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1980م، ص 410
- (26) خديجة الحديثي أبنية الصرف في كتاب سيويه، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ-1965م، ص 246
- (27) فرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م، ص 114
- (28) سيويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، د.ت. (1/ 110-111)
- (29) ابن هشام جمال الدين الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ومعه كتاب منتهى الأرب بتحقيق شرح شذور الذهب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط10، 1385هـ-1965م، ص 392
- (30) أبو عبد الرحمن السريجي اليمني، عون المعبود في شرح نظم المقصود في الصرف، دار عمر بن الخطاب، القاهرة، ط1، 1428هـ-2007م، ص 46
- (31) عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد، دار طيبة، ط2، 1420هـ-1999م، ص 457
- (32) أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، الأسماء والصفات، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.، ص 51
- (33) البيهقي، الأسماء والصفات، ص 38
- (34) محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، (3/ 418)
- (35) البيهقي، الأسماء والصفات، ص 62
- (36) ناصر الدين أبو سعيد الشيرازي البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، د.ت.، (1/ 203)

المصادر والمراجع:

- (1) أحمد عبد السلام الدكروري، محمود سليمان ياقوت، أبنية المشتقات ودلالاتها (دراسة نظرية وتطبيقية في سورة إبراهيم)، المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد (50)، 2023م.
- (2) أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- (3) رضي الدين الأستربادي، شرح رضي على الكافية لابن الحاجب، تحقيق: يوسف حسن عمر، جامعة قار يونس، ليبيا، 1395هـ- 1975م.
- (4) سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، د.ت.
- (5) محمد علي الصابوني، صفة التفاسير، دار القرآن الكريم، بيروت، ط4، 1981م.
- (6) عبد الله بن عباس، تنوير المقباس في تفسير ابن عباس رضي الله عنه، جمع: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1412هـ- 1992م.
- (7) أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1430هـ- 2009م.
- (8) جمال الدين بن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- (9) فرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م.
- (10) علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، تحقيق: مجموعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1403هـ- 1983م.
- (11) أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، الأسماء والصفات، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- (12) عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد، دار طيبة، ط2، 1420هـ- 1999م.
- (13) ناصر الدين أبو سعيد الشيرازي البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، د.ت.
- (14) مجد الدين محمد الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، القاهرة، ط3، 1996م.
- (15) محمد الطاهر بن محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.
- (16) محمود شهاب الدين الألوسي، روح المعاني، تحقيق: عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.
- (17) وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1418هـ.
- (18) أبو عبد الرحمن السريجي اليميني، عون المعبود في شرح نظم المقصود في الصرف، دار عمر بن الخطاب، القاهرة، ط1، 1428هـ- 2007م.
- (19) أبو عمر الداني، البيان في عدّ آي القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مركز المخطوطات والتراث، الكويت، ط1، 1414هـ- 1994م.

- (20) ابن هشام جمال الدين الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ومعه كتاب منتهى الأرب بتحقيق شرح شذور الذهب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط10، 1385هـ- 1965م.
- (21) جمال الدين أبو الفرج الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422هـ.
- (22) جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق وتخريج: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2008م.
- (23) خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1385هـ- 1965م.
- (24) وردة مغراي، وأمنية كروز، أبنية المشتقات ودلالاتها في القرآن الكريم « جزء تبارك » أمودجا - دراسة صرفية دلالية»، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2020م.
- (52) محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1980م.
- (26) نواورية مريم، وآمال عثمان، أبنية المشتقات ودلالاتها في القرآن الكريم اسم الفاعل أمودجا، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2021-2022م.
- (27) حكيم بوراس، وسلمى عولمي، دلالة المشتقات في جزء قد سمع، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر، 2021م.
- (28) مهاوات ابتهاج، وغريسي الزهرة، ومعامرة جهاد، أبنية المشتقات في سورة الكهف، جامعة حمه لخضر الوادي، الجزائر، 2015-2014م.
- (29) حمادة عبد الإله حامد، صيغ الفاعلية والمفعولية في سورة القلم وأثرها في الدلالة، مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، العدد (15)، 1442هـ- 2021م.
- (30) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ- 1987م.
- (31) أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ، 1979م.
- (23) أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ- 1991م.

فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية بمحلية كسلا 2022 – 2023م)

وزارة التربية والتعليم - كسلا

أ.زينب حسن محمد أحمد حماد

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة الجزيرة

د. حافظ عمر عمر الخضر أحمد

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية بمحلية كسلا)، لتحقيق أهداف البحث إستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (249) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية بمحلية كسلا. وإستخدام الباحثان مقياس الإرشاد النفسي، وذلك بتحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية و المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإختبار (ت)، ومعامل الإرتباط، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين من وجهة نظر المعلمين في مدارس الأساس بمحلية كسلا يتسم بالإرتفاع كما إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للنوع وتبعاً لطبيعة المدرسة و تبعاً للخبرة و تبعاً للمؤهل العلمي ومن أهم التوصيات القيام بإعداد برامج نفسية، سلوكية، إجتماعية، تربوية ومعرفية وأنشطة لاصفية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - الإرشاد النفسي -التلاميذ المعاقين - المعلمين - مرحلة الأساس.

The effectiveness of psychological counseling for disabled students in the basic stage from the point of view of teachers (A field study in kassala locality 2022-2023AD)

A.Zainab Hassan Mohamed Ahmed Hammad

Dr.Hafez Omar Alkhader Ahmed

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of psychological counseling for disabled students in the basic stage from the point of view of teachers (a field study in Kassala locality). to achieve the researchers used the descriptive analytical method, a simple random sample of (249) male and female teachers was selected from the basic stage teachers in Kassala locality. The researchers used the psychologi-

cal counseling scale by analyzing the data statistically using the statistical package for the social science program, arithmetic average, standard deviations, t-test, correlation coefficient, cronbach's alpha coefficient to calculate the reliability coefficient, . The study concluded that the measure of the effectiveness of psychological counseling for disabled students from the point of view of teachers in basic schools in kassala locality is high, and that there are no statistically significant differences in terms of the effectiveness of psychological guidance for disabled students from the point of view of teachers depending on the type, on the nature of the school, according to experience, and according to academic qualification. among the most important recommendation is to prepare psychological and behavioral programmes, social ,educational ,cognitive and extracurricular activities.

KEY WORDS: effectiveness - psychological counseling – disabled students – teachers – basic stage.

مقدمة:

يعتبر الإرشاد النفسي محوراً أساسياً من محاور الدراسات النفسية ويهتم بالجوانب السلوكية للفرد داخل مجتمعه وأن الخدمات الإرشادية تساعد على الوقاية من الوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية وتقوية ثقة الفرد بنفسه وشعوره بالأمن ومساعدته على حل مشكلاته في جميع المجالات التربوية وتحقيق التوافق النفسي وإدراكه لذاته وأن المخرجات الإرشادية سوء كان من مرشد نفسي أو خدمات إرشادية أو تعاون المعلم معه تعتبر من أهم المتغيرات المقدمة للمعوقين وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على شخصية المعاق فالسمة الأساسية المميزة للإرشاد النفسي بسبب أن المعاق يعيش في مجالين مختلفين من الناحية النفسية فهو كأي إنسان يعيش في مجال الغالبية العظمى من العاديين وفي نفس الوقت يعيش في عالم سيكولوجي خاص تفرضه عليه إعاقته إلا أن هذين العاملين متداخلان ينتج عنه حالة نفسية مزدوجة يترتب عليها سوء التكيف الاجتماعي والنفسي ويكون المعاق عرضة إلى اضطراب في شخصيته والنظرة السلبية مما يشكل عقبة في عملية التعلم ، لذا يعتبر الإرشاد النفسي الخطوة الأولى في مساعدته للتخلص من المشكلات التي تواجههم حتى يستعيدوا ثقتهم بانفسهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة الأساس من أهم مراحل التعليم وهي مرحلة أساسية في تكوين شخصية الطفل فإذا عترض نشأته مشكلات نفسية وإنفعالية يتأثر سلوكه مما يؤثر على جميع جوانب حياته (نفسياً - أسرياً- اجتماعياً - دراسياً) فمجال الإرشاد لهذه الفئة من المعاقين تمتد لتمثل مجالات التخطيط والأشراف والمتابعة والتقييم لخدمات الإرشادية ومن هنا تكمن مشكلة البحث:

ما فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين؟ دراسة ميدانية

محلية كسلا.

ويمكن توضيح مشكلة الدراسة من خلال الاجابة على الاسئلة التالية:

1. ما المدى الذي يتسم به فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للنوع (ذكر / انثى)؟
3. هل لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لطبيعة المدرسة (حكومي/ خاص)؟
4. هل لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لسنوات الخبرة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

1. تساهم نتائج البحث في توفير الخدمات النفسية للطلبة بشكل فعال داخل المدرسة ومعرفة احتياجاتهم من الخدمات الإرشادية وحصر المشكلات وكيفية التعامل معها وتسيط الضوء عليها.
2. التقليل من المعوقات والصعوبات التي تحول دون التقدم الدراسي ووضع الخطط اللازمة عليها.
3. تهيئة المناخ المناسب لتقديم الخدمات الإرشادية ووضع برامج تأهيلية وتوصيات ومقترحات على نحو فعال.
4. وجود فئات من الطلاب يحتاجون إلى رعاية خاصة حتى يكون أكثر إيجابيه.
5. التقدم العلمي التكنولوجي من حيث تغير بعض مظاهر السلوك وتغير الإتجاهات والقيم والأخلاق.

أهداف الدراسة:

1. الكشف على مدى السمة العامة من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين.
2. التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للنوع (ذكر / انثى).
3. التعرف على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لطبيعة المدرسة (حكومي/ خاص)
4. الكشف على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للخبرة في التدريس (أقل من 6 سنوات، ومن 6 - 10 سنوات ، ومن 10 - 16 سنة ، 16 سنة فما فوق).

5. التحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين
بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي (شهادة سودانية ، شهادة معهد
التربية ، بكالوريوس التربية ، بكالوريوس غير التربية ، دبلوم عالي جامعي ، ماجستير).

فروض الدراسة:

1. يتسم الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين بالارتفاع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.5) من فاعلية الإرشاد النفسي
للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للنوع (ذكر / انثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.5) من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ
المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً لطبيعة المدرسة (حكومي / خاص).
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.5) من فاعلية الإرشاد النفسي
للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للخبرة في التدريس (أقل من 6
سنوات ، ومن 6-10 سنوات ، ومن 10-16 سنة ، 16 سنة فما فوق).
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.5) من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ
المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي (شهادة سودانية، شهادة
معهد التربية ، بكالوريوس التربية ، بكالوريوس غير التربية ، دبلوم عالي جامعي ، ماجستير).

حدود الدراسة:

حدود مكانية : مدارس مرحلة الاساس محلية كسلا.
المجال البشري : فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين
(دراسة ميدانية محلية كسلا).

منهج الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي لانه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويسهم في
وصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج
على ضوءها.

أدوات البحث المستخدمة:

هي الأدوات التي يستخدمها الباحثان لجمع المعلومات ومن هذه الأدوات جمع وتحليل البيانات
باستخدام برنامج (spss) والحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية ومقياس الإرشاد النفسي لليكارد رينسيس وهو
مقياس ثلاثي

مصطلحات الدراسة:

1 - الإرشاد النفسي:

أ- اصطلاحاً: هي عملية بناءه تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف
خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكانياته في ضوء معرفته ورغبته ويكون متوافقاً شخصياً وتربوياً ومهنياً
وأسرياً وزوجياً.⁽¹⁾

ب- إجرائياً: الإرشاد النفسي عملية تفاعلية قائمة على أسس مهنية وهي مكونة من الشخص المسترشد والمرشد لاصطلاح سوء التوافق.

2 - الإعاقة:

- أ. اصطلاحاً: حالة قصور جسمي او نفسي أو عقلي أو خلقي يمثل عقبة في سبيل قيام الفرد بواجبه في المجتمع ويجعله قاصراً على الأفراد السوياء الذين يتمتعون بسلامة الاعضاء وصحة وظائفها⁽²⁾
- ب. إجرائياً: هو عجز كلي أو جزئي يحول دون استخدام ذلك الفرد لذلك العضو استخدم طبيعياً ويكون الفرد قد أصيب بهذه الاصابة قبل أو اثناء أو بعد الميلاد.

3 - مرحلة التعليم الاساس:

أ- اصطلاحاً: يمثل التعليم الاساسي قاعدة السلم التعليمي الاساسية وهم طلاب ملتحقون بمستوى تعليمي أولي ويتكون من ست مراحل دراسية كل مرحلة مدتها سنة دراسية كاملة وعادة تكون المرحلة العمرية بين (6-11 سنة) تعقبها المرحلة المتوسطة ثم الثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول : الإرشاد النفسي:

هي العملية الرئيسية في عمليات التوجيه وخدماته ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة وفقاً لحاجاته وميوله واتجاهاته مع الاخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوة البشرية لتحمل مسؤولياته الاجتماعية في المستقبل.⁽³⁾ ويعرف الإرشاد النفسي بأنه خدمة مهنية يقوم بها مرشد مقتدر ، مؤهل ، تربطه علاقة مهنية مع فرد معين يقوم بتقديم المساعدة له بطريقة إيمانية.⁽⁴⁾ ويرى الباحثان : أن الإرشاد النفسي عملية مستمرة وبناءه تقوم على أساس العلاقة المهنية بين المرشد المؤهل علمياً ومهنياً وبين المسترشد الذي تقدم له الخدمة الإرشادية لمساعدته على أن يفهم ذاته يعرف امكانياته وقدراته وأن يحدد مشكلاته.

الإرشاد النفسي والتربية والتعليم:

التربية هي عملية حياة يتعلم الانسان عن طريق نشاطه ولا يمكن الفصل بين التربية والإرشاد فالأهداف الرئيسية في كل من الإرشاد والتربية هي إعداد الانسان الصالح وإعداد الفرد للحياة ومساعدته على فهم ذاته وإيضاً يشترك الإرشاد والتعليم في الاهتمام بالفروق الفردية في القدرات والميول وللمعلم دور إرشادي مثل تهيئة المناخ المناسب وتقديم الخدمات الإرشادية خلال العملية التربوية.⁽⁵⁾

صلة الإرشاد النفسي بفرع علم النفس:

الإرشاد النفسي فرع من فروع علم النفس التطبيقي يستمد منها المبادئ والقوانين العامة التي تحكم السلوك الانساني ويمدنا الإرشاد النفسي بكل المعلومات المرتبطة بالشخصية والاهتمام بالتعليم واكتساب السلوك ليؤكد على أهمية التعزيز والتعميم في التحكم ويهتم علم النفس التربوي بالدوافع والميول والقدرات.⁽⁶⁾

فالإرشاد النفسي له علاقة بالسلوك وهو إستجابة الفرد اتجه المشكلة يحاول حلها والسلوك يشمل النشاط العقلي والوجداني وتعديله.⁽⁷⁾ كذلك الإرشاد النفسي له علاقة بعلم النفس الاجتماعي الذي يهتم

بدراسة صور التفاعل الإجتماعي من حب وكراهية ومخاوف وتعصب وتعاون وتشجيع وتنافس ويدرس نتائج هذا التفاعل.⁽⁸⁾ كما إن الإرشاد النفسي له علاقة بعلم نفس النمو يهتم بدراسة مطالب النمو في كل المراحل العمرية وجوانب النمو المختلفة جسميه وانفعالية واجتماعية واكتشاف المقاييس المناسبة لكل مرحلة فهو وقد المرشد النفسي بالمبادئ والقوانين والمعايير التي تحكم النمو.⁽⁹⁾

أهداف الإرشاد النفسي:

تدور حول تحقيق التوافق بأبعاده المختلفة وتحقيق الصحة النفسية من خلال تنمية قدراته وميولة وتعديل وتغيير سلوكه واسبابه قدره على اتخاذ القرار وتحسين العملية التعليمية ومن هذه الأهداف:

1. تحقيق التوافق والتوازن بين الفرد إمكانياته من جهة وبين بيئته من جهة أخرى.
2. تنمية قدراتهم توفير الدعم الاجتماعي والانفعالي لهم ولاسرهم.
3. مساعدتهم في علاج المشاكل السلوكية والانفعالية ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي.
4. تطوير مهاراتهم الحياتية التي تساعدهم على الاستقلال إلى أقصى درجة يستطيعونها.⁽¹⁰⁾

مناهج واستراتيجية الإرشاد النفسي:

1 - المنهج الانمائي:

يهدف إلى تنمية قدرات الأفراد العاديين لزيادة كفاءتهم ويركز هذا المنهج على الرعاية والتوجيه لنمو السليم والارتقاء بسلوك الفرد لأقصى درجة ممكنة لتحقيق التوافق والصحة النفسية ونظراً لأن النمو عملية ممتدة فإن المعلم يصبح أكثر المحيطين بالطلاب بقدرته على متابعة وتقييم اتجاهات النمو لديهم ويهتم هذا المنهج بتقديم الخدمات الإرشادية من أجل تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية وتعزيز امكانياتهم في كافة المجالات.⁽¹¹⁾

2 - المنهج الوقائي:

ذلك بتقديم الخدمات الوقائية في كافة مجالات الإرشاد النفسي التربوي والأسري والزوجي والمهني بهدف تحقيق الوقاية والمناعة النفسية في الاضطرابات والمشكلات وتقديم على ثلاث مستويات:

- أ. الوقاية الأولية هي محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بأزالة الأسباب.
- ب. الوقاية الثانوية وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطرابات للسيطرة عليه ومنع تطوره.
- ج. الوقاية في الدرجة الثالثة تتضمن تقليل آثار الاضطراب أو منع إزمات المرض وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة ورعاية النمو النفسي ومو المهارات الاساسية.⁽¹²⁾

3 - المنهج العلاجي:

إذ يكون الفرد والاسرة بحاجة للمساندة التي تخفف من الشدة وهذا يتطلب جهداً إضافياً من المرشد والاختصاصي النفسي بالتعاون مع جهات أخرى بما يسمى بفريق التدخل المبكر يشمل جميع أصحاب التخصصات (الطبي - النفسي - إضطرابات الكلام - اجتماعي - وظيفي - أولياء الأمور) وهذا المنهج أكثر تكلفة في الوقت والجهد والمال.⁽¹³⁾

أسس الإرشاد النفسي:

1. سلوك الإنسان مكتسب ومتعلم مما يكسبه صفة الثبات النسبي الذي يمكن التنبؤ به.
2. مرونة السلوك الانساني وقبوله للتعديل والتغير.
3. حق الفرد في التوجيه والإرشاد وهو مطلب النمو السوي
4. تقبل الطالب المسترشد دون شروط ويشعره بالطمأنينة.
5. عملية الإرشاد مستمرة في جميع مراحل حياته وغير محدده.
6. مراعاة الفروق الفردية لأن هنالك فروق في الميول والاتجاهات والعادات والقيم
7. الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة وذلك يتأثر الفرد بالثقافة الاجتماعية.⁽¹⁴⁾

نظريات الإرشاد النفسي:

1 - نظرية التحليل النفسي:

مؤسس النظرية هو فرويد بالدوافع وبنيان الشخصية من مفاهيم دينامية لعلاج الاضطرابات النفسية وان الاعراض المرضية مظهر سطحي يدل على صراعات اساسية بحيث يقوم المحلل النفسي بمساعدة المريض على التعامل مع هذه المكبوتات بطريقة ملائمة وبصورة مختصرة.⁽¹⁵⁾

2 - النظرية السلوكية:

من روادها (سكتر) وهي تركز على السلوك الغير مرغوب فيه ومحاولة تعديله إلى سلوك مرغوب وتحديد السلوك الخاطئ ثم العمل على التخلص منه واستخدام تعزز السلوك المرغوب.⁽¹⁶⁾

3 - نظرية الذات:

من روادها روجرز تقوم على الايمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته فليده عناصر طبيعية تساعده على حل مشكلاته وتعزيز مصيره والعمل على توجيه الذات.⁽¹⁷⁾

أنواع الإرشاد النفسي:

1. الإرشاد النفسي الفردي : وهي عملية إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية وتستخدم في الحالات التي يغلب عليها الطابع الفردي وهي أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة⁽¹⁸⁾ وتستند نظرية الإرشاد المباشرة إلى نظرية السمات والعوامل والتعامل بالجانب العقلي ويقوم المرشد بالدور الايجابي النشط وتحمل المسؤولية وله عدة مزايا تتجلى في الاستبصار وفهم الذات والثقة في النفس.⁽¹⁹⁾
2. الإرشاد الجماعي : هو إرشاد العديد من الاشخاص الذين يحسن أن تلائم مشاكلهم وتتشابه اضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة وتضمن إعداد النفس واماكن الإرشاد ومن مزاياها يستطيع العميل أن يستنبط العبرة والموعظة من خبرات الآخرين ويوفر الوقت والجهد في عدد المرشدين.⁽²⁰⁾

أدوات الإرشاد النفسي:

تتعدد وسائل جمع المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد وتعدد الوسائل يجعل المعلومات تكمل بعضها البعض ومن أهم وسائل جمع المعلومات المقابلة الملاحظة ، البطاقات المدرسية ، الاستبيانات ، الاختبارات النفسية ، دراسة الحالة.⁽²¹⁾

مجالات الإرشاد النفسي:

هنالك مجالات متعددة للإرشاد النفسي كالإرشاد الأسري والطلابي وإرشاد المرض وإرشاد المسنين ، والاكثاب ، والإرشاد التربوي الذي يهدف إلى إعداد الطالب لحياته المستقبلية في الأسرة والمجتمع ومن أهم هذه المجالات:⁽²²⁾

1 - الإرشاد النفسي المدرسي:

هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وأهدافه واختيار نوع الدراسة والمنهج والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الامكانيات التربوية.⁽²³⁾ ومن أهداف الإرشاد النفسي المدرسي هو التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وإثارة الدوافع الإيجابية نحو التعلم والتحصيل وطموح التلاميذ والتوافق الشخصي وذلك باشباع الدوافع والحاجات الأولية والعضوية والثانوية وقادراً على مواجهة الحياة بكل ما فيها من أفعال وتقليد سلوك وعلاقته.⁽²⁴⁾ وللإرشاد النفسي المدرسي أهمية كبيرة بتزويد المعلم بمعلومات عن الطالب وإن دور المعلم لا يقتصر على تعليم التلميذ وتلقينه المعلومات فقط أصبح دوره تربية وتكوين شخصيته في مراحل نموه المختلفة فهو بحاجة للعطف والتقدير والشعور بالأمان وأن يشبع حاجته بالشعور بالنجاح.⁽²⁵⁾

الإرشاد النفسي في الاسلام:

قد حوى القرآن الكريم على كم هائل من الخبرات البشرية التي مر بها الانسان من نشأة آدم عليه السلام حتى نزول الذكر الحكيم وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يوجه أصحابه ويرشدهم إلى كيفية التعامل مع بعضهم البعض في مختلف الظروف والأحوال ، فالإرشاد الديني يهتم بتكوين حالة نفسية متكاملة نجد فيها السلوك متمشياً ومتكاملاً مع المعتقدات الدينية مما يؤدي إلى توافقه الشخصي والاسلام ربط سلوك الانسان وتصرفاته وحياته كلها بعبادة الله سبحانه وتعالى في قوله تعالى: (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (56)) الذاريات ، وقال تعالى (قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (162)) الأنعام.⁽²⁶⁾

يرى الباحثان :

أن الإيمان يفتح باب الأمل على مصرعيه . فتصبح الحياة أفسح بكثير من تلك الدائرة الضيقة وتمسك النفس بالفضائل والمؤمن الحق لا يخاف ولا يحزن لانه يؤمن بالقدر وقد يتعرض للازمات ويبتلى ولكن يصدق إيمانه يصبر على ذلك في هدوء نفس واتجاه صادق غلى الله.

المبحث الثاني: الإعاقه:

اصطلاحاً:

هي معاناة كل فرد نتيجة عوامل وراثية أو بيئية من قصور جسمي أو عقلي تترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية تحول بينه وبين تعلم أو أداء بعض العمليات العقلية أو الجسمية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارة والنجاح.⁽²⁷⁾ وتعرف ايضاً بأنها كل قصور جسمي أو نفسي أو عقلي أو خلقي يمثل عقبة في سبيل قيام الفرد بواجبه في المجتمع ويجعله قاصراً على الأفراد الاسوياء الذين يتمتعون بسلامة الاعضاء وصحة وظائفها.⁽²⁸⁾

المعاق:

هو فرد لديه قصور في القدرة سواء كان الجسمية أم الحسية أم النفسية أم الاجتماعية ناتج عن حدوث خلقي منذ الولادة أو مكتسب فيكون غير قادر على كفالة نفسه كلياً ، أو جزئياً في أي من هذه القدرات ليسد حاجته الاساسية معتمد على قدرته الفردية إلى جانب غياب القدرة على المزاولة والاستمرارية بالمعدل الطبيعي للفرد العادي للحد الذي يتطلب المساعدة ويستوجب التأهيل لباقي قدراته المتاحة وفقاً لإعاقته وليبئته المحيطة لتوفير بعض الاستقرار لهذا الفرد اجتماعياً ونفسياً واقتصادياً.⁽²⁹⁾ هنالك بعض المصطلحات المستخدمة للإشارة إلى الإعاقة وهي:

1. الاعتلال للإشارة إلى أدنى درجات الاختلاف عما هو طبيعي واعتباري وقد يكون هذا الاختلاف نفسياً أو جسمياً وقد يكون مؤقتاً أو دائماً ويمكن معالجته قبل أن يتحول إلى عجز.
 2. العجز للإشارة إلى الحالة التي تنجم عن الاعتلال أو القصور وهي حالة قابلة للقياس طبيياً بطريقة موضوعية ويستخدم للإشارة أيضاً إلى حالات الاضطراب التعليمي أو الاجتماعي.
- الإعاقة لفظ يشير إلى الأثر الذي ينجم عن حالة العجز في ضوء متغيرات شخصية واجتماعية مختلفة⁽³⁰⁾

التطور التاريخي للإعاقة:

لقد وجدت الإعاقة من حيث وجود الانسان والأسباب المؤدية إليها ولكن رعايتهم لم تكن كوجودها ولم تكن الخدمات التربوية موجودة لتفاحتياحات الأفراد غير العادين وأدت التطورات السريعة في الفلسفات الاجتماعية وفي نظريات التعلم وفي المجالات التكنولوجية إلى ثورة مستمرة جعلت العمل في مجال الإعاقة فية من الأثارة بقدر ما به من الصعوبة ومن ثم تطورت البرامج التربوية لخدمة الافراد المعاقين ، وفي عام 1981م نادى الأمم المتحدة بأن هذا العام يكون عاماً دولياً للمعاقين بقصد لفت أنظار العالم ودوله إلى مشكلة المعاقين والذين يبلغ تعدادهم (450) مليون معوقاً والهدف من ذلك مساعدة المعاقين على التكيف النفسي والحسي على المجتمع والتشجيع وتقديم المساعدة والرعاية والتدريب والإرشاد وتأمين دمجهم الشامل في المجتمع والتوعية بحقوق المعوقين في المشاركة في مختلف نواحي الحياة.⁽³¹⁾

أما في السودان بدأ الاهتمام بتأهيل وخدمة المعاقين منذ عام 1960م خاصة بعد إعلان ميثاق الثمانيات لرعاية المعاقين الذي وجه الانظار إلى ضرورة دمج الفرد في بيئته وتأهيله حتى يصبح طاقة كاملة في المجتمع فتم إنشا معاهد لتأهيل المعاقين بواسطة نادي ليونز وتوالت بعد ذلك الجمعيات التطوعية والمؤسسات الحكومية لرعاية وتأهيل المعاقين في السودان.⁽³²⁾

أنواع الإعاقات:

تشمل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة منها الإعاقة الحركية ، والسمعية والبصرية والعقلية وصعوبة التعلم واضطرابات التوحد والموهبة ومتلازمة الداون⁽³³⁾. لكن من أهم الإعاقات التي يمكن حصرها في طلاب مرحلة الأساس هم اصحاب الإعاقات (الحركية ، السمعية والبصرية) ويمكن دمجهم مع طلاب مرحلة الاساس.

أسباب الإعاقات:

ترجع معظم أسباب الإعاقة لاسباب جينية وراثية التي تلعب دوراً مهماً في ظهور الإعاقة وذلك في ما قبل الولادة أو قد تتأخر في مرحلة المراهقة أو سن الرشد وذلك لتعرض الأم إلى الاشعة السينية والعقاقير

والادوية والامراض المعدية والحصبة الالمانية والامراض الزهرية كما إن هنالك عوامل اثناء الولادة وبعد الولادة وهي خاصة بالعوامل البيئية.⁽³⁴⁾

حاجات المعوقين:

1. الحاجة الصحية من حيث الاكتشاف والتشخيص والمساعدة العلاجية والوقاية الصحية وبرامج التنظيف الصحي والتغذية وتدعيم الاكتشاف المبكر.
2. الحاجات التعليمية من حيث توفير السياسات والتشريعات الواضحة التي تؤكد حث الشخص المعوق في الحصول على فرصة تعليمية لمن هم في سن التعليم وتحقيق الدمج في البناء التعليمي.
3. الحاجات الاجتماعية وهي توفير الجو المناسب مع تهيئة الظروف المناسبة لتنشئة المعاقين التي تتمشى مع روح المجتمع وتقبلهم وتحسين الاتجاهات الاجتماعية.⁽³⁵⁾
4. الحاجة إلى تحقيق الذات والانجاز، لابد من الاستفادة من قدراته العقلية والمعرفية الدافعية الوجدانية والجسمية والاجتماعية والحاجة إلى الأمن والأنتماء إلى اسرة تحبة ومجتمع يتقبله⁽³⁶⁾

خصائص المعاقين:

1 - الخصائص السلوكية للمعاقين:

أن خصائص السلوكية متعددة كما قد تختلف درجة كل مظهر من مظاهرها أما الخصائص الشخصية فتختلف تبعاً لاختلاف الإعاقة ودرجتها وقد تكون مشاعر القلق والخوف والرفض والعدوانية والانطوائية من المشاعر المميزة وتتأثر تلك الخصائص السلوكية الشخصية بمواقف الآخرين وردود فعلهم.⁽³⁷⁾

2 - الخصائص اللغوية:

من الطبيعي أن يتأثر النمو اللغوي وترجع إلى غياب التغذية الراجعة كما يتأثر النمو اللغوي بدرجة الإعاقة خاصة في اضطرابات اللغة والكلام والقصور في استخدام الاءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام أو سبر الكلام على نبرة واحده في بعض الاعاقات.⁽³⁸⁾

3 - الخصائص الاكاديمية:

تختلف الاعاقات بالقدرة على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب فتعلم الطلاب المعوقين يحتاج إلى تعديل في اسلوب التدريس والوسائل التعليمية لتلائم الاحتياجات التربوية المميزة ففي بعض الاعاقات نجد بطاً في معدل سرعة القراءة وإنخفاض في مستوى التحصيل الدراسي.⁽³⁹⁾

4 - الخصائص الاجتماعية:

تؤثر الاعاقة تأثيراً واضحاً في سلوك المعوقين وذلك في صعوبة التفاعل الاجتماعي وفي إكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة وذلك لنقص خبرتهم الاجتماعية وقلة الفرص المتاحة لهم . وكلما سهلت عليهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الاخرين نمت لديهم درجة أكبر من الثقة بالذات وبالآخرين.⁽⁴⁰⁾

5 - الخصائص الانفعالية والنفسية:

ترجع هذه الخصائص في تقبل الاخرين المحيطين بهم في بيئتهم لاعاقتهم وترجع إلى تعرضهم لمواقف تتسم بالقسوة والتفرقة واثارة الشعور بالنقص والاهمال والسخرية والاحباط ولعدم فهم الاخرين لهم.⁽⁴¹⁾

المشكلات المترتبة عن الإعاقة:

1. مشكلة التوافق النفسي نتيجة للنقص في فهمه لذاته وحرمانه من إشباع حاجاته والفشل في حل مشكلاته.⁽⁴²⁾
2. الشعور الذائد بالنقص يؤدي إلى إختلال الشخصية العامة المميزة له والنقص في الاتزان الانفعالي العاطفي.⁽⁴³⁾
3. عدم الشعور بالأمن يولد لديه الاحساس بالقلق والخوف من المجهول ويظهر ذلك في الامراض العضوية المظهر.⁽⁴⁴⁾
4. عدم الاتزان الانفعالي يولد لديه حالات الخيال والاستجابة وتظهر لديه مظاهر سلوكية دفاعية مثل التعويض والاسقاط.⁽⁴⁵⁾
5. مشكلات إجتماعية وتعليمية تكمن في توفير سياسات وتشريعات تؤكد حق الشخص المعوق في الحصول على فرصة تعليمية في المدرسة العادية.⁽⁴⁶⁾
6. مشكلات صحية من حيث ضعف البرامج الوقائية للحد من الإعاقة مثل تنفيذ برامج التطعيم والتغذية والصحة الانجابية وقلة الخدمات التشخيصية والعلاجية لمتابعة حالات الإعاقة وعدم وجد مراكز للكشف والتدخل المبكر.⁽⁴⁷⁾

يرى الباحثان: يجب تهيئة فرص النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي أمام المعوق وتحسين الظروف البيئية والاستفادة منها وإكسابه بعض المهارات التي تسهم في تنمية وتقديم الخدمات النفسية المتخصصة والتغلب على عناده.

الوقاية من الإعاقة:

إن برنامج الإعاقة يتضمن ثلاثة مستويات

1. الوقاية الأولية وهي الوقاية من الأمراض والحوادث والممارسات التي يمكن أن تسببها الإعاقة وتشمل برامج التطعيم والتغذية ورعاية الأم والطفل.
2. الوقاية على المستوى الثاني التدعيم وتتضمن إجراءات الكشف المبكر وسرعة معالجتها للحد من المضاعفات المصاحبة لها ويشمل العلاج والمضادات الحيوية، والتدخل الجراحي لتقليل من الإعاقة.
3. الوقاية على المستوى الثالث العلاج وهو الإجراءات الهادفة من التقليل أو الحد من الإعاقة.⁽⁴⁸⁾

التدخل المبكر:

هو مجموعة شاملة من الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية التي تقدم للأطفال دون سن السادسة للذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة والتعرف على الأسباب ثم تقديم البرامج التربوية الفاعلة له والخدمات المناسبة لحالته للعمل على زيادة كفاءته وقدرته ومهاراته والتقليل من أضرار الاضطرابات والإعاقة.⁽⁴⁹⁾

يرى الباحثان: أن التدخل المبكر يخفف من الآثار السلبية للإعاقة وتزويد الأطفال بأساس متين للتعليم التربوي والاجتماعي للمراحل العمرية اللاحقة وله أثر من حيث التكيف الأسري والتخفيف من الاعباء المادية والمعنية.

المبحث الثالث : الدراسات السابقة

قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات الخاصة بالدراسة الحالية محلية وعربية على مجموعة من الدراسات السابقة ، تناولوا متغير الدراسة الحالية وفيما يلي أهمها:
دراسة تهاني، 2010م:⁽⁵⁰⁾

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين في إثراء الإرشاد النفسي حول مظاهر السلوك العدواني وبلغت حجم عينة الدراسة (550) معلم ومعلمة وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت أهم النتائج : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر المعلمين في مجالات السلوك العدواني واستبانة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العلمية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية في مجالات مظاهر السلوك العدواني. **دراسة مناهل، 2016م:**⁽⁵¹⁾ هدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو المرشد النفسي في المدارس الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات وتم استخدام المنهج الوصفي وبلغ حجم عينة الدراسة (250) معلم ومعلمة وتم استخدام استبانة لقياس الاتجاهات وكانت أهم النتائج : أن اتجاهات المعلمين ايجابية نحو المرشد النفسي كما توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو المرشد النفسي تبعاً للنوع والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس ونوع المدرسة. **دراسة يحيى، 2012م:**⁽⁵²⁾ هدفت الدراسة الى معرفة أثر فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعوقين حركياً وبلغ حجم عينة الدراسة (155) معاق من الذكور المعوقين حركياً من جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني ، وتم اختيار المنهج التجريبي ، وتم اختيار مجموعتين المجموعة الضابطة (12) معاق والمجموعة التجريبية (12) معاق وتم استخدام مقياس الامن النفسي وبرنامج إرشادي لتنمية الامن النفسي. وكانت أهم النتائج : انه توجد فروق ذات دلالة احصائية من متوسطات درجات المعوقين حركياً في المجموعة التجريبية قبل استخدام برنامج الارشاد النفسي الذي تم تطبيقه لصالح التطبيق العربي، وانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين التجريبي والبعدي. **دراسة الصمادي، 2010:**⁽⁵³⁾ وهدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة نحو دمج الطلبة المعوقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الاولى ، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون في الصفوف الثلاثة في مدينة عرعر، وتم استخدام استبانة اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعوقين مع الطلبة غير العاديين وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج وان هناك اختلافات في الاتجاهات على الابعاد التي يحتويها الاستبيان الا أن تلك الفروق لم تكن دالة احصائية. **دراسة منى، 2019م:**⁽⁵⁴⁾ هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مهارات ادارة الذات لدى الاعاقة السمعية ، تتبع الدراسة والمنهج التجريبي وبلغ حجم عينة الدراسة (30) طالب وتم استخدام استبيان مهارات إدارة الذات وكانت أهم النتائج : الوزن البيئي لمهارات إدارة الذات لذوي الإعاقة السمعية وأعلى نسبة كانت لمهارة اتخاذ القرار وتدني مهارات إدارة الذات ولا توجد فروق ذات دلالة في مهارات إدارة الذات لذوي الاعاقة السمعية تبعاً للنوع (ذكر / انثى) وتبعاً للمتغيرات الديمغرافية للطلاب الديموغرافية لاسرهم وتبعاً للمستوى التعليمي للام والاب وتبعاً لدخل الاسرة وتوجد فروق ذات دلالة تبعاً لصالح التطبيق البعدي.

دراسة عبدالكريم، 2011م: (55)

هدفت الدراسة الى قياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تطبيق الإرشاد التربوي في المدارس الابتدائية وبلغ حجم عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام مقياس اتجاهات المعلمين وكانت أهم النتائج أن اتجاهات المعلمين ايجابية بين المعلمين والمعلمات نحو تطبيق الإرشاد في المدارس الابتدائية وانه لا توجد فروق بين اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد النفسي تبعاً لمتغير النوع والخبرة والمؤهل العلمي..دراسة سلوى، 1995م: (56) وهدفت الدراسة إلى التعرف على احتياجات ومتطلبات المعاقين جسدياً في مرحلة الأساس وبلغ حجم العينة (180) معلم ومعلمة ، وكانت أهم النتائج هي : توفير احتياجات الطفل المعاق جسدياً وافساح الطريق وإعطاءه الأولوية في الدخول والخروج وأن المعاق يشارك في المناشط رغم إعاقته والدمج في المدارس العامة مع الطلاب

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسة الميدانية:

يشتمل هذا الفصل على الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الدراسات التطبيقية متناولاً تحديد مجتمع الدراسات التطبيقية وإختيارمفردات العينة الممثلة لهذا المجتمع ووصف خصائصها مع بيان الأداة المستخدمة لجمع البيانات وكيفية التوصل إليها كما يتم توضيح المقاييس والأساليب الاحصائية التي تستخدم للدراسة وتحليل البيانات.

أولاً: منهج الدراسة

أن المنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج على ضوءها. (57)

ثانياً: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في عينة من معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحلية كسلا البالغ عددهم (2371) معلم ومعلمة (424) معلم و(1947) معلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة

العينة هي مجموعة المشاهدات المأخوذ من مجتمع معين ويفترض أن تكون الاحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات من المجتمع وقد بلغ حجم عينة الدراسة (249) معلم ومعلمة عن طريق العينة العشوائية البسيطة. (58) وفيما يلي التوزيع التكراري للبيانات الشخصية للوحدات المبحوثة والذي يعكس الخصائص الأولية لعينة الدراسة

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع

النوع	العدد	النسبة %
ذكر	119	47.8 %
أنثى	130	52.2 %
المجموع	249	100 %

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

جدول (2) يوضح التكراري وفقاً لمتغير طبيعة المدرسة

النسبة %	العدد	طبيعة المدرسة
63.1 %	157	حكومية
36.9 %	92	خاصة
100 %	249	المجموع

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

جدول (3) يوضح التوزيع التكراري وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

النسبة %	العدد	الخبرة
4.8 %	12	أقل من 6 سنوات
26.5 %	66	من 6 - 10 سنوات
38.6 %	96	من 11 - 16 سنة
30.1 %	75	16 فما فوق
100 %	249	المجموع

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة %	العدد	المؤهل العلمي
16.5 %	41	شهادته سودانية
16.5 %	41	شهادة معهد التربية
34.5 %	86	بكالوريوس التربية
20.9 %	52	بكالوريوس غير التربية
8 %	20	دبلوم عالي جامعي
3.6 %	9	ماجستير
100 %	249	المجموع

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

رابعاً: أداة الدراسة

مقياس ليكرت الثلاثي للإرشاد النفسي المعدل

ترميز أداة الدراسة:

حيث تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بأعطاء كل وصفه أو صفة وزن يقابل تلك الصفة من خيارات ليكرت الثلاثي حتى يسهل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي وذلك كالآتي:

جدول (5) يوضح خبرات تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الثلاث

الوزن	المتوسط المرجح	النتيجة
1	من 1 - 1.66	لا أوافق
2	من 1.67 - 2.33	أحياناً
3	من 2.34 - 3	أوافق

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م وعليه نستخدم المتوسط المرجح لاجاباتالمبحوثين على الاسئلة باستخدام ليكرت الثلاثي لمعرفة اتجاه آراء المبحوثين حيث يتم استخدام مفهوم الوسط الحسابي لوصف اتجاه (ميول) استجابات المبحوثين هل هو في الاتجاه الايجابي أو السلبي لعبارات المعنية فاذا تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي فإن الوسط يساوي مجموع قيم المقياس على عددهم حيث تتم مقارنة الوسط المشاهد لكل عبارة بالوسط الفرض فإذا كان الوسط الحسابي المشاهد أكبر من الوسط الفرض دل ذلك على موافقة المبحوثين على العبارة أي تحقيق الموافق لان عبارة الموافقة تأخذ الوزن الاكبر والعكس صحيح.

ثبات المقياس الاستبانة:

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه ، مع نفسه أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة ثم تطبيق ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك على النحو التالي :

صدق المحكمين: تم إجراء اختبار صدق المحتوى لعبارات المقياس من خلال تقييم صلاحية العبارات من حيث الصياغة والوضوح حيث قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين الاكاديميين والمختصين في تخصص الدراسة والبالغ عدده (5) محكم لتحليل مضامين عبارات المقياس ولتحديد مدى التوافق عبارات كل مقياس ثم قبول وتعديل بعض العبارات وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين تم إجراء التعديلات التي أقرت عليه وبعد ذلك تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (249) مفردة من المفردات حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة لكلية للفرضية التي تنتمي إليها هذه العبارة .

جدول رقم (6) يوضح معامل الصدق والثبات عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ألفا معامل الثبات

الرقم	البعد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ	قيمة معامل الصدق
1	الاتجاه نحو أهمية الإرشاد النفسي	19	0.87	0.93
2	الاتجاه نحو المرشد النفسي	116	0.85	0.92
3	الاتجاه نحو الخدمة الإرشادية	14	0.84	0.92
4	الاتجاه نحو تعاون المعلم مع المرشد النفسي	9	0.91	0.95
	الاجمالي	58	0.90	0.95

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالآتي:معامل الصدق = معامل الثبات (معامل ألفا) يوضح الجدول أعلاه أن صدق المقياس يساوي أو لا يقل عن (0.95 - 0.92) على التوالي وهي قيم قريبة من الواحد الصحيح مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات وهذا يعني إذا طبغنا الدراسة باستخدام الاستبانة بصورته الحالية على مجتمع مماثل مرة أخرى سوف نحصل على نفس النتائج نسبة 93 % ، 95 % وهي تمثل قيم معامل الصدق الكلية أي أن الاستبانات يفرض الذي صمم من أجله على ضوء ذلك سيتم إعتداد المقياس بصورته النهائية الحالية لتطبيق الدراسة.

