



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

✍ نموذج البيئة المدرسية التي تلائم دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم الاساس
(دراسة ميدانية بمحليات شندي، الدامر، عطبرة 2017-2019م)

د. نادية محمود بشير - د. طارق محمد طيب الأسماء عثمان

✍ مفهوم العامل في حماسة أي تمام وأنواعه وآراء النحاة فيه (دراسة نحوية تحليلية
استقرائية تطبيقية)

د. زينب سالم مصطفى أحمد - د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبدالله - أ. علي آدم محمد مراهد

✍ التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية

أ. صلاح التوم إبراهيم محمد - د. ميرغني حمد ميرغني حمد

✍ دور منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم والمبادئ الاجتماعية و الدينية والتربوية لطالب
المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم من وجهة نظر المعلمي (يناير 2021م إلي 8 أكتوبر 2021م)

د. عفاف علي الطيب علقم - د. سعدية صالح علي - أ. أحمد محمد زكريا

✍ Self-esteem and its relationship with personality factors among students of Faculty of
Education Shendi University (2021- 2022).

Dr. Eltayeb Hamad Elzain Abdalla Osman



العدد الخامس عشر مزدوج- جمادي الأول 1444 هـ - ديسمبر 2022 م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد الخامس عشر مزدوج- جمادي الأول 1444 هـ - ديسمبر 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arythria for Publishing and Distribution

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

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبدالله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

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

موجهات المجلة:

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

المحتويات

- شَرْحُ لَامِيَّةِ الْعَجَمِ أَبِي الْعَبَّاسِ مُحَمَّدِ بْنِ الْوَجِيهِ الْأَدِيبِ.....(54-7)
- د. محمد عثمان جعفر إبراهيم الحلنقي -د. الفكي محمد الحسن الشيخ - د. عبد العزيز يوسف خليفة
تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات وعلاقته ببعض المتغيرات للعام 2021م
(كلية التجارة - جامعة النيلين- أمودجاً).....(68-55)
- د. جميلة نورالدائم الطيب الجميعاني
- التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية.....(84-69)
- أ. صلاح التوم إبراهيم محمد - د. ميرغني حمد ميرغني حمد
دور منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم والمبادئ الاجتماعية و الدينية والتربوية لطالب المرحلة
الثانوية بمحلية الخرطوم من وجهة نظر المعلمي (يناير 2021م إلى 8 أكتوبر 2021م).....(104-85)
- د. عفاف علي الطيب علقم - د. سعدية صالح علي - أ. أحمد محمد زكريا
مفهوم العامل في حماسة أبي تمام وأنواعه وآراء النحاة فيه (دراسة نحوية تحليلية
استقرائية تطبيقية).....(126-105)
- د. زينب سالم مصطفى أحمد -د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبدالله - أ. علي آدم محمد مراهد
نموذج البيئة المدرسية التي تلائم دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم الاساس (دراسة ميدانية
بمحليات شندي، الدامر، عطبرة 2017-2019م).....(148-127)
- د. نادية محمود بشير - د. طارق محمد طيب الأسماء عثمان
- Using Auxiliary Verbs in Constructing English Language Sentences.....(149-180)
- Muhassin Muhammad Ali- Dr.Mujahid Elyas Siddideg
- Mother Tongue Acquisition Versus Foreign Language Learning.....(181-208)
- Thuraya Suleiman Abker Ibrahim - Dr Abdelhafeez Ali, Mohammed
- Self-esteem and its relationship with personality factors among students of Faculty of Education
Shendi University (2021- 2022).....(209-236)
- Dr. Eltayeb Hamad Elzain Abdalla Osman

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 الخامس عشر (مزدوج) من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

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

هيئة التحرير

شَرْحُ لَامِيَّةِ الْعَجَمِ أبي العباس محمد بن الوجيه الأديب

قسم اللغة العربية - كلية الآداب
جامعة أم درمان الأهلية

د. محمد عثمان جعفر إبراهيم الحلقني

قسم اللغة العربية - كلية الآداب
جامعة أم درمان الأهلية

د. الفكي محمد الحسن الشيخ

قسم اللغة العربية - كلية الآداب
جامعة أم درمان الأهلية

د. عبد العزيز يوسف خليفة

المستخلص:

لقد حظيت قصائد كثيرة في تاريخ التراث العربي بأهتمام كبير من قبل الأدباء والعلماء في مر عصور الأدب العربي؛ ولكن تفوقت قصيدة واحدة من هذه القصائد بأهتمام بالغ، ونالت من العناية ما لم تنله قصيدة أخرى. وهي قصيدة لامية العجم للطغرائي، من شروح وحواشي وتخمينس. ومن هذه الشروح شرح محمد وجيه الدين الأديب. وهدفت الدراسة لاختراع شرح جديد للامية العجم يضاف الى الشروح التي رأت النور، فضلاً عن رفد المكتبة العربية بشرح جديد، كما تكمن اهمية الدراسة في كشفها عن شرح جديد ومؤلف مغمور ولم يطبع من قبل، من خلال اتباع منهج تحقيق النصوص. ولعل اهم نتائجها: ان هذا الشرح يمثل اضافة جديدة الى المكتبة العربية الكلمات المفتاحية: الطغرائي، لامية العجم ، محمد بن الوجيه.

Sharh Lamyat Al-Ajam Mohamed abn Alwgi Aladdib

Dr.Mohamed Oman Gaffer AL-Halangi

Dr.Alfaki Mohammed Al Hassan Al- Sheikh

Dr.Abdulaziz Yusuf Khalifa

Abstract:

The poem of Lamiya al-Ajam has been given a lot of attention and has reached the horizons, and it has received quite a bit from the care of al-Muqaddin.And those who are late alike, when their desires abounded in it and their pens flowed through it.Among these commentaries on it is the explanation of Abu al-Abbas Muhammad ibn al-Wajeeh al-Adib, which is considered in the ruling of simple explanations on the grounds that it was not printed before.In addition to being investigated, we will present it in this study in relation to its owner, to be exact, and to verify it.Perhaps it represents an addition to the Arabic library.

Key words: Toqrai, Lamiya al-Ajam, Muhammad ibn al-Wajeeh

المقدمة:

لَامِيَّةُ الْعَجَمِ مِنَ الْقَصَائِدِ الْمَشْهُورَةِ، وَهِيَ لِلشَّاعِرِ الْوَزِيرِ الطُّغْرَائِيِّ، وَسُمِّيَتْ لَامِيَّةَ الْعَجَمِ تَشْبِيهًا لَهَا بِلَامِيَّةِ الْعَرَبِ لِلشَّنْفَرِيِّ لِأَنَّهَا تَضَاهِيهَا فِي حِكْمِهَا وَأَمْثَالِهَا، وَتَمَازِلُهَا فِي التَّعْبِيرِ عَنْ حَالِ صَاحِبِهَا، وَتَبَيَّنَ نَظَرُهُ إِلَى الْحَيَاةِ، وَتَطَلَّعَهُ إِلَى مَجْتَمَعِ فَاضِلٍ، تَسُودُهُ مَكَارِمُ الْأَخْلَاقِ، وَ الْمَرْوَةِ وَالْفَضْلِ، لَا الْمَالِ وَالنَّسَبِ.