جدول (7) يوضح تحليل الارتباط بين الأبعاد

الرابع	الثالث	الثاني	الأول	البعد
			1	الأول قيمة معامل الارتباط
				مستوى المعنوية
			249	حجم العينة
		1	.382	الثاني قيمة معامل الارتباط
			.000	مستوى المعنوية
		249	249	حجم العينة
	1	.322	.247	الثالث قيمة معامل الارتباط
		.000	.000	مستوى المعنوية
	249	249	249	حجم العينة
1	.045	193	168	الرابع قيمة معامل الارتباط
	.484	.002	008	مستوى المعنوية
249	249	249	249	حجم العينة

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

يتضح من الجدول (7) نتائج تحليل الارتباط بين أبعاد استمارة المعلمين الاربعة أن قيمة معامل الارتباط بين جميع الأبعاد موجبة بمستوى معنوية أقل من المستوى القياسي (0.01). مما يدل على أن هنالك علاقة طردية ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.01). ما عدا العلاقة بين البعد الثالث والرابع كانت مستوى معنويتها أكبر من المستوى القياسي (0.05) اي لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بينهما.

أسلوب التحليل الاحصائي المستخدم في الدراسة:

تم ترميز اسئلة الاستبيان ومن ثم تفرغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانات وذلك باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الاساليب الاحصائية لمناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدراسة لتحقيق أهداف البحث واختبار فروض الدراسة ولقد تم استخدام الأدوات الاحصائية التالية : الاشكال البيانية التوزيعات التكرارية النسب المئوية معامل الفا كرنباخ لحساب معامل الثبات وحساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري واسلوب تحليل الثبات واختبار (ت) للعينتين المستقلتين لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات المحاور .

الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير تحليل البيانات:

سيتناول الباحثان في هذا الفصل تحليل البيانات الاساسية لدراسة للتمكن من معرفة مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة الذي يعكس اتجاهات افراد العينة تجاه عبارات فروض الدراسة ثن اختبار فرضيات الدراسة وذلك من خلال الاختبارات الآتية:

فروض الدراسة: النتائج المتعلقة بالفرض الأول: يتسم مقياس فاعلية الإرشاد النفسي ، للمعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بالارتفاع بمحلية كسلا

جدول (8) يوضح الاتجاه نحو أهمية الإرشاد النفسي

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
1	المدارس بحاجة ماسة للإرشاد النفسي	2.6908	0.5205	89.69 %
2	وجود مرشد نفسي في المدارس من الحاجات الضرورية	2.6948	0.51901	89.83 %
3	الإرشاد النفسي خدمة مهمة للتلاميذ المعاقين	2.6867	0.52196	89.56 %
4	تتطلب مشكلات التلاميذ المعاقين مرشدين نفسيين لمساعدتهم في التغلب عليها	2.5743	0.55676	85.81 %
5	يعتبر الإرشاد النفسي جزء مهمًا من العملية التعليمية	2.51	0.56876	83.67 %
6	تفيد خدمات الإرشاد النفسي التلاميذ المعاقين في حياتهم اليومية	2.4498	0.58758	81.66 %
7	تزداد أهمية الإرشاد النفسي في ضوء تغير الحياة	2.4337	0.61289	81.12 %
8	الخدمات الإرشادية تساعد على التكيف الاجتماعي	2.4217	0.59135	80.72 %
9	يسهم الإرشاد النفسي في تقدم المسيره التعليمية	2.4378	0.59326	81.26 %
10	يمكن اقناع الآخرين بأهمية الإرشاد النفسي	2.4779	0.59612	82.60 %
11	الإرشاد النفسي كخدمة لم تصل إلى معظم التلاميذ المعاقين	2.4618	0.58849	82.06 %

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
12	الخدمات الإرشادية تساعد على علاج المشكلات الأكاديمية	2.4538	0.59473	81.79 %
13	الخدمات الإرشادية تساعد على علاج المشكلات الاجتماعية	2.3896	0.60646	79.65 %
14	الخدمات الإرشادية تساعد على علاج المشكلات النفسية	2.4498	0.60782	81.66 %
15	الإرشاد النفسي يساعد في خفض سوء التوافق	2.4458	0.61408	81.53 %
16	الإرشاد النفسي يساعد في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ المعاقين	2.498	0.59653	83.27 %
17	الإرشاد النفسي يساعد في تحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين	2.5141	0.59636	83.80 %
18	يساعد الإرشاد النفسي التلاميذ المعاقين في الرضا عن حياتهم المدرسية	2.506	0.60987	83.53 %
19	الخدمات الإرشادية تساعد على تحقيق الذات	2.4659	0.63487	82.20 %
الإجمالي		2.5033	0.31856	83.44 %

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

أن معظم أفراد العينة كانت استجاباتهم بأوافق على معظم عبارات البعد وفقاً لمقياس ليكارد الثلاثي بمتوسط (2.5033) وإنحراف معياري (0.31856) ونسبة موافقة بلغت (83.44 %) ، يدل على موافقة أفراد العينة على الاتجاه نحو أهمية الإرشاد للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس بمحلية كسلا.

جدول (9) يوضح الاتجاه نحو المرشد النفسي

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
20	المرشد النفسي شخص معد أكاديمياً ومهنياً الموجودون فعلياً	1.7349	0.77902	أحياناً % 57.83
21	يتفهم المرشد النفسي مشاكل التلاميذ المعاقين أكثر من غيره	1.7831	0.79891	أحياناً % 59.44
22	يهتم المرشد النفسي بجميع التلاميذ المعاقين بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي	1.8112	0.77285	أحياناً % 60.86
23	يقيم المرشد النفسي علاقات جيدة مع جميع التلاميذ المعاقين	1.9759	0.70669	أحياناً % 65.86
24	لدى المرشد النفسي القدرة اللازمة لمساعدة التلاميذ المعاقين وعلاج مشاكلهم	2.1847	0.54441	أحياناً % 72.82
25	للمرشد الحق في أن يسأل التلاميذ المعاقين عن أسرهم الخاصة	2.1968	0.5585	أحياناً % 73.23
26	يحافظ المرشد النفسي على أسرار التلاميذ المعاقين	2.3092	0.4325	أحياناً % 76.97
27	أفضل استشارة المرشد النفسي على إستشارة أحد الأقرباء أو الأصدقاء	2.3052	0.59162	أحياناً % 76.84
28	أشعر بالحرج من الذهاب إلى المرشد النفسي	2.3012	0.69679	أحياناً % 76.71
29	المرشد النفسي يمتلك مهارة التوجيه والأقناع	2.4538	0.58791	أوافق % 81.79
30	المرشد النفسي يمتلك مهارة الاتصال	2.498	0.58285	أوافق % 83.27
31	يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد النفسي	2.5181	0.58257	أوافق % 83.94
32	إعطاء المرشد النفسي معلومات صحيحة الأهمية	2.4779	0.59612	أوافق % 82.60

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
33	يختلف عمل المرشد النفسي عن زملاءه المعلمين	2.4418	0.63311	أوافق 81.39 %
34	المرشد النفسي يستخدم أساليب ومناهج حديثه لعلاج مشاكل التلاميذ المعاقين	2.4819	0.61621	أوافق 82.73 %
35	المرشد النفسي يمتلك مهارات التعرف على المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها	2.5141	0.58268	أوافق 83.80 %
الإجمالي		2.2492	0.35486	أحياناً 74.97 %

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

معظم أفراد العينة كانت استجاباتهم بأوافقاًحياناً على معظم عبارات البعد المختلفة وفقاً لمقياس ليكارد الثلاثي بمتوسط (2.2492) وإنحراف معياري (0.35486) ونسبة موافقة بلغت (97.74 %) مما يدل على موافقة أفراد العينة أحياناً على الاتجاه نحو المرشد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس بمحلية كسلا.

جدول (10) يوضح الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
36	الخدمات الإرشادية تشجع على خلق العلاقات الفاعلة في المجتمع	2.3815	0.63739	أوافق 79.38 %
37	تساعد الخدمات على سد الفجوة بين التلاميذ المعاقين والمعلمين	2.3655	0.64678	أوافق 78.85 %
38	تساعد الخدمات في إزالة الإتجاهات السالبة لدى التلاميذ المعاقين	2.3387	0.62196	أحياناً 77.96 %
39	تساعد الخدمات الإرشادية في تأهيل التلاميذ المعاقين وصقل مقدراتهم	2.3695	0.60244	أوافق 78.98 %
40	تساعد الخدمات في التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين	2.4056	0.57513	أوافق 80.19 %
41	تفتقر الخدمات إلى تأهيل مرشدين علمياً ومهنياً	2.4217	0.57755	أوافق 80.72 %

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
42	يساعد الإرشاد وخدماته على توجيه التلاميذ المعاقين نحو المستقبل	2.4739	0.58227	82.46 %
43	خدمات الإرشاد تستخدم المنهج العلمي لتنمية القدرات لدى التلاميذ المعاقين	2.4177	0.61749	80.59 %
44	تسهم خدمات الإرشاد في حل مشكلات التلاميذ المعاقين الأكاديمية	2.4337	0.62591	81.12 %
45	تتطلب خدمات الإرشاد أساليب خاصة للمرشد مع التلاميذ المعاقين	2.4859	0.60309	82.86 %
46	تساعد خدمات الإرشاد التلاميذ المعاقين على التكيف مع قوانين المدرسة	2.4659	0.57477	82.20 %
47	إشترك التلاميذ المعاقين في البرنامج الإرشادي يساعدهم على تحقيق ذاتهم	2.4257	0.54208	80.86 %
48	توسيع خدمات الإرشاد يسهم في تطوير العملية التعليمية	2.4498	0.5522	81.66 %
49	تقى خدمات الإرشاد التلاميذ المعاقين من الوقوع في المشكلات	2.4458	0.55182	81.53 %
الإجمالي		2.4201	0.33382	80.67 %

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

معظم أفراد العينة كانت استجاباتهم بأوافق على جميع عبارات البعد المختلفة وفقاً لمقياس ليكارد الثلاثي بمتوسط (2.4201) وإنحراف معياري (0.3338) ونسبة موافقة عالية بلغت (80.67 %) مما يدل على موافقة أفراد العينة على الاتجاه نحو الخدمات الإرشادية للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس بمحلية كسلا.

جدول (11) يوضح الاتجاه نحو تعاون المعلم مع المرشد النفسي

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
50	أشعر بالإرتياح للتعاون مع المرشد النفسي	2.4538	0.58791	81.79 %
51	لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد النفسي	2.4217	0.60483	80.72 %
52	أساعد المرشد النفسي في جمع معلومات عن التلاميذ المعاقين	2.3815	0.60494	79.38 %

رقم	العبرة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الموافقة
53	أنسق مع المرشد النفسي في إقامة الندوات الإرشادية في المدرسة	2.3414	0.62857	78.05 %
54	التعاون مع المرشد النفسي ضروري للمساعدة في حل مشكلات التلاميذ المعاقين	2.3976	0.61447	79.92 %
55	توفير متطلبات الإرشاد المعنوية والمادية للمرشد التي يمكن تقديمها	2.4378	0.63273	81.26 %
56	أتابع مع المرشد النفسي بعض حالات التلاميذ الخاصة	2.4538	0.63411	81.79 %
57	تحويل التلاميذ المعاقين للمرشد النفسي يساعدني في الأداء	2.5502	0.5944	85.01 %
58	أتعاون مع المرشد النفسي	2.5663	0.58598	85.54 %
الإجمالي		2.4449	0.46336	81.50 %

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

أن معظم أفراد العينة كانت استجاباتهم بأوافق على معظم عبارات البعد المختلفة وحصلت إجمالي متوسطها على النتيجة أوافق وفقاً لمقياس ليكارث الثلاثي بمتوسط (2.4449) وإنحراف معياري (0.46336) ونسبة موافقة بلغت (81.50%) مما يدل على موافقة أفراد العينة على الاتجاه نحو تعاون المعلم مع المرشد النفسي للمعاقين بمرحلة الأساس محلية كسلا ، ويتضح من هذه النتيجة أن مقياس الإرشاد النفسي يتسم بالارتفاع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مناهل محمد أحمد 2016م ودراسة العمري 2010م ودراسة عبد الكريم 2011م . وأن الاتجاه الايجابي نحو فاعلية الإرشاد النفسي بالنسبة لهذه الفئة من المعاقين لا يعني توفر هذه الخدمات في جميع المدارس وأن هنالك صعوبات تواجه العملية الإرشادية فيما يتعلق بالامكانيات وما يتعلق بكفاءة المرشد غير أن الاتجاه الايجابي يدل على أهمية توفرها في بعض المدارس وهي المكمل للبرامج التربوية بعد أن أصبح التعليم مسؤولية الاسرة والطالب والمعلم.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.05) من فاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ تبعاً للنوع (ذكر/ أنثى).

الجدول (12) يوضح المقارنة بين متوسطات الأبعاد حسب متغير النوع (ذكر/ أنثى)

البعد الاتجاه نحو	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	القرار
أهمية الإرشاد النفسي	ذكر	119	2.4870	0.30275	0.773		لا توجد فروق معنوية
	أنثى	130	2.5182	0.33284			
المُرشد النفسي	ذكر	119	2.2405	0.32645	0.370		لا توجد فروق معنوية
	أنثى	130	2.2572	0.38010			
الخدمات الإرشادية	ذكر	119	2.3836	0.32810	1.659	0.98	لا توجد فروق معنوية
	أنثى	130	2.4536	0.33676			
تعاون المعلم مع المرشد النفسي	ذكر	119	2.3875	0.46082	1.880	0.61	لا توجد فروق معنوية
	أنثى	130	2.4974	0.46119			

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

يوضح الجدول مقارنة متوسطات استجابات المبحوثين وفقاً لإجمالي أبعاد استمارة المعلمين حسب متغير النوع (ذكر/ أنثى) عن طريق اختبار (ت) ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معوية (0.05) لجميع الأبعاد حسب متغير النوع لان القيمة الاحتمالية اكبر من قيمة مستوى الدلالة القياسية (0.05) وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية.اتفقت هذه النتيجة مع دراسة تهاني محمد 2010م ودراسة يحيى محمد النجار 2012م ودراسة منى محمد الزنابي 2019م ودراسة عبدالكريم 2011م. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مناهل محمد احمد 2016م. وترى الباحثة أن تأرجح النتائج نحو فاعلية الإرشاد النفسي بين الذكور والأنثى يدل على أن خدمات الإرشاد النفسي في المدارس تعتمد على الظروف الموقفية والاجتماعية لأن خدمات تمتد لتمثل مجالات التخطيط والإشراف المناسبة والتقييم في مجال المدرسة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية (0.5) لفاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للخبرة في التدريس.

جدول (13) يوضح المقارنة بين متوسطات الأبعاد حسب متغير طبيعة المدرسة (حكومية/ خاصة)

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	طبيعة المدرسة	البعد الاتجاه نحو
لا توجد فروق معنوية	0.076	1.781	0.33832	2.5307	157	حكومية	أهمية الإرشاد النفسي
			0.27720	2.4565	92	خاصة	
توجد فروق معنوية	0.001	3.323	0.35693	2.3053	157	حكومية	المرشد النفسي
			0.33181	2.1535	92	خاصة	
لا توجد فروق معنوية	0.545	607	0.35544	2.4299	157	حكومية	الخدمات الإرشادية
			0.29438	2.4033	92	خاصة	
لا توجد فروق معنوية	0.956	0.956	0.46250	2.4664	157	حكومية	تعاون المعلم مع المرشد النفسي
			0.46506	2.4082	92	خاصة	

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

يوضح الجدول نتائج مقارنة متوسطات استجابات المبحوثين وفقاً لاجمالي ابعاد استمارة المعلمين حسب متغير طبيعة المدرسة (حكومية/ خاصة) عن طريق اختبار (ت) ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.05) لجميع الأبعاد حسب متغير النوع ذلك لان القيمة الاحتمالية لهما اكبر من قيمة مستوى الدلالة القياسية (0.05) ما عدا الاتجاه نحو المرشد النفسي توجد فروق معنوية في متوساتها حسب طبيعة المدرسة حيث بلغت مستوى معنويتها (0.01) وهي أقل بكثير من المستوى القياسي (0.05). انفتحت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبدالكريم 2011م ودراسة مناهل محمد احمد 2016م. ويرى الباحثان: أن الإرشاد النفسي على مستوى الممارسة التطبيقية هو علم وفن فعلى الرغم من الارتباط النظري بين المرشد النفسي والمؤهلات التربوية وتعتمد أيضاً على شخصية المرشد ومقدراته على اقامة علاقة مهنية فاعلة وذلك يتطلب التدريب والاستعداد الشخصي الاداء مهام هذه المهنة الصعبة. النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الاساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية كسلا.

جدول (14) يوضح المقارنة بين متوسطات الأبعاد حسب متغير الخبرة في التدريس

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	سنوات الخبرة	البعد الاتجاه نحو
لا توجد فروق معنوية	0.919	0.166	0.30314	2.5570	12	أقل من 6 سنوات	أهمية الإرشاد النفسي
			0.31484	2.5048	66	من 6-10 سنوات	
			0.32531	2.4912	96	من 11-16 سنة	
			0.32065	2.5088	75	16 فما فوق	
			0.31856	2.5033	249	المجموع	

القرار	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	سنوات الخبرة	العدد
لا توجد فروق معنوية	0.319	1.178	0.28261	2.4010	12	أقل من 6 سنوات	المرشد النفسي
			0.31508	2.2481	66	من 6-10 سنوات	
			0.35011	2.2129	96	من 11-16 سنة	
			0.39949	2.2725	75	16 فما فوق	
			0.35486	2.2492	249	المجموع	
لا توجد فروق معنوية	0.847	0.270	30829	2.4940	12	أقل من 6 سنوات	الخدمات الإرشادية
			29238	2.4258	66	من 6-10 سنوات	
			36842	2.4048	96	من 11-16 سنة	
			32979	2.4229	75	16 فما فوق	
			33382	2.4201	249	المجموع	
لا توجد فروق معنوية	0.135	1.869	0.30506	2.7315	12	أقل من 6 سنوات	تعاون المعلم مع المرشد النفسي
			0.47823	2.4714	66	من 6-10 سنوات	
			0.45762	2.4178	96	من 11-16 سنة	
			0.46891	2.4104	75	16 فما فوق	
			0.46336	2.4449	249	المجموع	

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

الجدول أعلاه يوضح نتائج مقارنة متوسطات استجابات المبحوثين وفقاً لاجمالي ابعاد استمارة المعلمين حسب متغير الخبرة في التعليم (سنوات الخبرة) عن طريق اسلوب تحليل التباين وباستخدام اختبار (ف) ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.05) لجميع الابعاد حسب متغير النوع ذلك لان القيمة الاحتمالية لهما اكبر من قيمة مستوى الدلالة القياسية وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالكريم 2011م ودراسة تهاني محمد 2010م . واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مناهل محمد احمد 2016م في وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لسنوات الخبرة.

يرى الباحثان: أن هذه النتيجة جاءت لصالح المعلمين ومعروف أن المدارس السودانية لا توجد فيها خدمات الإرشاد المدرسي بل يقوم المعلمون ذوي الخبرة بملاء الوظيفة بالأشراف على الفصول من خلال ما يعرف (أب أو أم) الفصل

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للتلاميذ المعاقين بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي.

جدول (15) يوضح المقارنة بين متوسطات الأبعاد حسب متغير المؤهل العلمي

البعد الاتجاه نحو	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	القرار
أهمية الإرشاد النفسي	شهادة سودانية	41	2.4313	0.28809	0.951	0.087	لا توجد فروق معنوية
	شهادة معهد التربية	41	2.4519	0.30234			
	بكالوريوس التربية	86	2.5716	0.33083			
	بكالوريوس غير التربية	52	2.4545	0.34615			
	دبلوم عالي جامعي	20	2.5816	0.22295			
	ماجستير	9	2.5205	0.32810			
	المجموع	249	2.5033	0.31856			
المرشد النفسي	شهادة سودانية	41	2.2393	0.42364	1.485	0.195	لا توجد فروق معنوية
	شهادة معهد التربية	41	2.1601	0.32175			
	بكالوريوس التربية	86	2.3089	0.37197			
	بكالوريوس غير التربية	52	2.2260	0.31069			
	دبلوم عالي جامعي	20	2.1906	0.29348			
	ماجستير	9	2.3958	0.28811			
	المجموع	249	2.2492	0.35486			
الخدمات الإرشادية	شهادة سودانية	41	2.4355	0.37891	1.375	0.234	لا توجد فروق معنوية
	شهادة معهد التربية	41	2.3798	0.26890			
	بكالوريوس التربية	86	2.4659	0.35550			
	بكالوريوس غير التربية	52	2.3811	0.33177			
	دبلوم عالي جامعي	20	2.3107	0.26954			
	ماجستير	9	2.5635	0.25113			
	المجموع	249	2.4201	0.33382			
تعاون المعلم مع المرشد النفسي	شهادة سودانية	41	2.5420	0.42470	2.336	0.043	توجد فروق معنوية
	شهادة معهد التربية	41	2.2385	0.46980			
	بكالوريوس التربية	86	2.4767	0.45089			
	بكالوريوس غير التربية	52	2.4487	0.46362			
	دبلوم عالي جامعي	20	2.5444	0.47947			
	ماجستير	9	2.3951	0.51852			
	المجموع	249	2.4449	0.46336			

المصدر إعداد الباحثان من بيانات الدراسات الميدانية 2022م

الجدول أعلاه يوضح نتائج مقارنة متوسطات استجابات المبحوثين وفقاً لاجمالي ابعاد استمارة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي عن طريق اسلوب تحليل التباين وباستخدام اختبار (ف) ومنه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (0.05) لجميع الابعاد حسب متغير النوع ذلك لان القيمة الاحتمالية لهما اكر من قيمة مستوى الدلالة القياسية (0.05) ما عدا الاتجاه نحو تعاون المعلم مع المرشد النفسي فتوجد فروق معنوية في متوسطاتها حسب المؤهل العلمي حيث بلغت مستوى معنويتها (0.001) وهي أقل بكثير من المستوى القياسي (0.05) وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة نهاني محمد احمد 2011م ودراسة محمود التجاني 2012م ودراسة عبدالكريم 2011م. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مناهل محمد احمد 2016م.

ويرى الباحثان: هذه النتيجة تتسق مع وتؤكد نتيجة الفرض السابق انه لا توجد فروق في فاعلية الإرشاد النفسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة يصبح من المنطقي أن لا تختلف وجه نظر المعلمين ببعض البعض ومع ذلك فمثل هذه النتيجة محتاج إلى تدعيم من خلال دراسات لاحقة وأن الخدمات الإرشاد بالمدارس خدمة تخصصية تتطلب تدريباً دقيقاً.

المبحث الرابع: النتائج والتوصيات

النتائج

1. يتسم مقياس فاعلية الإرشاد النفسي للمعاقين من وجهة نظر المعلمين في مدارس الأساس بمحلية كسلا بالارتفاع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للمعاقين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للنوع (ذكر/انثي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للمعاقين من وجهة نظر المعلمين تبعاً لطبيعة المدرسة (حكومي /خاص).
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للمعاقين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للخبرة في التدريس.
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي معنوية (0.05) لفاعلية الإرشاد النفسي للمعاقين من وجهة نظر المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي.

التوصيات

يوصي الباحثان بالاتي:

1. مخاطبة وزارة التربية والتعليم بربط المناهج الدراسية بدروس تعليمية تساعد المعاقين على تنمية مهاراتهم وتطوير الكتب الدراسية.
2. إعداد برامج خاصة لمعلمي مدارس ذوي الإعاقة وإرشادهم بكيفية التعامل مع الطلاب من خلال لغة الإشارة حتى يصبح المعلم متقن للغة الإشارة ومؤهل تربوياً وأكاديمياً لتعامل معهم.
3. استثمار طاقات الطفل المتاحة مع مراعاة الفروق الفردية.
4. الكشف الطبي المبكر باكتشاف الإعاقة حتى يتم التدخل لتأهيل الأطفال المعاقين ودمجهم في المجتمع ويزدوهم باساس متين للتعلم.
5. إقامة الندوات والمؤتمرات الخاصة بتوعية أولياء أمور الاطفال المعاقين لمساعدتهم لمعرفة مشاكلهم.

- (23) حامد زهران، مرجع سابق، ص419.
- (24) محمد عبدالحليم منسي، سيد محمود الطواب، المدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2002م، ص362.
- (25) أمال البكري، الإرشاد النفسي، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008م، ص37.
- (26) نادر فهمي الزويد، نظرية الارشاد والعلاج النفسي، ط1، دار الفكر عمان 1998م
- (27) محمد أبوالكاس، 2008م، رعاية المعاقين في الفكر التربوي الاسلامي التي يواجهونها، رسالة ماجستير، ص29.
- (28) عبدالرحيم عبدالمجيد، 1997م، تنمية الاطفال المعاقين، دار عزيز للطباعة والنشر والتوزيع، ص9.
- (29) محمد أبوكاس، مرجع سابق، ص32.
- (30) جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي، 2009م، المدخل إلى التربية الخاصة، ط1، ص14-15.
- (31) جمال محمد الخطيب، مرجع سابق، ص17-18.
- (32) فاطمة عثمان محمد إبراهيم، 2006م، التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية للمعاقين حركياً، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداب، جامعة النيلين.
- (33) جمال محمد الخطيب، مرجع سابق، ص13.
- (34) السيد فهمي علي محمد، 2008م، الاعاقة الحركية، دار الجامعة للنشر والتوزيع، مصر، ص36.
- (35) عزيز داؤد عبدالمجيد أحمد، الإعاقة من التأهيل إلى الدمج، مؤسسة مصطفى فاضو للطباعة، بيروت، ص200-213.
- (36) هالة إبراهيم الحرواني، رحاب محمود صديق، 2013م، الإعاقة الحركية التأهيل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص120-121.
- (37) تيسير مفلح، عمر فواز، 2011م، مقدمة في التربية الخاصة، ط5، دار الفكر للنشر، ص202-203.
- (38) فاروق الروسان، 2001م، سيكولوجية الأطفال غير العادين، ط5، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص79.
- (39) كمال سيسام، 1988م، المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم، ط1، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ص56.
- (40) الزغبى، مرجع سابق، ص178.
- (41) التهامي حسين احمد عبدالرحمن، ، تربية الأطفال المعاقين سمعياً في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر 2006م، ص51.
- (42) إجلال محمد سري، 2000م، علم النفس العلاجي، ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000م، ص35.
- (43) إبراهيم رحومه زايد وآخرون، المعاقون ومجالات الانشطة الرياضية، المنشأ العاملة للنشر والتوزيع، ليبيا، 1984م ، ص154-155.
- (44) عبدالرحمن سيد سليمان، 2001م، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة المفهوم والفئات، ج1، مكتبة زهراء الشرق، 2001م، ص2-3.
- (45) لطفي بركات أحمد، 1978م، الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1978م، ص287.

- (46) عزيز داؤد، عبدالمجيد أحمد، مرجع سابق، ص20.
- (47) ماجده السيد عبيد، 2010م، برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص354.
- (48) عزيز داؤد عبدالمجيد، مرجع سابق، ص201-200.
- (49) خوله أحمد، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجة الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006م، ص369.
- (50) تهاني محمد عبدالقادر صالح، 2010م، دور الإرشاد النفسي في مظاهر السلوك العدواني من وجهة نظر المعلمين لدى طلبة المرحلة الأساس في المدارس الحكومية وطرق علاجها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أفريقيا.
- (51) مناهل محمد أحمد إبراهيم حامد، 2016م، اتجاهات المعلمين نحو المرشد النفسي في المدارس الثانوية الخاصة وعلاقتها ببعضها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- (52) يحيي محمود النجار، 2012م، فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الامن النفسي لدى المعوقين حركياً، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والتعليمية، المجلد العشرين، العدد الأول، ص594.
- (53) الصمادي علي محمد، 2010م، إتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الشاملة ، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، غزة، فلسطين.
- (54) منى محمد الزناتي محمد، 2019م، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الذات لذوي الإعاقة السمعية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، العدد (21).
- (55) عبدالكريم محمد أحمد، 2011م، إتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تطبيق الإرشاد التربوي في المدارس الابتدائية، دراسة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دوالي بالعراق.
- (56) سلوى عبدالهادي، 1995م، احتياجات الأطفال المعاقين جسدياً من مرحلة الأساس، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- (57) عبيدان محمد، 1997م، منهجية البحث العلمي، دار وائل للنشر، عمان 1997م، ص188.
- (58) فوزية عبدالخالق، علي إحسان، 2007م، طرق البحث العلمي (المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية)، المكتب العربي الحديث، عمان، الاردن، 2007م، ص157.

فاعلية التغذية المدرسية وأثرها على التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم الأساس

(دراسة حالة تلاميذ الصف الثامن أساس بمحلية هيبلا ولاية جنوب كردفان) (2019-2020م)

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الدنج

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الدنج

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الدنج

د. الهام أحمد نكولا جورج

د. مجذوب المهدي حسن سليمان

د. علي الأمين حسن عبدالله

مستخلص:

تناولت الدراسة فاعلية التغذية المدرسية وأثرها على الجودة التعليمية والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية جنوب كردفان، هدفت للتعرف والوقوف على أهمية التغذية المباشرة ودورها في الاستقرار الأكاديمي واستبقاء التلاميذ بالمدارس وأثرها على التحصيل الدراسي ووسط تلاميذ وتلميذات الصف الثامن أساس بمحلية هيبلا. اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي والملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع المعلومات والبيانات، تكون مجتمع الدراسة من إدارات وضباط التغذية المدرسية وتلاميذ الصف الثامن أساس بمدارس (الكرقل - بنين، هيبلا - بنات، الرجول - مختلطة، الدشول مختلطة، ودابري المختلطة). أما عينة مجتمع الدراسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية بنسبة 10% من المجتمع الكلي وعددهم (320) فرد. وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام النسب المئوية وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج منها: توقف الصرف المالي والتمويل الحكومي لفترة لأكثر من عشرة سنوات ماعدى الهبات والجهود الشعبي ودعم منظمات المجتمع المدني، لتسيير الداخليات. كذلك صعوبة المعيشة وندرة الكتاب المدرسي من مهددات الاستقرار الأكاديمي والتحصيل الدراسي بالمدارس. كما توصي الدراسة بالاتي: ضرورة استقطاب الدعم المادي والمالي والعيني وتوفير ما تحتاجه الداخليات للمساهمة في برنامج الوجبة المدرسية كما توصي بضرورة مناشدة المهتمين والمسؤولين من إدارات التعليم والمشرفين وضباط التغذية بالاهتمام بمدارس تلك المنطقة لظروف مجتمعاتها الاقتصادية ووعورة وصعوبة الوصول ألي اليها.

الكلمات المفتاحية: التغذية المدرسية، الجودة التعليمية، الجودة التعليمية، التحصيل الدراسي، الأثر، فاعلية .

**The effectiveness of school nutrition and its impact on academic achievement and quality in basic education schools.
(A case study of eighth grade priary school students in Habila locality – south Kordofan state).(2019 -2020 AD)**

Dr.Elham Ahmed Nicola George

Dr.Majzoub ALmahadi Hassan Suleiman

Dr.Ali ALamin Hassan Abdallah

Abstract:

The study analyzed the effectiveness of school lunch and its impact on the educational quality and achievement of basic education students in the state of south Kordofan it aimed to identify and determine the importance of direct nutrition and its role in academic stability and retention of students in schools and its impact on academic achievement among eighth grade students . In Habila locality ‘the researchers followed the descriptive analytical approach: observation’ interview’ and questi onnaire astools for collecting information and date The study population consisted of the departments of school nutrition officers and eighth- grade students in schools(Al-Karqal-Boys- Habila-girls’ and Dabiri-Mixed)The study population was chosen randomly Apercentage of 10 % of the population (320) individuals The data was processed statistically using percentages ‘and the stud reached a number of results including :The cessation of government financial and financial spending for a period of more than ten years except for donations’ popular effort’ and support for civil society organizations’ to run internal affairs The difficulty of living and the scarcity of textbooks are also threats to academic stability and academic a chievement in schools. The study also recommends the following : The necessity of attracting material’ financial and in-kind support to provide what the boarding school meal program it also recommend the necessity of those interested and responsible from education departments ‘supervisors and nutrition officers to pay attention to the schools of that region due to the economic conditions of the difficulty of accessing them .

The Key words: School feeding, Educational quality, .Academic achievement , Impact , Effectiveness

مقدمة:

ولاية جنوب كردفان من الولايات التي تقع في الحدود الجنوبية لدولة السودان وكانت من أطماع المستعمر في فترة ما قبل الاستقلال مما جعل تلك المناطق مقفولة خاصة بتقديم خدمات التعليم. ولكن بعض الحكومات الوطنية المتعاقبة اهتمت بتوفير التعليم الأساسي في تلك المناطق وكان اعتمادها الأساسي على الداخليات التي تنفق عليها الحكومات بغرض توفير الخدمة التعليمية لكل الاهالي بتلك المناطق كذلك تعتبر التغذية المدرسية المباشرة من أوائل الإدارات اللبنة الأساسية لدعم العملية التعليمية خاصة توفير المأكّل والمشرب لأبناء المجتمعات التي كانت تقطن في ولاية جنوب كردفان حسب الظروف الصعبة و وعورة المناطق وصعوبة المواصلات.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في تدهور الظروف الاقتصادية ووعورة المناطق وصعوبة المواصلات وكل تلك الصعوبات والتحديات واجهت استقرار التعليم العام بولاية جنوب كردفان. وعلية تم إنشاء واستحداث إدارة متخصصة لدعم التعليم أطلق عليها مشروع التغذية المدرسية المباشرة كاداره مختصه للأمن الغذائي المدرسي.

وبرز السؤال الرئيسي :

ما واقع التغذية المدرسية المباشرة وأثرها على الجودة والتحصيل الدراسي بمدارس الأساس بولاية جنوب كردفان؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية :-

1. ما واقع التغذية المدرسية المباشرة وأثرها على الجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساس- محلية هبيلا؟.
2. ما واقع التغذية المدرسية المباشرة وأثرها على التحصيل الدراسي وسط تلاميذ الصف الثامن اساس - محلية هبيلا؟.
3. ما اثر التغذية المدرسية على استبقاء التلاميذ بمدارس التعليم الاساسي - محلية هبيلا؟.
4. ما ارتباط التغذية المدرسية بالانشطة الصفية والاصفية بمدارس التعليم الاساس- محلية هبيلا؟.

أهمية البحث:

يعتبر البحث من البحوث التربوية النادرة التي اهتمت وتناولت واقع وفاعلية التغذية المدرسية المباشرة وأثرها علي الجودة التعليمية والتحصيل الدراسي بمدارس التعليم الاساسي- محلية هبيلا.

أهداف البحث:

1. التعرف علي واقع التغذية المدرسية المباشرة وأثرها على الجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساس - محلية هبيلا.
2. الوقوف علي واقع التغذية المدرسية المباشرة وأثرها على التحصيل الدراسي وسط تلاميذ الصف الثامن اساس - محلية هبيلا.
3. التعرف علي اثر التغذية المدرسية ومساهمتها في استبقاء التلاميذ بمدارس التعليم الاساس- محلية هبيلا.

4. التعرف علي مدى ارتباط التغذية المدرسية بالانشطة الصفية والاصفية بمدارس التعليم الاساس - محلية هبيلا.

فروض البحث:

- 1- التغذية المدرسية المباشرة تؤثر على الجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساسي-محلية هبيلا.
- 2- التغذية المدرسية المباشرة تؤثر على التحصيل الدراسي بمدارس التعليم الأساسي - محلية هبيلا.
- 3- التغذية المدرسية تسهم في واستبقاء التلاميذ بمدارس التعليم الاساسي- محلية هبيلا.
- 4- ترتبط التغذية المدرسية بالانشطة الصفية والاصفية بمدارس التعليم الاساسي-محلية هبيلا.

منهج البحث:

اتبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من إدارات التعليم وضباط التغذية المدرسية وتلاميذ الصف الثامن اساس محلية هبيلا وهي (الكرقل بنين - هبيلا بنات - الدشول المختلطة - الرجول المختلطة - ودابري المختلطة) وعدددهم 320 فرد. أما عينة البحث وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية بنسبة 10 % من المجتمع الكلي .

أدوات البحث :

الاستبانة ، المقابلة ، الملاحظة ، وثائق ضباط التغذية المدرسية.

حدود البحث:

موضوعية:

فاعلية التغذية المدرسية وأثرها علي الجودة والتحصيل الدراسي بمدارس التعليم الأساس-محلية هبيلا - ولاية جنوب كردفان .
الزمانية:- 2019م- 2020م.
مكانية:- السودان - ولاية جنوب كردفان - محلية هبيلا .

مصطلحات الدراسة:

1. التغذية المدرسية: تعني كل مايو فر ويصرف علي داخلات التلاميذ من مواد غذائية مادية او عينية من الجهات الداعمة (حكومية أو منظمات).
2. التحصيل الدراسي: يعني الجودة في الحصول علي المعارف والتحسين في الموقف التعليمي
3. الأثر: نتاج واضح علي سلوك المتعلم بعد زوال الموقف التعليمي.
4. التعليم الاساسي:تعليم الأساس يعرف بأنه تعليم نظامي للصغار يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي تؤمنه الحكومات لأفرادها.
- 4-فاعلية: مقدرة الشي علي التأثير
5. محلية هبيلا: محلية هبيلا احدي محليات جنوب كردفان تحدها شرقا محلية دلامي وشمالا وغربا محليات القوز والدلنج وسلارا وجنوبا محلية الريف الشرقي.

الدراسات السابقة:

هنالك عديد من الدراسات التي تناولت التغذية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والذكاء وسلامة صحة الانسان منها:

1. دراسة عبدالله بن ابراهيم السد حان موضوع الدراسة حول نقص الحديد في الغذاء وعلاقته بصعوبة التركيز، اجريت الدراسة في الاردن علي عينة قوامها 1200 تلميذ من اقسام البكالوريا، فكانت اهم النتائج منها: الطالب الذي يتمتع بالتغذية الجيدة يكون مستعدا لتلقي العلم اكثر من غيره بسبب تحصلة علي اغذية الطاقة والنمو، مما يزيد قدرته علي التحصيل الدراسي الجيد وان حالات النقص الغذائي الحاد تسبب نمو جسدي متاخر وتطور عقلي متاخر وانخفاض شديد في مستويات النشاط الجسدي والعقلي، نقص الحديد في اواسط الاطفال يؤدي الي سوء السلوك وصعوبة التركيز والي ضعف الاداء والتحصيل الدراسي.⁽¹⁾
2. دراسة محمود حمدان هدفت الدراسة الي البحث في موضوع التغذية المدرسية وعلاقتها بسلامة النمو اجريت الدراسة علي 60 طفل اعمارهم ما بين (9-6) سنوات دامت الدراسة 11 شهرا علي نفس العينة، وهي عبارة عن دراسة مقارنة بين مجموعتين كل مجموعة بها 30 طفل حيث توفر غذاء متكامل لمجموعة وحرمت الاخرى منه وكانت النتائج: لم تعاني المجموعة الاولى التي توفر لها الغذاء الكامل من مشكلات صحية وارثفه مستوي تحصيلهم، اما المجموعة عاني افردها تاخر النمو وظهور امراض عديدة بهم مثل فقر الدم وتعب سريع وعدم القدرة علي متابعة الدروس وتاخر في التحصيل الدراسي.⁽²⁾
3. دراسة مرياح تناولت الباحثة دراسة حول الغذاء والذكاء وجريت الدراسة علي مجموعة من الاطفال يعانون من انخفاض نسبة الذكاء تتراوح اعمارهم من (13-8) سنة استمرت الدراسة ثمانية اشهر اعطيت فيها مجموعة منهم غذاء اضافيا حقيقيا به (8املاح 11- فيتامين) في اعطي الاخرون غذاءا وهميا، فكانت النتائج كالآتي: ارتفاع معدلات الزيادة الي 25 درجة لدي المجموعات التي تناولت الاغذية الاضافية، وانخفض مستوي الذكاء الاطفال الذي تحصلوا علي غذاءا وهميا بنسبة 3 %، ما يدل علي تاثير الغذاء علي مستوي الذكاء وخصوصا في مراحل النمو.⁽³⁾
4. دراسة مني سالم استهدفت الدراسة الي تبين العلاقة بين مستوي الذكاء والتحصيل الدراسي اجريت الدراسة علي 1000 تلميذ وتلميذة في المستوي الابتدائي من الريف والحضر بمصر. فوجدت الباحثة ان الاطفال الذين يعانون من سوء التغذية، يعانون من امراض عدة من شأنها ان تاثر علي مستوي الذكاء حيث قدرات نسبة التلاميذ الذين يعانون انخفاض معدل الذكاء بنسبة 65.2% من مجموع العينة، حيث يعاني هؤلاء الاطفال من عدة امراض وهي كالآتي: انخفاض الوزن من المعدل الطبيعي، وتسوس الاسنان، والتهاب اللثة وغيرها من الامراض وهؤلاء الاطفال من يتغيبون عن المدرسة مما يسبب لهم تاخر دراسي وبالتالي تدني مستوي التحصيل لديهم.⁽⁴⁾
5. دراسة ألان لوسكي كانت الدراسة حول تبين دور الغذاء في السنوات الاولى من العمر في تنمية الذكاء اجريت الدراسة بامريكا، دامت 15 عاما علي 400 رضيع اعطيت مجموعة من الاطفال

حليبا اصطناعيا عاديا، في حين اعطيت المجموعة الثانية حليبا مقوي مدعم بالبروتينات والفيتامينات، بعد 18 شهرا لوحظ ان مهارات التعلم الذين اعطوا حليبا عاديا كانت اقل من المجموعة الثانية، وفي سن الثامنة جاءت نتيجة ذكائهم اقل باربعة عشر نقطة مقارنة بالاولاد الذين ارضعوا حليبا مدعما، هذا يدل علي دور الغذاء المتكامل في السنوات الاولى من العمر في تنمية الذكاء والقدرات العقلية الاخرى.⁵

التعليق علي الدراسات السابقة:

تناولت هذه الدراسات التغذية المدرسية ودورها في الذكاء والتحصيل الدراسي في المجتمعات المختلفة وتؤكد هذه الدراسات حسب النتائج والتوصيات اهميتها في صحة الفرد وارتباطها بالعملية التعليمية. علاقة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة انها اهتمت بالتغذية المدرسيو مساهمتها في استقرار العملية الاكاديمية خاصتا ولاية جنوب كردفان لانها تتميز بوعورة مناطقها. اختلفت هذه الدراسة من الدراسات السابقة لانها اجريت داخل السودان وكل تلك الدراسات كانت في خارج السودان.

التعليم الأساسي في السودان: مقدمة:

التعليم بدولة السودان يعتبر من اهتمامات الحكومات المتعاقبه علي حكم السودان لذلك اعتبرته من اولوياتها واهدافها كان الاهتمام واضحا بتغير السلم التعليمي عدة مرات (نظام التعليم كري 1965م، ونظام محي الدين صابر 1970م واخرها نظام التعليم في عهد الانقاذ 1992م). و حاليا تغير نظام السلم التعليمي ليصبح ابتدائي ست سنوات ومتوسط ثلاثة سنوات الثانوي ثلاثة سنوات.