نَظَّمَ الطُّغْرَائِيُّ لَامِيَّتَهُ سَنَةَ 505 هـ فِي بَغْدَادَ، وَكَانَ آنَ ذَاكَ يَعْانِي ضِيقًا نَفْسِيًّا، فَأَدْرَجَ فِيهَا خِلَاصَةَ تَجَارِبِهِ فِي الْحَيَاةِ بَعْدَ أَنْ تَعَرَّضَ لِمُكَائِدَ كَثِيرَةٍ، لِهَذَا تَجَدَّ الْقَصِيدَةُ تَدْوِيرُ حَوْلِ ذَاتِهِ، وَعَبَّرَتْ عَنِ آلَمَةِ وَطُمُوحَاتِهِ.

بَدَأَ الشَّاعِرُ قَصِيدَتَهُ بِالْحَدِيثِ عَنْ نَفْسِهِ وَشَكَاةِ الدَّهْرِ، وَتَثْنَى بِالْغَزْلِ، ثُمَّ شَكَاةِ حَالِهِ وَمَجْتَمَعِ زَمَانِهِ، وَبَعْدَ ذَلِكَ سَرَدَ طَائِفَةً مِنَ الْحُكْمِ وَالْأَمْثَالِ. فَلَامِيَّتُهُ تَظْهَرُ شَعُورُهُ بِالْإِغْتِرَابِ، وَمَعَانَاتِهِ مِنْ سُوءِ حَظِّهِ وَمَعَانِدَةِ الدَّهْرِ لَهُ، فِي تَقَدُّمِ مَنْ كَانَ أَدْنَى مِنْهُ عَلَيْهِ، وَجَاءَتْ حِكْمُهُ مَسْتُوحِيهَا مِنْ ثِقَاتِهِ الْكَبِيرَةِ وَمِنْ التَّجَارِبِ الَّتِي مَرَّ بِهَا، وَلِذَلِكَ تُعَدُّ الْقَصِيدَةُ نَقْدًا لِأَحْوَالِ الْمَجْتَمَعِ آنَ ذَاكَ. وَلَقَدْ حَظِيَّتْ هَذِهِ الْقَصِيدَةُ بِشُرُوحٍ كَثِيرَةٍ⁽¹⁾، فَتَالَتْ شَيْئًا غَيْرَ قَلِيلٍ مِنْ عُنَايَةِ الْمُتَقَدِّمِينَ وَالْمُتَأَخِّرِينَ عَلَى السَّوَاءِ، إِذْ جَادَتْ فِيهَا الْقَرَائِحُ وَكُتِبَ الْأَقْلَامُ الشُّرُوحَ وَالْحَوَاشِي فِيهَا، وَمِنْ هَذِهِ الشُّرُوحِ، شَرَحَ أَبِي الْعَبَّاسِ مُحَمَّدَ وَجِيهِ الدِّينَ لِلَامِيَّةِ الَّذِي يُعَدُّ مِنَ الشُّرُوحِ الْبَسِيطَةِ، وَلَعَلَّهُ فِي تَقْدِيرِنَا شَرَحَ تَعْلِيمِي. وَهُوَ يَقْدِمُ شَرَحَ مُوجِزٍ لْجَانِبِي اللُّغَةِ وَالْمَعْنَى، وَلَقَدْ قَامَ فِيهِ بِشَرَحِ مَفْرَدَاتِ الْآيَاتِ بِصُورَةٍ مُبَسَّطَةٍ وَسَهْلَةٍ مِنَ النَّاحِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ. كَمَا تَنَاقَلَ مَعْنَى الْآيَاتِ بِشَكْلِ بَسِيطٍ وَبَدُونِ وَعُورَةٍ تَسْهِيلًا

لفهمها دون إسهاب وبتعبير مختصر، وقد حاول تلخيص عبارات الصفدي والدميري مع الإبقاء على مضمونها، مكتفياً بما يناسب المقام.

إن تحقيقنا له يكشف عن كتاب مغمور وشارح جديد ينضم الى مجموعة شراح هذه القصيدة، مصدرين الشرح بمقدمة ثم عرفنا بصاحب اللامية بقضاب، وبعد ذلك وقفنا على الشروح المخطوطة التي توافرت من خلال الميسور لدينا من مصادر قديمة وحديثة، ثم وقفنا على الشارح ونسبة شرحه إليه، وكذلك مصادر شرحه ومنهجه. ثم عرضنا منهجنا في التحقيق وعرضنا نماذج من صور المخطوطات المعتمدة في عملية التحقيق، مزيلين الشرح بالمصادر والمراجع التي انجزنا بها هذا العمل. وبعد، فهذا الشرح لعله كما أراده ابن الوجيه، بذلنا في تحقيقه أقصى غاية جهدنا، فإن لاقى قبولاً واصبنا فذلك حسبنا، وإن اخطأنا فالله العصمة واليه المآب والغفران

شاعر اللامية:

هو : مؤيد الدين الحسين بن علي بن عبدالصمد الطغرائي الأصبهاني: (454 - 515): العميد فخر الكتاب، شاعر صاحب ديوان الإنشاء للسلطان محمد بن ملكشاه واتصل بابنه السلطان مسعود، ولي الوزارة بأربل مدة، وكان من أفراد الدهر وحامل لواء النظم والنثر، وكان أفصح الفصحاء وأفضل الفضلاء وأمثل العلماء، ألف كتاب: (مفاتيح الرحمة ومصابيح الحكمة)⁽²⁾ و(حقائق الاستشهادات في الكيمياء)⁽³⁾ وله ديوان شعر جيد⁽⁴⁾، ومن محاسن شعره قصيدته المعروفة بلامية العجم وكان عملها ببغداد يصف حاله ويشكو زمانه، قتل بباب همذان مأسوراً⁽⁵⁾، وقال الذهبي: قتل في المصاف بين مسعود وأخيه محمود، أورد له ابن خلكان قصيدته اللامية التي ألفها في سنة خمس وخمسمائة في بغداد وشرح فيها أحواله وأموره وتعرف بلامية العجم. وهي واحدة من أشهر القصائد في التراث الشعري الإسلامي⁽⁶⁾.

شروح اللامية:

لقد تناقلها الرواة وقد اعتنى بها أهل الأدب: فشرحوها وعارضوها وخمسوها وعملوا عليها حواشي ومن هذه الشروح والحواشي:

1. تحكيم العقول بافول البدر النزول (حاشية) لعلاء الدين علي أفبرس (2799) عاطف افندي
2. شرح لامية العجم للطغرائي (ضمن مجموع ق 393) الظاهرية
3. حل المبهمة والمعجم في شرح لامية العجم/ على بن قاسم الطبري (245) الصبيحية (70) دار الكتب المصرية «مجاميع» (قيد التحقيق)
4. ايضاح المبهمة من لامية العجم/ لابن جماعة النحوي (283) كوبريلي (499) المكتبة الوطنية تونس
5. حاشية على شرح لامية العجم/ لبدر الدين الدماميني (2031) عاطف افندي
6. حاشية على شرح لامية العجم (لصفدي) للشيخ عبد الرحيم بن عبد الرحمن العباسي
7. روق الغيث الذي انسجم في شرح لامية العجم/ تقى الدين ابوبكر بن حجة (843) الجامعة الأمريكية بيروت .

شرح القصيدة:

إن المصادر التي بأيدينا لا تحدثنا عن الشارح، سوى أنه ابي العباس محمد بن وجيه الدين الأديب، وقد اشارت الى أن لديه شرح قصيدة بنات سعاد⁽⁷⁾ كتبها سنة 1165هـ، ولعل هذا التاريخ يشير الى أنه من القرن الثاني عشر تقريباً.

توثيق نسبة الشرح:

نُسب الشرح في صفحة عنوان المجموع، وكذلك فهرس المكتبة الوطنية الاسرائيلية منهج وجيه الدين في شرح لامية العجم:

أما منهجه في شرحه فيمكننا القول إنه:

1. نراه بدأ شرحه بدون خطبة للشرح.
2. التناول اللغوي لألفاظ الأبيات بالشرح، والتفسير والإيضاح.
3. الإختصار والإيجاز في شرح المعنى، وتخفيف الإيجاز خوف التطويل.
4. لقد أهمل الشارح الحديث على «النحو» كليّةً. وعموماً إنما ذكر كل بيت من أبيات القصيدة، ثم تناول مفردات البيت بصورة مختصرة، ثم شرح معناه ايضاً بصورة مبسطة. وكان بين الحين والآخر يذكر المعنى الاجمالي للبيت، كما فعل في الابيات (5) و (20) على سبيل المثال.
5. شرح الأبيات حسب ترتيب الديوان (طبعة الجوائب)⁽⁸⁾.

مصادر الشرح:

قد رجع وجيه الدين الى اثنين من المصادر المكتوبة واستفادة منها كثيراً في شرحه، وإن لم يكن يذكر اسماء هذه الكتب وهي: غيث الأدب الذي انسجم في شرح لامية العجم (للفصدي)⁽⁹⁾ والمقصود الاتمّ (للدمي)⁽¹⁰⁾ بصورة كبيرة. فالعبارات في كثير من المواضع هي ومن الواضح أن ابي العباس محمد بن الوجيه قد استفاد من هذه الكتب، ولكن نجده قد اشار الى مصدر واحد وهو كتاب: كفاية المتحفظ للاجدائي. والله اعلم.

منهج التحقيق:

وتتمثل الطريقة التي انتهجتها بالتزام بالقواعد التالية:

1. قمنا بقرائنها قراءة فاحصة، وبعد ذلك قمنا بنسخ المخطوط على قواعد الإملاء الحديثة، وبعد نسخها حرصنا على مراجعة النص بالمخطوط مرة أخرى، للتأكد من عدم وجود سقط فيه أو تصحيف أو تحريف.
2. وقد أثبت جميع ما في النسخة (الأصل) المخطوط. أما في حالة إكمال نقص وقع في (الأصل) فلإني أضعه بين معكوفين هكذا [] تنبيهاً إلى أنه من إضافتي. مع الإبقاء على عبارة الأصل ما أمكن. وأنا في كل ذلك أنبه في الهامش إلى هذه الأمور.
3. وقممت بتنظيم النص بما يفيد فهمه فهماً صحيحاً ويعين على إظهار معانيه، كوضع النقط، والفواصل اللازمة. وذلك لأن النص المخطوط في الغالب يُسرّد متتالياً من غير تنظيم، فيصعب عندئذ فهمه والإفادة منه بسهولة.

4. تخريج الشعر وذكر اختلاف الروايات قدر الطاقة، وكذلك الأمثال والاقوال.
5. احتفظت بالترقيم الأصلي لمصفحات المخطوط، وذلك بتخصيص قوسين [/] داخل السياق لحصر وجه الورقة وظهرها.
6. عرفت أسماء الأعلام، مع ذكر ترجمة موجزة يشار فيها إلي أهم مراجعها. وكذلك الكتب.

وصف النسخ:

رجعنا في تحقيق هذا الشرح الى ثلاث مخطوطات هي:
الاولي: مخطوطة (الأصل)، وهي تقع في (16) صفحة أي: (8) ورقات من مجموع تحتفظ به مكتبة راشد افندي باستنبول تحت الرقم (428)، ويحتوي المجموع على ثلاثة كتب باللغة العربية وهي على التوالي:

1. شرح قصيدة نونية ابو الفتح البستي للنقرة كار.
 2. شرح لامية العجم لمحمد بن الوجيه.
 3. شرح بانث سعاد لمحمد بن الوجيه.
 4. والكتب: الرابع والخامس والسادس، باللغة التركية.
- وشرح لامية العجم يشغل من لوحة رقم (19/و) الى لوحة رقم (26/ظ) وهي نسخة جيدة، وعدد أسطر كل صفحة (21) سطراً، وفي السطر (13) كلمة تقريباً وقد كتبت النسخة بخط واضح مقروء وأثبت الناسخ نظام التعقيب في نهاية الصفحات، وعلى هامش بعض الصفحات شرح بالتركية. وجاءت الابيات فيها على هيئة نثر، محددة بخط أحمر اعلاها، وكتب بيت واحد بالاحمر هو: (يقتلن انضاء حب لا حراك بهم) البيت رقم (24)، والمجموع قد نُسخ على يد ناسخ واحد، وخطّه واحد ومُنسّق في المجموع كله مما يدلّ على أنه نسخه بصورة متتابعة دون انقطاع.
- الثانية:** مخطوطة (ت)، نسخة محفوظة في المكتبة التيمورية بدار الكتب المصرية رقم (738) مصورة تحت الرقم (4349) مايكروفلم، وتقع في (18) صفحة، وفي كل صفحة (26) سطراً وفي كل سطر (12) كلمة تقريباً، وفي صفحة العنوان هذا كتاب شرح لامية العجم على التمام، وكتب بخط مغايروهو من الشروح المختصرة، والصفحة العنوان مرقم بالرقم (15) مما يشير الى أنه ضمن مجموع، يحتوي على: (ديوان الشيخ محمد المحذوب، ويليه ديوان استاذة الشيخ طاهر، وديوان ولده الشيخ محمد بن طاهر)، وجاء في آخرها: كتبه لنفسه الفقيه محمد مكاوي عبد العزيز جعفري وذلك في ذي الحجة سنة 1281هـ وفيها نقص وزيادة في مواضع اشرنا اليها.
- الثالثة:** مخطوطة (أ) نسخة المكتبة الوطنية الاسرائيلية، تحت الرقم (774) وتقع في (14) صفحة، في كلّ صفحة (25) سطراً، وفي السطر (15) كلمة تقريباً، وكتبت بخط واضح بنظام التعاقبية، والابيات كتبت بالاحمر وعليها آثار رطوبة، وعلى صفحة العنوان وقف لخزانة السيد حسين سليم الدجاني مفتى يافا الكائن بيافا، وهي تتفق مع (ت)، إلا في مواضع أشرنا إليها. وجاء في آخرها: تمت على يد كاتبها لنفسه عبد الله بن احمد المحلى الشافعي سنة 1201هـ كما أنها دخلت النسخة في ملك محمد الناجي الذي بيافا سنة 1365هـ وختمت بدعاء مبارك.