كانت التغذية المدرسية منذ الاستعمار تجد اهتماما كبيرا من الدولة وانشئت ادارات متخصصة تدعم المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم الابتدائي وكل ما تحتاجه الداخليات من مواد غذائية وقويونية علي شكل هبات لكل مؤسسات التعليم العام من داخل وخارج السودان .

تعريف التعليم الاساسي:

التعليم الأساسي هي المرحلة الدراسية الابتدائية والإعدادية معا، تحوي هذه المرحلة التسع سنوات الدراسية التي تسبق التعليم الثانوي بعد التعليم الأساسي يحق للتلميذ الاختيار بين التعليم المهني والتعليم الثانوي بشعبه المختلفة.

يشمل التعليم الأساسي المرحلة الابتدائية والإعدادية معا.

في معظم الدول العربية يشمل التعليم الأساسي مناهج الحلقتين الأولى والثانية على مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحساب والتربية الإسلامية.

التعليم الأساسي هو القدر الأساسي من المعارف والعلوم التي تلتزم الدولة بنشرها بين شعبها وهي تختلف بعدد السنوات من دولة لأخرى.

تعريف المنظمة العالمية للعلوم للتربية والعلوم (الأساس صيغة تعليمية تهدف الى تزويد كل طفل مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية - الثقافية - والاقتصادية للحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات

والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه.⁽⁶⁾ تعريف المنظمة العالمية لرعاية الطفولة-اليونيسيف (هو التعليم المطلوب للمشاركة في الأنشطة الإقتصادية والإجتماعية وأن يشمل محو الأمية الوظيفية التي تجمع بين القراءة والكتابة والحساب مع المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الإنتاجي وتخطيط الأسرة وتنظيمها والعناية بالصحة والنظافة ورعاية الأطفال والمساهمة في تطوير المجتمع.⁽⁷⁾

مبررات التعليم الأساسي:

- 1- الحاجة الى تطوير التعليم ورفع كفاءته في ضوء متطلبات العصر
- 2- ضرورة الجمع بين المراحل الأولى من التعليم في مرحلة موحدة لتقليل التسرب والهدر
- 3- غلبة الجانب النظري على التعليم الحالي وافتقاره للجانب العملي
- 4- استجابة لتوصيات المؤتمرات الدولية التربوية التي نادى بالاهتمام بالتعليم الأساسي.
- 5- تأكيد إستراتيجية التربية العربية.

أهداف التعليم الأساسي:

- 1- تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم.
- 2- غرس الانتماء الوطني والقيم الإنسانية والإسلامية
- 3- إكساب المتعلم المهارات الأساسية لتلبية رغباته وحاجاته.
- 4- إكساب المتعلم قيم الإنتاج الإتقاني والمشاركة في الحياة الخاصة.
- 5- التقليل من نسب التسرب والهدر التربوي والأمية.

مميزات التعليم الأساسي:

- 1- التعليم للجميع يساوي بين طبقات المجتمع وفتاته المختلفة
- 2- تعليم إلزامي ومجاني
- 3- تعليم يعنى بالإنتاج والبيئة
- 4- تعليم يضمن عدم الارتداد للأمية
- 5- تعليم يساعد على الاستمرار في التعليم
- 6- تعليم يعنى بالتعلم الذاتي.⁽⁸⁾

تحقيق تعميم التعليم الإبتدائي المجاني والجيد للجميع وخاصة المجموعات المهمشة بحلول العام 2015م. المبادرة العالمية التعليم للجميع في خلال المنتدى العالمي للتربية -داكار.اهتمت الدول العربية بتعميم التعليم مع تحسين جودة التعليم بشكل عام وجودة ممارسات التعليم والتعلم بشكل خاص. يركز مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت على تأمين حصول كافة الأطفال (المشردين- العاملون- ذوى الاحتياجات الخاصة) على التعليم الإبتدائي وتسعى منظمة اليونسكو على تعميم وتوفير التعليم الأساسي مجاناً في كل دول العالم والسعي لتجويده وتطويره. يمثل التعليم الأساسي قاعدة السلم التعليمي وأساسه وكلما كانت القاعدة سليمة وثابتة الجذور كان البناء أكثر ثباتاً وقواماً وكلما كانت العناية بتوسيع القاعدة وتحسينها أعظم وأشمل كانت الفائدة التي يجنيها المجتمع أكبر وأعظم⁽⁹⁾.

تعليم الأساس يعرف بأنه تعليم نظامي للصغار يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي تؤمنه الحكومات لأفرادها، وهذا الحد يمثل في حالات كثيرة أقصى ماتوفره الإمكانات الحالية المتاحة للحكومة في ظروفها القائمة سواء كانت فترة هذا التعليم ست أو ثمان سنوات أو أكثر داخل المدرسة النظامية.⁽¹⁰⁾

جدول يوضح وضع التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان:

العدد الكلي	مدارس خاصة			مدارس قرية	مدارس رحل	مدارس مختلفة	مدارس البنين	مدارس البنات
	مختلط	بنات	بنين					
1169	18	3	3	97	110	575	138	135

المصدر: وزارة التربية والتعليم ولاية جنوب كردفان، الإحصاء التربوي، 2008-2009م

جدول يوضح عدد التلاميذ بولاية جنوب كردفان

المجموع	بنين	بنات
315084	180248	134381

المصدر: وزارة التربية والتعليم ولاية جنوب كردفان، الإحصاء التربوي، 2008-2009م

جدول يوضح عدد المعلمين بولاية جنوب كردفان:

المجموع	ذكور	إناث
7453	3606	3847

المصدر: وزارة التربية والتعليم ولاية جنوب كردفان، الإحصاء التربوي، 2008-2009م

التعليم الأساسي بمحلية هبيلا:

تعتبر محلية هبيلا احدي محليات جنوب كردفان تحدها شرقا محلية دلامي وشمالا وغربا محليات القوز والدلنج وسلارا وجنوبا محلية الريف الشرقي .

محلية هبيلا بها اربع وحدات ادارية ويقطنها خليط من السكان معظمهم يمارسون حرفتي الزراعة والرعي لخصوبة مناطقها بالاضافة لان بها اكبر مشروع ومؤسسة زراعية بجنوب كردفان وتربطها ببقية المحليات المختلفة شوارع موسمية.

جدول يوضح توزيع المدارس علي الوحدات الادارية بمحلية هبيلا :

عدد الداخلات	عدد التلاميذ		عدد المعلمين		عدد المدارس			الوحدة الادارية	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	بنات	بنين	مختلطة		
اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	بنات	بنين	مختلطة	وحدة الكرقل
-----	-----	900	700	160	114	1	-----	13	وحدة الكرقل
						1	-----	4	وحدة حجر الجواد
								4	وحدة هبيلا
								9	وحدة كرتالا
								30	المجموع

المصدر: اعداد الباحثون من مكتب تعليم هبيلا 2019م

من الملاحظ ان التعليم في محلية هيبلا كان يعتمد اساسا علي نظام التغذية المدرسية التي توفرها وزارة التربية المركزية والولائية وكل المدارس في تلك المحلية كانت تعتمد علي نظام الداخليات والصرف الحكومي والدعم العيني والمادي حتي عام 1986م . واصبح يقل تدريجيا حتي انعدم في الاونه الاخيره.(¹¹)

التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان عامتا ومحلية هيبلا خاصتا (الصعوبات والتحديات):

- 1- ضعف التمويل والإنفاق الكامل على التعليم العام.
- 2- ضعف تدريب الكوادر البشرية وعدم توفر المعلمين المؤهلين تربويا واكاديميا
- 3- تدنى التوعية بأهمية التعليم
- 4- غياب البيئة التعليمية المناسبة
- 5- تدنى الوضع الاقتصادي
- 6- ترك الفتيات للمدرسة في سن مبكرة
- 7- وجود نظامين (تدريس باللغة العربية- وتدريس باللغة الانجليزية مناطق الحرب)
- 8- عدم تفعيل التعليم البديل
- 9- تسرب البنات.(¹²)

الانسان في حياته يحتاج الي طاقة غذائية حتي يتمكن من اداء مهامه بصورة افضل، وطبيعة الفرد يحتاج الي الغذاء بصورة راتبة ومتكاملة وخاصتا مجال التعليم لا يمكن يستوعب الفرد الدرس وهو بدون جائع وبدون غذاء متامكل اذلك تم تقسيم اليوم الدراسي الي فترات فيها مجال للراحة ومجال للفظور ومجال للتهيئة الذهنية وكل هذه التقسيمات تهدف الي تعليم جيد.

مفهوم التغذية المدرسية:التغذية والتعليم كلمتان متردفتان ومكملتان لبعضهما ،فمن دون الغذاء السليم لا يمكن للتلميذ ان يستوعب دروسه بشكل فعال ،كما انه بدون تغذية العقل لا يمكن للانسان ان يتعرف علي التغذية المثالية دون ان يتعلمها، لذلك فلا غرابة ان يسيطر موضوع التغذية علي حيز واسع من اهتمامات التربويين ورجال الصحة العامة والاباء والامهات في مختلف العالم.

فالانسان يحتاج الي الغذاء في جميع مراحل حياته ،اذ يحدد الغذاء إلى حد بعيد مقدرة الانسان علي مواكبة كل مرحلة من تلك المراحل ،كما يحدد ايضا مقدرته علي استيعاب دروسه او اداء عمله بشكل مناسب ،فقد عرفت منظمة الصحة العالمية الشخص السليم بانه هو ذلك الذي يتمتع بسلامة الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليس فقط خلوه من الامراض،لذا فان التغذية السليمة يجب ان تراعي في جميع مراحل عمر الانسان،بحيث ان لكل مرحلة من هذه المراحل متطلبات غذائية تختلف عن الاخرى حسب احتياج الجسم،والتغذية السليمة هي احدي الدعائم الاساسية للصحة في المجتمع ،فالغذاء الصحي المتوازن يساهم بشكل كبير في توفير العناصر الغذائية اللازمة لنمو الجسم والعقل السليم لدي الاطفال والكبار علي السواء، وتدل معظم الدراسات العربية او الاجنبية كدراسة جون رتشي وحسين صالح قذقي علي وجود علاقة وثيقة بين التغذية وسلامة الصحة التي تنعكس علي التحصيل العلمي والاكاديمي للتلاميذ وذلك بسبب تاثير سوء التوازن التغذئي علي التركيز والانتباه للدروس بالتالي ضعف الاستيعاب الذي ينعكس علي

درجاتهم وتفوقهم، وبما ان التلاميذ في السن المدرسية (6 - 18) يرون باهم مراحل حياتهم من ناحية النمو علما انهم يشكلون نسبة عالية من السكان وهم ركيزة المجتمع القوي ، فان توفير الغذاء المتوازن الكامل الذي يحتوي علي جميع العناصر الغذائية اللازمة للنمو وتوليد الطاقة امر بالغ الاهمية لاستمرار ذلك النمو بالشكل الصحيح بدون مشاكل صحية تآثر في الطفل ذاته وفي الاسرة والمجتمع لذا يجب الاهتمام بغذائه بحرص واهتمام كبير في شي مراحل العمر، بما ان التلاميذ يقضون اكثر من ثلث يومهم في المدرسة يجب ان يحصلوا علي ثلث احتياجاتهم الغذائية اليومية في فترة الدراسة للحصول علي الطاقة اللازمة للتمكن من مواكبة الدراسة باحسن الطرق ليتمكنوا من تفادي المشكلات الناتجة من سوء التغذية المتعارفة كفقر الدم وامراض التغذية كالسمنة والنحافة المفرطتان وهما سمتان لا يخلو منهما طلبة المدارس، وطبقا لمتخصصين الغذاء فان النحافة والسمنة نتيجة طبيعية لعادات غذائية سيئة ادت الي تلك الامراض والاضطرابات الخطيرة، وجعلت بعض تلامذتنا يظهرون بصورة جسمية محرجة وحالة صحية متهالكة .

تعريف سوء التغذية: ان الغذاء وقود الانسان، محرك الجسم وذلك نظرا لاهميته الكبيرة في حياة الانسان الجسدية وتأثيره علي مسار نموه، ولا تتوقف فائدة الغذاء عند ذلك الحد فقط بل تؤثر علي نشاطه وسلوكه الذهني وحالاته النفسية وروحه المعنوية ، بالتالي نجد ان الجسم الذي تتوفر عناصر المتنوع علي حسب حوجة الجسم تجده نشيطا في اداء عمله حاضر الذهن في بعض الاحيان سريع البديهة .

سوء التغذية هو التغذية السيئة ويقصد بها غياب الغذاء المتوازن ويفسره كالاتي :نقص المواد الغذائية التي تصل لجسم الانسان او وجود فائض من المواد الغذائية في جسم الانسان.⁽¹³⁾
يقصد به حدوث تدهور او ضعف في الصحة نتيجة تناول اغذية غير متكاملة، اما بزيادة او نقص واحد او اكثر من العناصر الغذائية يتضمن سوء التغذية (نقص التغذية، فرط التغذية) وكلاهما يعوق الجسم عن اداء وظائفه بصورة طبيعية.⁽¹⁴⁾

سوء التغذية هو اضطراب في نشاط الاعضاء، وتغيرات فيزيولوجية بنيوية يحدثان نتيجة لنقص المواد المولدة للطاقة والقدرة، او نقص في احد الفيتامينات والاملاح ، سوء التغذية يشمل ايضا زيادة في تناول الغذاء، ما قد يسبب ايضا تغيرات فيزيولوجية، وبنيوية.⁽¹⁵⁾

التعريف الطبي لسوء التغذية: سوء التغذية هو عدم تناول الكميات الملائمة من البروتينات اللبيبات والنشويات ،والسكريات والفيتامينات فنقصها او زيادتها قد يسبب امراض كالنحافة والسمنة ووهشاشة العظام واضطراب الهضم، الهضم السريع وظهور كافة انواع العدوي وامراض اخري ناتجة عن سوء التغذية.

اعراض سوء التغذية:

يظهر سوء التغذية علي النحو التالي: ظهور التغذية: حدوث امراض غذائية معينة ذات اعراض مميزة فنقص الفيتامينات، كالكالسيوم مثلا يسبب هشاشة العظام، وقد يسبب نقص الفيتامينات ايضا النحافة (نقص شديد في الوزن) والذي ينتج عنه فقر الدم، اما الافراط في اكل الغذاء يسبب ارتفاع مجموعة من الفيتامينات عن الحد العادي ، والذي يسبب مشاكل واضطرابات في افرازات الغدة الدرقية ، او ارتفاع السعرات الحرارية، او زيادة غير طبيعية للدهون المختزنة بالجسم، والتي قد تسبب السمنة وامراض المفاصل والكوليسترول وغيرها من الامراض الدالة علي سوء التوازن الغذائي، والذي ينعكس بشكل ملحوظ علي

الناحية الجسمية والصحية للفرد، ومن المظاهر الاخرى التي من خلالها يمكن التعرف على المصاب بسوء التغذية هو شحوب الوجه، وظهور الهالات السوداء تحت العين، وتشقق الشفاه، وتغير لون الشعر وميوله الى الاحمرار، والاسهال او الامساك الدائم، والتعب الشديد.

ظهور سوء التغذية بصورة غامضة: يظهر سوء التغذية علي صورة ضعف وعدم القدرة علي العمل، او التركيز والفهم وتدني مستوي التحصيل المعرفي والدراسي، وعدم الاستغراق في النوم، والاراق وخاصة الاطفال، وعدم القدرة علي التجاوب مع الحياة بوجه عام، ويؤكد علماء التغذية ان هنالك علاقة وثيقة بين ما يتناوله الطفل وبين النشاط العقلي والجسدي الذي يقوم به، بحيث تتخفف قدرته علي الاستيعاب والاستذكار والنتابة والتركيز داخل الفصل، فهذه مظاهر تثير انتباه القائمين علي العملية التربوية، ومحاولة البحث في الاسباب المؤدية لذلك احالة التلاميذ.⁽¹⁶⁾

ظهور سوء التغذية في العالم:- تعاني منه كل الدول سواء المتقدمة او النامية، ام بتوفر وزيادة في الغذاء او الفقر ونقص في الغذاء، بحيث تعاني الدول المتقدمة كامريكا مثلا من السمنة المفرطة في حين تعاني الدول النامية من ضعف الغذاء سواء في قيمته او نوعية او كميته، وفي كل الحالات ينعكس ذلك سلبا علي المجتمع وعلي كافة الاشخاص في مختلف الاعمار سواء كانوا اطفالا او راشدين او كهول، وذلك لان سوء التوازن الغذائي يسبب امراضا متعددة فاذا كان طفلا فسيؤثر المرض واضطرابات النمو علي تحصيله العلمي والدراسي، وينعكس سوء التغذية ايضا علي الراشد بالامراض التي تعوق عمله وتطوره المهني وتحد من الابداع والتطور العلمي، بحيث تعاني الدولة من التدهور وزيادة الاعباء والمصاريف علي الامراض والمشاكل الجسمية، بالتالي فان سوء التغذية من اكبر مشاكل الدولة، وتكون اعراضه ظاهرة لديهم من خلال مردودهم ومنتجهم، وتطورهم العلمي والتكنولوجي يكون اكبر عرض لذلك البنية الجسمية لافراد المجتمع، الامراض والمشاكل الصحية المنتشرة فيه، وخاصة امراض الاطفال، وهذا بدوره ينعكس سلبا علي المجتمع سوء كان كانت البلد متطورة او نامية.⁽¹⁷⁾

انواع سوء التغذية :

تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر مفهوم التحصيل واحدا من أكثر المفاهيم تناولا وتداولاً في الأوساط الإنتاجية والمعرفية والصناعية والزراعية، ولعل أهم الدوائر العلمية والعملية الأكثر استخداماً لهذا المفهوم هي الدائرة التربوية التعليمية، فهومادة للحوار والنقاش وميداناً للبحث والدراسات المعمقة، وهو ما يعكس بالتأكيد الأهمية التي يحتلها في نشاطا المسؤولين التربويين والإداريين والمعلمين والأهل، والتي تملئها الحاجة الملحة إلى إعداد الأجيال الناشئة نشاطا المسؤولين التربويين والإداريين والمعلمين والأهل، والتي تملئها الحاجة الملحة إلى إعداد الأجيال الناشئة تعريف التحصيل لغويا: يعرفه بأنه حصلا لشيء، يحصل حصولاً، وقد حصلت الشيء تحصيلاً أي تجمع وثبت وتربويا يعرف التحصيل الدراسي بأنها نجاز تعليمياً وتحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة، ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنتين معا.⁽¹⁸⁾ ويعرف الدكتور فاخر عاقل كلمة التحصيل أنه "اكتساب وهو الحصول على المعارف والمهارات، ويحدد أن" التحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها

ويتذكرها عند الضرورة، مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة، والقدرة على فهم الدروس واستيعاب ارتباطه أيضاً بالنتائج المحصل عليه. في حين يرى بعض الباحثين الآخرين بالإضافة إلى أن التحصيل هو القدرة على فهم الدروس واستيعابها ارتباطه أيضاً بالنتائج المتحصّل عليها.⁽¹⁹⁾ ويعرفه فجابن يعرفه على أنه "مستوى محدد من الآراء والكفاءة في العمل المدرسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما⁽²⁰⁾". ومن هنا نستنتج أنا لتحصيل الدراسي هو مقدار ما يستوعبه الطالب من المادة الدراسية ومستواه التعليمي في هذه المادة الذي يسمح له إما بالانتقال إلى القسم الأعلى أو الرسوب وهذا بعد إجراء الاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة وهو ما يعبر عنه تجميع درجات التلميذ في جميع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية من المدرسة إلى الجامعة، فهو إذن مقياس يمكن من خلاله قياس مستوى التلميذ أو الطالب.⁽²¹⁾

قياس التحصيل الدراسي:

تعرف التربية بأنها عملية بناء وتحرر الغرض منها إحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد وفي سلوكهم سواء كان معرفياً يرتبط بالمادة الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة أو سلوكاً وجدانياً أو نفسياً حركياً، وعلى هذا لتجأ المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساساً إلى قياس نتائج التعليم كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حلال مشكلات وتطبع آثار التعلم في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته وطريقته في معالجة الأمور وقدرته على النقد البناء والتحصيص واكتساب مهارات وخبرات مفيدة. ونظراً لأهمية هذا القياس لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكرها فيما يلي:

- الاختبارات التقليدية:

- العلامات الدراسية اليومية:

يقوم الأستاذ بإلقاء الدرس على تلاميذه داخل القسم، وأثناءها يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس، يبنى عليها فيما بعد التقييم. يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس، يبنى عليها فيما بعد التقييم. بعد، ويظهر لهم مواطن الخطأ ويعمل على توجيههم.

- الاختبارات الشفهية:

وفيما يقوم المدرس بطرح سؤالاً وأكثر على كل تلميذ مباشرة، وتكون الإجابة عليه شفهيًا من قبل التلميذ وإذا أخطأ ينتقل إلى تلميذ آخر، وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أن يكون يقظاً.

- اختبار المقال والتقارير والمناقشة:

وهنا تتاح للتلميذ فرصة لإظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم وهي عبارة عن سؤال حر يطرح على جميع التلاميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة وتكون الإجابة على شكل مقالاً ديباً وعلمياً وفلسفي عند بعض المستويات المتقدمة، وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه هو حفظه لينشئ الإجابة على شكل مقال، ويمكن للمقال أن يظهر قدرة التلميذ على اختبار الأفكار والحقائق المهمة وقدرته على ربطها والتنسيق بينها وهذا يعكس أثره على عادات استدكار التلميذ والتقييم يكون على أساس اللغة الواردة، الأساليب اللغوية والكلمات المختارة، الأفكار التي يطرحها وتسلسل الأفكار والتحليل، وصحة المعلومات المقدمة، ويستطيع التلميذ الاطلاع على نتائج الامتحان على عكس الامتحان الشفهي⁽²²⁾.

- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تعرض العديد من الباحثين لتحديد مفهوم ضعف التحصيل الدراسي وأسبابه وعلى الرغم من اتفاقهم حول الكثير من الجوانب المتعلقة بموضوع البحث إلا أن اختلفوا في تحديد مضمونهم ما نتج عنه وجود كثير من التعاريف، وهنا ينبغي أن نشير إلى ظهور اتجاهين سيكولوجيوالآخترتربوي فالاتجاه الأول يرجع ضعف التحصيل الدراسي إلى القدرات العقلية للتلميذ، أما الاتجاه الثاني التربوي في ربطه بالاهتمام بالمحيط الخارجي للتلميذ ويمكن أن نقسم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي مجموعتين وهما:

العوامل الشخصية:

ونقص بها العوامل الذاتية المتعلقة بشخص التلميذ كقدراته العقلية وصحته الجسمية وحالته الانفعالية والنفسية:

أ-العوامل الجسمية:

فمن العوامل التي ترجع إلى الطفل نفسه ضعف الصحة وسوء التغذية والعاهات الخلقية وهي عوامل تحد من قدرة الطفل على بذل الجهد ومسايرة زملائه في الفصل، ولكن يبدو أن أكثر العوامل انتشارا في مدارسنا يتمثل في ضعف حاستي السمع والبصر وعيوب النطق وهي وسائل التعلم الأولى في مجتمع تعتمد فيه التربية على المقروء والمسموع، ففي حالة الأطفال المصابين بضعف البصر فإن تحصيلهم الدراسي يتأثر خاصة في المواد التي تعتمد على القراءة فهم يجدون صعوبة كبيرة في استطلاع الأشكال البصرية المرسومة والخطوط على السبورة، كما أن القراءة في الكتاب تكون بالنسبة إليهم عملية شاقة تتطلب وقتا وجهدا أكثر من الوقت والجهد الذي يبذله أقرانهم العاديون، كما أن استعمال النظارة في هذه المرحلة من العمر - مرحلة التعليم المتوسط - وإن كان يساعد التلميذ على التغلب على ضعفه البصري فإن حملها يصحب عادة بإلحاح لوالدين على الحذر والحد من النشاط التلقائي للطفل، كما أنها تجعله يشعر بالاختلاف عن الآخرين، ويحدث الشيء نفسه تقريبا مع ضعف السمع وهم عادة فئة من التلاميذ يصعب اكتشافهم في الفصول الدراسية فيتخلفون ويضعف تحصيلهم خاصة في المواد التي تعتمد على حاسة السمع مثل دروس المحادثة واللغة، ومن بين العوامل التي ترجع للتلميذ نفسه و تؤدي إلى ضعف تحصيله المدرسي عيوب النطق التي يسهل ملاحظتها على التلميذ ومن أهمها التمتمة وهي اضطراب في الصوت وعجز عن نطق بعض الحروف وتكرار نطقها عدة مرات وتظهر عادة في سن الخامسة وتشتد في الحادية عشرة وفي مستهل المراهقة، وثانيها الحبسة وهي عبارة عن مجموعة من الاضطرابات تجعل الشخص عاجزا عن استخدام اللغة منطوقة كانت أو مكتوبة فتتوقف الكلمات في الحنجرة ويصعب على الطفل إخراجها بصورة واضحة ومفهومة. (23)

ب-العوامل العقلية:

تتمثل هذه العوامل في القدرة المعرفية والذكاء واستعدادات الطفل العقلية الخاصة وكذا حالته المزاجية وطرق تفكيره، وبالرغم من " اختلاف الباحثون فيعلم النفس في تحديد مفهوم العقل وماهيته ومكوناته، فقد تعددت النظريات التي تفسر العقل ومكوناته، وقد قامت هذه لنظريات على أساس قياس القدرات العقلية بما يسمى باختبارات الذكاء التي تعددت وتنوعت باختلاف النظرية التي أشتق منها مفهوم الذكاء، فكل هذه العوامل تؤدي إلى إهماله لدروسه وعدم قدرته على مسايرة زملائه وهذا يتسبب

في تأخره الدراسي نتيجة عدم الاستيعاب وقلة الفهم، ويعتبر نقص الذكاء من أقوى العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي).⁽²⁴⁾

الذكاء الفطري يولد مع خروج الإنسان إلى الحياة، ويتطور بعد ذلك مع تعليم الإنسان واحتكاكه بالعالم الخارجي، غير أن هناك اختلافات بين الأفراد من حيث درجات الذكاء وأن "هذا الاختلاف له تأثير على التحصيل الدراسي، فقد ثبت علمياً أن المتأخر يندر اساياعا ون من ضعف الذكاء فلا يستطيعون استيعاب الدروس التي تقدم لهم، ويحدث العكس عند الأذكاء الذين هم في تفوق دائم ونجاح مستمر".⁽²⁵⁾ نظر لما تعانيه معظم الدول النامية من سوء الإدارة، والتبذير في الموارد، وطول وقت إنجاز الأعمال، وزيادة عدد مرات التنسيق، مما أدى إلى ضعف المخرجات التعليمية - ولاسيما في بلادنا - وكي نرتقي بمخرجاتنا التعليمية إلى مستوى عال لابد من تطبيق مواصفات الجودة على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، فعلى الرغم من أن مفهوم الجودة الشاملة مفهوم إداري حديث، وأن مزاياه عديدة وغنية عن التعريف، إلا أن التحدي الحقيقي يكمن في وضع هذا المفهوم موضع التطبيق العملي، ومن أين نبدأ؟ وكيف يمكن الوصول إلى الغايات من تطبيق هذا المفهوم .

الجودة التعليمية:

تعريفها: هي الجهود المبذولة من قبل كل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي المخرج وهو الطالب. ويمكننا تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم، بصورة مختصرة بأنها "تفاعل المدخلات المناهج، المستلزمات المادية، الأفراد، الإدارة (في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة." والعملية التعليمية هي التفاعل بين النظامين الإداري والفني، والنوعية المتوقعة قد تختلف اختلافاً جذرياً عن النوعية الفعلية للخريجين".⁽²⁶⁾

مفهوم ادارة الجودة الشاملة :

إن لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم معنيان أحدهما واقعي، والآخر حسي، فالواقعي هو التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، مثل معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم، أما الحسي فإنها تركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، أي مدى اقتناع ورضا المستفيد من التعليم بمستوى وكفاءة وفعالية الخدمة التعليمية . ومفهوم إدارة الجودة في العملية التعليمية، يقوم على أساس إدارة ومراقبة العاملين في المنشأة أو الجهة القائمة على العملية التعليمية للتأكد من الجودة في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية. وقد تأثر مفهوم الجودة الشاملة للتعليم بمتغيرات حديثة مثل المنافسة الاقتصادية الدولية، وارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم، وظهور تقنيات حديثة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج، وازدياد مساهمة القطاع الخاص في التعليم بنظرة تجارية ربحية. ورقابة الجودة في العملية التعليمية، تعني التعرف على مظاهر الضعف بعد استكمال العملية التعليمية عن طريق الاختبارات الخارجية والداخلية وكتابة التقارير وإعداد الدراسات من خلال ملاحظة الأخطاء التي قد تحدث في العملية التعليمية. وبصفة عامة فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تم إمكانية المستفيدين من العملية التعليمية، وتؤكد على القيم والرؤى، وعلى إدارة العملية التربوية عن قرب، مع الاهتمام بإدارة الأشخاص، ومنح السلطات للمعلمين، ورفع اعتزازهم بالعمل

في هذه المؤسسة التعليمية، فالتعليم مهنة تتطلب الاحتراف ومعايير وشروط لازمة لممارستها، مع إعادة النظر في الوضع الاقتصادي للمعلم وإضفاء المكانة الاجتماعية اللائقة به، والحوافز التي تستقطب أفضل الكفاءات البشرية المؤهلة لهذه المهنة، مع اعتماد نظام الترخيص لامتحان مهنة التعليم وتجديده ابعده فترة زمنية محددة، وزيادة حرصهم الداخلي على مستقبل هذه المؤسسة، وأن تكون المعلومات مبنية على حقائق وبعيدة عن الإشاعات.⁽²⁷⁾

معايير ادارة الجودة:

من المهم اعتماد المعايير العالمية لتطبيق الجودة في التعليم العام من خلال معايير محددة بعضها للمجال الإداري، والبعض

- عالمية نظام الجودة، وأنها سمة من سمات العصر الحديث.
 - ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج.
 - اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
 - تدعيم الجودة لعملية تحسين المدرسة.
 - تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد.
 - زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد.
 - الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية⁽²⁸⁾.
 - ومن المعايير التعليمية والتربوية مايلي:
- معايير ترتبط بالتلاميذ: منها نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات المقدمة لهم.
- معايير ترتبط بالمعلمين: مثل: مدى مساهمتهم في خدمات مع، وثقافتهم المهنية، واحترامهم لطلابهم.
- معايير ترتبط بالمنهج الدراسي: مثل: جودة المنهج ومستواه ومحتواه، ومدى ارتباط طريقة المنهج وأسلوبه بالواقع.
- معايير ترتبط بالإدارة المدرسية: مثل: التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين و تدريبهم.
- معايير ترتبط بالإدارة التعليمية: مثل: تفويض السلطات، واختيار الرجل المناسب في المكان المناسب، والبعد عن القبليّة والإقليمية.
- معايير ترتبط بالإمكانات المادية: مثل: قدرة المبنى على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات و التقنيات.
- معايير ترتبط بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: مثل: مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط بها والمشاركة في حل مشكلاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.
- فنظام الجودة قادر على التحول من النمط الإداري التقليدي المألوف الذي يركز على العمل الفردي إلى النمط الإداري الحديث الذي يعتمد على العمل المؤسسي من خلال فريق العمل ويركز على أساليب عمل جديدة وابتكارية من أجل إرضاء المستفيدين.⁽²⁹⁾

-التحصيل الدراسي والجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساسي - محلية هبيلا:
بناء علي تلك المفاهيم والدراسات والبحوث التي تحدثت عن التحصيل الدراسي والجودة اعلاه نجد انهما يعتمدان اساسا علي سلامة الفرد وصحته النفسية وبالتالي تلعب التغذية المدرسية دور هام في زيادة التحصيل الدراسي وتحسنه وجودة ومخرجات التعليم العام.
مشكلات الامن الغذائي والغذاء المدرسي الذي ظلت تعاني منه المحلية منذ انقطاع دعم الداخليات 1986م تسببت في تجفيف التلاميذ من الداخليات بمدارس تلك المحلية وكان ذلك اثره ظاهرا واضحا في البنيات التحتية وضعف البيئة المدرسية والتسرب من المدرسة في بعض الفصول بالاضافة لتدني نتائج شهادة الاساس علي مستوي المحلية في الالونه الاخيرة ،وكل ذلك يعود الي ضعف الامكانيات المادية والعينية التي كانت تصل وتدعم داخليات التعليم الاساسي بتلك المحليات ويستفاد من الفائض من مشروع التغذية المدرسية بدعم البنيات التحتية بالتعليم.

منهج وإجراءات الدراسة:

تناول الباحثون في هذا وصفا لمنهج الدراسة ومجتمعه وطريقة اختيار العينة والأدوات من خلال عرض الخطوات بالاضافة الى تصميم التجربة الخاصة بالدراسة وكذلك الطريقة الاحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات وتحليل النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون في اجراءات دراستهم المنهج الوصفي التحليلي عن فاعلية التغذية المدرسية واثرها علي التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم الاساسي بمحلية هبيلا .

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من ادارات التعليم ومعلمي ومعلمات وتلاميذ وتلميذات الصف الثامن ممرحلة التعليم الاساسي- محلية هبيلا -ولاية جنوب كردفان.

أولا :الملاحظة:

استخدمت الملاحظة للتأكد من فاعلية التغذية المدرسية واثرها علي التحصيل الدراسي والجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساس بتلك المحلية.

جدول يوضح نتائج التحصيل الدراسي والجودة التعليمية بمدارس التعليم الاساسي في فترة غياب

التغذية المدرسية- محلية هبيلا حسب نتائج الملاحظة

عدد	الوحدات الادارية	تدهور البيئة	خلل في النظام الغذائي	تسرب متكرر	رسوب متكرر	المجموع
1	وحدة هبيلا	60%	20%	10%	10%	100%
2	وحدة حجر الجواد	50%	30%	10%	10%	100%
3	وحدة الكرقل	70%	10%	10%	10%	100%
4	وحدة كرتالا	60%	15%	15%	10%	100%
			المجموع			100%

المصدر:اعداد الباحثون من نتائج الملاحظة.

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هنالك تدهور في البيئة المدرسية وخلل في النظام والامن الغذائي وهنالك تسرب متكرر وسط تلاميذ وتلميذات المرحلة اصف الي ذلك تدي نتائج التلاميذ والتلميذات في امتحانات شهادة مرحلة الاساس.

جدول يوضح نتائج التحصيل الدراسي والجودة التعليمية في فترة توفر التغذية المدرسية بمدارس محلية هبيلا حسب نتائج الملاحظة.

عدد	الوحدات الادارية	بيئة تعليمية جاذبة	أعداد معقولة ومثالية من التلاميذ	استبقاء التلاميذ	تفوق وسط التلاميذ	المجموع
1	وحدة هبيلا	%60	%20	%10	%10	%100
2	وحدة حجر الجواد	%50	%30	%10	%10	%100
3	وحدة الكرقل	%40	%20	%20	%20	%100
4	وحدة كرتالا	%70	%10	%10	%10	%100
المجموع						%100

المصدر: اعداد الباحثون من نتائج الملاحظة.

من خلال الجدول أعلاه يتضح أنهنالك جودة في نتائج التحصيل الدراسي وبيئة مدرسية و تعليمية جاذبة بالاضافة الي انضباط التلاميذ بالداخليات وتواجد المعلمين والالتزام بجداولهم والمحافظة علي التوقيت المدرسي الذي يعتبر احد مرتكزات الجودة التعليمية. كل تلك المتطلبات تسعى إلي تحقيق التفوق وجودة التعليم النوعي. وكان ذلك بسبب توفر التغذية المدرسية بالمحلية.

ثانيا: الاستبيان:

تم تقديم الاستبانة للمفحوصين بعد إجراء التعديلات والتصويبات التي قام المختصون في مجال المناهج والتربية وتم تقديمها للمعلمين وضباط التغذية المدرسية بمدارس الأساس محلية هبيلا وعدد 50 فرد. جدول يوضح المفحوصين (معلمين ، معلمات وضباط التغذية المدرسية بمحلية هبيلا) حسب النوع والمؤهل والخبرة.

عدد	المفحوصين	النوع	المؤهل	الخبرة	المجموع
	المعلمين	ذكر \ أنثي	ثانوي \ جامعي	سنة، 5 \ 10 سنة 1\5	
		* 2723	* 2530	* 545	فرد 50

المصدر: اعداد الباحثون من مكتب التعليم بمحلية هبيلا 2019م.

خلال الجدول أعلاه يتضح أن معظم المفحوصين من الذكور ومؤهلاتهم جامعية وخبراتهم أكثر من 5 سنوات وهذا يدل علي تميز المعلمين وامتلاكهم لمهارات التدريس.

تفاصيل الاستبيان: فاعلية التغذية المدرسية وأثرها على التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم الأساس- محلية هبلا - ولاية جنوب كردفان
جدول رقم (1) يوضح التغذية المدرسية المباشرة تؤثر على التحصيل الدراسي بمدارس التعليم الأساسي - محلية هبلا.

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لأوافق بشدة	لأوافق بشدة
1	وجود التغذية ضروري بمدارس التعليم الاساس	70 %	20 %	-	10 %	-
2	توفر الوجبة المدرسية يسهم فيزيادة التحصيل الدراسي	90 %	-	-	10 %	-
3	انتظام الوجبة المدرسية يسهم ايجابا في التركيز داخل الفصل	80 %	5 %	5 %	5 %	5 %
4	توفر الوجبة المدرسية يسهم ايجابا في اداء التلميذ	75 %	15 %	-	5 %	-
5	وفرات التغذية المدرسية تسهم ايجابا في تحسين البيئة	90 %	5 %	5 %	-	-

المصدر: الباحثون من خلال الدراسة الميدانية 2019م.

عرض وتحليل ومناقشة الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن (وجود التغذية ضروري بمدارس التعليم الاساس) بنسبة 70 % أما عبارة (توفر الوجبة المدرسية يسهم في زيادة التحصيل الدراسي) بنسبة 90 %, وعبارة (انتظام الوجبة المدرسية يسهم ايجابا في التركيز داخل الفصل) بنسبة 80 %. عبارة (توفر الوجبة المدرسية يسهم ايجابا في اداء التلميذ) بنسبة 75 %. عبارة (وفرات التغذية المدرسية تسهم ايجابا في تحسين البيئة) بنسبة 90 %.

جدول رقم (2) يوضح ان التغذية المدرسية المباشرة تؤثر على الجودة التعليمية بمدارس التعليم

الاساسي- محلية هبلا

م	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لأوافق بشدة	لأوافق بشدة
6	التغذية المدرسية تسهم ايجابا علي الجودة لتعليمية	80 %	10 %	-	10 %	-
7	التغذية المدرسية تساعد في استقرار اليوم الدراسي	90 %	10 %	-	-	-
8	التغذية المدرسية تسهم في اداء التلميذ اثناء الحصة	90 %	5 %	5 %	-	-
9	التغذية المدرسية تسهم في متابعة التلميذ للدرس	80 %	10 %	10 %	-	-
10	التغذية المدرسية تمكن التلميذ من حل التمارين والواجبات المدرسية	70 %	10 %	10 %	10 %	-

المصدر: الباحثون من خلال الدراسة الميدانية 2019م.

عرض وتحليل ومناقشة الجدول:

من خلال الجدول أعلاه. تجد أن (التغذية المدرسية تسهم ايجابا علي الجودة التعليمية) بنسبة 80 % . عبارة (التغذية المدرسية تساعد في استقرار اليوم الدراسي) بنسبة 90 % . عبارة (التغذية المدرسية تسهم في اداء التلميذ اثناء الحصة) بنسبة 90 % . عبارة (التغذية المدرسية تسهم في متابعة التلميذ للدرس) بنسبة 80 % . عبارة (التغذية المدرسية تمكن التلميذ من حل التمارين والواجبات المدرسية) بنسبة 70 % .
جدول رقم (3) يوضح التغذية المدرسية تسهم في واستبقاء التلاميذ بمدارس التعليم الاساسي - محلية هبيلا.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لأوافق	لأوافق بشدة
11	التغذية المدرسية تسهم في الحد من التسرب المدرسي	70%	10%	10%	10%	-
12	التغذية المدرسية تسهم في تقليل التسرب المدرسي	80%	10%	10%	-	-
13	التغذية المدرسية تطمئن اولياء الامور علي ابنائهم	80%	10%	-	-	-
14	التغذية المدرسية تسهم ايجابا في انتظام التلميذ بالمدرسة	90%	10%	10%	-	-
15	التغذية المدرسية تسهم في تواجد التلميذ الداخلية	100%	-	-	-	-

المصدر: الباحثون من خلال الدراسة الميدانية 2019م.

عرض وتحليل ومناقشة الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نجد أن (التغذية المدرسية تسهم في الحد من التسرب المدرسي) بنسبة 70 % . عبارة (التغذية المدرسية تسهم في تقليل التسرب المدرسي) بنسبة 80 % . عبارة (التغذية المدرسية تطمئن اولياء الامور علي ابنائهم) بنسبة 80 % . عبارة (التغذية المدرسية تسهم ايجابا في انتظام التلميذ بالمدرسة) بنسبة 90 % لا أوافق. عبارة (التغذية المدرسية تسهم في تواجد التلميذ الداخلية) بنسبة 100 % .
جدول رقم (4) يوضح ان التغذية المدرسية ترتبط بالانشطة الصفية والاصفية بمدارس التعليم الاساسي - محلية هبيلا .

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لأوافق	لأوافق بشدة
17	التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للرياضة	90%	10%	-	-	-
18	التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للأنشطة داخل الفصل	100%	-	-	-	-
19	التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للأنشطة خارج الفصل	100%	-	-	-	-
20	التغذية المدرسية تشجع التلميذ في استثمار الفراغ	80%	20%	-	-	-
21	التغذية المدرسية تسهم في قيام الجمعيات الادبية بالمدرسة	90%	10%	-	-	-

المصدر: الباحثون من خلال الدراسة الميدانية 2019م.

عرض وتحليل ومناقشة الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نجد أن عبارة (التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للرياضة) بنسبة 90%. عبارة (التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للأنشطة داخل الفصل) بنسبة 100%. عبارة (التغذية المدرسية تسهم في ممارسة التلميذ للأنشطة خارج الفصل) بنسبة 100%. عبارة (التغذية المدرسية تشجع التلميذ في استثمار الفراغ) بنسبة 80%. عبارة (التغذية المدرسية تسهم في قيام الجمعيات الادبية بالمدرسة) بنسبة 90%.

ثالثاً: المقابلة:

تكونت المقابلة من عدد 5 أسئلة تم توجيهها لإدارات التعليم من مدرء مدارس ومشرفي وضباط التغذية المدرسية محلية هبيلا.

أسئلة المقابلة:

- 1-السؤال الأول ما هي فاعلية التغذية المدرسية بالمحلية؟
- 2-السؤال الثاني ما اثر التغذية المدرسية علي التحصيل الدراسي وسط تلاميذ الصف الثامن اساس ؟
- 3-السؤال الثالث ما اثر التغذية المدرسية علي جودة العملية التعليمية؟
- 4-السؤال الرابع ما مدي مساهمة التغذية في دعم البنيات التحتية وتحسين البيئة المدرسية ؟
- 5-السؤال الخامس ما اثر التغذية المدرسية في استبقاء التلاميذ بالمدارس؟

عرض وتحليل ومناقشة المقابلة:

خلال المقابلة التي تمت مع المفحوصين من إدارات التعليم (مدرء مدارس - ومشرفي وضباط التغذية المدرسية) اتضح من الإجابة علي السؤال الأول ما هي فاعلية التغذية المدرسية بالمحلية ؟ أن التغذية المدرسية لها فاعلية في التحصيل الدراسي والجودة بمدارس التعليم الاساس. اما السؤال الثاني ما اثر التغذية المدرسية علي التحصيل الدراسي وسط تلاميذ الصف الثامن اساس ؟ أكد المفحوصين أن التغذية المدرسية لها اثر علي التحصيل الدراسي . السؤال الثالث ما اثر التغذية المدرسية علي جودة العملية التعليمية؟ أكد معظم المفحوصين أن ان التغذية المدرسية لها اثر علي جودة العملية التعليمية. السؤال الرابع ما مدي مساهمة التغذية في دعم البنيات التحتية وتحسين البيئة المدرسية ؟ ذكر المفحوصين أن فائض المواد ووفورات التغذية المدرسية يسهم في دعم البنيات التحتية .وأخيرا السؤال الخامس ما اثر التغذية المدرسية في استبقاء التلاميذ بالمدارس؟ أكد المفحوصين أن التغذية المدرسية تحد وتقلل من التسرب المدرسي وتسهم في استبقاء التلاميذ بالمدارس.

الخاتمة:

علي ضوء ما سبق من إجراءات وعرض وتحليل ومناقشة أدوات الدراسة (الملاحظة والمقابلة والاستبيان) توصل الباحثون ألي عدد من النتائج منها:-

النتائج :

1. توقف الصرف المالي والتمويل الحكومي علي مدارس محلية هبيلا لفترة امتدت لأكثر من عشرة سنوات ماعدى الهبات والجهد الشعبي ودعم منظمات المجتمع المدني.
2. صعوبة المعيشة ونذرة الكتاب المدرسي من مهددات الاستقرار الاكاديمي والتحصيل الدراسي بالمدارس.
3. غياب التغذية المدرسية تسبب في تسرب التلاميذ من المدرسة .
4. غياب التغذية المدرسية تسبب في عدم مواولة التلاميذ الانشطة اللاصفية.

التوصيات:

1. ضرورة استقطاب الدعم المادي والمالي والعيني وتوفير ما تحتاجه الدخليات للمساهمة في برنامج الوجبة المدرسية.
2. ضرورة السعي وتوفير داخلات تستوعب العدد الفائض من التلاميذ.
3. ضرورة مناشدة منظمات اليونسيف وانقاذ الطفولة ومنظمات المجتمع المدني لدعم مشروع التغذية المدرسية محلية هبيلا .
4. مناشدة جهات الاختصاص والمسؤولين وأبناء المنطقة داخل وخارج السودان لدعم التغذية المدرسية محلية هبيلا.

الهوامش:

- (1) بدالله بن ابراهيم السرحان، نقص الحديد وعلاقته بصعوبة التركيز، رسالة دكتوراة، الاردن، ٢٠٠٠م، ص ١٣.
- (2) محمود زياد حمدان، التحصيل الدراسي، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٩٦م، ص ٣٠.
- (3) رباح فاطمة الزهراء، سوء التغذية لدى للمتمدرس وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير صحة والتكيف الدراسي، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠١٢م، ص ١٤.
- (4) مني سالم الحريري، صحة الطفل المثالي، مجلة العلوم، العدد ٥٥، سوريا، ٢٠٠٨م، ص ٦.
- (5) جان مارك رويين، الغذاء لتنمية الذكاء، دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ٢٠٠٥م، ص ١٣.
- (6) محمد دفع الله احمد خوجلي، التعليم الاساسي بولاية جنوب كردفان، رسالة دكتوراه غير منشورة - جامعة الخرطوم، ٢٠٠٦م، ص ٣٢.
- (7) مجدي مالك خضر، المنظومة التربوية والتعليم، القاهرة، مكتبة الجامعة، ٢٠١٩م، ص ١٣.
- (8) مهدي محمد جواد، ورقة علمية، جامعة بابل، كلية التربية، ٢٠١٥م، ص ١٢.
- (9) محاسن محمد على ابو البشر، تسرب البنات من مدارس التعليم الأساسي وعلاقته ببعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والديمغرافية بولاية جنوب كردفان، محلية كادقلى. ماجستير غير منشورة جامعة الدنج، ٢٠١٠م، ص ١٦.
- (10) زينب محمود، القاهرة حول التعليم الأساس، دار المعرفة، ١٩٨٩م، ص ١٢.
- (11) احمد محمد كمبال، مدير تعليم هبيلا، ٢٠١٩م.
- (12) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق، السعودية، 1983م، ص ٢٣.
- (13) عفاف حسين صبيح، التربية الغذائية والصحية، مجموعة النيل العربية، مصر، ٢٠٠٤م، ص ٣٧.
- (14) ادل بدر، الامن الغذائي لمواجهة الجوع وامراض سوء التغذية، دار الاهرام، مصر، ١٩٩٦م، ص ١٣.
- (15) عبدالرحمن المصقل، الغذاء والتغذية، مجلة العرب الاسبوعية، ط ١، ٢٠٠٨م، ص ٢٣.
- (16) مني الحريري، صحة الطفل المثالي، مجلة العلوم، العدد ٥٥، سوريا، ٢٠٠٨م، ص ٨٧.
- (17) فريال عبدالعزيز اسماعيل، دليل الغذاء الصحي، مطابع الاهرام، مصر، ١٩٩٦م، ص ٥٦.
- (18) بركات خليفة، الاختبارات والمقاييس الطلبة، ج 2، ط 2، مصر، دار مصر للطباعة، ١٩٩٥م، ص ٢٣.
- (19) فاخرعائل، معجم علم النفس انجليزي- فرنسي-عربي، ط 2، بيروت دارالملايين، 1971، ص 106.
- (20) أحمد كمال، وعدلي سليمان، المدرسة والمجتمع، مصر مكتبة الانجلو مصرية، 1972، ص ٤.
- (21) سيد خيرالله، بحوث نفسية وتربوية، لبنان، دار النهضة العربية، 1981، ص ٣٣.
- (22) أبو علا محمود، نادية محمود شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط 1 الكويت، دار القلم، 1983، ص ٣٠.
- (23) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق، السعودية، 1983، ص 188.
- (24) محمود عبدالحليم منسي، علم النفس التربوي للمتعلمين، مرجع سابق ن ص 138.

(25) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي، الجزائر، ديوان المطبوعات

الجامعية، ٢٠٠٢م، ص٨٩

(26) الدعيس، عبدالكريم سعد، أمودج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ٢٠١٠

ص٣٣.

(27) عليمت، صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير،

عمان، دارالشروق للنشر و التوزيع. ٢٠٠٤م، ص٥٥.

(28) عبدالرحمن بن إبراهيم، إدارة الجودة في التعليم، المدير س، مجلة التربية، العدد الثامن عشر، مايو

٢٠٠٦م.

(29) الزاوي، خالد محمد، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة

الدول العربية. ٢٠٠٣م

المصادر والمراجع:

- (1) أبو علا مرعاء محمود، نادية محمود شريف، الفروق الفردية وتطبيقها التربوي، ط1، دار القلم، الكويت، 1983م.
- (2) ابن القيم الجوزي، الطب النبوي، دار الكتاب الحديثة، القاهرة، مصر، 2003م.
- (3) أحمد كمال، وعدي سليمان، المدرسة والمجتمع، مصر مكتبة الانجلومصرية، 1972م.
- (4) اسامة حسين محمد معاجيني، الذكاء والتحصيل الدراسين مجلة خطوة العدد 11، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مني سالم، 2001م.
- (5) الدعيس، عبد الكريم سعد، أمودج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2010م.
- (6) الزواوي، خالد محمد، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة الدول العربية، 2003م.
- (7) زينب محمود، حول التعليم الأساس، القاهرة، دار المعرفة، 1989م.
- (8) سيد خير الله، بحوث نفسية وتربوية، لبنان، دار النهضة العربية، 1981م.
- (9) عبدالعزيز صالح، التربية الجديدة، ط7، مصر دار المعرفة، 1998م.
- (10) عادل بدر، الامن الغذائي لمواجهة الجوع وامراض سوء التغذية، دار الاهرام، مصر، 1996م.
- (11) عبدالرحمن بن إبراهيم، إدارة الجودة في التعليم، مجلة التربية، العدد الثامن عشر، مايو 2006م.
- (12) عبدالرحمن المصيقل، الغذاء والتغذية، مجلة العرب الاسبوعية، ط1، 2008م.
- (13) عبدالله بن ابراهيم السرحان، نقص الحديد وعلاقته بصعوبة التركيز، رسالة دكتوراة، الاردن، 2000م.
- (14) عفاف حسين صبحي، التربية الغذائية والصحية، مجموعة النيل العربية، مصر، 2004م.
- (15) علميات، صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير: عمان: دارالشروق للنشر و التوزيع، 2004م.
- (16) مرياح فاطمة الزهراء، سوء التغذية لدي للمتمدرس وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير صحة والتكيف الدراسي، جامعة وهران، الجزائر، 2012م.
- (17) محمد دفع الله احمد خوجلى، التعليم الاساسى بولاية جنوب كردفان رسالة دكتوراه غير منشورة - جامعة الخرطوم، 2006م.
- (18) محمد زياد حمدان، التحصيل الدراسي، دار التربية الحديثة، عمان، 1996م.
- (19) محمد الحافظ تحوت، التغذية في الرعاية الصحية، دار الفكر الجامعي، مصر، 1999م.
- (20) محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989م.
- (21) ني الحريري، صحة الطفل المثالي، مجلة العلوم، العدد 5، سوريا، 2008م.
- (22) تسرب البنات من مدارس التعليم الأساسي وعلاقته ببعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والديمقراطية بولاية جنوب كردفان محاسن محمد على ابو البشر، محلية كادقلى. ماجستير غير منشورة جامعة الدنج، 2010م.
- (23) فاخرعاقل، معجم علم النفس، انجليزي- فرنسي-عربي، ط2، بيروت دارالملايين، 1971م.
- (24) فريال عبدالعزيز اسماعيل، دليل الغذاء الصحي، مطابع الاهرام، مصر، 1996م.

جدل المركز والهامش في الرواية السعودية .. روايات شهد الغلاوين أنموذجاً

قسم الدراسات العامة - كلية الإنسانيات والعلوم
جامعة الأمير سلطان - المملكة العربية السعودية

د. إيمان عبدالعزيز المخيلد

المستخلص:

شهدت الرواية السعودية النسوية تغيراً وتطوراً كبيراً ليس فقط على المستوى الجمالي وطرائق السرد، لكن على مستوى الوعي بقضايا المجتمع، والتعبير عن هموم المرأة الذاتية من ناحية وهموم المجتمع وهوامشه الثقافية وهموم المرأة كهامش اجتماعي من ناحية ثانية؛ مما دفع الباحثة إلى دراسة الهامش وعلاقته بالمركز في روايات روائية سعودية شابة؛ بحثاً عن تجليات هذا الوعي، وتأملاً لمدى وعي الجيل الجديد من الكاتبات للخطاب النسوي و تمثلاته السردية؛ لتعبره الأنساق الثقافية المضمرة عبر تمثلات سردية لجدل وصراع المركز والهامش، الأنا والآخر، لذا ستحاول الباحثة استقصاء العلاقة الجدلية بين المركز والهامش، سواء كان الهامش اثنيا وعرقياً أو اجتماعياً (طبقياً - اقتصادياً) أو جندياً أو حتى هامش المكان، القرى والبيئات البينية التي تقع على حدود المدن في مقابل المركز/المدن الكبرى، عبر قراءة سوسيو ثقافية لمشروع رواي للرواية السعودية الشابة شهد الغلاوين⁽¹⁾ بقراءة رواياتها الثلاث: فتاة سيئة، نشوق، الأعرج، للكشف عن الخطاب الروائي في الروايات محل الدراسة، والبحث في رؤيتها للعالم لمعرفة مدى وعيها بالخطاب الثقافي العام والخطاب النسوي بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: الأنساق الثقافية، المركز والهامش، النسوية، الجندر.

The controversy of the center and the margin in the Saudi novel...Shahd Al-Ghalawain's novels are an example

Dr.Iman Abdulaziz Almukhiled

Abstract:

The Saudi feminist novel has witnessed a great change and development, not only at the aesthetic level and narration methods, but at the level of awareness of community issues, and the expression of women's self-concerns on the one hand, and the concerns of society and its cultural margins, and in the heart of it women as a social margin on the other hand; This prompted the researcher to study the margin and its relationship to the center in the novel of one of the young Saudi female novelists; In search of manifestations of this awareness, and a reflection on the extent of awareness of the new

generation of women writers of feminist discourse and its narrative representations; To expose the implicit cultural systemic through narrative representations of the controversy and conflict of the center and the margin, the ego and the other, so the researcher will try to investigate that dialectical relationship between the center and the margin, whether the margin is ethnic, racial, social(class economic), gender, or even the margin of place, villages and borders versus the center /major cities, Through a sociocultural reading of a novel project by the young Saudi novelist Shahd Al-Ghalawin, by reading her three novels: Bad Girl, Nashouq, and The Lame, To reveal the narrative discourse in the novels under study and research her vision of the world to know the extent of her awareness of the general cultural discourse and the feminist discourse in particular.

key words: Cultural patterns, center and margin, feminism, gender

المقدمة:

شهدت الرواية السعودية تحولات فنية وتغيرات جمالية جعلتها مرشحة لقراءة المجتمع والتغيرات التي تطرأ على بناء الاجتماعية والفكرية والسياسية والاقتصادية، متأثرةً بالمتغيرات التي تشتغل على الوعي العميق الذي يحاول إعادة النظر في الأفكار والأيدولوجيا التي تحكم اللاوعي الجمعي للمجتمع التي يمثلها الكتاب والقراء معاً؛ فأسهم ذلك في انفتاح الخطاب الروائي على واقع المجتمع، والكشف عن الأنساق الثقافية الظاهرة والمضمرة التي تحكم وعي أفرادها. ولم تكن الكاتبة السعودية غائبة عن ذلك، بل تموضعت في قلب هذا الاشتغال الجمالي المهموم بالأبعاد السوسيو ثقافية، وكانت الروائية الشابة شهد الغلاوين من ضمن الكاتبات المنشغلات بالخطاب الجمالي القادر على حمل خطاب ثقافي وإع بذاته وأسلته الجمالية والفكرية والرؤيوية؛ إذ ابتعدت عن ملامح تجارب البدايات التي تسم بعض الكتابات الغارقة في الرومانسية والذاتية، وحاولت أن تقدم خطاباً روائياً واعياً ومنشغلاً بما هو رؤيوي عميق يحمل أسئلته الفكرية والجمالية. رغم ما حققته روايات شهد الغلاوين من مقروئية جيدة تكشفها المقالات التي نشرت في الصحف حال صدورها، ووصول روايتها «نشوق» إلى القائمة القصيرة لجائزة البوكر العربية عام 2016م، فإنها لم تلق اهتماماً من الباحثين والأكاديميين لقراءة خطابها الجمالي أو خطابها الثقافي، فلم تُقدّم عن إبداعها دراسات أكاديمية؛ لذا كان من المهم تناولها بالبحث والدراسة. وسوف تسعى الدراسة إلى تحقيق هذه الأهداف: تسليط الضوء على المسكوت عنه في الإبداع، والتأصيل لثنائية المركز الهامش في المجال الأدبي والنقدي، وإبراز تجليات المركز والهامش في الروايات محل الدراسة.

-من هنا تأتي إشكالية البحث التي يمكن صوغها في عدد من الأسئلة:

كيف تمثلت الكاتبة جدلية المركز والهامش في الروايات محل الدراسة؟

1. ما مدى وعي الكاتبة بالخطاب الهامشي؟

2. ما رؤية الكاتبة للعالم عبر خطابها الروائي؟

3. هل ثمة وعي نسوي رشحها أن تناقش المسكوت عنه في قضايا المرأة الاجتماعية عبر روايتها الثلاث؟

لهذا سوف أعمد إلى قراءة خطابها الجمالي الذي قدمته في رواياتها الثلاث عبر منهج سوسي وثقافي مستعينة بآليات النقد الثقافي والدراسات الثقافية، وكذلك الأنساق الثقافية المضمرة والقادرة على كشف الصراع بين المركز والهامش، والقادرة أيضاً على كشف الصراع بين الخطاب النسوي الواعي بذاته وبأسئلته والخطاب الذكوري المهيمن الذي يمثل المركز. ويتكون البحث من مدخل تكشف فيه الباحثة عن دلالات المركز والهامش لغةً واصطلاحاً، وتاريخ مصطلح المهمشين في علم الاجتماع وفي الدراسات الأدبية والنقدية، وثلاثة مباحث: الأول يتناول المكان بصفته هامشاً اجتماعياً وتجلياته في الروايات محل الدراسة، والثاني يكشف عن مدى وعي الكاتبة بجدل الثقافة الذكورية والنسوية ووضعيتها المرأة بصفته هامشاً في الروايات محل الدراسة. أما المبحث الثالث فيناقش الميتاسرد باعتبارها تقنية جمالية هامشية تتمرد على الجماليات المركزية السائدة، فالسرديات البديلة (صوت الهامش) تعد نوعاً من مناهضة السردية النمطية التي يقدمها المتن (صوت المركز)؛ ولهذا سأحاول الكشف عن الخطاب الثقافي لدى الكاتبة، ومدى وعيها بجدلية المركز والهامش، وكذلك مدى وعيها بالخطاب النسوي بوصفه أحد خطابات المهمشين الذين تمثّلهم الروائيون في سردياتهم.

المدخل:

الهامش في دلالاته المعجمية:

إن البحث في جدلية المركز والهامش في الروايات محل الدراسة يدفع الباحثة إلى قراءة سوسيوثقافية للخطاب الثقافي الظاهر والمضمر الذي تتبناه شهد الغلاوين، والبحث عن رؤية العالم في كتاباتها؛ للكشف عن وعيها بالخطاب الثقافي، وهل هو خطاب ينتصر للهامش، ويحاول أن يمنحه الفرصة للكلام لسمع - نحن القراء- صوت المهمش والمبعد والمُقصى، أم تتبنى خطاب المركز وتتحدث بصوته؟ وسوف أستقصي الجذور اللغوية لمصطلحي المركز والهامش، «الرَّكْزُ: غرسك شيئاً منتصباً كالرمح ونحوه. تركزه ركزاً في مركزه، وقد ركّزه ويركّزه، ويركّزه ركزاً وركّزه: غرزه في الأرض. والمراكز منابت الأسنان، ومركز الجند الموضع الذي أمرؤا أن يلزموه وأمرؤا ألا يبرحوه، ومركز الدائرة: وسطها، وهكذا كلها معانٍ تشير إلى التمركز والتموضع والثبات والاستقرار⁽²⁾»

كما نجد نفس المعنى في القاموس المحيط؛ إذ يأتي «المركز دالاً على الثبات في مكان واحد: ركزَ الرمح يركّزه ويركّزه: غرزه في الأرض، والمركز: وسط الدائرة وموضع الرجل ومحلّه، وحيث أمر الجند أن يلزموه، والركز بالكسر: الصوت الخفي والحس، والرجل العالم العاقل السخي الكريم، وارتكز على القوس: وضع سيتها على الأرض ثم اعتمد عليها⁽³⁾»

إذن المركز هو الثبات والاستقرار، ولا يختلف الأمر في المعاجم الإنجليزية والفرنسية عن تلك الدلالات، ففي معجم «هاشيت» يعرف المركز بأنه: «نقطة تتموقع بمسافة متساوية مع جميع النقاط الأخرى للدائرة.. مركز إعادة نظام لشكل هي نقطة هذا الشكل الذي يبقى مطابقاً له حتى بدورانه حول

الدائرة⁽⁴⁾»، وفي قاموس أكسفورد يأتي «المركز نقطة في وسط شيء ما وتكون متساوية وبعيدة عن جميع نهاياتها أو مساحتها. المركز نصف لاعب في بعض الألعاب الجماعية... أو هو منتصف الميدان⁽⁵⁾». ويتفق معجم لاروس في هذا المعنى أيضاً؛ إذ إن «المركز وسط أي مكان مهما كان. وسط المدينة هو مكان رئيسي أو مركز الأعمال. جماعة أعضاء المجلس السياسي تتموقع في الوسط...المركز نقطة تتموقع بمسافة مساوية للنقاط الأخرى⁽⁶⁾».

أما كلمة «هامش» التي اشتقت من الفعل «همش»، فنجد فيها «همش: الهمشُ: الكلام والحركة، هَمَشَ وَهَمَشَ القوم فهم يَهْمَشُونَ وَتَهَامَشُوا. وامرأة هَمَشَى الحديث، بالتحريك وَتَكْثَرُ الكلام وَتَجُلَّبُ. وَالْهَمَشُ: السريع العمل بأصابعه. وَهَمَشَ الجراد: تحرك الثور... ويقال للناس إذا كثروا بمكان فأقبلوا وأدبروا واختلطوا: رأيتهم يهتمشون ولهم هُمَشَةٌ... ويقول ابن الأعرابي: الهمشُ والهمشُ كثرة الكلام والخلط في غير صواب؛ وأنشد: وَهَمَشُوا بكلم غير حسن⁽⁷⁾». وقد وردت الكلمة في المعجم الوسيط كالتالي: همش الرجل همشاً أي أكثر الكلام في غير صواب. وهمش القوم تحركوا، وهمش الجراد أي تحرك ليثور. وهمش الكتاب: علق على هامشه... وهمش القوم كثروا بمكان وأقبلوا وأدبروا واختلطوا⁽⁸⁾»

الهامش الاجتماعي اصطلاحاً:

وردت الكلمة ترجمةً لمصطلح إنجليزي هو (Margin) الذي استخدم في الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، ويرتبط بعدة مجالات: ففي مجال السياسة هو المتمرد على السلطة. أما الهامش في مجال علم الاجتماع فهو المعزول والمقصى اجتماعياً، وأما في مجال الاقتصاد فيشير إلى الدول التي تستهلك إنتاج الدول الغنية المنتجة، وهي الدول التي تفتقر إلى مقومات القوة (رأس المال) فتعيش غالباً على ما ينتجه المركز (الدول الغنية). فمتى بدأ إطلاق مصطلح المهمشين على جماعة بشرية ما، وما علاقته بمصطلح «أدب المهمشين»؟ وما حدود أدب المهمشين؟ وما أسباب التهميش الاجتماعي؟

ثمّة آراء كثيرة وردت في بداية استخدام مصطلح «المهمشون»، لعل أبرزها أنه مصطلحاً يُشير إلى جماعة بشرية، وحركة تقف على يسار المركز، وتتمرد عليه في الغرب، فقد ظهرت مجموعات كثيرة تسمى بالهامشيين أو الحركة الهامشية، ويُرجع الباحث المغربي أحمد شرك نشأة هذه الحركات إلى المجتمع الأمريكي: «نشأة هذه الحركات تعود إلى المجتمع الأمريكي في العقد الثالث من القرن العشرين (-1920 1930) حيث استقطبت اهتمامات السوسيولوجيين الأمريكيين مع مدرسة شيكاغو. إنها المرحلة التاريخية (أو الزمنية على الأصح) التي كثرت فيها الأدبيات والأحاديث حول مجموعات كيدس والكانج، هذه المجموعات التي كانت تنحدر من حركة الهجرة إلى أمريكا، هم أطفال المهاجرين الذين يعيشون في الشارع لأن المجتمع والمراقبة التقليدية تتوارى. إنهم إيطاليون ويهود وألمان وبولونيون وإيرلنديون ومكسيكيون وسود منحدرين من الجنوب. وقد انتعشت هذه الحركة لتعم بلداناً غربية أخرى كبريطانيا التي ظهرت فيها مجموعة «تيدي بويس» وفرنسا التي ظهرت فيها حركة «أصحاب الياقات السوداء⁽⁹⁾». وقد ارتبط المصطلح بدراسات علم الاجتماع، فبعد الواحد المكثي يرى أن: «مصطلح التهميش مستعمل بكثرة، ولا سيما في الدراسات السوسيولوجية، وحادثة الاستعمال في القواميس واللغات لا علاقة لها بقدم الظاهرة تاريخياً؛ فالمصادر العربية تتحدث عن «السوقة والأغفال والدهماء والرعاغ والسفهاء والمنبوذين والبؤساء والأوباش»، وكلها

نعوت للطبقات الاجتماعية الدنيا التي تتموقع في هامش تنظيمات المجتمع وتكون دوماً عرضة للإقصاء والتغيب. لذلك فإن مصطلح الإقصاء أو التغيب مرتبط أيما ارتباط بظاهرة التهميش، بل إنه نتاج مباشر لها في أغلب الأحيان⁽¹⁰⁾» وجاء في معجم مصطلحات الأدب أن: «الهامش: الجزء الخالي من الكتابة حول النص في الكتاب المطبوع أو المخطوط. التهميشات مجموعة تعليقات لكاتب ما على متن غيره، وعادة تكتب أو تطبع بالهامش بحروف مختلفة عن حروف النص⁽¹¹⁾». ويعيد المؤلفان نشأة المصطلح إلى زمن أبعد كثيراً من استخدامه في مجال الدراسات الثقافية المعاصرة؛ إذ يرجع المصطلح إلى المؤرخ والناقد الفني الإيطالي جورجيو فاساري Giorgio Vasari (1511-1574)، فقد استخدمه فارسي؛ «ليعبر عن قدرة الفنان في الجمع بين عناصر جميلة في وحدة جميلة الانسجام. ولم يعن التكلف بمعناه المستهجن إلا في أواخر القرن الثامن عشر حينما استعمل لنقد الأسلوب الفني الذي شاع بين عهد مايكل انجلو وعهد روبنس Rubens في أساليب فنانين من أمثال تينتوريتو Tintoretto وتشيليني Cellini وألجريكو ElGreco⁽¹²⁾» وقبل أن يُحدّد مصطلح «الهامش» ويحمّل بدلالاته السوسولوجية نَسَبَهُ البعض إلى مفاهيم الكدية والاحتيايل، فقد استعملت كلمة «تهميش» مجازاً لتشير إلى موضع الشخص أو الجماعة في المجتمع من حيث درجة الانتماء أو الاندماج؛ فبقدر ما يتضاءل الانتماء تزداد الهامشية ليصبح الإنسان الهامشي هو: «الذي يعيش على هامش المجتمع المنتج، فهو عالة عليه لا يساهم في عملية الإنتاج، لكنه يستثمرها بطرق غير شرعية كالاختيال والسرقة والسطو. وهو لا يرى في ذلك عيباً، بل يعتبره حقاً مشروعاً لأن المجتمع في نظره ظالم، يتكون من ذئاب بعضها ينهش بعضاً، فوجب أن يستولي على رزقه بالحيلة أو بالقوة أو بالكديّة⁽¹³⁾».

كذلك رأى الباحث المصري سيد عشاوي أن «الجماعات الهامشية المنحرفة يرتبط نموها وازديادها بالأوضاع الاجتماعية السياسية والاقتصادية، وأن عنف هذه الجماعات مرتبط بعنف السلطة وتعسفها. وترتبط الظاهرة أيضاً بفقير هذه الجماعات ... فهم يحلون مشاكلهم على نحو ينحرف بهم مزيداً انحراف عن المجتمع الذي يعيشون على هامشه ... فهذه ظاهرة واحدة قد تفسرها نظريات عدة. منها نظرية التبعية التي تراهم تكويناً طبقياً -بروليتاريارئة- له مكانة اجتماعية متدنية، ولكنه يمثل رصيماً شعبياً لتحرك راديكالي عنيف يحررهم من التبعية. ومنها نظرية الهامشية التي تراهم في عزلة حضرية نسبية يشعرون فيها بالنبذ، يدفعهم إلى الخروج على النسق العام للمجتمع الذي يسعى إلى التكامل. ومنها النظرية الثقافية التي تراهم ثقافة فرعية خاصة جانحة، ترتبط بثقافة الفقر، ثم تتفرع إلى ثقافات أخرى بحسب تفرع هذه الجماعات إلى جماعات عدة⁽¹⁴⁾» وعلى الرغم من الطبيعة الملتبسة لمصطلح «الهامش» الاجتماعي فقد صيغ وصقل تدريجياً؛ ليفسر وضع الجماعات المهمشة وعلاقتها بما هو سياسي واجتماعي واقتصادي، وصار المفهوم يساعد علماء الاجتماع على تحديد المسافة بين الأفراد والجماعات والمجتمعات في علاقتها مع مراكز السلطة والموارد والقيم السائدة، كما بات من الواضح كثيراً أن مفهوم «الهامش» يتعلق بمن هو مَقْصَى لأسباب اجتماعية، واقتصادية، وعرقية وجندرية. ومن المهم للدراسات الأدبية التي تفيد من علم الاجتماع فيما يسمى بعلم اجتماع الأدب (سوسيو ثقافي) أن يكشف عن الأسباب التي تركز للتهميش ومدى تأثيره في ثقافة الجماعة الشعبية في مجتمع ما. وقد تناول الفلاسفة مفهوم الهامش والتهميش وأثرهما في بني المجتمع الاجتماعية والاقتصادية، فوجد بيل أشكروفت يشير إلى أن التهميش إنما يأتي من «تجربة العيش على الهامش،

فهي نتيجة البنية التضادية لمختلف الخطابات المسيطرة⁽¹⁵⁾. ولقد كثر الحديث عن «أدب المهمشين» مع شيوع الدراسات الثقافية التي تعنى بدراسة الأنساق الثقافية التي تحيط بإنتاج النصوص الإبداعية وعلاقتها بعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد، وحتى علم النفس وغيرها من العلوم. وتعد الدراسات الثقافية فرعاً من فروع البحث الأدبي، فهي تخصص معرفي أكاديمي ومنهج تحليل للثقافة من منظور اجتماعي سياسي أكثر مما هو جمالي. وهو مجال حديث العهد نسبياً؛ إذ ترجع بداياته إلى عشر السنين من القرن العشرين في بريطانيا على يد مجموعة من الناشطين والمفكرين الأكاديميين، لينتقل لاحقاً لباقي الدول الناطقة بالإنجليزية والدول الأخرى الناطقة بالفرنسية، وبعدها أخذ طابعاً عالمياً. ومن أبرز اهتمامات الدراسات الثقافية دراسات التابع التي تعد موضوعاً من موضوعات ما بعد الكولونيالية، وقد ظهرت هذه الدراسات أساساً على يد ثلة من المفكرين وعلى رأسهم الناقدة ذات الأصول الهندية غياتري سيفاك Gayatri Spivak، فالتابع هو الفرد الذي يعيش ضمن مجموعة غير قادرة على التعبير عن حاجاتها وتطلعاتها أو رؤيتها. والتابع هو أحد صور المهمشين الذين لا يستطيعون التعبير عن حاجاتهم وتطلعاتهم ورؤاهم للعالم. والتهميش مصطلح يشير إلى جماعات أو أفراد تتمرد على المركز/المتن، وتقدم نفسها نموذجاً بديلاً لإخفاق المركز في احتواء هذه الهوامش، وتقترب حلولاً بديلة لما قدّمه، وتوسع لتحل محله إن تمكنت من ذلك. ويرتبط التهميش أيضاً بفكرة الإقصاء والاستبعاد الاجتماعي لمكون ثقافي أو أكثر من مكون من المكونات الثقافية المختلفة في مجتمع ما؛ مما يساعد على نشأة سردية «الصراع بين المتن والهامش» فلا شك أن مصطلح التهميش إنما يدل على: «السبل التي تسد فيها المسالك أمام أعداد كبيرة من الأفراد للانخراط الكامل في الحياة الاجتماعية الواسعة⁽¹⁶⁾» والتهميش يكون غالباً على أسس سياسية واجتماعية وعرقية وجندرية، فقد يستبعد المركز كل من يختلف معه من جماعات المعارضة (سياسياً) وقد يهمل المركز ويقصي الطبقات الاجتماعية الفقيرة التي يراها عائلاً عليه، فهي برأيه لا تُنتج ما تأكل، بل تنتظر دوماً أن يدها المركز بالمقدرات الاقتصادية التي تتقوت عليها (اقتصادياً) وقد ينشأ صراع طبقي بين الطبقات المهيمنة بثقافتها السائدة (النخبة الاجتماعية) والطبقات الأفقر (اجتماعياً)، بل قد تنقل الطبقة المتوسطة وتتآكل، تلك الطبقة التي تقف في المنتصف بين الأثرياء والفقراء، وعند تأكلها تقترب هذه الطبقة أكثر من الطبقة الفقيرة. وقد يكون على أساس جندري تهيمش الثقافة الذكورية للمرأة وإقصاء مشاريعها وأحلامها وحقوقها لصالح الرجل. ويجب أن نتساءل أين يوجد الهامش؟ لنعرف أن الهامش «يوجد خارج المركز، فمقابل الهامش هناك المركز، ففكرة الهامش بلا «مركز» لا معنى لها، أي إن المهمش لا يمكن أن يكون مهمشاً في حد ذاته، بل بالنسبة إلى حالة أو وضع مركزي⁽¹⁷⁾»

لكن التهميش في الأدب يختلف في إدارته لألية الصراع مع المركز عن التهميش الاجتماعي، فالتهميش في الأدب قد يتمثل في جماعات متمردة تقدم سرديات بديلة عن السردية النمطية التي يقدمها المركز، وقد تمثل الكتاب هذا الوعي فعملوا على التجريب في طرائق السرد، سواء أكان هذا التجريب في تشظي السرد خروجاً على الحبكة النمطية أو الاشتغال على الميتاسرد الذي يكسر الإيهام لدى القارئ، فيناقش الكتاب خطاب السرد وجماليته بصفته جزءاً من الفضاء السردية. ويرى بعض الباحثين أن ثمة أفكاراً فلسفية وأيديولوجية ساعدت على شيوع مصطلح أدب المهمشين وهي «انتشار أفكار العولمة وما بعد الحداثة، فالعولمة لم تكتفِ بصغ العالم بصيغة واحدة، بل عملت على مقاومة ظهور كيانات كبرى جديدة، وسعت

إلى تفتيت الكيانات القوية القائمة إلى قوميات وشعوب صغيرة، مما زاد من مساحات التهميش في العالم⁽¹⁸⁾. وقد مثلت أفكار ما بعد الحداثة انتصاراً للهوامش المختلفة التي تحيط بالمركز، فالحدائث كانت مركزية بامتياز، لكن ما بعد الحداثة انتصرت للمجموع والمهمش والمسكوت عنه ومنحته فرصة للوجود بجوار المتن، فقد سمحت بالتعدد والتنوع، ولم تتبنَ خطاباً مركزياً واحداً، بل قبلت بالمركز والهامش. في حين أن المركز أنتج ثقافة وسيّدها على الهامش، فمن يقرأ جيداً في السردية الجندرية يرّ أن السردية النسوية قائمة على الصراع مع الثقافة الذكورية التي تبناها المركز/الرجل، وسيدها على المجتمع بما فيه الهامش/ المرأة. وتهتم ما بعد الحداثة بالهامشي وتحاول أن تستنهضه وتوجد له مساحات من الوجود بجوار المركز، تناقشه وتطرح تساؤلات تدعو للتفكير والتأمل، فمفكرو ما بعد الحداثة والدراسات المابعد كولونيالية، كتبوا كثيراً عن أهمية إعادة الاعتبار لهذا المهمش والمستبعد من قبل المركز حتى يمكننا أن نستمع لصوت المكتوم للهامش.

المركز اصطلاحاً:

الأدب المركزي الأدب البلاطي وأدب يشتغل بحياة الترف التي يحيها الخاصة من الساسة ورجال الدين أحياناً وبحسب هذا التعريف فالأدب المركزي هو ذلك النوع من الأدب الذي يخدم الطبقة العليا من المجتمع لذلك فهو دائماً محتفى به ومحاط بالاهتمام والاحترام لأنه النموذج المكتمل الذي يحتذي به لا، لكونه بلغ الذروة في كمال التعبير، ولكن لكونه موافقاً للسلطة و لمخططاتها، وهو بمثابة وسيلة إشهار ودعاية لها لأنه يشيد بإنجازاتها ولو كانت فاشلة...و يمثل الأدب الرسمي الذي يحظى برعاية السلطة ويلتقي مصطلح المركز بمصطلح الأدب العالمي الذي يُمثل أدب النخبة، و الأدب الاستقرائي.

«أن الأدب المركزي يساوي الأدب الرسمي/ أدب البلاط، ولعل بعض الدارسين يدرج الأدب الكلاسيكي ضمن دائرة المركز، أو ضمن دائرة أدب السلطة، وإن كنا لا نجاري هذا الرأي، لأنه ليس كل أدب كلاسيكي بالضرورة هو أدب السلطة، فمن الأدب الكلاسيكي ما هو مقاوم ورافض، وخير مثال أدب الصعاليك والمتمردين على مختلف النظم القبلية والعشائرية، ومختلف السلط، فليس أدب البلاط هو الأدب الرسمي والمحتفى به غالباً فالأدب الذي لا يعارض السلطة ومصالحها، حتى وإن لم يكن أدباً مركزياً، فإنه قد يكون أدباً ضمن البرامج الدراسية، وخاصة إذا كان يخدم مصالحها ولا يواجهها، وقد يعتلي منصة المركز في يوم ما فالأدب المركزي: أدب سلطوي، يجسد موقف المثقف المركزي، وهمومه وأسئلته، ودوره في إنتاج السلطة، وقدرته على توجيه خطابها».⁽¹⁹⁾ وأدب المركز قد يطلق عليه الأدب المؤسسي بتعبير الناقد السعودي عبد الله الغدامي، الذي يرى أن الأدب المؤسسي هو أدب السلطة، مستدلاً بكتاب البيان و التبيين للجاحظ، يقول: «إن هذا الكتاب يمثل نموذجاً لتجاوز نسقين ثقافيين يتجاوران في حال الصراع المكبوت بين المتن و الهامش، بين الثقافة المؤسسية المهيمنة والثقافة الشعبية المقموعة، ومن ثم فإن المؤلف يتوسل بالاستطراد لكي يتمكن من العبث بالنسق دون ملاحظة من الرقيب الثقافي المؤسسي⁽²⁰⁾»، فالتاريخ الرسمي في العالم يعنني بما هو مركزي، وهو تاريخ سلطات مرجعية ومرجعيات سلطوية اكتسبت القداسة، ومارست الهيمنة والتخويف والإقصاء للمختلفين أو للمهمشين، فهي تُقدم نفسها باعتبارها الثقافة الشرعية؛ لتؤسس ذاتها في مجرى التاريخ، وتقضي على آمال الآخرين بالصعود والتقدم، فلا تمنحهم فرصة أو مقدرة للتعبير عن ذاتهم، فهم في عُرفها حثالة صراع البقاء، وآخر التشوهات في الجسد الاجتماعي القائم على الهيمنة والتراتب. ولا شك

أن الأدب التفت إلى المهمشين إن لم نقل إن المهمشين هم الموضوع الأول للأدب. فإذا قرأنا مثلاً رواية «الحرافيش» لنجيب محفوظ التي دلت اسمها قبل نصها على فكرة المهمشين الذين عرفنا من البحوث الاجتماعية أن الحرافيش من الكلمات الدالة عليهم. ومثلها رواية «أولاد حارتنا» التي تهتم بعالم «الفتوات». لكن ما السمات الجمالية التي تسم السرد المحتفي بالهامش والذي يمكن أن نطلق عليه «أدب المهمشين»؟ وهل التمرد الذي يصغى رؤية العالم لدى منتجي هذا الأدب يعكس تمرداً جمالياً يفكك آليات كتابة المركز ويقضي عليها؟ أم أن مناقشة أسئلة الهوامش الاجتماعية في السرد كفيلاً بأن نطلق عليه جمالياً «أدب الهامش»؟

المبحث الأول: المكان بين المتن والهامش في الفضاء السردى

يُعدُّ المكان إشارة مهمة على جدلية المركز والهامش، فهو يجسد صراع المركز مع الهامش، ويمكن تقسيم المكان في هذا الصراع إلى: المكان المركز (المدن الكبرى) والمكان الهامشي (ضواحي المدن، المدن الصغرى، القرى)، ولكي نكشف مدى وعي الروائية بدور المكان في جدلية المركز والهامش وصراعهما؛ يجب أن نقرأ تمثلاً للمكان في الروايات الثلاث، ووعياً بطوبولوجيا الأماكن، وهل انحازت للأماكن المركزية أم الأماكن الهامشية؟ وكيف عبرت عن ذلك، وكيف تمثلت سردية الصراع تلك. والمكان في السرد الروائي لم يعد مجرد مسرح للأحداث تتم فيه، بل صار رمزاً لفلسفة وفكر دالين على الاعتناء بالهوامش الاجتماعية، فالفضاء الروائي بوصفه المسرح الروائي بجميع عناصره يسهم في تجسيد صراع المركز والهامش، فالروائي من خلال وصف الفضاء السردى/المكان إنما يساعدنا على صنع صورة مشهدة تخيلية عن الشخصيات والأحداث، كي يتمكن الروائي من أن «يدخل العالم الخارجي بتفاصيله الصغيرة في عالم الرواية التخيلي»⁽²¹⁾. والروائي حينما يصغى مكانه بصيغة طوبوغرافية من خلال «المعاني الوصفية التي تدخل في تركيب صورة المكان والقيم الرمزية المنبثقة عنها»⁽²²⁾ إنما يحاول أن يجسد صراع المركز والهامش، فهو من خلال المكان يتمكن من أن يعكس الفروق الاجتماعية بين المكونات الثقافية المختلفة لشخص الرواية؛ مما يعني أنه قادر على تمثل جدل المركز والهامش. فلا يصبح المكان مجرد «تهدئة الحركة السردية الصاخبة، والتخفيف من حدة الأحداث القهرية»⁽²³⁾، بل يسهم في توظيف الروائي لطوبوغرافية المكان في فهم آليات الصراع، فيتحول المكان إلى صورة سيميائية يعطي دلالات تميز بين المركز وهوامشه. فتصير وظيفة المكان في الفضاء الروائي إشارات سيميائية على الفروق الاجتماعية بين الطبقات؛ مما يوحي بتمثل الروائي لجدلية الصراع بين المركز والهامش؛ إذ يتمكن الروائي بتوظيفه للمكان بوصفه دلالة على المركز والهامش من خلق «علاقة لغوية متولدة تتمتع بخصوصيتها من السياق والموضوع داخل النص»⁽²⁴⁾ وإذا كان المكان الروائي «يتخذ دلالاته التاريخية والسياسية والاجتماعية من خلال الأفعال وتشابك العلاقات، فإنه يتخذ قيمته الكبرى من خلال علاقته بالشخصية»⁽²⁵⁾. كما أن له دوراً محورياً في السرد، سواء أكان مكاناً رئيسياً مركزياً أو مكاناً هامشياً، ففي سيموطيقا المكان لا يمكن اعتباره مجرد مسرح للأحداث و«ليس فضاء فارغاً، لكنه مليء بالكائنات وبالأمور وهي تضيء عليه أبعاداً خاصة من الدلالات»⁽²⁶⁾. والمكان السردى يختلف أثره في الشخصيات ودوره في بنية السرد، بحسب توظيفه وتوجيه الكاتب، وفي الجانب الآخر يظل «المكان بيئة معيشة ويؤثر في البشر بنفس القدر الذي يؤثر فيهم، فلا يوجد مكان فارغ أو سلبي، ويحمل المكان في طبيعته قيماً تنتج عن التوظيف المعماري كما تنتج عن التوظيف الاجتماعي فيفرض كل مكان سلوكاً خاصاً على الناس»⁽²⁷⁾. وقد تناول الفلاسفة المكان في أطروحاتهم

الفلسفية، وأول من أشار إلى المكان وقدم رؤية فلسفية له هو أفلاطون، فالمكان عنده «غير حقيقي وهو محل التغيير في عالم الظواهر المحسوسة»⁽²⁸⁾.