بسم الله الرحمن الرحيم

اصالة الراي صانتي عن مخطئ وحيدة الفضل زانتي لدى العطل اصالة مصدر اقتر
 انشي اصالة ورجل اصيل الراي أي محكم قال ابن النباري لا صيل القوى لكن لاصل الراي
 هو التفكير مبادر الامور والنظر في عواقبها وعلم ما يؤل اليه من مخطئ والصواب المخطئ النطق
 الفاسد المضطرب وراوده هنا بالحيلة الزينة التي تخيل بها الانسان من العلم والآداب والتجارة
 والممارسة للامور والاشياء التي يفضل بها غيره الزينة ما يثير بين به كدر بمعنى عند العطل
 عطلت لثرة اذا خلا جده فانه الفقد فنه ماطل ومعناه رأي لا صيل بصونني عن المضطرب
 في القول والعمل وحليته عني زانتي لدى العطل ار عند التفرع عن عرض الدنيا وزخرفها وعند
 اجاد بها قال مجدى خير ومجدى ولا شرع والشمس والضحى كاشتمنح الظفر البحر
 النقة الكرم اخبر اى خوا والآخر ضد الاول شرع اى سواد اول النهار والظفر اخوه
 معناه مجدى فى الاول مجدى في الآخر سواد تفاضل كما ان الشمس ستوت حالها في اول
 النهار و آخره ويختل معنى اخر اى انه اراد مجدى اول ومجدى اخر او لانه ورثت المجد عن ابائه
 الكوام قال فيم الاقاة في الزور ولا سكنى بها ولا انا قى فيها ولا جنى فيم اصدونيا ولا
 مصدر وقام اقامه اذ لا ازم مكانا لا يفارقه الزوراء بعدا وسميت بذلك لانها لا خوف قبعتها
 وهي مودة احدتها المنصور العباسي وهي التي بالجانب الغربي على جبل السكن باب سكن اليه
 الانس من زوج وغيره وتحت البيت مثل من اشال العوب معناه قاستي في بعدا ولا ياتي
 شئ ولا سكن فيها ولا علاقة لى فيها الدليل ما ضرب من المشل فقد تبرم من المقام فيها
 كل التبرم لما استغنم استفاد من نفعه وموتج بها على المقام فيها واذا كان كذلك فربما
 متعين فقال اعن الابل صوا كلف منفردا كالسيف عتي متناه من مخطئ نار اى