في حين أن أرسطو يرى أن المكان لا وجود له بلا إنسان، فالمكان «موجود ما دما فيه»⁽²⁹⁾. والمكان يتفاعل بوجود الإنسان فيه؛ ليثبت وجوده ووجود غيره من خلال امتداده، وقد تحدث ميخائيل باختين عن عنصرى الزمان والمكان في السرد بما أسماه الكرنوتوب «الزمكانية» فهما مصدران معرفيان يمكن أن نستمد منهما قبلياً معارف تأليفية متنوعة من خلال تفاعلها في السرد. ولعل أبرز الفلاسفة الذين اهتموا بالمكان، وخاصة المكان الهامشي هو الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا الذي انشغل بتحريك الثابت، والتأكيد على التعدد، وإفساح المجال لتبادل الأدوار والمراكز بين الأنا والآخر. فزاه يسأل في كتابه «هامش الفلسفة»: «أيمكن لهذا النص الذي بين أيدينا أن يصبح هامشاً لهامش؟ وإلى أين يمضي متن النص عندما لا يكون الهامش أمراً ثانوياً فقط وإنما مستودعاً لا ينضب؟» ويردف أن «مفاهيم الخارجية والغيرية لم تُثر دهشة الخطاب الفلسفي؛ لأنه دائماً خطاب مشغول في ذاته، وإذا كانت هناك هامش فهل ما زال هناك فلسفة؟»⁽³⁰⁾. يعمد دريدا إلى تفكيك الخطاب فيما وراء النص الفلسفي. وهذا الخطاب يكون مغلقاً في تمثيله لهامشه الخاص. وهو ما يقتضي أن نأخذه في الاعتبار وأن نلتفت إلى شيء آخر تماماً: فيما وراء النص الفلسفي، فلا يوجد هامش أبيض وفارغ، وإنما نص آخر هو نسيج من الاختلافات بين القوى بلا أي مركز مرجعي حاضر، فالخطاب الفلسفي يفكر في المقموع والمكبوت في الفلسفة.

كما أن الفيلسوف الفرنسي جان جينيه من الكتاب الذين انحازوا للهامش وللأماكن المهمشة، ففي مسرحيته «الزواج» يستنهض الهامش، ويجعله مقاوماً للمركز، يلبس الممثلين أفعنة المركز ويجعلهم يقومون بأدوار المركز فيما يمكن تسميته سردية «الضد» في كتاباته وقف جينيه، وهو الذي ارتاد السجن منذ شبابه، إلى جانب اللصوص والفقراء، مبرراً تصرفاتهم، ووقف إلى جانب الخدم ضد سادتهم، وإلى جانب الثوار الجزائريين ضد السلطات الفرنسية... ووصل به الأمر إلى أن يعلن مناصرته لثورة الهنود السود في أميركا، ثم انتقل إلى تأييد الثورة الفلسطينية. كتب جينيه عن المهمشين في أعماله الإبداعية: «الزواج»، «الخدانتان»، و«الشرفة» وغيرها، وكان المكان في أعماله بطلاً رئيساً، لكنه كان دوماً مكاناً هامشياً. ويرى محمد برادة أن انحياز جان جينيه للهامش الاجتماعي لم يقتصر على مسرحياته، بل امتد لحياته وتعاطيه مع المجتمع، حيث يقول: «حياة الهامش ما كانت لتؤتي أكلها لولا أن جينيه كان يتوافر على ذكاء خارق، وحساسية رقيقة وموهبة أدبية فائقة... ومن داخل السجن، في أربعينيات القرن الماضي، كتب نصوصه اللافتة: «المحكوم بالإعدام»، «نوتردام دي فلور»، «موكب الدفن»، فلفت نظر كبار الكتاب آنذاك وفي طليعتهم جان كوكتو وسارتر اللذان عملا على إخراجه من السجن. غير أن جينيه لم يغيره النجاح، ولم ينجذب إلى الأجواء المخملية، وإنما ظل متعلقاً بالرؤية التي بلورها وهو يواجه الوحدة وظلم المجتمع، ولم يقبل أن يندمج في مناخ الحلقات الأدبية ولم يستسلم إلى الشهرة وإغراء المال. أصّر على أن يتابع حياته على الهامش وأن يواصل الكتابة ضد مجتمعه، فرنسا، التي يكرهها، بل وضد العالم المصاب باختلالات ظالمة»⁽³¹⁾.

يحضر المكان محفزاً سردياً لدى الكتاب عبر مساحات الوصف، كما يحضر محفزاً ثقافياً بما له من حمولات ثقافية من خلال دلالاته على الهامشي الذي يقاوم تغول المركز وطغيانه عليه. كذلك يبنين الصراع

بين المركز والهامش لتحقيق شرط ما هو إنساني فيه، وقد تمكنت شهد الغلاوين من توظيف المكان السردى بؤرةً لنمو وتطور الأحداث، والشخصيات الرئيسية، فأضفى على فضاء الروايات جمالية فنية ورمزية عالية من خلال ما يولده فضاء المكان من دلالات رمزية؛ إذ تقوم آلية السرد التي اتبعتها الغلاوين في رواياتها بالحفر في ذاكرة المكان الذي شهد التحولات الاجتماعية والثقافية والجمالية، فقد كان فعل السرد فيها وفق تقنية الاسترجاع أحياناً والزمن الخطي أحياناً أخرى، أو عبر تقنية التداخي الحر لذاكرة الأماكن الذي جاء محفزاً أساسياً للكشف عن دواخل الشخصيات التي أضمرها المكان داخل جنباته ملقياً الضوء على الصراع النفسى الذي تعانیه الشخصيات بما حدث لها من تحولات درامية واجتماعية هدفها تجريد المكان من حيادتيه الجمالية والطبيعة والفنية، واستغلاله لتأجيج صراعات ثقافية واجتماعية.

كما يظل للأماكن آثار روحية وثقافية عميقة داخل اللاوعي الجمعي لدى البشر جميعاً، بما يشبه الحاضنة للذاكرة الإنسانية، فالمكان يشكل أحلامهم ويصنع لغتهم وتصوراتهم عن أنفسهم، وهو ما يُستنطق من خلال صورة المكان: الشارع، البيت، الحي، المدينة، السجن، السوق وغيرها من أماكن؛ لتعكس الرواية صراع الشخصيات الذي يسهم بالطبع في تطور الأحداث، فرواية «نشوق» من أبرز روايات الغلاوين الثلاث التي احتفت بالمكان، منذ العتبات الأولى لها، فالإهداء الذي صدرت به الكاتبة روايتها إنما تعي من خلاله تمثلاً لدلالة المكان الذي يشير إلى جدل المركز والهامش، فقد أهدت الرواية إلى مكان يعتبر هامشياً وليس مركزياً، فهو إشارة إلى مدينة صغيرة تناهض المركز (لو اعتبرنا المدن الكبرى في المملكة العربية السعودية مركزاً مثل الرياض وجدة ومكة والمدينة) وتتجادل معه، فهي تقول في الإهداء: «إلى مدينتي (مدينة الزيتون) الأرض الطيبة من أنجبت مليون نخلة.. وأبي⁽³²⁾»، إذن فهي تنتصر منذ البداية لمكان هامشي، وتستجلبه لفضاء المركز، حيث تنسب له العظمة والهيبة (أنجبت مليون نخلة).

يصبح المكان في الرواية محفزاً سردياً لتفجير الأحداث والتأثير فيها: «كما لو كان خزاناً حقيقياً للأفكار والمشاعر و الحدوس، حيث تنشأ بين الإنسان والمكان علاقة متبادلة يؤثر فيها كل طرف على الآخر⁽³³⁾»، فحين نتقدم قليلاً مع خطاب العتبات نقرأ في «المقدمة» التي أوردتها الكاتبة في صدر الرواية وعيها بالمكان الذي أنهضته وصنعت من خلاله إزاحة من الهامش إلى المتن، بل قرنت بينه وبين المرأة التي يمكن أن تكون مهمشة، لكنها تحاول عبر خطابها الروائي أن تنتصر لها هي الأخرى: «حين تنحت مدينة ما تفاصيلها المتطرفة في ملامح من يسكنها هنا تتأرجح بنا الأحلام ما بين الواقع والخيال.. لم تكن «الجوخ» مدينة صغيرة فقط، بل كانت امرأة بكل تفاصيلها الصغيرة التي منذ أن خُلقت على أرضها حتى هذه اللحظة لم أستطع التخلص من كل ترسباتها، فشرعت في كتابة حكاية المرأة (المدينة) بهدوئها.. بخوفها.. بخطيبتها، بكل منغصات الحياة التي طفحت على سطحها. ولبيلها الحالك الطويل الذي يعربد في طرقات المدينة بلا عيون. وكيف قدر لامرأة صغيرة أن تلوي عنق المجتمع وتنحت تفاصيلها الدقيقة بملامح مدينة بأكملها⁽³⁴⁾»

إن المكون المكاني في الرواية يمكنه أن يصبح محدداً أساسياً للمادة الحكائية ولتلاحق الأحداث والحوافز، أي إنه سيتحول في النهاية إلى «مكوّن روائي جوهري ويُحدِث قطعة مع مفهومه كديكور⁽³⁵⁾». فثمة وعي حاد امتلكته الكاتبة بدلالة المكان الهامشي وتوظيفه في الفضاء السردى، بل وإقرانه بهامش اجتماعي آخر هو «المرأة» التي تشير ضمناً إلى الكاتبة. فرغم أنها تصف مؤلفتها الضمنية أو ذاتها النسوية

الساردة بأنها «امرأة صغيرة» في إشارة لوجه من أوجه التهميش، إلا أنها تمكنت من أن تناهض التهميش و«تلوي عنق المجتمع» وتستجلب الذات الساردة المهمشة من الهامش إلى المتن، حينما نحتت «تفاصيلها الدقيقة بملامح مدينة بأكملها.

يُمثل المكان في رواية نشوق ضغطاً نفسياً على بطلة الرواية وابنتها، فحيثما تحل يعاملها الناس بماضيها الذي سرعان ما يعرفونه، فالمكان هنا يتخذ صورة المكان النفسي المغلق الذي أشار إليه جاستون باشلار في كتابه «جماليات المكان» الفحارة، أي حارة تنتقل إليها البطلة، تلاحقها بضغوط نفسية غير محتملة، تضطرها إلى إخفاء هويتها الاجتماعية أو الانتقال إلى مكان آخر: «في حارة لا تعرف تفاصيل وجهي أختبئ عن أعين المجتمع الذي يرجمني بنظراته.. أن تخطئ امرأة في هذا الزمن عليها أن تطأ عينها ولا ترفع وجهها في المدينة التي تسكنها. وهذا ما فعلته⁽³⁶⁾».

يظل هامش المكان والتغيرات الديموغرافية التي تطرأ عليه هاجساً يلجّ على الكاتبة، فحينما تنتقل «شماً» خارج حدود قريتها بعد أن طردتها القبيلة، وحاسبتها على وجودها الهامشي بصفتها امرأة وفقيرة تنتمي إلى طبقة متدنية، وعبر صوتها السردي ترصد الكاتبة التغيرات التي طرأت على المجتمع نتيجة لهجرة البدو إلى المدن: «طلبت «أسامة» للعمل بقوت يومي، لكنه أخبرني أنه هو عامل أيضاً بقوت يومه، ورغم كل هذا العمل الشاق لا يجني منه سوى قوت يومه وما يكفيه هو وأهله.. كانت وقتها هجرة البدو للقرى، فاشتغلوا في الفلاحة وتربية الماشية بقوت يومي فقط. وبُنيت دور الطين في الأراضي التي تجاورنا حتى دبت الحياة حول المزارع المهجورة وعمل الناس في الأراضي وبنوا مساكنهم وأحاطوها بالأشجار⁽³⁷⁾».

إذن فالمكان الروائي لا يتشكل إلا من خلال وعي الأبطال به، وليس هناك أي مكان محدد سلفاً، وإنما تتشكل الأمكنة من خلال «الأحداث التي يقوم بها الأبطال ومن المميزات التي تخصهم⁽³⁸⁾»، فإذا كان وصف المكان وحده لا يساعد على خلق الفضاء الروائي، فلا بد من اختراق الإنسان للمكان، والتفاعل معه، والعيش فيه، وتقديمه من خلال زاوية محدودة، تخدم الإطار العام للرواية، بحيث يتحول المكان نفسه إلى عنصر فاعل، فالمعيار هو بناء الفضاء الروائي؛ ومن المفترض أن ينجح الروائي في هذا البناء فكيف تمكنت شهد الغلاوين من بناء فضاء روائي من خلال مكان افتراضي في رواية «فتاة سيئة»؟

في هذه الرواية يختلف المكان وتختلف جدلية المركز والهامش فيه، فلم يعد المكان قرى ومدناً، بادية وحضراً كما في رواية «نشوق»، بل انتقلت جدلية المكان الهامش وصراعه مع المكان المركز إلى الشبكة العنكبوتية، فقام الجدل بين الواقعي والافتراضي، فالساردة التي تضطلع بالسردي تنقل حياتها وأحلامها وطموحاتها من الواقعي إلى الافتراضي، وتهرب من سطوة المركز المتمثل في عادات وتقاليد المجتمع «كنت أتصور أنني سوف ألتقي تلك النماذج ذات يوم على أرض الواقع، ولم أكن أعلم أن تلك الوجوه لم تكن سوى أقنعة تسعى للوصول إلى أهدافها الشخصية، وكنت وحدي الفتاة الساذجة وسط معمعة هذه العلاقات التي أقحمت نفسي بها. كنت أعتزل العالم برغبتني، ولم يتطفل على حياتي رجل واحد على رغم وجودي في مجتمع ذكوري من أقرباء وجيران وحياة تدمجني بواقع الكثير منه⁽³⁹⁾».

يبدو الوصف وسيلة رئيسية في تصوير المكان، و«هو محاولة لتجسيد مشهد من العالم الخارجي في لوحة مصنوعة من الكلمات، والكاتب عندما يصف لا يصف واقعاً مجرداً، ولكنه يصف واقعاً مشكلاً تشكياً

فنياً، فالوصف في الرواية هو وصف لوحة مرسومة، أكثر منه وصف واقع موضوعي⁽⁴⁰⁾. فكيف تجاوزت الغلاوين هذه التقنية الجمالية بحصر أماكنها في «فتاة سيئة» في العالم الافتراضي فقط؟ لقد صار المكان الهامشي/الافتراضي بديلاً عن المكان المركز/الواقعي، لتجد الساردة نفسها وقد حققت الكثير مما تسعى إليه، فهي التي انفصلت تماماً عن واقعها الاجتماعي، ووجدت في هذا المكان الهامشي ملاذاً تحقق فيه كل ما تسعى إليه: «تعرفت على منتدى إلكتروني كبير يضم شريحة من الكتاب والروائيين، دخلته بدعوة من صديقة ومن هذا المكان عرفت أحمد. أصبح أقرب لي من أي أحد سواه، لدرجة أنه كان معي منذ اللحظة التي أدخل فيها هذا العالم الافتراضي وحتى أغادر حدوده للنوم في فراشي. كنت أكتفي في علاقتي مع الغرباء بشخص واحد مدة من الوقت، حتى تأخذه ظروفه بعيداً عني، ثم ما إن يغيب حتى أتعرّف على غيره حتى يشغل الوقت الكبير الذي أقضيه في فضاء هذا العالم⁽⁴¹⁾». إذن فالواقع الافتراضي يحل محل الواقع الحقيقي، لكن ثنائية المركز والهامش تنتقل من الواقعي والحقيقي إلى الافتراضي؛ لأن الثقافة التي تحكم العقول في الواقعيين ثقافة واحدة، لا فرق كبير بينهما، فالساردة التي ضاقت بالواقعي وانتقلت بأحلامها وطموحاتها إلى الافتراضي يضيق بجرأتها وتمردتها، فنجد ذات الإقصاء والتهميش، وكأن جدلية المركز والهامش تنتقل من العالم الواقعي إلى الافتراضي.

فهل هروب الساردة إلى المكان الافتراضي/الهامشي لأنها اعتبرته ملاذاً آمناً عن قسوة المكان المركز/الواقع؟ «حدث وأن خسرت مُعرّفي في ذلك الموقع وشعرت أنني تهت في العالم الافتراضي، لدرجة لعنت إدارة الموقع من أخرست فمي عن العبث وكسرت يدي فلم يكن المكان مجرد منتدى، بل شيئاً خاصاً ومميزاً أقضي فيه كل وقتي، لكن حدث وأن شطبتني يد أحدهم دون عودة وتساؤل كبير⁽⁴²⁾». فالمكان الافتراضي ينهض بصفته خطاباً ينتصر للهامش في مقابل المكان المركزي الواقعي: «كيف يمكن لمجموعة من الأشخاص قطع صلتني بهذا العالم لأنه لم يرق لهم وجودي بهذا الشكل المتحرر!... كنت مندفعة أحيانا ومترددة وتصادية مع أفكار الآخرين؛ لأني كنت أرى أنه من حقي أن أبدي رأبي في كل شيء يمر بي، حتى لو لم يكن هذا العبور شيئاً يذكر، لذا تضخم شيء بداخلي، وهو أي أحمل فكري مرفوضاً حتى قبل أن أحمله لواقعي وأتعايش معه⁽⁴³⁾».

مكنت طبيعة المكان/الواقع الافتراضي الساردة من أن تُكوّن وجهة نظر مغايرة عن الواقع الاجتماعي الحقيقي وكيفية مقاومة سطوة المركز/ثقافة المجتمع، وكيف نجحت عبر الوجود الافتراضي في هذا الفضاء الإلكتروني/المكان أن تناهض هيمنة ثقافة المركز، وصارت الساردة منشغلة برصد جدلية المركز والهامش، المركز/المكان الواقعي، والهامش/الفضاء الافتراضي، إنها تبحث عن وجودها الشخصي في هذا الفضاء ولو كان مجرد صوت لن يترك أثراً، لأنها غير منشغلة بالواقع، غير منشغلة سوى بوصول صوتها في مقاومة لهيمنة المركز، تقول الغلاوين: «لم يشغل بالي شيء سوى أن يصل صوتي، حتى وإن كان هذا الصوت بلا أثر يذكر، أؤمن بنفسي كثيراً وبأني مختلفة عن بقية جيلي؛ لذا تكونت أحلامي بحياة مختلفة أعيشها بالطريقة التي تناسبني ودون أن يكون للتقاليد والأعراف قبلة توجهها. أمقت التقليدية كحياة وكرتباط وكطريقة تعليم، وأحلم بشيء آخر يعزّلني عن هذه المجتمع الذي يفرض على قيوده وأعرافه المتوارثة⁽⁴⁴⁾».

لكن المكان الهامشي هنا لم يستطع إزاحة المركز، ولم يتمكن من إدارة الصراع معه، بل ثمة هشاشة في المكان الهامشي، فالشخص الذين يبدون أقوياء ومتمردين في المكان الهامشي من يتأمل علاقتهم بالمركز/

المكان الواقعي يجدهم منسجمين تماماً مع معطياته، فالتمرد هنا مجرد أفكار افتراضية غير قابلة للتطبيق، والجدل الذي يتوقع أن يحدث بين المركز والهامش لا يعطي للهامش أية فرصة للوجود أو المنافحة عن حق هذا الوجود: «وكنت على تواصل مع أصدقاء كنت أرى في نظرتهم وأفكارهم أنهم مختلفون بدرجة كبيرة عن كل من قابلتهم في الحياة الواقعية، لكنني كلما تعمقت بأحدهم وجدته في الحياة الواقعية منسجماً مع تلك التقاليد، منحنياً لتلك الأعراف في كل تفاصيل حياته من زواج وتربية أبناء وتعامل مع هذا المجتمع⁽⁴⁵⁾».

إن المكان في رواية «الأعرج» ليس مجرد مكان له أبعاد وأوصاف، ليس مجرد كتل صماء تحميها من البرد والحر، بل ستتحول تلك الكتلة الصماء إلى وعي الأنا نفسها، وستتحول البيت إلى خزانة أحلام ومصدر مفتوح للشعور و«الرحمية»، فيصير المكان كما يشير جاستون باشلار إلى ما يشبه رحم الأم، ويتحول البيت من مجرد مكان إلى ما يشبه الحلم الذي تعود إليها الأنا الإنسانية دائماً؛ إذ تتحول تفاصيله المعمارية الخاصة إلى ملاذ للأنا يُولد الأحلام؛ و يصبح المكان معبراً عن الهوية، و معبراً عن تشكيلات الأنا من الواقع إلى الحلم، أو العكس، فرغم رحيل الجدة ظل وعي الأنا الطفولي «الأعرج» يحتفظ به كما هو، كما لو أنه لم يطرأ عليه أي تغيير يذكر. وعلى عكس بيت الجدة تصير بقية البيوت أماكن تُعادي الذات ولا تحتويها، فكل بيت انتقل إليه يمثل مكاناً ضداً بالنسبة له؛ وصورة مناقضة لما وصفه باشلار بأن البيت يمثل علاقة رحمية مع الأنا، فالسارد «الأعرج» الذي تخلى عنه أبوه وأمه وعاش في كنف عمته يصنفه المجتمع/المركز باعتباره هامشاً لقيطاً، فرغم أنه ينتمي إلى أب ميسور الحال فإن الثقافة المجتمعية، ثقافة المركز صنعت منه هامشاً: «عرفت تباين المعيشة بين بيت وبيت، حين عشت في بيت جدتي أولاً، ثم في بيت عمتي، وحين مررت ببيت أبي.. إذ ذاك كان يناديني أولاد الحارة بذلك الوقت باللقطة!! والذي لم أدرك معناه الحقيقي إلا حين كبرت⁽⁴⁶⁾». ولكن بعد أن توفيت الجدة لم يجد «الأعرج» من يعوله، فأبوه قد تزوج بعد أن طلق أمه وصار منزل أبيه منزلاً عدائياً بالنسبة له، وكذلك أمه تزوجت من رجل آخر وصار لها منه أبناء، وصار بيتها أيضاً بيتاً عدائياً بالنسبة للأنا الطفولية، فلم يعد لديه منزل يمثل الاطمئنان النفسي والاستقرار سوى بيت الطفولة، بيت الجدة، الذي يمثل الحماية بالنسبة له، الذي أصبح بمثابة المنزل «الرحمي».

ثمّة مكان آخر يعد مكاناً عدائياً، إنه السجن الذي دخله بعد أن ارتكب جريمة لا تُغتفر، فلقد تسببت كراهية زوج الأم له في دخوله السجن، حينما قتل بطريق الخطأ أخاه من أمه وصديقه الوحيد وسنده في الدنيا. كان يدافع عن أمه حينما كان زوجها يضربها ويهينها، فانطلقت رصاصة خاطئة، أخطأت الزوج القاسي، ودخلت في صدر أخيه ابن أمه وهذا الزوج الذي لم يرحمه يوماً: «تراجعت خطوتين للخلف، جلست يومها على الجدار الخلفي وكأني أتسول رائحة أمي حتى هدأت واطمأنت نفسي. خرج زوج أمي بصوته الحاد، والذي يثير حنقي كلما سمعته، مر بجانب البيت، وما إن رأني منكمشا في مكاني؛ فثار جنونه وركلني برجله اليسرى بكل قوة: - وش مقعدك يم البيت، قوم أذلف لأهلك⁽⁴⁷⁾».

تحاول الكاتبة أن تقيم جدلاً وصراعاً بين أماكن المركز وأماكن الهامش، فالسارد المهمش يجد نفسه مرة حبيساً في المشفى داخل كسور جسده، وأخرى حبيس جدران السجن، فزى بعينه كيف أن الأماكن المهمشة رغم وحشتها تناهض المركز الذي يزيد من تهميشها: «ينهض العالم من حولك حين تبحث عن مكان تنهار فيه؛ فتخجل من نفسك حين تستسلم في الوقت الذي يقف فيه الآخرون لمواجهة قدرهم. قيدت حياتي

ورميت في السجن وأنا ابن الرابعة عشر، دون أدنى وعي بالمصير الذي ينتظرني. كانت ليلتي الأولى أشد ظلمة من ليلة رحيل جدتي⁽⁴⁸⁾».

صار بيت الجدة قوة رمزية تمنح الذات إحساسها بالأمان والقوة، فهو لم يعد مجرد بيت للسكن، كما يقول باشلار في جماليات مكانه، بل دائرة مغلقة تبدأ من اكتشاف الأنا وتنتهي باستعدادتها، والأداة هي تلك الكتل الصماء التي عاشت فيها الجدة قبل الرحيل والأم قبل الزواج وتحولت معها إلى هوية متبادلة، واحدة تمنح الأخرى سببا في الوجود، والثانية، تخلع عنها الصفة الوظيفية وتحولها إلى وعي مكثف بالزمن. يعد المكان نقطة التقاء ما بين الوعي الطفولي والحلم. وتصير الأماكن كلها مصدر خوف للأنا/السارد، يصير المكان زلزلة لحبس الذات المهمشة عن التصالح مع المركز/أي مركز» ليس أمامي في هذه الحياة سوى فوهة بركان! من الجحيم أن تكون حياتك بين أمرين: مقيد في زلزلة خوفك، أو أن تخرج لمواجهة حتفك! أدرك أن العالم من حولي لا يكف عن نهش وجهي، وذر سيرتي في المجالس مع اللعنات المتلاحقة التي لا تستغرق وقتاً طويلاً دون أن تصل لمسامعي⁽⁴⁹⁾».

المبحث الثاني: جدل المركز والهامش في الثقافة الذكورية:

حاولت المرأة السعودية على استحياء تفكيك الخطاب الذكوري الذي يكبل المرأة ويحد من قدراتها الإبداعية، وأن تكشف عما يمارسه ذلك الخطاب من تهميش وإقصاء للنساء، وفرض قيود اجتماعية عليها؛ مما يعرقل تحررها، لكن نتيجة لسطوة ممارسات هذا الخطاب كان التحرر الذي تسعى النساء إلى تبني خطابه على استحياء هو تحرر اجتماعي أقصى ما يطمح إليه أن تنال النساء مزيدا من الحقوق الاجتماعية، دون الطموح إلى الارتقاء بتطلعات التحرر ليصبح تحررا تحقق معه المرأة ذاتها. إنها محاولات لا تفارق ما أطلق عليه النقاد بالكتابة الأنثوية دون أن يصل إلى مرحلة التأسيس لخطاب نسوي واعٍ بذاته وبغيره من مكونات ثقافية متنوعة في المجتمع، فالخطاب النسوي feminism مثلما عرفته الناقدات الغربيات هو «مصطلح يشير إلى كل من يعتقد أن المرأة تأخذ مكانة أدنى من الرجل في المجتمعات التي تضع الرجال والنساء في تصانيف اقتصادية أو ثقافية مختلفة، وتصرّ النسوية على أن هذا الظلم ليس ثابتاً أو محتوماً، وأن المرأة تستطيع أن تغيّر النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي عن طريق العمل الجماعي⁽⁵⁰⁾». لذلك فقد أصبح الأدب النسوي وسيلة المرأة لبناء منظومة ثقافية نسوية تنتصر ليس فقط للهامش النسوي، بل لكل الهوامش الاجتماعية المختلفة التي يهملها المركز ويقصيها، وتمكنت الكاتبة النسوية من خلال امتلاك أدوات إنتاج الخطاب من أن تفكك الخطاب الذكوري في محاولة إقامة خطاب نسوي مضاد، فالأدب النسوي هو: «البناء النصّي الذي تصوغ فيه الكاتبة موقفها الأيديولوجي فيما تخصّ علاقتها بذاتها وبالآخر، مستثمرة أدوات إنتاج الخطاب وتقنياته الفنيّة من سرد ووصف وحوار وتناص، لإنتاج واقع ممكن وفق أنساق الثقافة التي تتبنّاها الكاتبة⁽⁵¹⁾» والخطاب النسوي الجديد لم يعد يقصر مجال اشتغاله على النساء وما يتصل بهن من قضايا وشواغل، بل فتح مجال اشتغاله على كل المكونات الثقافية التي يهملها النسق الثقافي ويقصيها ومن بينها النساء.

إن الخطاب لا يقتصر على كشف سلطوية الثقافة الذكورية التي تعوق تحرر النساء داخل المجتمعات البطريركية المنحازة للمركز في تراتبيته، بل يجب أن ينشغل الخطاب النسوي بالتكريس لوعي نسوي مقاوم

لتهميش النساء أحد مكونات المجتمع الثقافية المهمشة، وأن يكون خطاباً واعياً بأهمية تحرر المرأة، كما يعي أن هذا التحرر يرتبط أيضاً بتحرر وعي الرجل من الثقافة السائدة؛ مما يتيح للمرأة فرصة إنتاج خطاب واع يُحوّل المرأة إلى ذات فاعلة تُسهم في تحررها ومن ثم تحرر المجتمع.

من أهم أدوار الخطاب النسوي تفكيك الفرضيات النمطية بشأن الهوية الجندرية، وبناء هوية نسوية قائمة على أن الأنثى لا تولد أنثى إنما تشكلها الثقافة الذكورية؛ لهذا يجب أن يسعى الخطاب النسوي إلى رؤية العالم من منظر المرأة ومناقشة مفاهيم قرّت وتسيّدت بفعل سلطة الثقافة الذكورية؛ من أجل إيجاد صيغ بديلة للعلاقة بين المركز/الذات الذكورية والهامش، كل الهوامش الاجتماعية وفي مقدمتها الهامش النسوي، ومن ثم نهوض سردية نسوية قادرة على مواجهة تسلط المركز وكشف المسكوت عنه في ثقافته الذكورية وتحرير وعي المرأة/الكاتبة ومنحها الفرصة في مواجهة المؤسسة البطرياركية التي تقصّيها. وكان لظهور النقد الثقافي تأثير كبير في دراسة الهامش، سواء الهامش النسوي أو الهوامش الاجتماعية الأخرى.

لا شك أن الكتابة النسوية في مراحل تطورها ارتبطت دوماً بالكشف عن وضعيات النساء في مجتمع ذكوري يتعنت ضدهن ويمارس عليهن إقصاء وتهميشاً، فلا يمكن مقاربتها بعيداً عن علائق وإشكالات ترتبط بها مثل: السياقات الاجتماعية والاقتصادية والانتماء العرقي والديني والسياسي وغيرها من أشكال التفريق والتهميش والإقصاء. فهل تمثلت الكاتبة شهد الغلاوين هذه الفروق وهي تنسج فضاءات رواياتها الثلاث؟ وهل حضرت هذه المضامين في أحداث هذه الروايات؟ وهل تشكلت أسئلة الكتابة لديها؛ فتمثلت صورة «الأنثى الثقافية» و«الأنثى الاجتماعية» و«الأنثى البيولوجية» وهي تقارب هذه الموضوعات؟ وهل ثمة وعي بما سُمّي بأدب المهشمين؟

هذه جملة من الأسئلة حاولت الباحثة أن تجيب عنها، وهي تقوم بتحليل الروايات سوسيوثقافياً وتقرأها وفق تمثلات للخطاب الذي ينتصر للهامش ويعلي من شأنه في مقابل هيمنة المركز. ومع تتبع روايات الغلاوين في محكيها الذاتي نجدها في بعض المواضع من السرد تقدم لنا خطاباً نسوياً واضحاً، وفي أخرى تنفي عن نفسها شبهة الخطاب النسوي، فهل وعت حقيقة هذا الخطاب في حدوده وتخومه أم ارتبكت وهي تقاربه؟

إن دراسة النص الروائي ضمن سياقاته الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية تمكن الناقد من وعي الخطابات المضمرّة في فراغات النص، فباستخدام آليات النقد الثقافي يمكن تتبع خيوط ووشائج الثقافة في تلافيف النص وفراغاته؛ بحثاً عن ثقافة المركز السائدة ومحاولات إقصائه للهوامش الاجتماعية المختلفة؛ لأن النص الإبداعي ساحة نزاع يحاول فيه الكتاب الانتصار للهامش ومنافحة ومقاومة المركز بسلطته وثقافته السائدة. وفي رواية «نشوق» قاربت الكاتبة الخطاب النسوي وهي تصور حياة «شماً» التي واجهت الحياة وحيدة بعدما أجبرتها الثقافة على مواجهة الحياة وحيدة وضعيفة، تقول الغلاوين: «كل النساء في الحب ساذجات حتى أنا.. كل النساء في الحياة تحت سوط الرجل حتى شماً. أدرك جيداً أن سبع سنوات من عمري ليس سهلاً أن أرميها هكذا، وكأن لم يسرق من حياتي شيئاً... هو رحل عن حياتي وذّر الرماد في عيني بحيث لم أتمكن من رؤية الأشياء من حولي لثلاثة أشهر، ولم أشعر بشيء سوى أي في قعر جهنم التي يغلي قلبي من حرّ جمراتها، ولا شيء حولي سوى الظلام»⁽⁵²⁾

إن الثقافة تُهمّش المرأة ولا تمنحها فرصاً متجددة في الحياة، فحينما تموت المرأة عن الرجل يعاود الحياة مجدداً متزوجاً ومؤسساً لأسرة وحياة، لكن حينما تترمل المرأة أو تُطلق تحكّم عليها الثقافة المجتمعية، حكماً جائراً، وتجبرها على مواجهة الحياة وحيدة ولا تتقبل أن تنال فرصة جديدة لتعود للحياة مرة أخرى، تقول الغلاوين: «تُعزل المرأة عن حياتها بعد تجربتها الأولى، وتقتات من عاطفة الأمومة حتى تموت⁽⁵³⁾». وكذلك الأمر في الحب رغم أنه عاطفة نبيلة، إلا أن الثقافة الذكورية تفرق بين الرجال والنساء في ممارسة الحب، فالحكم على رجل متزوج أحب مرة أخرى يختلف تماماً عن الحكم على امرأة لها نفس الظروف، تقول الكاتبة: «الحب شيء والزواج شيء آخر، هذا الأمر يرتبط بطبيعة النساء في مجتمعي الصغير.. لا يمكن لامرأة تزوجت أن تبحث عن نافذة أخرى مهما كان الأمر... وهذا أمر مفروغ منه في مجتمعي. الحب يتنافس من خرم إبرة⁽⁵⁴⁾».

إن الوعي المجتمعي يفرق تماماً بين النساء والرجال، فهو يمنح الرجال عفواً مفتوحاً، ويغالي في معاقبة النساء حين يرتكبن خطأً يشبه خطأ الرجل، تقول الكاتبة على لسان «شماً» والدة ريحانة ساردة روايتها: «لم أستقر في حارة، كلما عرفوا الجيران حكايتي نفروا مني، ونفوا وجهي حتى ضاقت علي الأرض، وهرعت لحارة أخرى لا تعرف أي ماضٍ لي⁽⁵⁵⁾». ولأن المرأة تدرك أن الرجل جلادها، وأنه مصدر القوة في المجتمع، فهي تتألم على التماهي في صورة هذا الجلال، تعبد هذه الصورة وتتخذها مثلاً لحماية لنفسها من قسوة المجتمع عليها، ف«شماً» ابنة الصحراء تهاوت في صورة أبيها حتى صارت النسوة يعاملنها كرجل: «كنت ابنة أبي والمرأة التي تماشي الرجال وتخالطهم دون أن ينظر في عينها رجل لهيبتها التي يعتد فيها بكل المواقف.. كنت ابنة الصحراء التي هرعت إلى مدينة صغيرة، يسكنها الأشد تعنتاً وحزماً من رجال القبيلة⁽⁵⁶⁾».

المرأة في ثقافة المجتمع قد تستسر على منتهك عرضها خوفاً من الفضيحة، التي تصبح طوقاً يقيد رقاب النساء، فيفلت الجاني، وتعيش الضحية بائسة تعيسة حبيسة لوجع تستر عليها بإرادتها خوفاً من سطوة المركز الذكوري: «مشيت طويلاً، ولم أصل إلا لقبضة رجل كان ينتظر عشيقته، سحبت يده من يدي وأنا أقاومه بلا صوت. كان الخوف يسكنني في جوف الصحراء. أن يصل صدى صراخي لوجوه الرجال الذين ترددوا على أبي طويلاً ولم يفز أي منهم بشرف نسبه، وأنا التي أسلمت جسدي لرجل لا أعرفه ولم أنبس بحرف واحد خوفاً من الفضيحة⁽⁵⁷⁾».

تخشى الساردة «شماً» سطوة القبيلة، القانون الاجتماعي الذي يجني على الضحية دون أن ينال من الجلال. فالمرأة في عرف الثقافة الذكورية متاع يتمتع به الرجل في السر والعلن، ولن يدينه قانون القبيلة، بل يدين المرأة التي يعدها فرطت في عرضها، رغم أنها في معظم الأحيان ضحية: «ولأني خرجت من حجر أبي الذي أتوسّده كل ليلة بعد مغيب الشمس لم يكن لي أن أصرخ وأستنجد في قانون القبيلة التي ستكسر عيني لو علمت بأمرى. وما إن انبلج الضوء وتسربت خيوط الزرقة في السماء حتى ملّمت وجهي ونفضت التراب عن جديتي.. لم أجد أثراً للرجل الذي ذبح قلبي إلا ما وشم به جسدي⁽⁵⁸⁾».

تكشف الكاتبة عن المسكوت عنه في ثقافة المجتمع «البدوي» -بتعبير الكاتبة- التي تختصر الشرف في عفة المرأة فقط، وترى في سلب عفتها جريمة يجب أن تعاقب عليها رغم أن من سلبها العفة رجل ابن الثقافة الذكورية المدلل الذي غالباً لا يُحاسب عما اقترف: «كلما نظرت في وجه أبي بصقت على شرف الدنيا..

من أصل فينا هذه القيم؟ من أوجد معنى للعار وللشرف؟ من حدد هذه المفاهيم ولقّن رجال الصحراء مقررات لا يفهمونها، بل حفظوها دستوراً تشريعياً وهم لا يقيمون ديننا ولا شريعة⁽⁵⁹⁾».

يكشف السرد عمن نال من شرف «شماً»، لنعرف أنه ابن القبيلة، بل أحد كبارها المنتمين إلى المركز، فقد دُعيتُ إلى حضور عرس -وهي التي لا تعرف عن الأعراس شيئاً لأنها تلازم الصحراء والمرعى-، لكنها ذهبت لترى هناك ذا العينين اللتين اغتالتهما في ليل دامس: « تعالت الأصوات بيننا: هلا هلا به يا هلا لا يا حليفي يا ولد... ووقفت أتأمل الوجوه. وإذ بعينيه تلمعان في الظلام. هو نفسه الرجل الذي قدّ ثوبي قبل ثلاثة أيام. هو الذي شقّ وجهي ودفن روحي في جوف الصحراء⁽⁶⁰⁾».

كانت الكاتبة واعية أن مشكلة المرأة ليست مع الرجل، إنما مع الثقافة التي تهمش الرجل والمرأة معاً، فحينما انكشف أمر حمل «شماً» بعد أن نقلها أبوها للمستشفى حينما جاءها المخاض وهو لا يعرف ما بها، كانت برفقتها «أم ظاهر» صرخ الرجل فزعا حينما عرف أن ابنته ليست مريضة إنما هي تلد قائلاً «من فعل بك هذا» فتبادره المرأة بالهجوم قبل أن يقتل ابنته أو يمارس العنف عليها قائلة: «أنت من فعلت بها ذلك»، ومن هنا تنقلب عليه القبيلة وتنفيه، بل ويحاكم ويدخل السجن بتهمة هتك العرض، ويهمشه المجتمع/الثقافة؛ لذا فوعي الكاتبة بأن التهميش إنما تمارسه ثقافة المجتمع وليس الرجل ضد المرأة جعلها تصنع سردية التهميش للرجل/الأب: «كانت أم ظاهر امرأة حديدية. لم أدر أيّ قلب تملك إلا حين كانت درعي في وجه أبي والقبيلة وهي تقول: أنت من فعلت ذلك! شلّ صوت أبي الذي يرتعد في أركان المبنى المتهالك وتجمهر الناس حوله، وكأن أم ظاهر نزعت حباله الصوتية⁽⁶¹⁾».

بعد خروج الأب من المركز ذهب لرؤية ابنته، فوجدها تحاول الانتحار، فلما سحب البندقية من يدها انطلقت الرصاصة لتخترق صدره، ونقل للمستشفى، لكن القبيلة تناقلت الخبر بأن «شماً» حاولت قتل أبيها مما ثبت التهمة عليه وزاد من تهميشه. من هنا نكتشف أن الكاتبة تؤكد أن التهميش والإقصاء لا يكونان من قبل الرجل ضد المرأة، بل من قبل الثقافة ضد الرجل والمرأة: « كان من بينهم ابن عمه صالح ومطلق المرزوقي ومفلح المهنا. اختارهم لثقتهم بهم متوقعاً منهم الخير للعشرة التي جمعتهم من عشرين عاماً. وكانت غريمة أبي «أم ظاهر» التي وقفت كخصم له وهي لا ناقة لها ولا جمل سوى أنها كانت درعي عن الموت، وكتمت شهادة الحق للمرة الثانية، وأبي خلف الحديد ينتظر شهادة أحدهم ليعيش بكرامة بعدما لطخت شرفه وأصبح بلا قبيلة⁽⁶²⁾».

لم يكن والد «شماً» هو النموذج الذكوري الوحيد الذي تطرده الثقافة، ثقافة القبيلة من نعيمها إلى جحيم التهميش والاعتراب، فمنصور ابن «أم ظاهر» كان غائباً وقد عاد بعد عام ليذهب إلى السجن ويطلب بفتح ملف القضية ويشهد لصالح أبيها أنه رجل صالح ولا يمكن أن يرتكب فعل الاغتصاب، فلما تعرف القبيلة بأمر شهادته تطرده هو الآخر وتعتبره خارجاً على النسق الثقافي السائد: « فتح ملف القضية وأقسم بالله أنه يقول الحق، وحين تناقل الناس خبر شهادة منصور طرد من الحيّ ولم يستقبله أي من معارفه، فغادر القرية وحيداً⁽⁶³⁾».

تعي الكاتبة أن التهميش الاجتماعي له صور متعددة بغض النظر عن الجندر، فتهميش الوافدين آیا كانت جنسياتهم عربية أم أجنبية من قبل المركز أحد تمثيلات الهامش، فشماً التي هربت بابنتها وأبيها بعد

أن طردتهم القبيلة لا تجد من يساعدها سوى فلسطيني وافد يرفع أرضاً بعيداً عن قريتها فتستقر عنده وتطلب مساعدته الاجتماعية والاقتصادية، فيكون المهتمش/الوافد أحسن عليها من المركز/الأقارب والقبيلة: « في الصباح بعث مصاغ الذهب الذي أملكه من أمي بعدما نُهب حلال أبي وتقاسموا إبله ولم أنبس بحرف. وقتها اشتريت كفايتنا من الطعام وسكنت في دار مجاورة لبيت أسامة الفلسطيني الذي يعتني بأمه وأبيه وزوجته وولديه في دار صغيرة⁽⁶⁴⁾».

كما تكشف الكاتبة المسكوت عنه في تعامل المجتمع مع اليتيمات والليقيات وزيلات الدور الاجتماعية، فلا يكتفي المجتمع (المركز) بما أصاب تلك الفئات من تهيمش، بل يزيد بأن ينظر للمتطوعات والمتطوعين في تلك الدور نظرة دونية: «كنت أفكر دائماً بنظرات الشفقة لفئة المتطوعات من دور الأيتام، وكأننا عار على المجتمعات المحافظة، فلم يحظ هذا العمل القبول من أي جهة رسمية. ولم يدعم وقتها، بل اقتصر العمل على فئة معينة من فتيات الدور⁽⁶⁵⁾».

إن تهيمش المجتمع للساردة الرئيسية «ريحانة» كان دافعا لأن تتحدى هذا المجتمع، بأن تبحث عن التطوع بإرادتها حتى تضع نفسها في بؤرة المركز وتفارق التهيمش المفروض عليها منذ نطقها الأولى التي جاءت غصبا عن أمها: «أكره أن يضعني مجتمع كامل على هامشه، فداًماً أبحث عما يضعني في عين المجتمع حتى لو كان أمراً غير مقبول، وعملي التطوعي هو من فتح بوابة الأقاويل التي تناقلتها النساء عن شذ عن العرف والعادة، لتقول إحداهن: «كلا، ربي على ذيل والده» وكنت أدرك أن تلك شتيمة أخرى، وهذا ما يجعلني في مواجهة مع نساء الحارة التي تلتقي بهن أمي حتى توقفت الزيارات فيما بينهن⁽⁶⁶⁾».

في رواية «فتاة سيئة» ثمّة وعي مغلوط بالخطاب النسوي، فالإهداء تهديه لجملة من الرجال، كل منهم شكل فارقا في حياتها، حيث تقول: «إلى ستة من الرجال وقفوا معي وسندوا طولي وكانوا ظلي الطويل الذي لا ينحني: إخوتي، وإلى: رجل ألبسني ثوب أمي فشعرت كم أنا جميلة حين أبدو كالأمهات، وإلى: أبي الذي أدس فيه تفاصيلي الصغيرة عن عين (أمي)⁽⁶⁷⁾». فهل يمكن تحليل الإهداء بما يدل على أن الذكور كانوا أقل وطأة على الذات الساردة من النساء (أمي)؟ وهل هذا يؤكد الفكرة التي طالما رددتها بعض الناقداً النسويات من أن المرأة هي كاهنة معبد الثقافة الذكورية؛ إذ يلقي الرجال الأوامر ويتروكون النساء ليخضعن بقية النساء لقيود هذه الثقافة الذكورية؟ أم أن الرجال كما أوضحت الكاتبة بشكل مباشر كانوا سندا وعضدا قويا يسند طولها طوال حياتها، ومن ثم تهدي إليهم روايتها؟ أم أن الإهداء إن هو إلا استدرار عطف لمجتمع الرجال حتى لا يدينوها بكتابتها؟!

ربما يؤكد الفرضية الأخيرة أنها جعلت الرواية على لسان مؤلف ضمني بعيداً عنها هو «رغد» وكأن رغد هي مؤلفة الرواية وليست بطلتها فقط، فتبعد الكاتبة المحاسبة المجتمعية عن اسمها؛ إذ تقول: «تحية للرفقاء الطيبين الذين جمعني بهم مواقف المفضلة من (جسد الثقافة، فيس بوك، تويتر، أسك مي) ... هذه الحكاية لم تكن لتكون حقيقتي كاملة، ولم يكن لها أن تكون محض الخيال، فحين أضعني في مواجهة الخيال والحقيقة أختار مكانا وسطا لا يميل بي إلى الجهتين... اخترت أن تكون سيرة يوميات أكتبها كما حدثت معي... التوقيع: رغد⁽⁶⁸⁾».

ثمة تناقض يربك الخطاب النسوي الذي تقدمه الغلاوين في الرواية، فرغم أنها تسعى للتحرر من قيد المجتمع المتمثل في العادات والتقاليد، فإنها تتجه نحو قيد رجل اختارته تحت وطأة «العشق»، تقول: «تحررت من قيد مجتمع يلبسني عباءة التقاليد في كل مناسبة، توجهت شطر قلبك لا تقف بيننا سوى عيني أبي التي أرتفع ببصري للسماء عله يبتسم ليمنحني وجه الرضا الذي يدنيني جهة صدرك بلا خوف!»⁽⁶⁹⁾.

في موضع آخر من «فتاة سيئة» تكشف الكاتبة عن وعي سطحي بالخطاب النسوي، فرغم أن هذا الخطاب يتبنى قضايا تحرير المرأة التي تسعى إليه بالضرورة ساردتها رغد فإنها تبدي عدم اهتمام بمناقشة تلك القضايا وهو ما لا يتفق والتحرر والتمرد الذي تسعى إليه الساردة، ولعل هذا التناقض منطقي في جوهره، فالساردة اكتفت بالتمرد في العالم الافتراضي، المكان الهامشي الذي اختارته لممارسة تمردها وجموحها، لكن الغلاوين منتجة الخطاب السردى ترى أن مناقشة قضايا النسوية لا تثير اهتمامها، حتى لو كان هذا الرأي على لسان ساردتها، فمنتج الخطاب الرؤيوي هنا هو المؤلف الحقيقي وليس المؤلف الضمني، فلا تكتفي برفض الخطاب النسوي وقضاياها، بل تصف هذه القضايا بأنها قضايا «مزعومة»، تقول: «كان محيطي من الأصدقاء يهتم بشأن المرأة وقضاياها. وكنت الفتاة الوحيدة التي لا تهتم بسلسلة القضايا المزعومة، فلم يكن يشغل بالي يوماً قيادة السيارة وحتى فكرة المساواة. أنا فتاة مؤمنة جداً بأن لي حقوقاً تختلف كلياً عن حقوق الرجل. وهكذا لم يكن لي وجود في معمعة القضايا التي يرتفع الحديث عنها بين أوساط النساء وتجد لها مساحات في موضوعات الكثير من الرجال»⁽⁷⁰⁾.

ثمة فكرة مركزية في الخطاب النسوي ترى أن الأنوثة ليست بيولوجية، فلا تولد المرأة امرأة، بل الثقافة التي تصنع منها امرأة وتصنع من الرجل رجلاً، فالأنوثة مفهوم ثقافي صنعته الثقافة، لكن الكاتبة عبر خطاب ساردتها الثقافي تهدم هذا المفهوم المركزي في النسوية وتؤكد أن للأنثى طبيعة مختلفة عن الرجل، فالطبيعة البيولوجية للمرأة ليست هي التي تختلف عن الرجل فقط، بل طبيعتها النفسية أيضاً، تقول: «أدرك أن تركيبة المرأة النفسية والجسمية تختلف كثيراً عن تركيبة الرجل، فما كان مني أن أكون ضد ما فطره الله لنا، لذا غالباً ما كنت أنسحب من كل نقاش تديره امرأة تزعم أن لها حقاً في مساواتها بالحقوق، وتنسى تركيبة الرجل والرضا بما شرعه الله لنا»⁽⁷¹⁾. ولا تكتفي الكاتبة في خطابها السردى بإدانة الخطاب النسوي/الهامشي الذي ينافح عن حقوقه ويواجه المركز، والجدل الذي يثيره مع خطاب المركز/الذكوري، بل تغالي الكاتبة وتعلن احتقارها لهذا الخطاب الجدلي المقاوم: «لم ينتبهن إلى أن الكثيرات منا لم يرتفع صوتها بما هو ضد فطرتها إلا الشواذ ممن تريد كيانا ومساحة ضوء تسلط عليها عويلها الثقافي في كثير من الأوساط الأدبية والإعلامية التي تضخم مثل هذه الحالات دون أن تدرك أن هذا الصوت ما هو إلا نعيق فردي ظهر من أجل مصالحه الشخصية فقط»⁽⁷²⁾.

يزداد الخطاب السردى ارتباكاً، في الوقت الذي أدانت فيه خطاب الهامش النسوي المقاوم، بل وأعلنت احتقارها له تعود مجدداً لتندد بخطاب المركز/المتن وما يفرضه من قيود على الذوات التي تعيش فيه: «قدري أن أساق إلى حب جارف في مجتمع مقيد بالعرف والعادة والقانون القبلي، في وقت لا أرى عقيدة ولا شرعية لتلك القيود. علي أن أحرص فمي وأن أدلى رأسي مع الجماعات وأن أكبل عقلي كما يفعل الكثير في مجتمعي»⁽⁷³⁾، ورغم ارتباك الخطاب والوعي لدى الكاتبة فإنها تكشف المسكوت عنه في حياة المرأة

التي تمارس الكتابة والإبداع في مجتمع ذكوري لا يؤمن بحقها في أن تكتب باسمها الصريح، فتتحدث الكاتبة عن نساء يكتبن تحت أسماء مستعارة خوفاً من المحاسبة المجتمعية، حتى لو كانت تلك الكتابات تدور في العالم الافتراضي: «إنه شبح الخوف حين يسيطر على أغلب من يكتب خلف قناع. مرة أعطيت رقمي صديقة إماراتية تكتب باسم مستعار، وكانت تهددني فيما لو حدث واكتشفت أنني رجل. الحق أن الخوف كان متبادلاً بيننا، ولكنني كنت أجد التستر على كل مخاوفي. رحبت بي الصديقة دون أن تجد في نفسها الحاجة لتدلي باسمها الصريح. قبلت بالطريقة التي قدمت بها نفسها، فللمجتمع الذي نسكنه أثر كبير على ملامحنا وتفصيلنا، وحتى على الطريقة التي نقابل بها الجنس الآخر⁽⁷⁴⁾».

في رواية «الأعرج» يختلف الأمر كثيراً عن الروايتين السابقتين «نشوق» و«فتاة سيئة» فهنا تغيب الكاتبة الذات النسوية، فالنساء في النص غائبات وإن حضر الحديث عنهن، غائبات بفعل الثقافة التي لم تمنحهن أية فرص للوجود الحقيقي، فلا نجد إلا ذات واحدة «الأعرج» وما تعرض له من تهمة من قبل «مؤسسة الزواج» التي تمثل المركز وثقافته باعتبارها إحدى مؤسساته الاجتماعية التي لها سطوة كبيرة على تشكيل وعي الأفراد بالذات والآخر، وكيف أجبرت قواعد وشروط هذه المؤسسة الأم على أن تتخلى عن وليدها «الأعرج». وربما كان تخييب الذات النسوية، والحديث عنهن من قبل السارد إنما هو موقف الكاتبة لتعلن عن مساحات الصراع بين المركز والهامش، بين مؤسسة الثقافة والمرأة التي هي على الهامش دوماً. تكشف الكاتبة المسكوت عنه في الانتهاكات الجسدية التي تُمارس بحق الأطفال، فالسارد الرئيس «حمد» يذكر في الجزء الرابع من مذكراته الانتهاك الجسدي الذي تعرض له أخوه الصغير «فهد»، وهنا ندخل بحذر على مستوى أعلى من جدلية الصراع بين المركز والهامش، فالمركز/الذكر ينتهك جسد من هو أضعف منه، امرأة أو طفلاً صغيراً: «تبتت على الجدار والتصق به من خلف، بشكل أثار كل غضبي؛ لأخرج سريعاً من خلف عرائش الدجاج ويدي عصا خشبية مبرومة وبنهايتها حلقة حديد. ضربته سريعاً على رأسه؛ فخرّ في مكانه وشرعت راکضا جهة الباب⁽⁷⁵⁾».

فالحارة التي همّشت «حمد» همّشت آخرين غيره، ها هي الكاتبة ترسم شخصية «مسعود» الأعرور الذي يتحرش بالصبيّة، لكنها لا تدينه كلية، وكأنها تبرر ما حدث من انحراف لشخصيته من قبل المركز الذي همّشه ونبذه هو الآخر: «كان مسعود الأعرور شخصاً منبوذاً من الحارة، لا يدخل البيوت من أبوابها، ولا يرحب به في مجالس الرجال، ورغم تحرشه بالصبيان إلا أنه لم يعترض طريقه أحد إلا أولاد الحارة حين يرمونه بالطابة أو الحجارة وربما لخلل في طبيعته لم يعترض طريقه أحد. أتذكر كيف كان الكابوس الذي يربعني مروره بذات الطريق⁽⁷⁶⁾».

لقد حاول «مسعود» كثيراً أن ينتهك جسد «حمد» لكن الصغير بحس فطري داوم على الهرب منه، وكأن الهوامش الاجتماعية التي يقصدها المركز لا تكتفي بصراعها مع المركز، بل تمارس الإقصاء والتهمة والإذلال على من هو أكثر تهمة داخل هذه الهوامش: «دخلت وإذا بمسعود الأعرور خلفي يمسكني مع ياقة ثوبي من خلف وهو يحاول بكل قوته التحكم بقبضتي، لكنني أفلتت منه حتى أمسك عنقي وشدني له وهو ينظر بعيني. شعرت أن هذه النظرة المشبوهة سوف تغتصب براءتي، لكنني وبدون تفكير وقتها ضربته بركبتي فخر صريعاً⁽⁷⁷⁾».

تكشف الكاتبة عن مدى ما يمكن أن يفعله المركز ضد هوامشه ومناهضيه، فهو لا يكتفي بتهميشهم، بل يمارس ضدّهم الإخضاع والمذلة حتى يجردهم تقريباً من كرامتهم؛ نكايه في وقوفهم في وجهه والدخول معه في حالة من الصراع والجدل: « كان يقال عني مسحوق الشخصية، بلا كرامة.. حتى مع المحيطين بي. نادى دوماً بين زملاء الدار «بالرخمة» لأني لم أقف بوجهه أي أحد، حيث ساهمت بكل ظلم وقع عليّ ولم أبدأ أي ردة فعل⁽⁷⁸⁾» حيث يتكشف السرد عن الجريمة التي أدخلت «الأعرج» السجن، فقد حاول قتل زوج أمه؛ لكنه بدلاً عن ذلك قتل أخاه وصديقه الأوحده، إمعاناً في مزيد من التهميش يدخل سجن «الأحداث» ثم ركضت بكل طاقتي تجاه بيت أمي، كل ما أردته في تلك اللحظة أن يتوقف الثور الهائج عن ركل أمي. وقفت للحظة أمام الباب المفتوح لنصفه، وييدي السلاح مصوب على ظهر زوج أمي الواقف وهو يحمل طفله الصغيرة.. وفهد منحن.. أمي تبكي بحرقه، بعدما أنكه جسدها بضرباته المتواصلة. وما إن ملح وجهي زوج أمي وييده طفله حتى رماها من يده وهو ينظر بتوسل لي، وأنا أرتجف بداخلي من شدة الغضب حتى إن السلاح يهتز بيدي كلما حاولت تثبيته. نظرت أمي لي بانكسار مفعوعة: - لا يمه، لا يمه. وركض صوبي فهد بكل هلع وهو يشده من يدي وأنا أشده حتى انفجر المسدس بطلقة أصابت قلبه وخر من بين يدي وصرخة أمي العالقة بذاكرتي: - ذبحت ولدي!⁽⁷⁹⁾»

بعد قضاء «الأعرج» لسبع سنوات في سجن الأحداث وبلوغه السن التي يجب أن ينتقل فيها إلى سجن الكبار، وهناك يعاد التحقيق ولما يتأكد القاضي أنه قتل أخاه عن طريق الخطأ يطلق سراحه، ويطلب من يكفله، لكن كل أهله يتخلون عنه، أبوه يرفض كفالته، وبالطبع زوج أمه يطالب بدمه، فلم يجد الأعرج من يرثي لحاله سوى عمته، لكن الثقافة الذكورية ترفض كفالة المرأة، فهي كائن ناقص للأهلية في عرف هذه الثقافة وتحتاج من يكفلها، فكيف لها أن تكفل رجلاً حتى لو كان ابنها ربيبها، تكشف الكاتبة عن صور تهميش المرأة في هذه السردية فنقول: «رفضوا كفالتها لأنها كهوية امرأة مجهولة تحتاج لرجل كمعرف ليكفلني، رغم أنها وحدها من دفع الدية لزوج أمي، والتي لم يكن في تصور عقلي في ذلك الوقت أنها تملك مائة ألف، لكن رغم جحودي وسوء معاملتي لها.. إلا أنها دفعتها دون تردد ولم يمد لها أي يد المساعدة أبداً⁽⁸⁰⁾»

المبحث الثالث: الميتا سردى تجلّ جمالي للهامشي

التهميش في الأدب مغاير قليلاً عن التهميش في علم الاجتماع، فالمهمشون في علم الاجتماع هم جماعات بشرية على صراع دائم مع المركز، حيث همشها وسلبها حقوقها المادية والاجتماعية، فأصبحت جماعات فقيرة وقد تكون خارجة على القانون. أما المهمشون في الأدب فتمثلاتهم على نوعين، إما أن يكون الأديب نفسه مهمشاً بتبنيه خطاب ثقافي وجمالي مغاير للخطاب السائد ومتمرد عليه. أو أن يتناول الأديب المهمشين وتمثلاتهم في سرده، فيصحبوا شخصيات روائية مثلاً أو يصحبوا موضوعات لإبداعه، وقد تعاطى الكثير من الباحثين مع موضوع أدب المهمشين، فهو: «أدب ينتج خارج المؤسسة، سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو أكاديمية⁽⁸¹⁾»

لكن قد يميل الأديب إلى اجترار جماليات تجنح إلى التجريب وتتمرد على ما هو سائد في جماليات المركز الكلاسيكية، ويصل التجريب كتمثل جمالي للتمرد على جمالية المركز، أقصى درجاته، مما يمثل خروجاً

على جماليات النوع، أي نوع أدبي، فيقدم أدب الهامش مثلاً سرديات بديلة متمردة، وقد ينجح الأديب الذي يكتب أدب الهامش في تجريبه حتى يتمكن من فرض نموذج البديل مثلما حدث في قصيدة النثر التي تمردت على مركزية الشعر المُوَقَّع (العمودي - قصيدة التفعيلة) وحاولت أن تهدم نسقها الثقافي وتستبدله بنسق جديد ومغاير. ويمكن وصف أدب الهامش بأنه الأدب الذي يتمرد على سلطة المؤسسة ومعاييرها النسق الثقافي الذي قرّر وأصبح مُطْبِعا كلاسكياً، فليس شرطاً أن يناوئ الأدب المهتمش سلطة المؤسسة السياسية، بل قد يناوئ سلطة النص الذي اكتسب شرعيته ووجوده من سيادته لفترة طويلة حتى صار كلاسكياً متعارفاً عليه، ذلك أن: «الهامش ليس وضعاً اجتماعياً أو طبقياً مباشراً، ولكنه أشكال الإبداع التي تخالف الشكل التقليدي للكتابة. هذا يضع الهامش وضعاً يتعلق بمجمل الثقافة، يفسر التطور بالصراع الجمالي الضمني بين الأشكال المهتمشة والأشكال التقليدية الحاكمة أو المهيمنة»⁽⁸²⁾.

ويعد المبتسرد مغامرة جمالية يمارسها السرد الروائي في تداخل نصي يعمد السارد فيه إلى كسر الخطية التتابعية لتنامي الحكي في البنية السردية بتوظيف الوثيقة التاريخية، أو المدونة الرقمية، أو التحقيق الصحفي، أو المخطوطة، أو المذكرات من أجل توليد مستويات متعددة في المعاني والدلالات والأصوات. والميتا سرد من أهم سمات الكتابة الجديدة هو أسلوب تجريبي ما بعد حداثي، وهو السرد الذي يجعل من نفسه موضوع حكيه كما «أسمته ليندا هتشيون Linda Hutcheon: سردا نارسيسيا Narcissis-tic Narrative، وهو عبارة عن حكي الحكي ورواية الرواية... ويمثل «تّيّارا رافدا، لحركة عامة نشأت في الستينيات، وأطلقت عليها صفات كالتجريبية والحداثيّة والجديدة...»⁽⁸³⁾. كذلك ينهض الميتا سرد كتقنية جمالية في الرواية الجديدة، حيث يصبح «في إطار الموازاة بينها ككتابة روائية تشيّد عالمها من تفاصيل المحكي وبين تعبيرها عن مفهومها الخاص لعناصر الكتابة داخل هذا الجنس الأدبي، وهنا تفضح الرواية موقفها من الروائية...»⁽⁸⁴⁾. وقد أطلق سعيد يقطين عليها «الميتا قصص» أو «الميتا رواية»⁽⁸⁵⁾ فهي تقنية فنية ينشغل فيها الروائي بأسئلة الكتابة نفسها فيلتفت النص إلى أدواته وتكويناته ومنجزاته يسألها ويناقشها، فتتسطر الذات الساردة لتتحول إلى ذات ناقدة للنص، تناقش عالمه وأسئلته، وتكشف كيف تبنيه جمالياً؛ لتوضع ذائقة الكاتب موضع نقاش. وعن طريق الميتاسرد يمكن رصد عوالم الكتابة، ووشائج ما هو مرجعي وما هو تخييلي فيها، فعن طريق الميتا سرد يمكن للروائي أن يكشف أسرار الكتابة وطرائقها، وتشكيل عوالمها المتخييلة، وتأكيد ما يلاقه الروائي في سبيل تشكيل فضاء سردي متميز، كما يرصد انشغالات المؤلفين، وهو اجسهم الشعورية واللاشعورية، ولاسيما المتعلقة بالأدب وماهيته ووظيفته. والزواوي فيه يصبح شخصية رئيسية تُدير الأحداث، فهو الكاتب الذي ينوي كتابة نص روائي ما، وهذا النص هو الذي سيكون متن العمل وموضوعه، وستدور حول إنجازها كلّ أحداث الرواية، لنكون أمام خطاب ميتا-سرد.

ففي رواية «فتاة سيئة» حاولت الغلاوين أن توظف تقنية الميتاسرد، وتكتب عن الكتابة داخل الكتابة، لكن تلك المحاولة كانت بسيطة غير معمقة؛ بوصفها الرواية الأولى للمؤلفة. فشخصية «رغد» التي هي أحد تمثيلات المؤلف الحقيقي في النص تحكي عن اهتمامها بالكتابة ونشرها في «جسد الثقافة» وعلاقتها بـ«دار الفكر العربي» وعلاقتها بكتابة الرواية وتقنياتها كل ذلك يحيل على تلك التقنية، فالساردة رغد تقرر أن تنشر يومياتها، فيواجهها زوجها بسؤال الكتابة، يقول لها الزوج: «رغد أن تنشري يعني أن يكون لديك

شيء عليه القيمة، وليس فقط شهوة أسرار تندلع في مذكرات مراهقة غبية لا تحسن كيف تتعامل مع مجتمعها الصغير فكيف تواجه العالم بهذه اليوميات! هي محاولة للتفريغ وارتكاب إثم الكتابة⁽⁸⁶⁾. وبما أن الميتاسرد هو مناقشة الكتابة داخل الكتابة، يواصل الزوج مناقشة رغد في رؤيته هو للكتابة، وفي تفاصيل كتابة الرواية من أحداث وشخصيات، بل الأهم من ذلك علاقة المؤلف الحقيقي بالشخصية الروائية: «أن تكتبي رواية لا بد أن يكون هناك فكرة مجنونة وليست كما فكرتك المستهلكة وأن يكون للرواية أحداث وشخصيات مركبة تسير بالعمل وتدخل في دهاليزه، الجيد أنك أخذت تمرينا في الكتابة السردية وركزي على عمل آخر يكون بعيدا كل البعد عن حياتك الشخصية وملاحمها⁽⁸⁷⁾». وفي رواية «نشوق» توظف الكاتبة أيضا تقنية الميتاسرد، فتتخذ من مؤلف ضمني اسمه «محمد الشريكان» وتجعله كاتب الرواية؛ حتى تتمكن من خلال صوته السردى أن تكشف المسكوت عنه في النسق الثقافي الذي يهْمُش النساء ويقصيهن، فمن خلال صوته السردى تنتصر للمهمش داخلنا. إن النص يتخذ من تقنية الرواية داخل الرواية تقنية جمالية، فليست شهد الغلاوين التي تسرد لنا الحكاية إنما هو رجل ينتمي لثقافة المركز (مؤلف ضمني) ينهي مقدمته بتوقيع «محمد الشريكان». يسرد في المقدمة علاقته ب«ريحانة» البطلة النسوية التي جسدت التهميش والإقصاء إلى أبعد ما يمكن تصويره، فينتصر لما هو مهمش «الذات النسوية» بالكتابة، تطرح منذ البدء سؤال الكتابة، وتصرح لنا أنها تكتب كي تتخلص من الوجود، و«جع المهمش»، فتقول على لسانه في مقدمة الرواية: «حاجتي إلى الكتابة أكبر من شفقتي على ريحانة حين قالت: إنني لا ألومك بكل ما حدث لي، أنا ألوم نفسي بشدة حين سمحت لرجل لا أحبه أن يتمدد بي كل هذه المدة، حين... شرعت في كتابة حكايتها ذهلت من تفاصيلها وكأني أمام امرأة لم أعرفها من قبل، فوقعت في غرامها وأنا أقرأ حالة الحب التي جمعتني بها داخل تفاصيل هذه الرواية... بقلم محمد الشريكان⁽⁸⁸⁾».

لكن في رواية «الأعرج» ركزت الكاتبة على جماليات الميتاسرد التي تُعدُّ تقنية متمردة على مركزية السرد، وفيها تُحدث الغلاوين قراءها وتستدعي المروي له بشكل مباشر، بمقدمة تتحدث فيها عن خطابها الثقافي في الروايتين السابقتين «نشوق» و«فتاة سيئة» وكيف أنها حاولت أن تكتب خطابا تنتصر فيه لحرية النساء، لكنها في هذه الرواية تكتب بلسان رجل: «هذه الرواية في الحقيقة وصلنتي بمذكراتها العشر من مكان لا يمكن لي الآن الإفصاح عنه.. هي فعلا حكاية رجل عابر لم يكن ليتخلل حياتي لولا أن جمعتني الصدفة بمذكراته... لأنه أراد أن يصل صوته فقط! وأنا لم أكن سوى صوت لمن كتم الآخرون فمه، ودون أن يتهمني أحد منكم بسرقة من صنع حكايته. هذا اعتراف حقيقي⁽⁸⁹⁾».

تقسّم الغلاوين إهداءها في الرواية إلى قسمين، الإهداء الأول بصوت المؤلفة الحقيقية «شهد الغلاوين» وفيه تهديه إلى زوجها «حمد»، في حين أن الجزء الثاني من الإهداء على لسان السارد «الأعرج»، سارد المؤلف الضمني، وهذا التقسيم للإهداء منذ البداية أحد تجليات الميتاسرد التي تسعى الكاتبة لتوظيفه في النص، كانتصار لجماليات «أدب الهامش»، تقول: «دون مقدمات إلى كل أم عبرت هذه الحياة، ولم تفلت يد طفلها، ولكل أم تخاذلت عن دورها الأساسي.. إذ لا يمكن لأي حياة أن تعوض طفلك عن الحياة التي كان يجب أن يعيشها في ظلك. إلى كل الأمهات المعجونات بالوجد، ومن سحقت الظروف أفئدتهن... الأعرج⁽⁹⁰⁾».

كما اتخذت الكاتبة من «المذكرات» تقنية جمالية بديلا عن سرد الرواية بضمير الأنا الذي يحيل غالبا إلى المؤلف، بل جعلت هذه المذكرات لرجل متخيل، ترسل للمؤلف الضمني حتى يقوم بسرد حكاية الرجل «الأعرج» الذي جعلته مهمشا.

عشر مذكرات أرسلت للكاتبة الغلاوين من مؤلف ضمني، لكنها عبر صوته تطرح أسئلة الكتابة، تلك الأسئلة التي تراود كل كاتب أو كاتبة وتكشف عن رؤيته للعالم: «أن أكتب الآن يعني الخلاص.. يعني أن أقدم لك ما عايشته كدليل على أن أستحق فرصة مواصلة الحياة بعيدا عن هذا المكان. أن أكتب في هذا الوقت يعني أي محرر من العالم الذي يلوك سيرتي، ويلومني على ذنب لا يد لي فيه! رغم أنني أتتلفس الحياة من خرم إبرة إلا أنني أتوسل إليك أيها القارئ أن تمنحني قليلا من الوقت، وتكون برفقتي حتى تنتهي هذه الصفحات⁽⁹¹⁾». ولأن الكاتب الذي يوظف تقنية الميتما سرد نفسه في مواجهة القارئ، ويكشف له ألامه السردية، فهو لا يجيد التخفي وراء الاستعارات، إنه يكسر الحائط الذي يفصله عن القارئ أو المتلقي، وتصير بينه وبين القارئ لعبة التواطؤ، وهنا نجد محاوراة وجدلا بين ما هو مرجعي إحالي وما هو تخييلي، في إيهاام بالسيرة الذاتية، فمؤلفها الضمني هنا يوهمنا أن هذه سيرته الذاتية التي أرسلها للمؤلفة الحقيقية عبر عشر مذكرات: «ما يعرقلني عن الكتابة كل مرة هي صورة أُمي التي تلتصق بعيني... ماذا لو قرأ عليها ما كتبت؟ ... يلزمني الكثير من الوقت لأستعيد لياقتي في المراوغة والتظليل.. في التلون واكتساب مهارات كما لو كنت أكتب بشكل لا مريء.. كما لو كنت أكتب الكثير من الاستعارات المملغومة⁽⁹²⁾».

تلح الكاتبة على طرح سؤال الكتابة وهي تناقش موضوع «الميتماسرد»، فتطرح رؤيتها لما تعنيه الكتابة؛ صحيح أنه على لسان شخوصها، لكن الشخوص تعبر عن رؤيتها للعالم، عن رؤيتها لأسئلة الكتابة، تقول في رواية الأعرج: «الكتابة تشبه البكاء، كلما كتبت كلما تبخر الحزن من صدرك، واختلفت رؤيتك بقيمة من حولك⁽⁹³⁾». في موضع آخر من الرواية تلح الكاتبة على أن الكتابة هي الخلاص، أن الكتابة هي وسيلة الذات المأزومة للخروج من أزمتها: «تصورت أن الخلاص الوحيد لما وجدت نفسي هو الكتابة... والآن كل ما أفكر فيه كيف سيكون وقع ما أكتب الآن... أردت أخيرا أن أكتب، فقط أكتب كل ما يخطر على بالي، عن أي حقيقة سأكتب؟ ومن أي خيط سأبدأ حكايتي⁽⁹⁴⁾». فالكتابة بالنسبة للسارد ليست مجرد تطهر أو محاولة لمواجهة الخوف، بل هي الحياة، فكلمة استمر في كتابة روايته تمكن من مواصلة الحياة: «كتبت لأيام دون توقف، وكأني أسبق الزمن، وكل خوفي أن تفلت مني الحياة كلما صرعت، لكن في كل مرة أعود لمواصلة الحياة من جديد، وكأن الموت ليس سوى محطة بين طريقين! فكرت مليا وأنا أكتب في أي مرحلة يجب أن أتوقف؟⁽⁹⁵⁾».

في المذكرة العاشرة يعلن السارد رؤيته لتوجه الكتابة، وتوجه قرائها، وهو ما يعكس الوعي بجدل المركز والهامش من خلال فكرة الكتابة التي تتوجه للنخبة وتلك التي تتوجه للهامشين الذين تتحدث بأصواتهم. إنها مناقشة ضمنية لفكرة أدب الهامش: «هذه الحكاية ليست للنخبة، ولا لمن يبحث عن المتعة، ولا تمس أي طرف يقف في صف الأدب، شعرا كان أو رواية!

فهذه المذكرات سرية للغاية، ولكنها أُملي الوحيد في الوصول لمن أردت أن تصل إليه، فقد ابتلعت المسكنات لسنوات، ولم تخرس هذا الأمل، وحدها الكتابة فعلت ذلك⁽⁹⁶⁾».

ينهي المؤلف الضمني نصه بأنه تخلص من كل ذكرياته الحزينة، الحزينة فقط، فليس لديه أي

ذكريات سعيدة، فقد أرسل مذكراته العشر وأقصى ما يتمنى أن تنشر وتجد طريقها إلى يد أمه لتعرف كم عانى في بعدها عنه وتهميشه، وكيف اغتالت طفولته حين فضلت عليه أبناءها من زوجها الجديد بوصفه مركزاً! وهذا يحيل إلى بداية النص حين حاولت الكاتبة أن تبرر فنيا كتابتها للرواية بوصفها حكاية رجل أرسل لها مذكراته، وبدأت تناقش كيفية بناء النص، وتغالي في توثيق هذه المذكرات فتنهياً بتوقيعه، بل ويذكر المكان والزمان اللذين كتب فيهما هذه المذكرات: «في النهاية أنا حمد كما كانت تناديني المرأة التي أحب، أو الأعرج كما يعرفه سكان الحارة، وحقيقي بقدر سيناتي لا يمكن لي أن أكون مجرد شخصية وهمية في رواية ما.. الأعرج، مستشفى العمارة، الدور الثاني، غرفة 9⁽⁹⁷⁾». حيث ترسخ الشخصية نموذجاً المرجعي في الواقع (حقيقي/حمد/الأعرج) في مقابل التخيلي (شخصية وهمية/هامشي) الذي تتبناه الأعمال الروائية. وهو ما يؤكد جدل المركز والهامش في الخطاب الميتاسردي ضمن أعمال الكاتبة.

الخاتمة النتائج:

بعد استجلاء موضوع «الهامش» في الروايات محل الدراسة؛ للوقوف على وعي الكاتبة بالهوامش الثقافية المختلفة، توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج يمكن إجمالها في التالي:

1. تمتلك الكاتبة وعياً بالصراع بين المكان المركزي والمكان الهامشي في رواية «نشوق»، وتكشف الكاتبة من خلال هذا الصراع آليات الإقصاء للمكان الهامشي وآليات دفاعه عن وجوده.
2. في رواية «نشوق» ثمة تمثلات سردية واعية بصراع المركز والهامش من خلال سردية «شماً» وعلاقتها بالعالم.
3. ثمة وعي بشعرية المكان كما طرحها باشلار في رواية الأعرج، سواء المكان الرحمي (بيت الجدة) أو المكان المعادي (بيت الأب وبيت زوج الأم - السجن).
4. في رواية «فتاة سيئة استبدلت الكاتبة المكان الافتراضي بالواقعي، وعكست تفاصيل المكان الافتراضي على الذات الساردة «رغد».
5. استخدمت الكاتبة تقنية «الميتا سرد» كتقنيةً جماليةً متمردةً على مركزية السرد الكلاسيكي، بدأت استخدامها كمحاولة أولى في رواية «فتاة سيئة»، ثم نضجت تلك المحاولة في رواية «الأعرج».
6. ثمة ارتباك في الخطاب النسوي لدى الكاتبة، في رواية «فتاة سيئة» تدين النساء المطالبات بالحرية وتسخر منهن تارة، وتكتب عن المرأة وتدين نظرة المجتمع ورجاله للمرأة تارة أخرى.
7. وفي نفس الرواية «فتاة سيئة» ثمة وعي مغلوط لا يدرك حدود الخطاب النسوي ولا يدرك الفرق بين مفاهيم «الأنثى البيولوجية» و«الأنثى الثقافية»؛ بل ترى أن ثمة فروقاً بين الرجل والأنثى، وأن هذه الفروق النفسية والجسمانية تمنح الرجل حق الولاية على المرأة.
8. الصراع بين المركز والهامش في رواية «الأعرج» كان صراعاً مع الثقافة التي تهتمش الرجال كما تهتمش النساء.
9. كذلك كان الصراع بين المركز والهامش صراعاً مع الثقافة وليس مع الذوات النسوية فقط، في رواية «نشوق» فشخصية والد «شماً» وشخصية «منصور» ابن «أم ظاهر» شخصيتان ذكورتان أدانتهما النسق الثقافي السائد.

التوصيات:

- وبناء على تأمل في خطاب المهتمين، وندرة الدراسات حوله؛ فإنني أوصي بالآتي:
1. أن تلتفت المؤسسات الأكاديمية والبحثية إلى الدراسة الموضوعية «للهامش»؛ لأنها تكشف عن معاناة المكونات الثقافية المختلفة التي تدور حول المركز؛ مما يقوي نسيج المجتمع، ويقضي على البون الشاسع بين المركز وهوامشه.
 2. دراسة السرديات الروائية وتحليل وتفكيك الأبعاد الاجتماعية فيها، باعتبار الرواية صوت الشعوب وتاريخها الحقيقي.
 3. أن يعتني الباحثون والمؤسسات البحثية والأكاديمية بالدراسات الثقافية والنقد الثقافي؛ لأنهما يتيحان قراءة كاشفة ومتأملة لنسيج المجتمع.

الهوامش:

- (1) شهد الغلاوين: قصة وروائية سعودية، قدمت مسرحيات لليوم الوطني، ثم تحولت للكتابة الروائية، فأصدرت أربع روايات: رواية «فتاة سيئة» التي حققت أعلى مبيعات في عام 2012. رواية «نشوق» التي رشحت لجائزة البوكر عام 2015. ورواية «الأعرج» عام 2017. ورواية جسد الغفران تحت الطبع. كما كتبت القصة القصيرة. وشاركت في عدد من المهرجانات مثل: مهرجان الزيتون، الحوار الوطني آمال وتطلعات. وفي مجال التلفزيون: دخلت دورة لكتابة السيناريو والحوار ضمن دورات الراحل الدكتور عبد الرحمن الوابلي. كما كتبت المسلسل خليجي «وجوه الحب» ثلاثين حلقة وقدمته لام بي سي. وكذلك مسلسل «حارة الريان» ومسلسل «جريمة وغموض». كما افتتحت مقهى ثقافي ومكتبة متنوعة للرواد في منطقة الجوف.
- (2) ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، مادة (ركز)، مج6، ط1، دار صادر، بيروت، 1994م، ص1717.
- (3) الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، (مادة ركز). (1999)، دار الفكر للطباعة بيروت، ص379
- (4) Jean-Pierre Mevel, Benedicte Gaillard, Henriette Walter (Preface), French Edition, 2017. page 256()
- (5) Concise Oxford English Dictionary Thumb Index Edition, Edited by Pearsall, page 228
- (6) Yves Garnier, Petit Larousse Illustré: Dictionnaire Encyclopédique pour tous, Librairie Larousse, 1972, Paris, France, Page 181
- (7) ابن منظور، سبق ذكره/ مادة همش، و700
- (8) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، 1960، مادة همش، ص994.
- (9) صالح، هويدا، دراسة سوسيولغوية: الهامش الاجتماعي في الأدب، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص48.
- (10) المكثني ومجموعة مؤلفين، التاريخ العربي: وتاريخ العرب كيف كتب وكيف يكتب؟ المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2017، ص937.
- (11) وهبة، مجدي، المهندس، كامل معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص302.
- (12) المرجع السابق؛ ص:302.
- (13) طرشونة، محمد، مكالية المنهج في النقد الأدبي، مركز النشر الجامعي، تونس، 2008 ص8
- (14) توفيق، أحمد، مجدي المهمشون ورواية «أيام يوسف المنسى» للسيد نجم، موقع الكتابة، 23 يونيو 2018، [/moc.abatekla://:sptth](http://moc.abatekla://:sptth)
- (15) أشكر وقت، بيل وآخرون، دراسات ما بعد الكولونيالية، المفاهيم الرئيسية، القاهرة: المركز القومي للترجمة. 2012؛ ص:89.

- (16) غدنز، انتوني، علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، (ط1) بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. 2005؛ ص:394.
- (17) الحبيب، العايب حوار مع الباحث التونسي: مفهوم الهامشية ومعايير التهميش، 5/3، 2010، ص5.
- (18) صالح، هويدا، الهامش الاجتماعي، مرجع سابق، ص55.
- (19) تيرماسين وجيجخ، عبد الرحمن وصورته، إشكالية المركز والهامش في الأدب، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014؛ ص: 45
- (20) الغذامي، عبد الله، النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2005؛ ص:225.
- (21) قاسم، سيزا، بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، إبداعات المرأة، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 2004؛ ص:82.
- (22) بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي: الفضاء - الزمن - الشخصية، (ط1)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. 1990 ص:47.
- (23) الضبع، مصطفى، استراتجية المكان، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة. 1998؛ ص:119
- (24) الجيار، مدحت، جماليات المكان في المسرح، مجلة ألف/ البلاغة المقارنة، القاهرة: الجامعة الأمريكية، 1986؛ ص:40.
- (25) الباردي، محمد، الرواية العربية الحدة (ط1)، اللاذقية: دار الحوار. 1993؛ ص:232.
- (26) قاسم، سيزا، في القارئ والنص والعلاقة والدلالة، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. 2002؛ ص:48
- (27) لوقمان، يوري، مشكلة المكان الفني، ترجمة سيزا قاسم، القاهرة: مجلة ألف، العدد السادس. 1976؛ ص:83.
- (28) عبد المعطي، علي، قضايا الفلسفة العامة ومباحثها، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، (ط1)، 1984؛ ص:124.
- (29) العبيدي، حسن، نظرية المكان عند ابن سينا، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة. 1987؛ ص:48.
- (30) دريدا، جاك، هوامش الفلسفة، ترجمة منى طلبة، لبنان: دار التنوير. 2019؛ ص:300.
- (31) برادة، محمد، جان جينيه: كاتب مُنشَقٌ بامتياز، جريدة الشروق، القاهرة. 2010، ص:8.
- (23) الغلاوين، نشوق، منشورات ضفاف بيروت، 2015؛ ص:7
- (33) بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي، مرجع سابق، ص:31.
- (34) الغلاوين، نشوق، مصدر سابق، ص:9.
- (35) بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي، مرجع سابق، ص:32.
- (36) الغلاوين، نشوق، مصدر سابق؛ ص:31
- (37) المصدر السابق، ص:42
- (38) بحراوي، حسن، مرجع سابق، ص:35.
- (39) الغلاوين، شهد فتاة سيئة، المملكة العربية السعودية: دار الفكر العربي، 2012، ص15.

- (40) قاسم، سيزا، بناء الرواية، مرجع سبق ذكره، ص11.
- (41) الغلاوين، شهد، فتاة سيئة، مصدر سابق، ص18.
- (42) المصدر السابق، ص24.
- (43) المصدر السابق، ص24.
- (44) المصدر السابق، ص24.
- (45) المصدر السابق، ص24.
- (46) الغلاوين، شهد، الأعرج، المملكة العربية السعودية: دار تشكيل للنشر والتوزيع. 2017؛ ص:67.
- (47) المصدر السابق، ص:116.
- (48) المصدر السابق، ص:96.
- (49) المصدر السابق، ص:106.
- (50) جامبل، سارة، النسوية وما بعد النسوية، ت، أحمد الشامي، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة. 2002؛ ص:337.
- (51) العلي رشا، ثقافة النسق قراءة في السرد النسوي المعاصر، (ط1)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة 2010، ص:17.
- (52) الغلاوين، شهد، نشوق، مصدر سابق، ص:23.
- (53) المصدر السابق، ص:27.
- (54) المصدر السابق، ص:28.
- (55) المصدر السابق، ص:31.
- (56) المصدر السابق، ص:31.
- (57) المصدر السابق، ص:32.
- (58) المصدر السابق، ص : 32.
- (59) المصدر السابق، ص:33.
- (60) المصدر السابق، ص:34.
- (61) المصدر السابق، ص :36.
- (62) المصدر السابق، ص:36.
- (63) المصدر السابق، ص:38.
- (64) المصدر السابق، ص:42.
- (65) المصدر السابق، ص:60.
- (66) المصدر السابق، ص:60.
- (67) الغلاوين، شهد، فتاة سيئة، مصدر سابق، ص:5.
- (68) المصدر السابق، ص7.
- (69) المصدر السابق، ص9.

- (70) المصدر السابق، ص:26.
- (71) المصدر السابق، ص: 27.
- (72) المصدر السابق، ص:27.
- (73) المصدر السابق، ص:49.
- (74) المصدر السابق، ص:75.
- (75) الغلاوين، شهد، الأعرج، مصدر سابق، ص:77.
- (76) المصدر السابق، ص:101.
- (77) المصدر السابق، ص:115.
- (78) المصدر السابق، ص:106.
- (79) المصدر السابق، ص:117.
- (80) المصدر السابق، ص:127.
- (81) تبرماسين وجيجخ، عبد الرحمن وصورية، إشكالية المركز والهامش في الأدب، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014؛ ص:33.
- (82) توفيق، مجدي، أدب المهمشين، موقع ذاكرة القصة - moc.sserpdrow.arekazadas//:sptth
- (83) خريس، أحمد العوالم الميثاقية في الرواية العربية، لبنان: دار الفارابي، 2001 ص: 44.
- (84) التازي، محمد عز الدين: مفهوم «الروائية» داخل النص الروائي العربي، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 49، أكتوبر 1988، ص 96.
- (85) يقطين، سعيد، الميثاروائي في الخطاب الروائي الجديد في المغرب، مجلة مواقف، دار الساقى، لندن، ع 70/71، شتاء/ربيع، 1993، ص20.
- (86) الغلاوين، شهد، فتاة سيئة؛ مصدر سابق، ص:77.
- (87) المصدر السابق، ص:78.
- (88) المصدر السابق، ص:10.
- (89) الغلاوين، شهد، الأعرج، مصدر سابق، ص:5.
- (90) المصدر السابق، ص:8.
- (91) المصدر السابق، ص:17.
- (92) المصدر السابق، ص:18.
- (93) المصدر السابق، ص:123.
- (94) المصدر السابق، ص:188.
- (95) المصدر السابق ص:193.
- (96) المصدر السابق، ص:199.
- (97) المصدر السابق، ص:201.