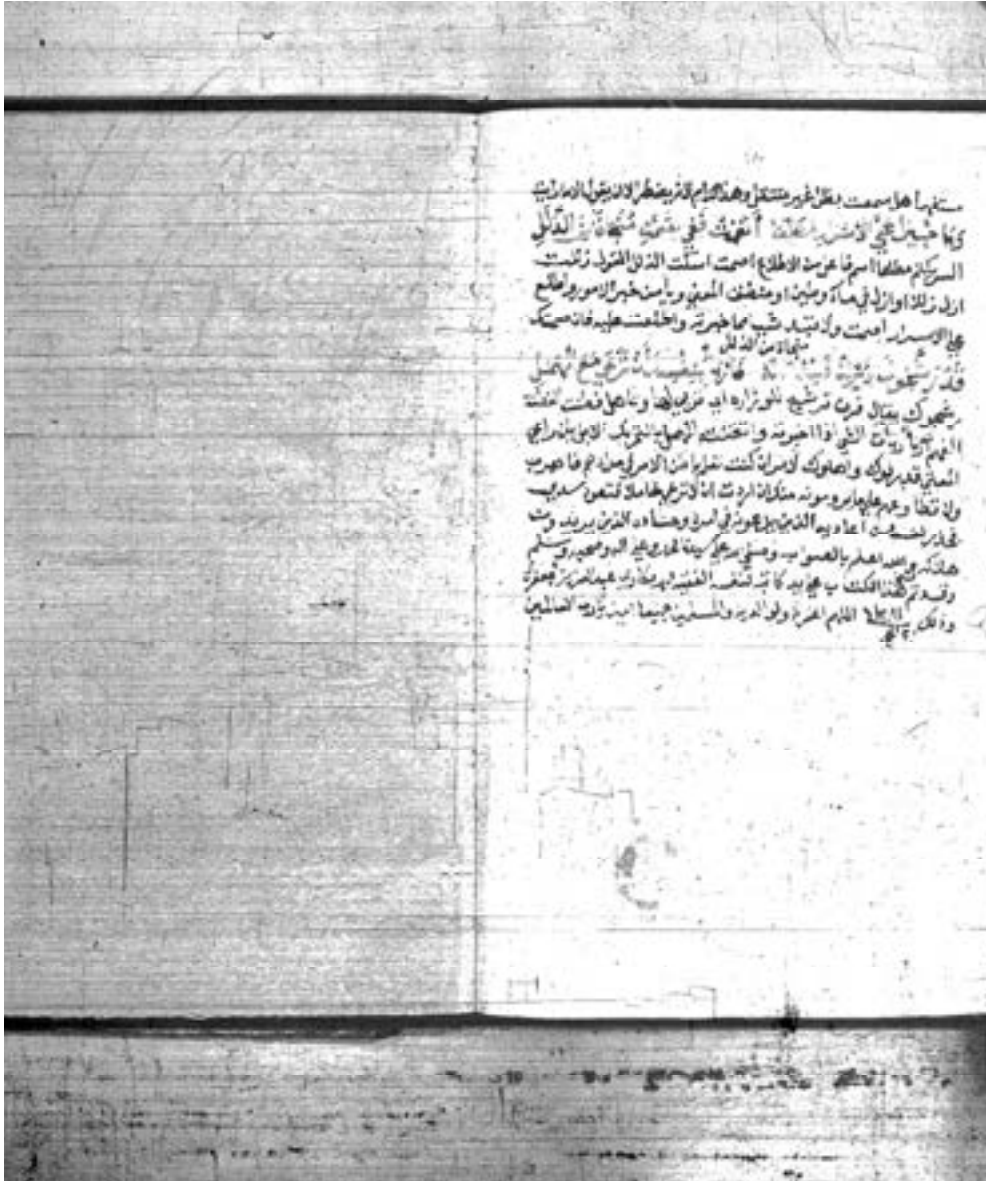
بعد

من سحاب وغيره معناه ترجو انحود والبقاء بدار هي بنفسها لا بقاء لها وهي
 شئ بالظن في كونها وفناها بين ما هي كائنة اذ اربا فانية تفصيلا في الحوادث
 الكائنة واجمالا فواب هذه الدار وحصول القناعة واخذ يضرب له مثلا في الخارج
 فقال له مستغنا وهل يوما سمعت نطق غير منتقل وهذا الزم له لانه بضطره الى
 ان يقول لا ما رأيت فقال فيا خبير على الاسرار سطلعا صمت فني الصمت
 منجاة من الزل اللة الذاكر كيم سطلعا اسم فاعل في الاطلاع اصمت اسكت الزل
 تقول زلت ازل زلا اذ ازل في منطق معناه يا من خبر الاسرار واطلع على الاسرار
 اصمت ولا تبد شيئا ما خبرته واطلعت عليه فاق ذلك منجاة من الزل لان الكلام في
 هذا النظام يتعب نحو الطير قد رشحك لاد لو فطنت له فابني بنفك ان تر مع العنبر
 يقال فلان يرشح للوزن يربى لها ويؤهل فطنت الفطنة الغم اربا ثبات الشئ
 اذا حذرته واقفينه العمل بالتحريك الابل بلا راع معناه قد ربوك واهوك لاح
 ان كنت تعلم باطن الامر في زادهم فاهرب منه ولا تظا وعهم على ابر ومونه وان
 اردت ان لا ترع ما سلا فتعوذ فالعقل يحذر نفسه من عاديه الذين يبعون في
 هلاله وفساده وحس دة الذين يؤثرون هلاكه وصلى الله على سيدنا و
 نبينا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين والحمد لله
 رب العالمين
 الكتاب

نهاية المخطوط



الصفحة الأولى من مخطوط التيمورية



الصفحة الأخيرة من مخطوط التيمورية



الصفحة الأولى من مخطوط المكتبة الوطنية الإسرائيلية



الصفحة الأخيرة من مخطوط المكتبة الوطنية الإسرائيلية



الصفحة الأخيرة من مخطوط المكتبة الوطنية الإسرائيلية

النَّصُّ الْمُحَقَّقُ

بسم الله الرحمن الرحيم

[وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم وبه ثقتي ورجائي] (11)

(أَصَالَةُ الرَّأْيِ صَانَتْنِي عَنِ الْخَطْلُولِ لِجَلِيَّةِ الْفَضْلِ زَانَتْنِي لَدَى الْعَطَلِ) (12)

الأصالة: مصدر أَصَلَ الشيءَ أَصَالَةً (13). وَرَجَّلَ صِلَ الرَّأْيَ، أَيُّ: مُحْكَمُهُ (14). قال ابن الأنباري (15): «الأصيل: القوي الذي له أصل» (16). **الرأي:** هو التفكير في مبادئ الأمور والنظر في (17) عواقبها، وعلم ما يؤول إليه من الخطأ والصواب (18). **الخطل:** النطق الفاسد المضطرب (19). ومراده (20) هنا **بالجليّة:** الزينة التي يتحلّى بها الإنسان (21)؛ من العلم والأدب والتجارب والممارسة للأمور والأشياء التي يفضل بها غيره. [زانتني] (22) **الزينة:** ما يتزيّن به (23) **لَدَيَّ:** بمعنى عند (24). **العطل:** مصدر عطلت المرأة، إذا خلا جيدها من القلادة (25). فهي عاطل (26).

ومعناه: (27) رأيي الأصيل يصونني عن الإضطراب في القول والعمل، وحليته عملي (28) زانتني (29) لدى (30) العطل، أي: عند التعرّي عن اعراض (31) الدنيا وزخرفها (32)، ولقد أجاد بما قال (33):

(مَجْدِي أَحْيَرًا وَمَجْدِي أَوَّلًا شَرَعٌ وَالشَّمْسُ رَادَّ الضَّحَى كَالشَّمْسِ فِي الطَّفَلِ)

المجد: في اللغة، الكرم (34). **أخيراً:** أي آخرًا، والآخر: ضدّ الأول، شرع: أي سواء (35). **الرأد:** أول النهار (36). **والطفل:** آخره (37).

معناه: مجدي في الأول [و] (38) مجدي في الآخر سواء، لا تفاضل [فيه] (39) كما إن الشمس أستوت حالاتها في أول النهار وآخره. ويحتمل معنى آخر (40) أي: أَنَّهُ أَرَادَ مَجْدِي أَوَّلًا وَمَجْدِي آخِرًا واحد؛ لأنّي (41) ورثت المجد عن أبائي الكرام [وسدّت كما سادوا] (42). قال:

(فِيمَ الْإِقَامَةُ بِالزُّورَاءِ لَا سَكْنِي بَهَا وَلَا نَاقَتِي فِيهَا وَلَا جَمَلِي)

فيم: اصله فيما، والإقامة: مصدر أقام إقامة إذا أزم مكاناً لا يفارقه (43)، **الزوراء:** بغداد، وسُمّيت بذلك لإنحراف قبلتها، وهي بلدة أحدثها المنصور العباسي [سنة 140 هـ] (44) وهي التي بالجانب الغربي على دجلة (45). **السكن:** ما يسكن إليه الإنسان من زوج وغيره، و[بقية] (46) البيت مثّل من أمثال العرب (47).

معناه: أقامتني في بغداد لأني شيء، ولا سكن لي فيها (48) ولعلاقة (49) لي فيها الدليل ما ضربه من المثل، فقد تبرّم من المقام فيها كلّ التبرّم لما استفهم إستفهاماً (50) عن نفسه وموَجّ بها على المقام فيها وإذا كان كذلك فرحيله متعيّن (51). فقال:

(نَاءٍ عَنِ الْأَهْلِ صِفَرِ الْكَفِّ مُتَفَرِّدٌ كَالسَّيْفِ عُرِّيَ مَتْنَاهُ مِنَ الْخَلَلِ)

نأ: أي [و/1] بعيد، من نأى إذا بُعد (52)، **الأهل:** أهل الرجل، **الصفر:** الخالي (53)، **عُرِّي:** أي جرد (54)، **المتنان:** هنا (55) جانب السيف (56)، **الخلل:** جَمْعُ خَلَّةٍ بالخاء المعجمة بطائن كانت تغشي بها اجفان السيوف (57) منقوشة بالذهب وغيره.

معناه: [هذا البيت] (58) متعلق بما قبله، كأنه يقول: لأني شيء أقيم ببغداد (59) ولا سكن لي

فيها و لاجمل، وَأَنَا نَاءٍ⁽⁶⁰⁾ عن الأهل فقير ليس في يدي⁽⁶¹⁾ شيء من المال، منبوذ⁽⁶²⁾ عن الأهل⁽⁶³⁾ والناس كالسَّيْفِ الَّذِي جُرِّدَ مِنْ خِلَلِهِ⁽⁶⁴⁾ فما تنظره العيون وهو مطلوب في نفسه عند الحاجة لا الاجفان والحمائل⁽⁶⁵⁾.