المصادر والمراجع:

المصادر:

- (1) الغلاوين، شهد (2012) فتاة سيئة، المملكة العربية السعودية: دار الفكر العربي.
- (2) الغلاوين، شهد(2015م) نشوق، بيروت: منشورات ضفاف.
- (3) الغلاوين، شهد (2017) الأعرج، المملكة العربية السعودية: دار تشكيل للنشر والتوزيع.

المراجع:

- (1) أشكر وفت، بيل وآخرون (2012)، دراسات ما بعد الكولونيالية، المفاهيم الرئيسية، القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- (2) الباردي، محمد، (1993م) الرواية العربية الحديثة ط1، اللاذقية: دار الحوار.
- (3) التازي، محمد عز الدين: مفهوم «الروائية» داخل النص الروائي العربي، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، العدد 49، أكتوبر 1988.
- (4) بحراوي، حسن، (1990م) بنية الشكل الروائي: الفضاء - الزمن - الشخصية، (ط1)، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- (5) برادة محمد، (2010م) جان جينيه: كاتب مُنشَقٌ بامتياز، جريدة الشروق، القاهرة.
- (6) ترماسين وجيجخ، عبد الرحمن وصورتي، (2014 م) إشكالية المركز والهامش في الأدب، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر 10، 27-38.
- (7) جامبل، سارة (2002) النسوية وما بعد النسوية، ت، أحمد الشامي، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.
- (8) الجيار، مدحت (١٩٨٦)، جماليات المكان في المسرح، مجلة آلف/ البلاغة المقارنة، القاهرة: الجامعة الأمريكية
- (9) خريس أحمد العوالم المبتاقصية في الرواية العربية، لبنان: دار الفارابي، 2001م.
- (10) دريدا، جاك (2019)، هومش الفلسفة، ترجمة منى طلبة، لبنان: دار التنوير.
- (11) صالح، هويدا(2015م) دراسة سويسيوثقافية: الهامش الاجتماعي في الأدب، القاهرة: دار رؤية للنشر والتوزيع.
- (12) الضبع، مصطفى(1998م) استراتيجية المكان، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- (13) طرشونة، محمد (2000م): إشكالية المنهج في النقد الأدبي، تونس: مركز النشر الجامعي.
- (14) عبدالمعطي، علي (1984م)، قضايا الفلسفة العامة ومباحثها، (١)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- (15) العبيدي، حسن (1987)، نظرية المكان عند ابن سينا، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- (16) العلي، رشا، (2010) ثقافة النسق (قراءة في السرد النسوي المعاصر)، (١ط)، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- (17) غدنز، انتوني، (2005م) علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصباغ، (ط1) بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- (18) الغذامي، عبد الله، (2005م).النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- (19) الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (1999): القاموس المحيط، ضبط وتوثيق يوسف الشيخ محمد البقاعي، لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مكتبة البحوث والدراسات.

- (20) قاسم، سيزا (2002م)، في القارئ والنص والعلاقة والدلالة، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- (21) قاسم، سيزا (2004م) بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، إبداعات المرأة، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- (22) لوقمان، يوري (1976م) مشكلة المكان الفني، ترجمة سيزا قاسم، القاهرة: مجلة ألف، العدد السادس.
- (23) مجمع اللغة العربية (1960م)، المعجم الوسيط، القاهرة: مادة همش.
- (24) المكني ومجموعة مؤلفين، (٢٠١٧) ذريح العربي: وتاريخ العرب كيف كتب وكيف يكتب؟ الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
- (25) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (٢٠٠٠م) لسان العرب، (ط١) مجلد٦، لبنان: دار صادر.
- (26) وهبة، مجدي، المهندس، كامل (1984م) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، (ط٢): بيروت: مكتبة لبنان.
- (27) يقطين، سعيد، الميثاروائي في الخطاب الروائي الجديد في المغرب، مجلة مواقف، دار الساقى، لندن، ع 70/71، شتاء/ربيع، 1993.

المجلات الإلكترونية:

- (1) الحبيب، العايب (2010م) حوار مع الباحث التونسي: مفهوم الهامشية ومعايير التهميش، [https:// 5/3](https://www.alawan.org/article7588)
- (2) توفيق، مجدي المهمشون ورواية «أيام يوسف المنسى» للسيد نجم، موقع الكتابة الإلكترونية: [/alketaba.com](https://alketaba.com)
- (3) مجدي توفيق، أدب المهمشين، موقع ذاكرة القصة: <https://sadazakera.wordpress.com/2020>

المراجع الأجنبية:

- (1) Concise Oxford English Dictionary Thumb index edition, Edited by Judy Pearsall , United States , 2002, Page 228 .
- (2) Jean-Pierre Mével, Bénédicte Gaillard, Henriette Walter (Preface) , French Edition, 2017, page 256.
- (3) Yves Garnier, Petit Larousse Illustré: Dictionnaire Encyclopédique pour tous, Librairie Larousse, 1972, Paris, France, Page 181. resources and references

The effect of using short stories in improving the English Foreign Language learners' vocabulary A case study

(The students of the Faculty of Arts and Humanities, Majoring in English, Semester Four 2020 – 2023 AD)

T. Ismail Mohamed Abdallah Ahmed

Port Sudan AL-ahlia University Faculty of Language and translation

Dr. Zainab Al-Atta Saeed

Assistant Professor - Read Sea University Faculty of Arts and Humanities

Abstract:

The aim of conducting this research is to investigate the effect of using short stories in improving the EFL learners' vocabulary. The study has adopted the descriptive analytical approach. The sample has been 50 questionnaire papers for the students and analysis done using the SPSS program. The research come out with some findings, the most important one is: short stories are considered one of the most important strategies that effect learners to learn vocabulary. Based on the findings, the research recommends the following: learners should read short stories to learn different types of vocabulary. Learners should focus on the short stories in order to build their vocabulary.

Key words: Effect, Short Stories, Improving, Foreign, vocabulary

أثر استخدام القصص القصيرة في تحسين مفردات متعلمي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية
(دراسة حالة: طلاب كلية الاداب و العلوم الانسانية الفصل الدراسي الرابع 2020 - 2023م)
ا. اسماعيل محمدعبدالله - مساعد تدريس - قسم اللغة الانجليزية - كلية اللغات و الترجمة - جامعة بورتسودان الأهلية
د. زينب العطاء سعيد أستاذ مساعد - قسم اللغة الانجليزية - كلية الآداب و العلوم الانسانية - جامعة البحر الاحمر
المستخلص :

هدفت هذه الدراسة لمعرفة تأثير استخدام القصص القصيرة في تحسين مفردات متعلمي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، حيث تم جمع 50 ورقة استبانة للطلاب وتم التحليل باستخدام برنامج SPSS. توصل البحث الى بعض النتائج، اهمها، تعتبر القصص القصيرة من اهم الاستراتيجيات التي تؤثر على الدارسين لتعلم المفردات، وبناء على النتائج توصي الدراسة بما يلي، يجب على الدارسين قراءة القصص القصيرة لتعلم انواع مختلفة من المفردات. ويجب ايضا على الدارسين التركيز على القصص القصيرة من اجل بناء مفرداتهم.

الكلمات المفتاحية : اثر - قصص قصيرة - تحسين - اجنبية - مفردات

1- Background :

Vocabulary is one of the essential components in studying English. Without a proportional amount of vocabulary, anyone will get trouble in speaking. Reading listing and writing. In other words, the first that to be master for language vocabulary it is means that learning vocabulary is very important, especially for university learners. They must master English vocabulary and grammatical rules to make it possible to communicate with other people.

Sykes (1976) define, vocabulary as a list arranged alphabetically with the definition or translation of the principal word used in a language usually in a particular book.

Meanwhile (1995) says vocabulary as a list of words with their meanings especially one that accompanies a textbook in a forging language. Vocabulary also plays an important role in the major language skills, listening, speaking, reading and writing. Master over required knowledge of vocabulary can make a forging language learner an effective speaker, good listener .reader and writer. On the other hand, lack of vocabulary significantly affects these four language skills. Therefore, the teaching and learning of vocabulary need special attention both from teachers and learners.

Vocabulary is an inseparable part of any language learning process. It would be impossible to learn a language without vocabulary. Harmer states, that if language structure make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the fresh.

P.wilkins, (200) said, without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothings can be conveyed. Realizing how important the vocabulary and how difficult the learners to build up, the teacher of English should find out the solution by creating an effective technique in teaching English vocabulary.

There are so many techniques for teaching vocabulary easier

and fun. One of them is by using short stories. According to Edgar all short stories as, no longer than can be read in a single sitting. Short story is one of many kinds of English literature. Among literary genres, short story seems to be the most suitable choice to build up vocabulary. The use of short story can be the best method for learners' vocabulary achievement.

Besides short stories are very useful in the trial to improve learner's vocabularies, the idea short stories is the most suitable technique to use in language teaching.

2- Statement of the Study:

1. Vocabulary acquisition of such high importance, it refer to the central phenomenon that a learner encounter during the process of language learning (swan & walter, 1984) it is inevitable fact that vocabulary plays a vital role in forging language teaching and learning.
2. Vocabulary knowledge or level is one of the factors determining one's in a forging language. EFL learners face serious problems in vocabulary acquisition. One of the main problem is the unfamiliarity of these learners with different vocabulary learning strategies, one of the strategies building vocabulary through short stories.
3. Short story has a little attention in English classroom, for instance teachers try to avoid teaching short stories in the classroom as they think they have to teach grammar and reading passages.

3- The Objectives of the Study:

Based on the problems of the study, the main objectives as follows:

- 1-To build learners' vocabulary through short stories.
- 2 To know the application of short stories in teaching vocabulary.
- 3- To know the effect of short stories on learners' vocabulary.
- 4-To motivate learners to read short stories.

4- Literature review:

Vocabulary instruction forms a very important aspect of any foreign language teaching and learning. This is because the knowledge of vocabulary determines and decides the level of a foreign language learner. The knowledge of vocabulary also plays a very crucial role in the major language skills: listening, speaking, reading and writing. Mastery over required knowledge of vocabulary can make a foreign language learner an effective speaker, good listener, reader and writer. On the other hand, lack of vocabulary significantly affects these four language skills. Therefore, the teaching and learning of vocabulary needs special attention both from teachers and learners. Therefore, a deliberate and structured approach needs to be taken for enriching vocabulary of EFL learners. This implies the appropriate methodology, material and strategy by EFL teachers. However, the success of any methodology, material and strategy is determined by the results these all produce while achieving the stated aims and objectives. As the general aim of any foreign language teaching and learning is to develop competence of a foreign language learners to make him/her competent in establishing successful communication and independent and autonomous learners, the present paper investigates the role of the use of short-stories in developing vocabulary of EFL learners so as develop their competence as well as in making them autonomous learners.

1-A Short Story:

The use of literature had been known since the nineteenth century. It was mostly used as material when English language was taught by using grammar translation Method the goal of foreign language in the time is to learn language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study. Based on the statement above, it can be concluded that literature had been used long time ago in foreign language teaching .even was

a popular material to learn language in the time. Moreover the use of literature can give many advantage, especially for learners' mental discipline and intellectual development.

One of the literature is short story. According to Macmillan, Short story is a brief work of prose narrative it means that short story is a short prose narrative that usually can be read in the short time. In other word, the reader does not need much time to comprehend what the short story tells about. Meanwhile, Lazar said that "short story is a work of fiction. It tells one event in a very concentrated way, describes something at moment of crisis, introduces people who are told do not really exist, has plot and characters who are somehow connected with each other. From the definition above, it is clear that short story is a simple literary text which can be considered to be used as material in learning language because of it is distinctive feature. Considering the statement above, short story is defined as a short fictional narrative in prose that can be read in short time. Besides that, it also has some distinctive feature that will make the reader be more enjoy in reading it than other. A short story is one that is meant to be read in one setting. Typically, a short story ranges from 2000 to 7500 words in length. Short story is less complex than novels, often focusing on a single incident. They have small number of characters. The short story, concise form of prose fiction, has received less attention from literary scholar than the novel and also has antique characterized. In conclusion, short story is a brief prose fiction that includes all intrinsic elements such as character, plot, setting, theme and point of view that can be read in one single setting. Short story is classified into two major classification, short story based on the number of word (short – story & long short story).

2-The elements of short stories:

As the same as other fiction works, short story also has it is own element. But some experts have different opinion about how many the shorty story's element are.

Gordan and Kuehner said that short story has six elements and other they said that there are seven elements of the short story. The difference include, irony and symbol. According to Diyanmi the irony and symbol are element that will help reader to compress a great deal of meaning into brief space and understand the works. However, the two bolos still have same explanation when they elaborate the other elements such as plot, setting, characters, point of view and ton.

3-setting:

Setting is the time and location in which a story takes place. Short story have some part there are:

- 1.Place, the place where is the action of the story taking
2. Time, when is the story taking (historical, period, time of day, year etc.)
3. Weather conditions, condition when is the story taking, is it rainy, sunny, stormy, etc.
- 4.Social condition, the daily life of the characters like des the story contain local color (writing that focuses on the speech, dress, mannerisms, customs, of a particular place.
- 5.Mood or atmosphere, the feeling is created at the beginning of the shorty story is bright and cheerful of dark and frightening.

4- plot :

Plot is the author's arrangement of the events in narrative to get a desired effect, it is a series of action that are usually organized in chronologically order. There are two aspect that construct a plot, causality and conflict, causality is need to substitute of two or more events. A conflict is an internal conflict or external fight between the main characters and opposite characters. When a story includes internal conflict, it means that the main character is in conflict with himself or herself. If contrast, an external conflict. It contrast, an external conflict happen between the main character and another character, society or natural forces.

Furthermore, the plot structure is divided into six event: exposition, imitating, incident, rising action, climax, failing action, and resolution.

In longer forms of fiction , stories , tend to contain some core elements of the dramatic structure , but a shorty story will focus on only one incident has single plot, limited number of characters and covers a short period time , the dramatic structure are:

1. Exposition (the introduction of setting, situation, and main characters). An initial incident sets the story in motion.
2. Complication (the event that introduce the conflict): complication arise, often due to mistakes made by the protagonist. The protagonist faces some sort of crisis that causes them to change in some way.
3. Rising action crisis (the decisive moment for the protagonist and his commitment to a course of action). Based on the change they must settle the key conflict of the story in the climax.
4. Climax (the point highest interest in terms of the conflict and point with most action.
5. Resolution (the point when the conflict is resolved) and moral. Short stories may not follow this pattern, for example, modern short stories only occasionally have an exposition. More typically, though, is an abrupt beginning, with the shorty starting in the middle of the action. As with longer stories, plot of the stories also have a climax, crisis or turning point. However, the ending of many stories are abrupt and open and may or may not have a moral or practical lesson.
6. Conflict, is the central issues and makes the story move. Short stories have one conflict, while novel have many. Literary conflict includes internal conflict, also called man versus self-conflict, and external conflict which man versus man, man versus nature, man versus society and man versus fate. The way conflict is used and how the conflict are resolved are all determined by the type of story being told.

5- characters:

Characters is a person created for work of action. It may autobiographical several of the author, the people that author knows, the people that may the author has observed or overheard. The characters divided into two major and minor characters. The major characters are protagonist and antagonist characters.

Meanwhile, the minor characters are confidant or confidant, foil as stereotyped character, and piece of furniture character. These are the characters that support to develop plot of the story, another way to classify the characters is the terms of active and static characters, the active characters are one who changes because of what happen in the story. Then, the static characters have same at the beginning until the end of the story.

Short story is the mental, emotional and social qualities to distinguish one entity from another (people, animals, spirits, automaton, pieces of the furniture, and the other animated object.

6- Theme:

Theme is an author's insight or general observation about human nature or the human condition that is delivered by character, plot, characters, and setting

Is the main idea that weaves the story together, the why, the underlying ideas of what happens in the piece of literature, often a statement about society or human nature.

7- Point of view:

Point of view is where the author places her/ him in the story .there are two main point of view : first point of view (first person depend on pronoun I) .and third person (he , she , they) . The first person of view is the author creates a person or make through which she /he tells the story. The first person of view may be a character in the story, the observer of events. The third person of view is divided into two part: omniscient and limited omniscient. The omniscient means the author knows the thoughts of all characters in the story.

Meanwhile, the limited omniscient means the author just knows and focuses on a character in the story. Furthermore, tone in writing is the author's attitude toward the characters, the topic or the readers. It is similar like tone in speech. It is achieved by describing details of setting and character, dialogue, and narrator's direct comment.

8-Style:

Style is an author's characteristic way to say things in the story .it is divided into three components: diction, imagery, and symbols, and syntax. The first component is diction the author's choice on using words. It can be chosen as general or specific formal or informal, abstract or concrete common, jargon, and etc. the second component is imagery and symbol. Imagery is a term of senses. It involves sight, tastes, smell, touch, and hearing. It also associates with figure of speech like smile, metaphor, personification, hyperbole, and others. Then, a symbol is concrete anything like an object, a place, a characters and action. The last component is syntax or sentences structure it is the individual's pattern or arrangement of words and phrases.

Based on the description above, it can be concluded that short story has six basic elements. They are plot, setting, character, point of view, theme, and style. It relates each other to make comprehend overall the story.

9- Preview Studies:

Some researchers conducted their research on the use of various techniques in teaching vocabulary:

Milasari (2016), "Developing Students' Vocabulary through Reading Short Story

Short Story at the Eight Grade of SMP PMDS Putra", found that using reading short stories is effective in developing students' vocabulary at the eight-grade of SMP PMDS Putra Palopo. It was proven by there was a significant difference between the students"

mean score of pretest and posttest. In the pretest, the students' mean score is 77.3480 and the students' score in the posttest is 96.8720. The students' answers in the text that reading short stories improve students' "vocabulary make students easy to memorize and in learning makes students get fun and enjoy. This research used purposive sampling. The number sample is 25 students. This research used experimental methods with pre-test and post-test design. The pre-test is given to know ability of the students' vocabulary and the posttest given to know the students' improvement in students' vocabulary after given the treatment.

Yuliana (2016) "improving students reading skills through the short story at the eleventh year of SMA PMDS Putra Palopo", found that this research shows that there is a significant improvement in students' reading skills through the short story at the eleventh year of SMA PMDS Putra Palopo. The results of 7 „Milasari“, Developing Students' Vocabulary through Reading Short Story at the Eight Grade of SMA PMDS Palopo, 2016.6 the data analysis show that test (7.098) was higher than test (2.093). It indicated that a short story is effective to improve students' reading skills in the eleventh year of SMA PMDS Putra Palopo. In this research, the population students of the eleventh year of SMA PMDS Putra Palopo. The sample was taken by purposive sampling. The number of sampling is 20 students. This research used the pre-experimental method with pretest and posttest design. The pre-test is given to know the students' improvement in reading skills after treatment.

Alamsyah Pratama (2011) "improving students writing skills through the short story at the third-year students of English department of STAIN Palopo", found that the result of the researcher hypothesis is acceptable because test bigger than table, the count = $14.471446 > 2.09$ with $df = 19$. The research shows that there is a significant improvement of students' writing skills through the short story in English and by using questionnaires the researcher

found that most of the students gave a positive response to the method applied by the researcher. In this research, the research is focused on the third-year students of STAIN Palopo 2011/2012 academic year, the number of the students are 158 students. There searcher took 20 students as the sample based on the concept of the ideal class through purposive sampling.

10 - Methodology:

In this chapter, the researcher reviews the methodology, which were adopted in the study. The samples used and the methods of data collection along with procedure followed is discussed as well. The researcher reviews also the validity and reliability of data collection and analysis.

To fulfill the main aims, the study has adopted the descriptive analytical method where primary data have been collected from students' questionnaire .the researcher adopted such method in quest to obtain overall result and finding of the problem being tackled.

1- Study sample:

The researcher has chosen (50) students who study at Read Sea university and Port Sudan Alahlia College .the researcher has delivered the questionnaire papers to the (50) students regardless of their age variation.

2-Tools and Instruments:

The tool used in this study is a questionnaire designed for students which consists of (20) statements, each of the study hypotheses represent a number of statements in the questionnaire.

3-The questionnaire:

The questionnaire was done to obtain results about view of students towards the (title of the research). The questionnaire paper consists of (20) items with (Likart Scale) (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly –disagree). The first five statements cover the claim of the first hypothesis, the second five state-

ments cover the claim of the second hypothesis, the third five statements cover the claim of the third hypothesis, and the last five statements cover the claim of the last hypothesis of the study.

4-Procedures:

The researcher has delivered the questionnaire papers to the sample of the study and asked them to –give their response about the statements. For paving the way for students to give their response frankly, the researcher advised the participants to take the questionnaire in an empty classroom without giving their names. The data have been collected then and analysis was done through statistical package for the social sciences (SPSS) program.

5-Validity and Reliability:

The researcher has consulted experts in the design of the questionnaire paper. Some modifications were made and the final version of the paper was printed. The reliability analysis was done through SPSS program and the result was (strongly agree) which indicates the reliability of the questionnaire

11- Discussion of the Result study:

In this chapter, the researcher analyzed the Questionnaire to obtained data, using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Each table is accompanied by brief comments. Descriptive analysis is done to each of the four hypotheses along with Likart value test analysis.

Table (1) showing the scores of the Likart Scale:

Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
One degrees	Two degrees	Three degrees	Four degrees	Five degrees

Table (2) showing the arithmetic:

Degree	Percentage
Strongly agree	From 1 to 1.79
Agree	From 1.8 to 2.59
Neutral	From 2.6 to 3.39
Disagree	From 3.4 to 4.19
Strongly disagree	From 4.2 to 5

Explanation of the five – points :

Likart Scale, Since the variable that expresses the choices (Strongly agree, Agree, Neutral ,Disagree, strongly disagree) is an ordinal scale , and the numbers entered in the program change from the weights , which are , Strongly agree From 1 to 1.79 , Agree From 1.8 to 2.59 , Neutral From 2.6 to 3.39 , Disagree From 3.4 to 4.19,

Strongly disagree From 4.2 to 5.

Table (3) Frequencies and percentages of the first Hypothesis

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Short stories are necessary in enriching the learners' vocabulary.	Frequency	34	13	2	1	0	1.4	.67	Strongly agree
	Percentage	68%	26%	4%	2%	0%			
Short stories increase learners' linguistics knowledge.	Frequency	29	12	5	4	0	1.6	.95	Strongly agree
	Percentage	58%	24%	10%	8%	0%			
The use of the short stories in teaching vocabulary would create enjoyable environment.	Frequency	39	9	2	0	0	1.2	.52	Strongly agree
	Percentage	78%	18%	4%	0%	0%			
Vocabulary acquisition through short stories enhance to speak fluent.	Frequency	33	14	2	1	0	1.3	.63	Strongly agree
	Percentage	66%	28%	4%	2%	0%			

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Short stories help in guessing the meaning of the difficult words from context.	Frequency	32	13	2	1	2	1.5	.97	Strongly agree
	Percentage	64%	26%	4%	2%	4%			
Axis result	Frequency	167	61	13	7	2	1.4	.48	Strongly agree
		66.8	24.4	5.2	2.8	.8			

The above table shows the frequencies and the percentages of the first hypothesis statements. As it seen in the table, the first statement “Short stories are necessary in enriching the learners’ vocabulary”, (34) from the whole number constitutes heights percentage (68%), while (13) are agree and the percentage is (26%) whereas (2)are neutral with the percentage (4%) only one participant is strongly disagree. With the weakness percentage, if we contrast it with other percentages.

In the second statement, “Short stories increase learners’ linguistics knowledge”. The result explains that (29) of the participants response with strongly agree and the percentage (58%), while (12) agreed with percentage (24%) whereas (5) are uncertain, while only 4 are disagree with percentage (8%).

Looking at the third statement. “The use of the short stories in teaching vocabulary would create enjoyable environment”. (39) From the whole number of participants are strongly agree with statement and the percentage is (78%), whereas (9) agree with the percentage (18%) while (2) of the participants are not sure.

The fourth statement “Vocabulary acquisition through short stories enhance to speak fluent”, the result shows that (33) of the majority of participants are strongly agreed with the percentage (66%), while (14) from the whole number are agreed with the percentage (28%), apparently (2) uncertain with the percentage (4%), and (1) is disagreed with percentage (2%).

The last statement of the first hypothesis “Short stories help in guessing the meaning of the difficult words from context”, shows (32) of the participants strongly agree with the statement, with the percentage (64%), (13) agree with the percentage (26%) while (2) remain neutral and also one disagree with the percentage (2%) and (2) strongly disagree with the percentage (4%) respectively.

In addition, the above table disclose the Arithmetic mean, Standard deviation and the result of the statements. The arithmetic mean of the first statement is 1.4 and the standard deviation .67 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. The second statement, Arithmetic mean is 1.6 and the standard deviation .95 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. Third statement, Arithmetic mean 1.2, standard deviation 52 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above. the fourth statement Arithmetic mean is standard deviation 1.3 and the standard deviation is .63 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above. Moreover, the fifth statement, Arithmetic mean is 1.5, the standard deviation is .48, and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above.

The result of the first axis is strongly agree, according to the result of the arithmetic mean, which is 1.4 and the standard deviation is 48.

The frequency rate in the result of the first axis is 167 and the percentage is 66.8 , while the frequency in agree is 61 and the ratio

24.4 and the frequency of the neutral is 13 and the percentage is 5.2 and the frequency of n disagree is 7 and the percentage 2.8 and the frequency of strongly disagree is 2 and percentage is .8. According to Likert's five – point analysis, the result of the first axis (Strongly agree).

Table (4) Frequencies and percentages of the second Hypothesis

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Learners face problems when reading short stories with more words of specific filed.	Frequency	31	14	5	0	0	1.4	.61	Strongly agree
	Percentage	62%	28%	10%	0%	0%			
Short stories have an impact on learners' vocabulary improvement	Frequency	35	12	2	0	1	1.3	.72	Strongly agree
	Percentage	70%	24%	4%	0%	2%			
Short stories help in learning and understanding idiomatic expression as well as most required structure in English.	Frequency	30	14	6	0	0	1.5	.71	Strongly agree
	Percentage	60%	28%	12%	0%	0%			

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Short stories are one of the most important sources of linguistic performance	Frequency	31	15	2	2	0	1.5	.76	Strongly agree
	Percentage	62%	30%	4%	4%	0%			
By studying short stories, learners can learn synonyms and antonym.	Frequency	22	24	3	1	0	1.6	.6	Strongly agree
	Percentage	44%	48%	6%	2%	0%			
Axis result	Frequency	149	79	18	2	1	1.4	.48	Strongly agree
	Percentage	59.6	31.6	7.2	.8	.4			

Based on the analysis of the above table, which refer to the frequencies, and the percentages of the second hypothesis statements. As it is seen in the table,” Learners face problems when reading short stories with more words of specific filed”, (31) of the participants are strongly agree, while (14) of them agree and (5) are neutral, the percentage (62%), (28%) and (10 %).

In the second statement, “Short stories have an impact on learners’ vocabulary improvement”, (35) of the participants response with strongly agree and the percentage (70%), while 12) from the total number agree with percentage (24%) whereas (2)

are uncertain with percentage (4%) while only one strongly disagree.

In the third statement. "Short stories help in learning and understanding idiomatic expression as well as most required structure in English", the result can be different related as follow (30) of the participants strongly agree with statement and the percentage is (60%), whereas (14) agree with the percentage (24%) while (6) are uncertain.

The fourth statement "Short stories are one of the most important sources of linguistic performance", the result slated that (31) of the participant strongly agree with the percentage (62%), whereas (15) from the participants are agree with the percentage (30%), while (2) of them are uncertain with the percentage (4%), the researcher has reached (2) disagree with percentage (4%).

The last statement of the first hypothesis "By studying short stories, learners can learn synonyms and antonym , the analysis showed the fact that most of participants (22) are strongly agree, with the percentage (44%),but through the analysis the researcher find that (24) agree with the percentage (48%) while (3) uncertain and also one disagree with the percentage (2%) respectively.

Also the above table states the Arithmetic mean, Standard deviation and the result of the statements. The arithmetic mean of the first statement is 1.6and the standard deviation .61 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. The second statement, Arithmetic mean is 1.3 and the standard deviation is .72 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. Third statement, Arithmetic mean is 1.5, standard deviation is 71 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above .the fourth statement Arithmetic mean is standard deviation is 1.5 and the standard deviation is .76 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above . Moreove, the fifth statement, Arithmetic mean is

1.6, the standard deviation is .6, and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above. The result of the second axis is strongly agree, according to the result of the arithmetic mean, which is 1.4 and the standard deviation is .48. The frequency rate in the result of the first axis is 149 and the percentage is 59.6, while the frequency in agree is 79 and the ratio 31.6 and the frequency of the neutral is 18 and the percentage is 7.2 and the frequency of n disagree is 2 and the percentage .8 and the frequency of strongly disagree is 1 and percentage is .4.1 According to Likert's five – pointss56ty analysis, the result of the first axis (Strongly agree)

Table (5) Frequencies and percentage of the third Hypothesis

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Reading short stories in English help to increase learners' vocabulary and grammatical structure.	Frequency	18	29	3	0	0	1.7	.58	Strongly agree
	Percentage	36%	58%	6%	0%	0%			
Short stories enrich learners' semantic knowledge.	Frequency	23	22	4	0	1	1.6	.79	Strongly agree
	Percentage	46%	44%	8%	0%	2%			

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
Short stories help learners in gaining more vocabulary through new words used in different contexts.	Frequency	23	22	4	0	1	1.6	.79	Strongly agree
	Percentage	46%	44%	8%	0%	2%			
Short stories motivate learners to learn and acquire new words	Frequency	35	14	1	0	0	1.2	.45	Strongly agree
	Percentage	70%	28%	2%	0%	0%			
Learning by using short stories is most effective method to improve learners' English vocabulary	Frequency	22	24	3	1	0	1.6	.68	Strongly agree
	Percentage	44	48	6	2	0			
Axis result	Frequency	121	111	14	1	2	1.6	.43	Strongly agree
	Percentage	48.4	44.4	5.6	.4	.8			

The obtained result shows in the above table the frequencies and the percentages of the third hypothesis statements. As it is seen in the table, "Reading short stories in English help to increase learners' vocabulary and grammatical structure", (18) of

the participants are strongly agree, while most of them (29) agree and (3) uncertain , the percentage respectively (36%), (58%), (6 %).

In the second statement, “Short stories enrich learners’ semantic knowledge”, (23) of the participant response with strongly agree and the percentage (46%), (22) agree with percentage (44%) and (4) natural with percentage (8%) while only one strongly disagree with percentage (2%).

Looking at the third statement, “ Short stories help learners in gaining more vocabulary through new words used in different context”, (23) Of the participant strongly agree with statement and the percentage is (46%), (22) agree with the percentage (44%) while (4) remain neutral with percentage (8%), and (1) strongly disagree .

The fourth statement “Short stories motivate learns to learn and acquire new words”, most of participants (35) are strongly agree with the percentage (70%), while (14) agree with the percentage (28%), and (1) neutral with the percentage (2%).

The last statement of the first hypothesis “, Learning by using short stories is most effective method to improve learners’ English vocabulary s”, the result indicate that (22) of the participants strongly agree with the statement, with the percentage (44%), most of them which represent (24) agree with the percentage (48%) while (3) remain neutral and at last one disagree with the percentage (2%) respectively.

The above table states that the percentage of respondents who strongly agree with the first statement is 36%, agree whereas 58%, uncertain, 6%. And the result of the other percentages is zero. While the ratio of the second statement refer to the percentage of strongly agree 46 % and agree 44 %, natural, 8%explain that disagree 0%, while strongly disagree 2%. And the ratio of the third statement strongly agree 70% agree and 28% and the other per-

percentages is zero and the ratio of the fourth statement strongly agree 70 % agree 28 % .while the percentage of the fifth statement , strongly agree 44% agree 48% uncertain 6% disagree 2%.

Also the above table explains that the Arithmetic mean, Standard deviation and the result of the statements. The arithmetic mean of the first statement is 1.7 and the standard deviation .58 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. The second statement, Arithmetic mean is 1.6 and the standard deviation .79 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. Third statement, Arithmetic mean 1.6 standard deviation .79 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above .the fourth statement Arithmetic mean is standard deviation 1.2 and the standard deviation is .45 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above . And the fifth statement, Arithmetic mean is 1.6 and the standard deviation is. And the result strongly agree according to the (Likert) table shown above.43

The final result of the first axis is strongly agree, according to the result of the arithmetic mean, which is 1.6 and the standard deviation .43. The frequency rate in the result of the first axis is 121 and the percentage is 48.6, while the frequency in agree is 111 and the ratio 44.4 and the frequency of the neutral is 14 and the percentage is 5.6 and the frequency of n disagree is 1 and the percentage .4 and the frequency of strongly disagree is 2 and percentage is .8.

According to Likert's five – point analysis, the result of the first axis (Strongly agree)

Table (6) Frequencies and percentage of the fourth Hypothesis

Statements	Frequency Percentage	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Arithmetic mean	Standard deviation	Result
The acquisition of vocabulary through the short stories is an effective strategy that all learners can use beside, it is an enjoyable material.	Frequency	20	27	0	2	1	1.7	.82	Strongly agree
	Percentage	40	54	0	4	2			
Reading short stories are considered a rich source of the vocabulary.	Frequency	22	24	4	0	0	1.6	.63	Strongly agree
	Percentage	44	48	8	0	0			
Short stories make learners' motivated.	Frequency	23	25	2	0	0	1.5	.54	Strongly agree
	Percentage	46	50	4	0	0			
Reading short stories motivate learners to enrich their vocabulary.	Frequency	19	27	4	0	0	1.6	.59	Strongly agree
	Percentage	38	54	8	0	0			
The difficulty of pronunciation, spelling, length, and word in use can be solved by teaching vocabulary through short stories.	Frequency	34	14	1	1	0	1.3	.52	
	Percentage	68	28	2	2	0			
Axis result	Frequency	118	117	11	3	1	1.5	.47	Strongly agree
	Percentage	47.2	46.8	4.4	1.2	.4			

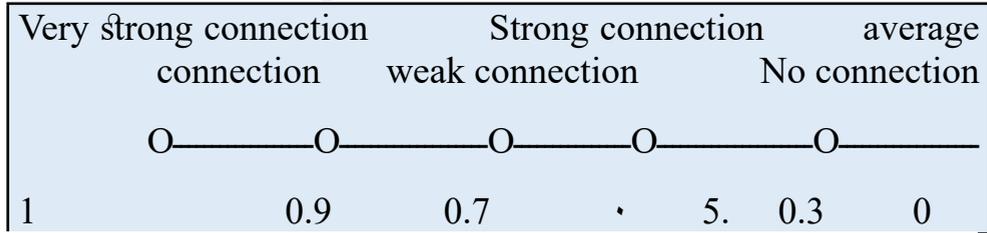
The above table demonstrates that the percentage of respondents who strongly agree with the first statement is 40% agree 54%, disagree 4 % and strongly disagree 2%. While the ratio of the second statement strongly agree 44% agree 48%, uncertain 8 %. And the ratio of the third statement strongly agree 46% agree 50 % neutral 4%. and the ratio of the fourth statement strongly agree 38% agree 54 % neutral 8% disagree 0% strongly disagree 0% .while the percentage of the fifth statement , strongly agree 68% agree 28% neutral 2% disagree 2% .

In addition, from the above table explains the Arithmetic mean, Standard deviation and the result of the statements. The arithmetic mean of the first statement is 1.7 and the standard deviation .82 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. The second statement, Arithmetic mean is 1.6 and the standard deviation .63 and the result is strongly agree according to the (Likert) table shown above. Third statement, Arithmetic mean 1.5, standard deviation 54 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above .the fourth statement Arithmetic mean is standard deviation 1.6 and the standard deviation is .59 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above . And the fifth statement, Arithmetic mean is 1.3 and the standard deviation is .52 and the result strongly agree according to the (Likert) table shown above.

The result of the first axis was strongly agree, according to the result of the arithmetic mean, which was 1.5 and the standard deviation .47. The frequency rate in the result of the first axis was 118 and the percentage was 47.2, while the frequency in agree was 117 and the ratio 46.8 and the frequency of the neutral was 11 and the percentage was 4.4 and the frequency of n disagree was 3 and the percentage 1.2 and the frequency of strongly disagree was 1 and percentage was .4.

According to Likert's five – points analysis, the result of the first axis (Strongly agree)

Table(7)shows the percentage of correlation



Correlations

	r1	r2	r4	r3	
r1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 000 50	742** 000 50	511** 000 50	588** 000 50
r2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	742** 000 50	1 000 50	608** 000 50	704** 000 50
r4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	511** 000 50	608** 000 50	1 000 50	696** 000 50
r3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	588** 000 50	704** 000 50	696** 000 50	1 000 50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table (8) The percentage of correlation

	M1	M2	M3	M4
M1	1	.742	.588	.511
M2	-	1	.704	.608
M3	-	-	1	.696
M4	-	-	-	1

The two previous tables show the correlation between the axes in term of strength, according to the percentage that were mentioned in a previous table. Which showed the variation in correlation with specific degrees.

It was found that the relationship of the first with itself is a very strong relationship at the percentage of 1, and the relationship of the first axis with the second axis is strong at the percentage of .742 the relationship of the first axis with the third axis is average, at the percentage of 588, and the relationship of the first axis fourth axis is average at the percentage of 511.

The relationship of the second axis with itself is strong relationship at the percentage of .742, and the relationship of the second axis with the first axis is a very strong at the percentage of 1 the relationship of the second axis with the third axis is a strong, at the percentage of 704, and the relationship of the second axis with the fourth axis is average at the percentage of .608.

The relationship of the third axis with itself is average relationship at the percentage of .588, and the relationship of the third axis with the first axis is a very strong percentage of 1 the relationship of the third axis with the third axis is average, at the percentage of 588, and the relationship of the third axis with the fourth axis is average at the percentage of .511.

The relationship of the fourth axis with itself is average relationship at the percentage of .511, and the relationship of the fourth axis with the first axis is average at the percentage of .511 the relationship of the fourth axis with the third axis is average, at the percentage of .588, and the relationship of the fourth axis with the fourth axis is average at the percentage of .511.

conclusion:

This chapter provides Conclusion, Findings and Recommendations

The main aim of this study was investigate (The effect of using short stories in improving the learners' vocabulary). To achieve the desired goal of the study, descriptive approach were use with questionnaire paper as tool for data collection. The research has been divided into five chapters the first chapter is an introduction to the research methodology and framework. In the second chap-

ter, the researcher reviews the topic of the research in literature review. The third chapter is methodology of the research, while the fourth chapter is data analysis where the researcher discussed the obtained result. The fifth chapter concludes the research with findings and some recommendations.

Findings:-

Based on the analysis of the respondents' answers and testing hypotheses, the researcher obtains:

1. The use of the Short stories increase learners' vocabulary.
2. Short stories are considered one of the most important sources that contribute to build learners' vocabulary
3. Short stories are considered one of the most important strategies that effect learners to learn vocabulary.
4. Reading short stories motivate learners to enrich their vocabulary

Recommendations:-

1. Based on the above results and findings the researcher recommends the learners, the importance of the Short stories, which are necessary in enriching the learners' vocabulary.
2. Learners should focus on short stories in order to build their vocabulary.
3. Depend on the importance of short stories in building learners' vocabulary, it is necessary to use short stories as a strategy in building vocabulary.
4. Learners should read short stories to learn different types of vocabulary, which it motivate them.

References :

- (1) Alali, F. A., and Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences:
- (2) Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language Learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education* III (3).
- (3) Alsaawi (2013). To what extent guessing the meaning from the context Is helpful in teaching vocabulary? ARECLS, 10, 130-146. Unpublished master's thesis, National Chiayi University, Taiwan.
- (4) An, S. C. (2006). A study on English vocabulary learning strategies.
- (5) A peer reviewed (refereed) *International Journal*, (4), (4).
- (6) Beck, I., Mckeown, M. and Kucan, L. (2002). Bringing words to life:
- (7) Chia-wen, C. (2008) . The effect of memory strategies instruction on vocabulary learning. Retrieved from the web April, 2009, from <http://www.nlm.nih.gov/pubmed/15178532>
- (8) Conrnforid, I.R. (2002). Learning to learn strategies as a basis for Effective lifelong learning. *International journal of lifelong Education*, 21(4), 357, 368.
- (9) Filcher, C. Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education.
- (10) Ghoneim, N. and El Ghotmy, H. (2016). Using MNEMONics strategies To improve primary stage pupils EFL vocabulary learning and retention Skills. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*.
- (11) Khatib, Muhammed (2012) .enhancing reading comprehension through short stories in Irainian EFL learners "Theory and practice in language studies Vo102No.2.[http:// academy-puplisher.com](http://academy-puplisher.com).current of January 2011.
- (12) Krashen, S.D. (1982) Principles and practice in second language acquisition. New York : prentice-Hall.
- (13) Murdoch, G. (200). Example well - know short stories for language skills development. *IATEFL LCS SIG newsletter* 23.
- (14) Krashen, S.D. (1982) Principle and practice in second language acquisition. New York: Prentice-Hall

Investigating Tertiary Students' Auxiliary-Verb Agreement Errors in Forming Simple Tenses

Dr. Kabashi Omer Saboon Shareef

University of Dalanj, Teachers' College

Dr. Khamisa Atosha Adouma Elfour

University of Dalanj

Dr. Fawaz Ibrahim Argof Bodh

Sudan International University

Abstract:

This study investigates tertiary students' auxiliary-verb agreement errors in forming simple tenses. The study aimed at identifying students' errors in forming negative and interrogative simple tenses. The study used descriptive analytic approach. The sample of the study was (48) final year of EFL students of Faculty of Education and Teachers' College of Dalanj University, batch 2016 in the academic year (2022-2023). The study used (SPSS) Statistical Package of Social Sciences for data analysis. The studies reached that (100%) of the students were unable to change positive simple sentences into negative and interrogative ones. The study recommends that tertiary professors should lay great stress on how to construct correct negative and interrogative simple sentences when they design grammar courses. There should be sufficient drills and exercises that test students' oral and written competence on tenses in question.

Keywrds: lexical verb, auxiliary verb , semantic meaning , property, inflection

التحقق في أخطاء الطلاب الجامعيين لاستخدام الفعل المساعد لتكوين المضارع والماضي البسيط

د. كباشي عمر صابون - كلية المعلمين - جامعة الدننج

د. خميسة أتوشا الدومة الفور- تنمية الموارد البشرية - جامعة الدننج

د. فواز إبراهيم أرقوف بودا - كلية العلوم الإدارية - جامعة السودان العالمية

مستخلص:

تبحث هذه الدراسة في أخطاء طلاب الجامعيين لاستخدام الفعل المساعد لتكوين المضارع والماضي البسيط. هدفت الدراسة إلى التعرف على أخطاء الطلاب في تكوين الجمل المنفية والإستفهامية للمضارع والماضي البسيط. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. كانت عينة الدراسة (48) طالب وطالبة في السنة النهائية لطلبة كلية التربية وكلية المعلمين بجامعة الدننج، دفعة 2016 للعام الدراسي (2022-2023). استخدمت الدراسة (SPSS) برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات. توصلت الدراسة إلى أن (100%) من الطلاب غير قادرين على تغيير جمل المضارع والماضي البسيطة إلى الجمل المنفية والاستفهامية. توصي الدراسة بضرورة تركيز أساتذة اللغة الإنجليزية على برامج تدريسية على كيفية بناء الجمل المنفية والاستفهامية البسيطة عند تصميم كورسات قواعد اللغة الإنجليزية. يجب أن تكون هناك تدريبات وتمارين كافية تختبر كفاءة الطلاب الشفوية والكتابية على تكوين الجمل المنفية والإستفهامية للمضارع والماضي البسيط.