(فَلَا صَدِيقٌ إِلَيْهِ مُشْتَكِي حَزَنِي وَلَا أُنَيْسٌ إِلَيْهِ مُنْتَهِي جَدَلِي)
الصَّدِيقُ: الصَادِقُ فِي الْمِخَالَةِ والمَوَدَّةِ⁽⁶⁶⁾ الحُزْنُ: خِلَافُ السُّرُورِ⁽⁶⁷⁾ الانيس: هو المجالس الَّذِي يوجد منه الانس، ويركن⁽⁶⁸⁾ إليه ولا يستوحش منه⁽⁶⁹⁾، مُنْتَهَى: مصدر اُنْتَهَى الشيء إِذَا بَلَغَ الغاية⁽⁷⁰⁾، الجَذَلُ: بالجيم والدَّال المعجمة ضِدُّ⁽⁷¹⁾ الحزن وهو: الفرح⁽⁷²⁾.
مَعْنَاهُ: ما أَجَدَ صديقاً يكون إليه مشتكى أحزاني ولا أَجَدَ⁽⁷³⁾ أُنيساً يكون إليه بثُّ «أحزاني ومنتهى»⁽⁷⁴⁾ أفراحي فقال:

(طَالَ اغْتِرَابِي حَتَّى حَنَّ رَاحِلَتِي وَرَحَلَهَا وَقَرِي الْعَسَالَةِ الذُّبُلِ)
حنين النَّاقَةِ: صوتها في مراعيها⁽⁷⁵⁾ وإلي ولدها⁽⁷⁶⁾، والحنين من الأدمي: الشَّوْقُ⁽⁷⁷⁾، الرَّاحِلَةُ: النَّاقَةُ الَّتِي تَصْلَحُ أَنْ تُرَحَّلَ أَيُّ: يوضع عليها الرَّحْلُ⁽⁷⁸⁾، والرَّحْلُ: رَحْلُ البعير، وهو أصغر من القَتَبِ⁽⁷⁹⁾، وَقَرِي: القارية من السنان أعلاه⁽⁸⁰⁾، العَسَالَةُ: الرَّمَاحُ⁽⁸¹⁾، الذُّبُلُ: جَمْعُ ذَابِل وهو صفة الرَّمح⁽⁸²⁾، كأنه يصف⁽⁸³⁾ الرَّمَاحُ بِالْخِفَّةِ والرَّقَّةِ.

مَعْنَاهُ: طَالَ إِغْتِرَابِي وَأَمْتَدَ سَفَرِي، إِي أَنْ حَنَّتْ رَاحِلَتِي، وَحَنَّ رَحَلَهَا، وَحَنَّ⁽⁸⁴⁾ اعالي رماحي، إِي الدعة⁽⁸⁵⁾ والسكون والإستقرار، بدلاً من الإضطراب والحركة⁽⁸⁶⁾.

(وَصَجَّ مِنْ لَعَبٍ نَضْوِي وَعَجَّ لِمَا أَلْقَى رِكَابِي وَلَجَّ الرُّكْبُ فِي عَدَلِي)
صَجَّ: صاح⁽⁸⁸⁾، اللَّعِبُ: الإغْيَاءُ والتَّعَبُ⁽⁸⁹⁾، والنَّضْوُ: «بكسر النون»⁽⁹⁰⁾، البعير المهزول⁽⁹¹⁾، وَعَجَّ: العجيج: رفع الصَّوْتِ. الرِّكَابُ: [الإبل]⁽⁹²⁾ الَّتِي يُسَارُ عَلَيْهَا⁽⁹³⁾، اللَّجَّ: الحث⁽⁹⁴⁾، الرُّكْبُ: أصحاب الإبلِ فِي السَّفَرِ دُونَ الدَّوَابِ، وَهُمْ الْعَشَرَةُ فَمَا فَوْقَهَا⁽⁹⁵⁾، الْعَدَلُ: هو الملامة⁽⁹⁶⁾، وَرَجُلٌ مَعْدُولٌ أَيُّ: يعذل لإفراطه.

مَعْنَاهُ:

[هذا البيت]⁽⁹⁷⁾ كَالَّذِي تَقْدِمُ قَبْلَهُ، أَخَذَ يَعْدُدُ مَشَاقَّ طَرِيقِهِ وَيَكْرُرُ اصْنَافَ نَكَدِهِ⁽⁹⁸⁾ حَتَّى أَنَّ النَّوْقَ تَضَجَّ⁽⁹⁹⁾ مِنْ تَحْتِهِ، وَالإِبِلُ تَرْفَعُ أَصَوَاتَهَا، وَالرِّفَاقُ يُلُومُونَهُ وَيَعْدُلُونَهُ⁽¹⁰⁰⁾ عَلَى [1/ظ] مواصلة الأسفار ومحاولة الأخطار.

(أَرِيدُ بَسْطَةَ كَفِّ أَسْتَعِينُ بِهَا عَلَى قَضَاءِ حُقُوقِ لِعَلِّي قِبَلِي)
[أَرِيدُ]⁽¹⁰¹⁾ الإِرَادَةُ: المَشِيتَةُ⁽¹⁰²⁾، البَسْطَةُ: السَّعَةُ⁽¹⁰³⁾، أَسْتَعِينُ: أطلب الإعانة⁽¹⁰⁴⁾، الْقَضَاءُ: هُنَا بِمَعْنَى الْأَدَاءِ وَالْإِنْهَاءِ، مِنْ قَوْلِكَ: قَضَيْتَ دِينَي، الْحُقُوقُ: جَمْعُ حَقٍّ، وَالْمِرَادُ بِهِ⁽¹⁰⁵⁾ هُنَا مَا يُلْزَمُ ذِمَّةَ الْإِنْسَانِ مِنَ الْمَرْوَةِ فِي الْجُودِ، وَمَا أَشْبَهَهُ⁽¹⁰⁶⁾، الْعُلَى: هِيَ الرِّفْعَةُ وَالشَّأْنُ وَ[الشرف]⁽¹⁰⁷⁾ إِذَا فَتَحْتَ الْعَيْنَ مُدَدَّتْ وَإِذَا ضَمَّتْ قَصُرَتْ، الْقَبْلُ: الطَّاقَةُ⁽¹⁰⁸⁾، يَقَالُ: مَا لِي بِهِ قَبْلٌ أَيُّ: طَاقَةٌ فَهُوَ كَأَنَّهُ «أَحْمَالُ لِلَّذِي»⁽¹⁰⁹⁾ يُلْزَمُهُ بِالْقِيَامِ بِمَا فِي ذِمَّتِهِ.

مَعْنَاهُ:

أحاول من الزَّمان بَسْطَ كَفٍّ من المال المتسع لأجل⁽¹¹⁰⁾ الإعانة على وفاء حقوق استقرت للعلی في ذمتی «والله أعلم»⁽¹¹¹⁾.