الكلمات المفتاحية: الفعل الأساسي، الفعل المساعد، دلالة اللفظ، خاصة، تصرف

Introduction

Dykes, (2007:49) stated that the word “auxiliary” is derived from the Latin *auxilium* which means “help”, and in grammar it refers to specific verbs that are used to constitute tense. The basic auxiliaries or helpers are taken from forms of the verbs to “be”, to “have”. Most native English speakers face little difficulty with using these forms according to the language that they use. According to Decapua (2008:125) verbs mainly are divided into two main types: lexical verbs and auxiliary or helping verbs. Lexical verbs are kind of verbs that can come alone and do not acquire to be with any other verb. Lexical verbs also constitute the key semantic meaning in any verbal phrase as in: “*I play football*”. “*Hamid plays football*” and “*Musa played football*”. Williams illustrated that “do” auxiliary cannot come with another modal. It is used to change positive simple sentences into negative or interrogative one.

On the other hand, auxiliary verbs come side by side with the main verbs. Auxiliary verbs have no semantic meaning, but

they help the main verb in some way. Leech and Svartvik (2013:187-88) wrote that auxiliary or helping verbs do not form a verb phrase in isolation, but they come with a main verb. They are the smallest unit of word, made up of primary as auxiliary as “be”. Auxiliary verbs are very important, mainly in constructing negative and question clauses, which makes clear distinction from main or lexical verbs. Seaton and Mew (2007:118) mentioned that the auxiliary verbs “do”, “does” and “did” are used as helping verbs to form questions as in “Where did you find it?” and “Do ducks like water?” or to make verbs negative as in “The baby does not look very happy.

Radford (2009:5) pointed that there is another kind of function category that is used in English is the auxiliary verb “do”. It has the structural property that is quite different from the lexical or main verb. The auxiliary “do” can be inverted with its subject in question as “Ali comes early” “Does Ali come early? Where the “do” auxiliary and subject “Ali” said to have been inverted. Kisno (2010:23) mentioned that students usually fail to distinguish the difference between auxiliary verbs lexical verbs in English, in other words they cannot convert positive sentences into negative or interrogative ones.

Statement of the Problem

EFL students of Dalanj University are unable to make correct forms of auxiliary – verb agreement of simple tenses.

Questions of the study

Why do EFL students fail to form correct negative and interrogative sentences in simple tenses?

Objectives of the study

To identify students’ errors in forming negation and interrogation sentences in simple tenses.

Methodology of the study

The study used descriptive analytic approach, in which a

test was administered to (48) EFL students of batch (2016). The study used (SPSS) Statistical Package for Social Sciences for breaking down and analyzing the data.

Delimitation

This study was limited to investigate students' ability in forming negation and interrogation sentences in simple tenses in the academic year (2022-2023) to EFL students of batch (2016), Faculty of Education and Teachers' College of Dalanj University.

Literature Review

Leech and Svartvik (2013:203) summarized that main or lexical verbs in English cannot directly be formed into negative or interrogative without auxiliary verbs. They added that there are three functions of auxiliary or helping verbs in English. Firstly, changing affirmative or positive form into negative one as in: "She studies English" (positive). "She does not study English (negative), where the auxiliary verb "do" precede negative word "not". Secondly, it is used to form interrogative sentence as in "Does she study English? In which the auxiliary verb "do" comes before the subject. And thirdly it is used to add word meaning as in "Tom speaks English well. "Tom does speak English well. as in "You do not play football. Anderson (2017: 232) reported that the dummy "do" is used in a sentence that has a lexical verb or main verb, in which it likely helps the lexical verb to form negation or interrogation.

Greenbaum (1996:153) explained that the auxiliary "do" is the dummy operator. It is used in the absence of any other auxiliary verb. It acts as the operator to make for instance, interrogative and negative sentences; such as "Did they leave?", *When did he leave? Or "They did not leave"*. All auxiliaries are used to operate for negation, interrogation, emphasis and abbreviation. When it is used for negation, "not" is put after the auxiliary or the negative contrasted form is used as in "He doesn't think that. When is used

for interrogation, the operator comes before the subject as in yes/no questions and in most wh-questions as “*Does the boy have to stay there?*” Or “*Why didn’t you tell me?*” The dummy operator may also be used as abbreviatory device to avoid repetition as in A: *It looks a good car.* B: *It does.* “Do not” and “don’t” are used in front of imperatives as in “*Do hand your coat if you’d like.* Or “*Do not hesitate to tell us.*”

Dykes (2007:129) mentioned that the “do” auxiliary is used to make negatives and questions in simple present and simple past tenses. “do” auxiliary does not give time information as auxiliary verbs “be” and “have” do. It just supports the main or lexical verb by being there in questions or negative statements. That is why is known as “filler” verb in grammar books. As its main verb counterpart, the auxiliary “do” carries different inflections. When the “do” auxiliary comes in a sentence, the main verb takes no inflections; “do” is inflected instead. The “do” auxiliary is only inflected when the 3rd person singular (he, she and it) appear in the sentence in negative simple present tense as in “*He watches TV*”. “*He does not watch TV*”. Or “*Does he watch TV?*” Fasold and Linton (2006: 127) stated that auxiliary “do” movement takes place when a simple question or a negative sentence is built as “*Does the man like movies?*”, “*What does the man like?*” Or “*The man doesn’t like movies*”

The main verb sometimes keeps its base form, which means no “s” ending. In this case, the “do” auxiliary takes no “s” either, whether in negative or interrogative as in “*They play tennis*”. It can be changed to negative “*They do not play tennis*”. Or interrogative “*Do they play tennis?*” Azar and Hegen (2006:87) explained that the lexical verb in questions and negative does not have a final “-s”. The final “-s” is attached to the auxiliary verb “do”. “does”, “doesn’t”, “do” and “do” are used in the short answers to yes/ no questions in simple present, whereas “did” and “didn’t” are used simple past.

The simple past tense has only one inflectional ending for regular verbs, “ed”. When a simple past tense verb is used in question or negative, the “ed” inflectional is dropped from the main verb and attached it to the “do” auxiliary with a spelling change, both in negative and question. “Ali played football. “*Ali did not play football.*” Or “*Did Ali play football? and*” *What did Ali play?*”

As reported by Hewings (2002:39) dummy auxiliary” do” is used to construct negative counterpart of a sentence that does not have an auxiliary verb that cannot take “not” as in “*Mona cleans the room everyday*” to “*Mona does not clean the room everyday*”.

Ibid (2002:40) the process of inserting auxiliary verb “do” is known as “do” support in linguistic literature. “do” is also used to make interrogative version of sentences do not contain an auxiliary “do”. This inversion process is called “subject-auxiliary inversion, where “do” is inserted before the lexical verb and then this lexical verb with a subject are inserted as in “*Mona cleans the room everyday*” to “*Does Mona clean the room every day?*”

Another use of the dummy auxiliary “do” is in sentences where auxiliary get stranded as in “*Does Ali play tennis? Yes, he does.* Or “*Kamal likes coffee, and so does Musa.* In the above sentence “*Yes, he does*” and “*so does Musa*”, the auxiliary takes place without its main or lexical verb. This is known as code. Furthermore, dummy “do” is used in so called emphatic context, as in “*Mary does go to school*”.

Meyer (2009:150) explained that there is one additional operator that is used in questions containing a lexical verb. When the sentences “*She listens to herself*”, “*They stay at home*” and “*She left it on the shore*” are changed into yes/no questions “*Does she listen to herself?*”, “*Do they stay at home*” and “*Did she leave it on the shore?*” respectively, the lexical verbs and subjects do not change positions, instead the operator “do” comes before the sub-

ject, having the tense of the lexical verb. Present in the first and second examples and past in the third. Thus, when the sentences are negated, “not” will be positioned directly following “does, “do” and “did”, ‘*She does not listen to herself*’, *they do not stay at home*” and “*She did not leave it on the shore*. Swick (2005:57) mentioned that when an auxiliary verb “do” is added to statement, it takes the same form of the main verb whether in negation or interrogation as in “*Ali eats*” becomes “*Does Ali eat?*” or “*Ali does not eat.*”

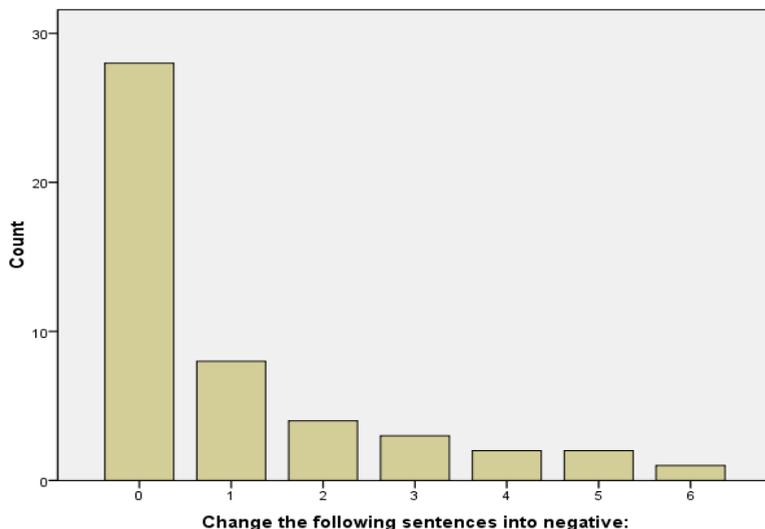
1. Change the following sentences into negative

scores	Frequency of scores	Percentages of scores
Total marks (5)		
0	28	58.3%
1	8	16.7%
2	4	8.3%
3	3	6.2%
4	2	4.2%
5	2	4.2%
6	1	2.1%
Total	48	100%

Table (1) Change the following sentences into negative

Table (1) above, shows students’ scores, frequencies and percentages in changing positive sentences into negative ones. The table shows that (28) students got zero (58.3%), (8) participants got one mark (16.7%), (4) subjects attained two marks (8.3%), (3) students scored three marks (6.2%), (2) students got four marks (4.2%), (2) subjects attained four marks (4.2%) and only one student got six (2.1%). The table also shows that only (8) students (17.7%) were able to change positive sentences into negative one correctly. The table also shows that only (8) students (16.7%) were able to change positive sentences into negative ones.

This shows that most of the subjects find difficulty in changing positive sentences into negative ones. Chart (1) below reinforces the table above.



2. Chang the following sentences into yes/no questions

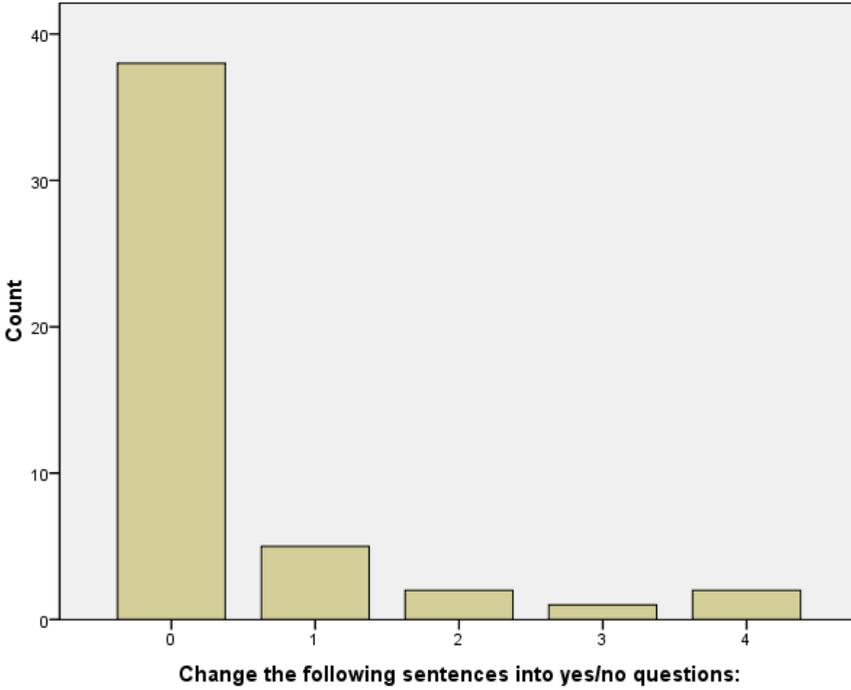
scores	Frequency of scores	Percentages of scores
Total marks (5)		
0	38	79.2%
1	5	10.4%
2	2	4.2%
3	1	2.1%
4	2	4.2%
Total	48	100%

Table (2) Change the following sentences into yes/no questions

Table (2) above shows students' scores, frequencies and percentages in changing positive sentences yes/no questions. The table shows that (38) students got zero (79.2%), (5) participants got one mark (10.4%), (2) subjects attained two marks (4.2%), (1) student scored three marks (2.1%), (2) students got four marks (4.2%).

The table also shows that only (3) students (6.3%) were able to change positive sentences into yes/no questions correctly.

This indicates that most of the subjects find difficulty in constructing yes/no questions. The chart below gives further illustration.



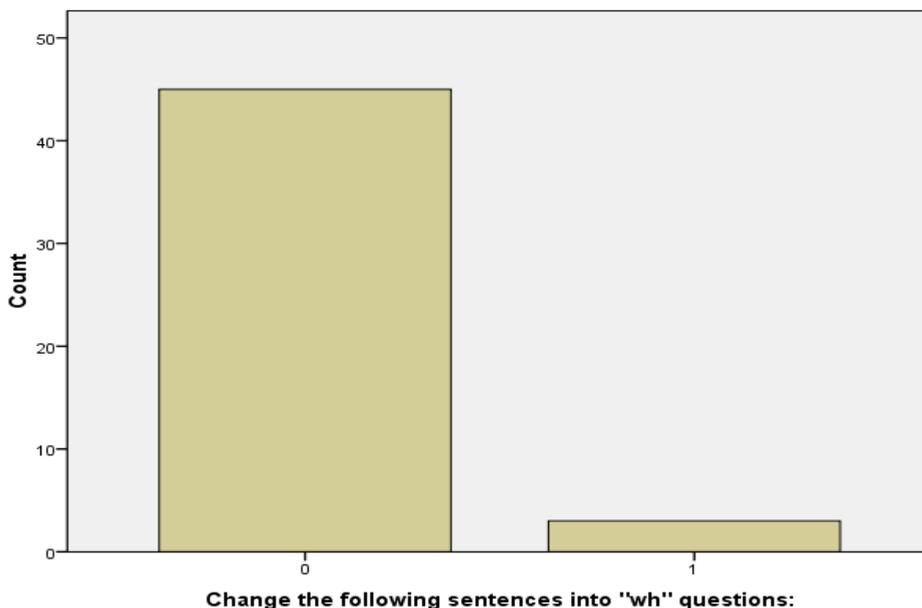
3. Change the following sentences into “wh” questions

scores	Frequency of scores	Percentages of scores
Total marks (5)		
0	45	93.6%
1	3	6.4%
Total	48	100%

Table (3) Change the following sentences into “wh” questions

Table (3) above explains students’ scores, frequencies and percentages in changing positive sentences into “wh” questions. The table shows that (45) students got zero (93.6%). (3) Partici-

pants got one mark (6.4%). According to the table above none of the students was able to change positive sentences into “wh” question. This indicates that most of the subjects find difficulty in constructing yes/no questions. The chart below gives further explanation.



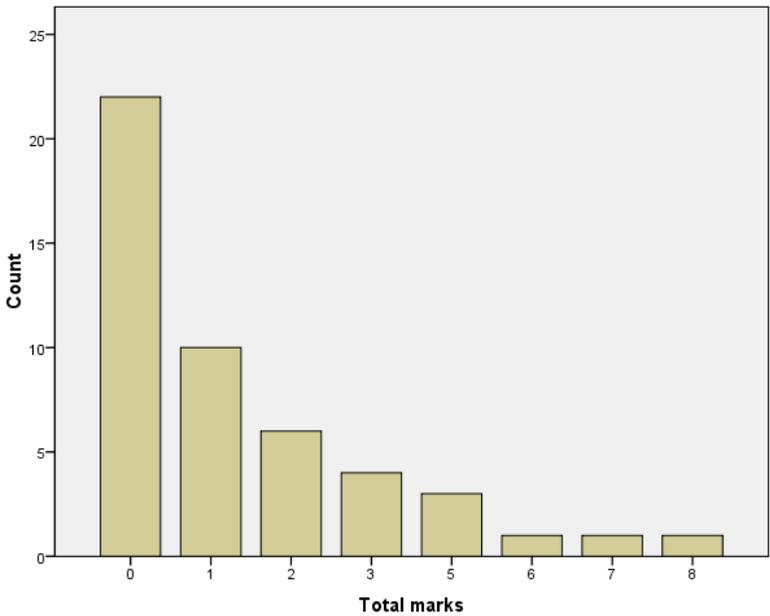
4. Total Marks

Scores	Frequency of scores	Percentages of scores
Total marks (5)		
0	22	45.8%
1	10	20.8%
2	6	12.5%
3	4	8.3%
5	3	6.2%
6	1	2.1%
7	1	2.1%
8	1	2.1%
Total	48	100%

Table (4.) Total marks

Table (4) above shows students' total marks. The table shows that (22) students got zero (45%), (10) participants got one mark (20.8%), (6) subjects attained two marks (12.5%), (4) students scored three marks (8.3%), (3) students got five marks (6.2%), (1) subject attained six marks (2.1%), (1) student attained seven marks (2.1%) The table also shows that only (1) students score eight (2.1%). The table indicates that (100%) of the students failed wh questions.

This proves that all the subjects find difficulty in using correct auxiliary in order to wh-questions correctly
The chart below shows further illustration.



References

- (1) Anderson, C. *Essential of Linguistics*. Ontario. McMaster University Press. (2017: 232).
- (2) Dykes, B. *Grammar for Everyone. Practical Tools for. Learning and Teaching Grammar*. Australia. Acer press BPA, print Group. (2007: 49,129).
- (3) Decapua, A. *Grammar for Teachers. A guideline to American English for Native and Non-Native Speakers – New York: Springer Science Business Media. LLC*. (2008: 125).
- (4) Fasold, R. W. & Linton, G. C. *An Introduction to Language and Linguistics*. New York. Cambridge University Press. (2006: 127).
- (5) Greenbaum, S. *The English Grammar*. New York Oxford University Press. (1996: 153).
- (6) Azar, S. B. & Hegan, B. *Basic English Grammar*. Washinton. Pearson Education. (2006: 87).
- (7) Hewings, M. *Advanced Grammar in Use. Self-study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English*. USA. Cambridge University Press 7th Printing. (2002: 139, 140).
- (8) Kisno, S. *Descriptive English Grammar*. Indonesia. CELTA. (2010: 23).
- (9) - Leech, G. and Svartvic, J. *A communicative Grammar of English – 3rd edition*. (2006: 187, 188, 203).
- (10) Meyer, C. *Introducing English Linguistics*. New York. Cambridge University Press. (2009: 150).
- (11) Radford, A. *Introduction to English Sentence Structure*. New York Cambridge University Press. (2002: 5).
- (12) Seaton, A. & Mew, Y. H. *Basic English Grammar for English Language Learners*. Singapore. Saddleback Educational Publishing. (2007: 118).
- (13) - Swick, E. *English Language for ESL Learners*. New York. McGraw Hill Companies. (2005: 57).

Types and Problems that hinder to activate extracurricular activities in the secondary schools.

Dr. Alhaj Ali Adam

Sara Ahmednour Humaidah Alfaki

Abstract:

Extracurricular activities play an important role in education they help them to build good relationships among peers and enable them to gain confidence, a very good environment for students to use skills and knowledge they have learnt at school by an interesting way. The study aimed to identify the problems that hinders the activation of extracurricular in secondary schools, to find some solutions for the problems which stand against activate an ECA at schools, to shed lights on types of ECA and to encourage EFL teachers to use an ECA as an effective tool to Teach English Language to the ESL learners .The study followed the descriptive analytical method, a questionnaire was used as a mean of data collection from the study sample which selected randomly from the study population, the study sample consisted of (30) teachers. The collected data were analyzed statistically using computer program The study comes up with may results, such as :less than half of the respondents said that the student activities does not stand in front of any talent for students 13(43%). Table (4-1), vast majority of the respondents agree that the lack of implementation of the extracurricular activities program at secondary schools 27(90%),Table (4-2),. Based on the findings, the study recommends the following: teachers are recommended to use extracurricular activities in

the classroom because it is very important in English language teaching, teachers must be aware of the types of extracurricular activities and have great knowledge about types of questions and teachers are recommended to check their students' progress in leaning through carefully structured questions, the researcher suggested many studies

Keywords: Extracurricular, activities, problems, types, activate

أنواع ومعوقات تفعيل الأنشطة اللامنهجية في المدارس الثانوية

د. الحاج علي آدم - كلية الآداب - جامعة الجزيرة.

أ.سارة أحمد نور حميده - باحثة

مستخلص:

تلعب الأنشطة اللامنهجية دورًا مهمًا في التعليم فهي تساعد الطلاب على بناء علاقات جيدة بين أقرانهم وتمكنهم من اكتساب الثقة، وهي بيئة جيدة جدًا للطلاب لاستخدام المهارات والمعرفة التي تعلموها في المدرسة بطريقة مثيرة للاهتمام. هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تعيق تفعيل التعليم اللامنهجي في المدارس الثانوية، وإيجاد بعض الحلول للمشكلات التي تقف ضد تفعيله في التدريس، وإلقاء الضوء على أنواع التعلم اللامنهجي، وتشجيع معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية على استخدام تلك التقنية باعتبارها أداة فعالة لتعليم اللغة الإنجليزية لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائياً من مجتمع الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً تم تحليل البيانات التي تم جمعها إحصائياً باستخدام برنامج الكمبيوتر بواسطة استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). قد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج والتي من أهمها: أن الأنشطة الطلابية لا تقف أمام أي موهبة للطلاب 13 (43%). جدول رقم (1-4)، عدم تنفيذ برنامج الأنشطة اللامنهجية في المدارس الثانوية 27 (90%) (جدول (2-4)، وقراءة الصحف وزيارة النوادي الإنجليزية يساعد في زيادة أداء الطلاب في تعلم اللغة. الكلمات الاستفتاحية: اللامنهجية، الأنشطة، المعوقات، الأنواع، تفعيل.

1.0 Introduction and Background of the Study:

Extracurricular activities should not be cut because they help them to learn more about their talents and through them they can get advice about which step is the best to make their talent. there are many types of extracurricular activities encourage students to learn languages to be more fluent in pronunciation such as ; debate , school newspapers and drama club. According to the above advantages of extracurricular activities they must not be ignore. Several research studies have related engagement in extracurricular activities to low academic performance (Mchns,1932,dunketberger, 1935)

1.1 The statement of the problem:

This paper is an attempt to shed light on the problems that hinder the activation of extracurricular activities in secondary school.

1.2 Objectives of the study:

1. To identify the problems that hinders the activation of extracurricular in secondary schools.
2. to find some solutions for the problems which stand against activate an ECA at schools .

1.3 Questions of the study:

1. What are the problems that hinder the activation of extracurricular activities at schools? .
2. What are the types of ECA?

1.4 Hypotheses of the study:

1. There are many problems hinder teachers to activate an ECA at schools.
2. Extracurricular activities have many types such as: sports, clubs, competition, school newspapers, debate, and dramaect .

1.5 Significance of the study:

In particular the role of extracurricular activities plays in educating the whole persons and establishing a good school climate through extracurricular activities students enrich their life experiences and develop their creativity and learn how to communicate with other people.

1.6 Methodology of the study:

The research followed the descriptive analytical method.

1.7 Limits of the study:

This study is confined to reveal the problems that hinder activation extracurricular activities in secondary schools, teachers from southern of Gezira locality, in 2016 – 2020.

2. Literature Review

Extracurricular activities are found at all levels of our school system, especially in secondary schools (Foster, 2008).

2.1 Definition and Concept of Extra-Curricular Activities:

The term „extracurricular activities“ refers to, any activities that take place outside of the regular (compulsory) school curriculum. “The activities are voluntary, and students do not receive grades for academic credit for them” (Holloway, 2000).

Extra-curricular activities are pursued to educate the whole person, academically, spiritually, socially, emotionally and physically. An important part of this education lies in the participation of elementary and high school students in many and varied extra-curricular activities offered by the school. At times, there is some confusion about what is an extra-curricular. The extra-curricular is an activity of equal value to the academic activity. Therefore, extra-curricular activities complement the students“ academic studies or curriculum and make them more comprehensive and richer. It is the school’s goal that through these opportunities, the students will learn life skills such as teamwork, leadership, and ethical, collaborative and critical thinking.

According to Tagore, -“The highest aim of education is that which does not merely give us information but makes our life in harmony with all existence”. In accordance with the general philosophy, Tagore emphasized the physical culture, enjoyment of nature and the cultivation of arts in schools (Kripalani Krishna, 1971).

‘Praner Aram, maner and, atmar sent...’which means the play of life, Happiness, the satisfaction of mind, is the complete, the whole man -Bag vat Geetha (Swami Sithbavanandha , 2010).

Extra-curricular activities may be athletic or non-athletic. Such activities Shall generally be conducted outside the regular school hours, available to pupils who voluntarily come to participate, marked by pupil participation in the processes of initiation, planning, organizing and execution and shall ordinarily include band, clubs, dramatic or musical presentations, and intramural and

inter-scholastic sports. Equal access to school facilities shall be granted to all activities that meet this definition.

2.3 Role of Extra -curricular Teacher in Teaching ECA in High Schools:

An ECA teacher should be competent to organize that particular activity for which training will be given for the students, for that the teacher should be a resourceful person with the following characters. She should act as follows, and the role of ECA teachers

2.3.1 A Leader

The teacher should give the student opportunity to exhibit their leadership qualities and these opportunities should be given in rotation.

2.3.2 as Innovator

In order to break monotony of activities, a teacher should try to introduce some novelty (new program me).

2.3.3 as a Director

As a director the teacher should see that the programs selected by the students are constructive. The programs or activities should be scrutinized for their educational relevance.

2.3.4 as an Organizer

The planned activities should be implemented through a strong organizer. The teacher should supervise activities of students for effective program me.

2.3.5 as a Recorder and Innovator

A teacher has to keep a record of all activities undertaken in the academic year. The record must consist of names of participants and winners. The program me should be evaluated periodically.

2.3.6 As a Manager

The teacher has to be an effective manager in order to plan, organize, co-operate, direct, record, evaluate and control activities.

2.3.7 As a Decision Maker

As far as possible a teacher should use democratic methods for taking decisions regarding organization of activities. Care should, however, be taken that style of decision-making is democratic.

2.3.8 as an Advisor

The role of a teacher is to advise students as and when it is required. Teacher should not impose upon and compel students to accept his/her ideas.

2.3.9 as a Motivator

At times, students are reluctant to participate in some co-curricular activities. In such circumstances, the teacher must motivate them to participate in such activities.

2.3.10 as a Commander

The teacher should be able to communicate well regarding the programme and its objectives very clearly and well in advance.

2.3.11 the changing scenario

Sultan Mohiy-ud-din (2008) says that these activities are no longer looked upon as mere „extras“, but as an integral part of the school programme. The distinction between curricular and extra-curricular has been gradually disappearing in modern education practice and co-ordination and integration of all the experiences of the pupil-intellectual, social, moral, emotional and physical has become the object of persistent efforts of the school.

2.4 Extra-curricular activities

As per the Cambridge Dictionary of American English, „Extra“ means added, additional, or more than expected outside or in addition to similarly the definition of extracurricular activities from the Cambridge Advanced Learner’s Dictionary is activities that are not part of the usual school or college hours „Extra“ means -in addition with. „Curricular“ means course of study. So Ex-

tra-curricular probably mean activities or studies that are done as extra studies, in addition to the regular studies.

2.4.1 Importance of Extra-Curricular Activities

1. Teachers enjoy the thrill and liveliness of extra-curricular activities in and outside of the classroom.
2. Extracurricular activities help keep students involved in their school.
3. students can share their passion for something and make others feel as if they were still in their school.
4. Extracurricular activities can also boost school spirit.
5. Ultimately, extracurricular activities build character in students.
6. Students will become happier and more virtuous because of extracurricular activities. If students can handle these activities, they should not be restricted from taking part in them.

2.4.2 Description and Nature of Extra-Curricular Activity **a-Description**

Many extra-curricular activities, such as the school newspaper, photography, and drama, can lead to careers. Extra-curricular activities also help to form the student's profile for consideration in college admissions. A student's academic record and scores on standardized tests form the core of his or her college application profile.

However, admissions officers consider other factors, such as a demonstrated talent in athletics or the arts or leadership in school or extracurricular activities. After –school activities can also include scouting and volunteering, such as working with the Red Cross, NSS, and NCC camps. Through these diverse activities, students can have fun, build a resume for college, increase creativity, improve organizational skills, learn time management, and develop people skills.

b- Nature of extra -curricular activities

Extracurricular activities are any activities that facilitate learning outside the classroom, and that is not directly relevant to the course

. Therefore, for example, the students cannot count fieldwork as extracurricular because they are needed for the exam. Whereas, any groups, clubs, societies or trips that happen during or outside of school time, are counted as Extracurricular, as long as they are not directly relevant to the course. There is a wide variety of Extra-Curricular Activities. Such varieties are sports, arts and crafts, to technological designing, ICT, and computer based courses.

Moreover, there are homework -based clubs, special interest clubs and peer mentoring where the senior students look after the younger students, often in their first year of school.

2.4.4 Different Types of Extra -Curricular Activities

There are different types of extra-curricular activities one can offer at school level:

- 1. Activities for physical development:** Games, physical-exercises, wrestling, swimming, yoga, boating, skating.
- 2. Activities of subjective type:** Subject associations, symposium, library organization, literary society, writing competition, poetical recitation, debates, magazine writing.
- 3. Civic training activity:** Organizing students co-operative store, students council, visiting civic institutions municipal committee, post office, gram pantheist, zilaparrishad, legislative assembly, high court etc Celebrating national and religious festival, celebrating school festivals like annual prize distribution, parents teachers association, and farewell function iv) Activities for aesthetic and cultural development: Music and dancing, drawing

and painting, fancy dress, variety program me, folk and classical song, organizing exhibitions, celebrating festivals, decorating the school and garden maintaining.

- i) **Leisure time activities:** Philately, numismatics, stone -collection, photography, album making, collecting of leaves and pictures.

1.3.5 Objectives and Needs of Extra-Curricular Activities at School Level

- i. for the physical and mental development of the child.
- ii. ii) To develop academic and literary interests,
- iii. iii) To develop a sense of social service,
- iv. iv) To develop moral training for the academic development of the student.
- v. To provide recreational value for the maintenance of good mental health, for the development of self-discipline, to provide leadership opportunities, for the development of community life, for developing the skill of proper planning.
- vi. To develop useful new capabilities in pupils that can lead to extension of career opportunities.
- vii. To develop pupil initiative and responsibility,
- viii. To develop leadership capabilities and good organizational skills,
- ix. x) To aid pupils in the social skills.
- x. xi) To enable pupils to explore a wider range of individual interests than what is available in the regular program.

All the activities have their impact on the physical development of an Individual. The only difference is that some of them are physical activities, which have their direct concern with the physical development of an individual. Even if some activities sublimate the instinct of an individual, help is rendered to normalize the growth and development of an individual.

1.6. Benefits of Extra-Curricular Activities

The extra-curricular activities at school level, promotes the following:

1. Leadership may be defined as the capacity to guide others in the achievement of a common goal
2. Decisiveness, determination, interpersonal and organizational aptitude, loyalty, self -efficacy, and self -discipline are considered some of the attributes of effective leaders. Athletics is an area that provides the opportunity to develop and display leadership qualities. Unfortunately, there is a dearth of empirical research examining the extent to which athletics plays a role in the development of leadership abilities.
3. Studies on leadership have identified personal as well as interpersonal characteristics.
4. the benefits of teen participation in extracurricular activities go well beyond just filling up an already -busy schedule and having another line to add to the college application.
5. an increased sense of honesty and trustworthiness, and, importantly, the prevention of drug and substance abuse—among others.
6. Extracurricular activities, offer students a chance to improve their soft skills which in future, employers look for in their employees.
7. Students who are active in extracurricular activities are a safe bet for employers because they have experience.
8. Students get involved in extra-curricular activities.

3.METHODOLOGY

3.1 Sample

The sample of the study was composed of two groups. The first group consisted of seventy (30) EFL university teachers, (secondary level).

3.2 Tools for Data Collection and analysis

One tool was chosen as instruments for data collection (A questionnaire)

Validity of the Questionnaire

The expert validation technique was chosen to validate the items of the questionnaire. This was carried out by expert supervisors (Face Validity),

3.2.2.2 Reliability

The questionnaire of the study variables are coded and entered to the Statistical Package for Social Sciences Program (SPSS), and then we accessed to program window, we select analyze within the option on the analyze selected scale and the researcher choose alpha chrobakh after that the researcher obtain the value of alpha Chronbakh and after that spearman was selected to obtained as value of spearman coefficient (0.70), and this indicates that the questions of the questionnaire is reliable and internally consistent at (70%)

4. Results And Discussion

4.1 Results of the Questionnaire

1-the student activities does not stand in front of any talent for students.

Table (4-1) activities does not stand in front of talent

Statement	Frequency	Percentage
Agree	6	20%
To some extent	11	37%
Disagree	13	43%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table show that the less than half of the respondents disagree that the student activities does not stand in front of any talent for students 13(43%) while eleven of the respondents agree to some extent and the rest were agree with 11(37%) and 6(20%) respectively.

2-the lack of implementation of the extracurricular activities program at secondary schools.

Table (4-2) the lack of implementation of the extracurricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	27	90%
To some extent	1	3%
Disagree	2	8%
Total	30	100%

The above mentioned table and figure explain that vast majority of the respondents agree that the lack of implementation of the extracurricular activities program at secondary schools 27(90%), while only (8%) and (3%) agree to some extent and disagree

3 -the student activities department does not provide a budget for extracurricular activities.

Table (4-3) activities department does not provide a budget

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

Results at the above-mentioned table and figure reveal that all of the respondents were agree that the student activities department does not provide a budget for extracurricular activities

Obstacles related to the teachers.

Table (4-4) Routine and lack of diversity of activities.

Routine and lack of diversity of activities.

Statement	Frequency	Percentage
Agree	20	67%
To some extent	10	33%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

The above-mentioned table and figure indicate that the majority of the respondents were agree that routine and lack of diversity of activities 20(67%) agree to some extent and (0%) disagree. Teachers reject to participate in extracurricular activities

Table (4-5) rejection of participate in extracurricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	2	6%
To some extent	7	17%
Disagree	23	77%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table and figure disagree that the majority of the respondents disagree that teachers reject to participate in extracurricular activities, whereas 7(17%) agree to some extent and the rest were agree 2(6%)

Lack of financial incentive to supervise extracurricular activities

Table (4-6) Lack of financial incentive

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

The above mentioned table and figure indicate that all of the respondents agree that Lack of financial incentive to supervise extracurricular activities 30(100%)

No availability of needs of basic tools for extracurricular activities

Table (4-7) not availability of needs of basic tools for extracurricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	20	67%
To some extent	7	23%
Disagree	3	10%
Total	30	100%

Results at the above-mentioned table and figure explain that the majority of the respondents agree that there is no availability of needs of basic tools for extracurricular activities

Extracurricular activities do not only help teacher personal development but also develop students' talents

Table (4-8) extracurricular activities do not only help teachers and students

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

The above-mentioned table and figure reveal that the entire respondents agree that Extracurricular activities do not only help teacher personal development but also develop students' talents

Teaching quota is not taken into account when supervising extracurricular activities

Table (4-9) Teaching quota is not taken into account when supervising extracurricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	12	40%
To some extent	15	50%
Disagree	3	10%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table explain that the half of the respondents were agree to some extent that Teaching quota is not taken into account when supervising extracurricular activities 15(60%), while (40%) and (10%) agree and disagree respectively.

Simple experiences can carryout extracurricular activities

Table (4-10) Simple experiences can carryout extracurricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	5	17%
To some extent	12	40%
Disagree	13	43%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table indicate that the majority of the respondents who were less than half of the respondents were disagree that Simple experiences can carryout extracurricular activities 13(43%), while 12(40%) were agree to some extent and the rest 5(17%) were agree.

It is believed that extracurricular activities are waste of time

Table (4-11) It is believed that extracurricular activities are waste of time

Statement	Frequency	Percentage
Agree	2	6%
To some extent	3	10%
Disagree	25	84%
Total	30	100%

The above mentioned table and figure result shows that vast majority of the respondents were disagree that It is believed that extracurricular activities are waste of time 25(84%), and only3(10%) agree and 2(6%) were agree.

There are no sufficient and inconsistent activity times allotted for class time

Table (4-12) no sufficient and inconsistent activity times allotted for class time

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

The above mentioned table and figure results reveal that the entire respondents agree that no sufficient and inconsistent activity times allotted for class time 30(100%) The view about extracurricular activities is as a luxury

Table (4-13) extracurricular activities is as a luxury

Statement	Frequency	Percentage
Agree	21	70%
To some extent	9	30%
Disagree	-	0%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table and figure indicate that the majority of the respondents' view about extracurricular activities is as a luxury 21(70%), while 9(30%) agree to some extent. Lack of linking extracurricular activities to the academic curriculum

Table (4-14) Lack of linking extracurricular activities to the curriculum

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

Results at the above mentioned table and figure disclose that the entire respondents agree that Lack of linking extracurricular activities to the academic curriculum 30(100%)

Excessive course and scheduling conflict with extracurricular activities.

Table (4-15) Excessive course and scheduling conflict with extra-curricular activities

Statement	Frequency	Percentage
Agree	0	0%
To some extent	0	0%
Disagree	30	100%
Total	30	100%

The above-mentioned table and results show that the entire respondents disagree that Excessive course and scheduling conflict with extracurricular activities 30(100%)

Students are not given opportunities to choose the activity they want. Table (4-16) Students are not given opportunities to choose the activity

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

Results at the above-mentioned table and figure reveal that the entire respondents are that Students are not given opportunities to choose the activity they want

Reading newspaper and visiting English clubs will be more useful in increasing students performance .

Table (4-17) Reading newspaper and visiting English clubs

Statement	Frequency	Percentage
Agree	30	100%
To some extent	0	0%
Disagree	0	0%
Total	30	100%

Results at the above-mentioned table and figure reveal that the entire respondents are that Reading newspaper and visiting

English clubs is helpful to increase students' performance in language learning 100%.

Section Two: Open ended Questions:

1-On your point of view what are the major that hinders the activation of extracurricular in secondary schools?

Table (4-17) the major that hinders the activation of extracurricular in secondary schools

Major hinders	Yes		No	
	No	%	No	%
Lack of time	23	77%	7	13%
Incompatibility of syllabus design regarding extracurricular activities	30	100%	0	%
Financial issues	29	97%	1	3%
Lack of training	17	57%	13	43%
Teachers interest	12	40%	18	60%
Suitability to a certain topics	10	33%	10	67%

Results at the above mentioned table and figure indicate that the major hinders activation of extracurricular in secondary schools, were: Incompatibility of syllabus design regarding extracurricular activities, financial issues and lack of allotted time they are: (100%), (97%) and (77%) respectively.

2-How EFL lecturers can be attracted to use of the extracurricular activities in secondary schools?

Table (4-18) How EFL lecturers can be attracted to use of the extracurricular activities in secondary schools

EFL lecturers attraction	Yes		No	
	No	%	No	%
Preparatory courses for EFL university students	25	83%	5	17%
Language clubs and newspapers	24	80%	0	0
Using teaching aids	22	70%	9	30%
Adopting language labs	20	67%	10	33%
Subjecting to a certain techniques	26	87%	4	13%
Sorting of individual variations	19	63%	11	37%

The above-mentioned results show that the first step to attract students to use extracurricular activities is Subjecting to a certain techniques (87%), preparatory courses for EFL university students (83%), using types of extracurricular activities such as clubs and newspapers (80%) and g teaching aids (70%)

4.2 Discussion of the Hypotheses with Relevant to the Hypotheses

4.2.1 Hypothesis one: *There are many problems hinder teachers to activate an ECA at schools.*

Taking into consideration tables (4.2), (4.2), and (4.17) the lack of implementation of the extracurricular activities and activities department does not provide a budget(90%) (100 %,) respectively

Tables (4.6) to (4.8) revealed that, the majority Lack of financial incentive entire respondent (100%) and (77%) that majority of them reveal that there is no availability of needs of basic tools for extracurricular activities. This indicates that; there is no real progress in student performance without using extracurricular. Thus, the first hypothesis is verified. In addition to that, there is high significance of the performance of the students

3.1.2 Hypothesis two: *Some different solutions can solve the problems which hinder activate ECA at Schools.*

With regard to table (4.18) the hypothesis is accepted, this is apparently demonstrated by the individuals of the population .Most of them said that subjecting to a certain techniques can attract teachers to use of the extracurricular activities in secondary schools(87%) . Thus asking questions can evaluate the limits of students in the knowledge absorption and understanding

5.CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

5.0 Introduction

This chapter presents conclusion, findings, recommendations and suggestions for further related studies.

5.1 Conclusion

This study has investigated the use of extracurricular in teaching and learning from the viewpoints of EFL teachers. The data for this study were collected by a questionnaire. The questionnaire for the English teachers at in Wad Medani town. The collected data were analyzed statistically using (SPSS). The percentage and frequencies were used to present the results and discussed. The study was concluded by presenting the findings followed by the recommendations, and suggestions for future studies.

5.1.1 Findings

The findings are as follows:

1. less than half of the respondents said that the student activities does not stand in front of any talent for students 13(43%). **Table (4-1)**
2. vast majority of the respondents agree that the lack of implementation of the extracurricular activities program at secondary schools 27(90%),**Table (4-2)**
3. student activities department does not provide a budget for extracurricular activities **Table (4-3)**
4. the majority of the respondents were agree that routine and lack of diversity of activities 20(67%). **Table (4-4)**
5. majority of teachers reject to participate in extracurricular activities, whereas 7(17%) table (4.5)

6. there is a Lack of financial incentive to supervise extra-curricular activities 30(100%) Table (4-6)
7. there is no availability of needs of basic tools for extra-curricular activities Table (4-7)
8. Extracurricular activities do not only help teacher personal development but also develop students' talents Table (4-8)
9. Teaching quota is not taken into account when supervising extracurricular activities 15(60%) Table (4-9)
10. less than half of the respondents said that Simple experiences can carryout extracurricular activities 13(43%),. Table (4-10)

5.2 Recommendations:

1. Teachers are recommended to use extracurricular activities in the classroom because it is very important in English language teaching.
2. Teachers must be aware of the types of extracurricular activities and have great knowledge about types of questions.

References

- (1) Barbieri, M.. *Extracurricular activities*. New York, NY: St. Martin's Press (2009),171-173 .
- (2) Emmer, R. *Band*. New York, NY: Rosen Publishing Group (2010a) 86-88.
- (3) Emmer, R.. *Cheerleading*. New York, NY: Rosen Publishing Group(2010b) 45.
- (4) Emmer, R.. *Chorus*. New York, NY: Rosen Publishing Group (2010c) 18-21.
- (5) Emmer, R.. *Community service*. New York, NY: Rosen Publishing Group (2010d) 52.
- (6) Emmer, R.. *Drama club*. New York, NY: Rosen Publishing Group (2010e) 33-34.
- (7) Emmer, R.. *School newspaper*. New York, NY: Rosen Publishing Group (2010f) 60-62.
- (8) Foster, C. R.. *Extracurricular activities in the high school*. New York, NY: Read Books (2008).
- (9) Hill, S. *Afterschool matters: Creative programs that connect youth development and student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (2008) ,36- 49.
- (10) Jones, H. W. *A high school experiment in extracurricular student activities*. Bayonne, NJ: General Books (2011) , 56.
- (11) Larson, R.. *Organized activities as contexts for development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (2006) 83-85.
- (12) Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. O.. *Educational administration: Concepts and practices* (5thEd.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning(2008) 151-1.