(وَالذَّهْرُ يَعْكِسُ آمَالِي وَيُقْنِعُنِي مَنِ الْغَنِيمَةِ بَعْدَ الْكَدِّ بِالْقَلِيلِ)

الدَّهْرُ:

الزَّمان⁽¹¹²⁾، العكس: جعلك آخر الشيء أوله⁽¹¹³⁾، الأمال: جَمْعُ أَمَلٍ، وهو الرَّجاء⁽¹¹⁴⁾، القناعة: الرضى بما قُسم⁽¹¹⁵⁾، والغنيمة: واحدة الغنائم وهو ما [تظفر]⁽¹¹⁶⁾ به من ملك غيرك⁽¹¹⁷⁾، الكدُّ: الشدَّة في العمل، وطلب التكسب والتَّعب⁽¹¹⁸⁾، القفل: الرَّجوع من السَّفر⁽¹¹⁹⁾ والقفلة، الرفقه⁽¹²⁰⁾ الراجعة من السَّفر.

مَعْنَاهُ:

الدَّهْرُ يعكس ما أوَّلُهُ وارجوه من البسطة والرفعة⁽¹²¹⁾، حتَّى أقنع من الغنيمة بالرجوع بعد التَّعب والمشقة، «بملاقاة الأهل»⁽¹²²⁾. قال:

(وَذِي شَطَاطٍ كَصَدْرِ الرُّمَحِ مُعْتَقِلٍ مِثْلَهُ غَيْرَ هَيَّابٍ وَلَا وَكِلٍ)

ذِي: بمعنى صاحب، الشطاط: بفتح الشين وكسرها: اعتدال القامة⁽¹²³⁾، الاعتقال: أن يضع الفارس رمحه بين ساقه وركابه⁽¹²⁴⁾، وهَيَّابٌ: أي جبان⁽¹²⁵⁾، وكل: أي عاجز «وهو الذي»⁽¹²⁶⁾ يكل أمره إلى غيره ويتكل عليه⁽¹²⁷⁾.

مَعْنَاهُ:

وصاحب قامة معتدلة قامته مثل صدر الرَّمح معتقل برمح غير جبان ولا عاجز، أخذ يصف صاحبه ويصف ما هو عليه من كمال الخلق والخلق وغير ذلك.

(حَلَوُ الْفُكَاهَةِ مَرُّ الْجَدِّ قَدْ مَزَجَتْ بِشِدَّةِ الْبَاسِ مِنْهُ رَقَّةُ الْغَزْلِ)

الحُلُو: نقيض المر⁽¹²⁹⁾، الفكاهة: بالضم المزاح⁽¹³⁰⁾، الجدُّ: نقيض الهزل⁽¹³¹⁾، وهو الإجهاد في الأمور، المزج: الخلط⁽¹³²⁾، يقال: مزجت الشيء⁽¹³³⁾ إذا خلطته بغيره، الشدَّة: ضدَّ اللين⁽¹³⁴⁾، البأس: الشجاعة⁽¹³⁵⁾، الرقة: ضدَّ الغلظة⁽¹³⁶⁾، الغزل: مغازلة النساء وهي محادثتهن ومراودتهن⁽¹³⁷⁾.

مَعْنَاهُ:

إنَّه صاحب حلو اللسان، طيب الأخلاق، لذيدُ الجدِّ [و/2]، وهو صفة المدح؛ لأنَّ الشدَّة في الإجهاد محمودة، فهو قد مزجت فيه الحلاوة ورقة الغزل بالمرارة من شدَّة البأس.

(طَرَدْتُ سَرَحَ الْكَرِيِّ عَنْ وَرْدٍ مُقْلَتِهِ وَاللَّيْلُ أَغْرِي سَوَامَ النَّوْمِ بِالمَقْلِ)

الطَّرْدُ: الإبعاد⁽¹³⁸⁾، السَّرْحُ: المال السَّائم⁽¹³⁹⁾، تقول: سرحت بالغداة وراحت بالعشي، الكرى: النَّعاس⁽¹⁴⁰⁾، الورد: خلاف الصَّدْر⁽¹⁴¹⁾، وهو فعل القوم يأتون الماء فيردونه، المقلة: شحمة العين التي تجمع البياض والسَّواد⁽¹⁴²⁾، والإغراء: ضدَّ التحذير⁽¹⁴³⁾، والسَّوام: هو المال الرعى⁽¹⁴⁴⁾، النَّوْمُ: ضدَّ اليقظة⁽¹⁴⁵⁾.

مَعْنَاهُ:

أَيَّ مَنَعْتَهُ النَّوْمَ بِالْمَحَادَثَةِ، وَنَحْنُ فِي لَيْلٍ قَدْ أَقْبَلَ بِالنَّوْمِ عَلَى الْعَيُونِ، وَحَبِيْهِ⁽¹⁴⁶⁾ إِلَى الْمَقْلِ. فَقَالَ:
(وَالرَّكْبُ مِثْلٌ عَلَى الْأَكْوَارِ مِنْ طَرِبٍ صَاحٍ وَآخَرَ مِنْ خَمَرٍ الْكَرَى تَمْلٍ)
مِيلٌ: جَمْعُ مَائِلٍ، وَهُوَ الَّذِي [لَا]⁽¹⁴⁷⁾ اسْتَوَى عَلَى السَّرَجِ⁽¹⁴⁸⁾، الْأَكْوَارُ: جَمْعُ كُورٍ وَهُوَ
الْقِتْبُ⁽¹⁴⁹⁾ الطَّرِبُ: ⁽¹⁵⁰⁾ بِكسر الرَّاءِ اسْمُ فَاعِلٍ، وَهُوَ يَحْتَمِلُ أَنْ يَكُونَ مِنَ الْفَرْحِ، وَأَنْ يَكُونَ مِنَ
الْحُزْنِ وَهُوَ أَقْرَبُ⁽¹⁵¹⁾، صَاحٍ: مَنْ صَحَا يَصْحُو إِذَا زَالَ [كَانَ]⁽¹⁵²⁾ مَا يَجِدُهُ مِنَ النَّشْوَةِ⁽¹⁵³⁾، وَقَالَ ابْنُ
الْأَعْرَابِيِّ: سَمِيتِ الْخَمْرَةُ لِأَنَّهَا تَرَكَّتْ فَاخْتَمَرَتْ، وَاخْتَمَرْتُ بِهَا تَغْيِيرُ رِيحِهَا، وَقِيلَ: لِمَخَامَرَتِهَا الْعَقْلُ أَيَّ:
تَغْطِيَتِهَا الْعَقْلُ⁽¹⁵⁴⁾، تَمْلٍ: هُوَ الرَّجُلُ إِذَا أَخَذَ الشَّرَابَ مِنْهُ فَهُوَ: تَمْلٌ نَشْوَانٌ⁽¹⁵⁵⁾.
مَعْنَاهُ: نَادَمْتَهُ وَحَادَثْتَهُ وَالرِّفَاقُ قَدْ مَالُوا عَلَى مَطَايَاهُمْ فَهَمَّ مَا بَيْنَ صَاحٍ مِنَ النَّوْمِ⁽¹⁵⁶⁾
وَمَا بَيْنَ تَمْلٍ مِنَ الْكَرَى وَهَذَا دَلِيلٌ عَلَى أَنَّهُمْ كَانُوا فِي آخِرِ⁽¹⁵⁷⁾ اللَّيْلِ وَفِي ذَلِكَ الْوَقْتُ يَكُونُ
بَعْضُهُمْ وَقَدْ صَحَا مِنْ خَمْرَةٍ نَوْمِهِ وَالْآخِرُ نَشْوَتُهُ تَمِيلُ بِهِ يَمْنَةً وَيُسْرَةً «لَأَنَّ الْعَيْنَ مِنْ فَرْطِ السَّهْرِ
تَمِيلُ إِلَى النَّوْمِ وَقَدْ سَمِعْتُ⁽¹⁵⁸⁾» قَالَ:

(فَقُلْتُ أَذْعُوكَ لِلْجَلِيِّ لِتَنْصُرِي وَأَنْتَ تَخَذِلُنِي فِي الْحَادِثِ الْجَلِيِّ)

دَعَاوْتُ: فَلَنَاءً إِذَا صَحَّتْ بِهِ⁽¹⁵⁹⁾، الْجَلِيُّ: الْأَمْرُ الْعَظِيمُ⁽¹⁶⁰⁾، النِّصْرَةُ: ضِدُّ الْخِذْلَانِ فِي الْحَرْبِ
وغيره⁽¹⁶¹⁾، وَهِيَ الْإِغَاثَةُ⁽¹⁶²⁾ عَلَى الْمَهْمِ⁽¹⁶³⁾، خَذَلْتَهُ: إِذَا تَرَكْتَ عَوْنَهُ وَنُصْرَتَهُ⁽¹⁶⁴⁾، الْحَادِثُ الْجَلِيُّ: الْوَاقِعُ
الْعَظِيمُ مِنَ الدَّهْرِ⁽¹⁶⁵⁾، وَالْجَلِيُّ: الْهَيِّئُ، وَهِيَ مِنَ الْأَضْدَادِ⁽¹⁶⁶⁾ وَالْمُرَادُ بِهِ هُنَا الْوَاقِعُ الْعَظِيمُ.
مَعْنَاهُ: فَقُلْتُ لَهُ مُسْتَفْهِمًا: أَذْعُوكَ لِلْأَمْرِ الْعَظِيمِ عَالِمًا⁽¹⁶⁷⁾ لِنُصْرَتِكَ لِي⁽¹⁶⁸⁾ وَأَنْتَ تَخَذِلُنِي فِي
مِثْلِ هَذَا الْحَادِثِ الْعَظِيمِ، فَهَذَا اسْتِفْهَامٌ مَعْنَاهُ التَّوْبِيخُ⁽¹⁶⁹⁾. قَالَ:
(تَنَامُ عَيْنِي وَعَيْنُ النَّجْمِ سَاهِرَةٌ وَتَسْتَحِيلُ وَصَبْغُ اللَّيْلِ لَمْ يَحِلْ)
الْعَيْنُ: حَاسَّةُ الْبَصَرِ⁽¹⁷⁰⁾، النَّجْمُ: الْكَوْكَبُ، وَمَتَى أَطْلُقَ فَاَلْمُرَادُ بِهِ الثَّرْيَا⁽¹⁷¹⁾، وَتَسْتَحِيلُ:
الِاسْتِحَالَةُ [2/ظ] التَّغْيِيرُ⁽¹⁷²⁾، الصَّبْغُ: اللَّوْنُ⁽¹⁷³⁾.

مَعْنَاهُ: تَنَامُ عَيْنِي وَهَذِهِ عَيْنُ النَّجْمِ سَاهِرَةٌ، لَمَّا أَقَاسِيَهُ وَأَكَابَدَهُ مِنَ الْفِكْرَةِ وَتَسْتَحِيلُ عَلَيَّ،
وَصَبْغُ⁽¹⁷⁴⁾ اللَّيْلِ كَمَا تَرَاهُ لَمْ يَحِلْ وَلَمْ يَتَغَيَّرْ؟ «وَلَقَدْ أَجَادَ بِمَا قَالَ»⁽¹⁷⁵⁾.
(فَهَلْ تُعِينُ عَلَيَّ هِمْمْتُ بِهِ وَالْعَيُّ يَزْجُرُ أَحْيَانًا عَنِ الْفَسْلِ)
الْإِعَانَةُ: الْمُسَاعَدَةُ⁽¹⁷⁶⁾، الْعَيُّ: الضَّلَالُ⁽¹⁷⁷⁾، الرَّجْرُ: الْمُنْعُ وَالنَّهْيُ⁽¹⁷⁸⁾، أَحْيَانًا: جَمْعُ حَيْنٍ وَهُوَ:
الْوَقْتُ⁽¹⁷⁹⁾، الْفَسْلُ: الْجَبْنُ⁽¹⁸⁰⁾.

مَعْنَاهُ: يَقُولُ لِصَاحِبِهِ: أَتَنَامُ عَيْنِي وَتَسْتَحِيلُ عَلَيَّ؟ فَهَلْ لَكَ أَنْ تُعِينَ صَاحِبَكَ⁽¹⁸¹⁾ عَلَى
التَّحْمَلِ، «وَلَقَدْ أَجَادَ»⁽¹⁸²⁾. وَقَالَ:

(إِنِّي أَرِيدُ طُرُوقَ الْحَيِّ مِنْ إِصْمٍ وَقَدْ حَمَاهُ رَمَاهُ مِنْ بَنِي تَعْلٍ⁽¹⁸³⁾)

الطُّرُوقُ:

الْمَجْيَاءُ لَيْلًا⁽¹⁸⁴⁾، الْحَيُّ: [وَاحِدًا]⁽¹⁸⁵⁾ أَحْيَاءُ الْعَرَبِ⁽¹⁸⁶⁾ وَهُمْ الْقَوْمُ النَّازِلُونَ عَلَى⁽¹⁸⁷⁾ مَكَانِهِمْ، إِصْمٌ:
بِكَسْرِ الْهَمْزَةِ «وَفَتْحُ الضَّادِ»⁽¹⁸⁸⁾: جَبَلٌ⁽¹⁸⁹⁾، حَمَاهُ: مَنَعَهُ⁽¹⁹⁰⁾، رَمَاهُ: جَمْعُ رَامٍ، تَعْلٌ: [أَبُو]⁽¹⁹¹⁾ لَحْيٍ مِنْ
طَيِّءٍ وَهُوَ تَعْلٌ بَنُ عَمْرٍو أَخُو بَنِي هَانٍ، وَبَنُو تَعْلٍ مَشْهُورُونَ بِجُودَةِ الرِّمِيِّ⁽¹⁹²⁾.

مَعْنَاهُ:

يقولُ لصاحبه: الغيُّ الَّذِي طلبت إعانتك عليه هو إني أريد طروق الحيِّ والنزول على إَصْمَ ليلاً، وقد حماه رماة من بني تُعل المقيمون في الحيِّ، فهل لك في الإعانة (193) على المسير إليهم؟. قال:

(يَحْمُونَ بِالْبَيْضِ وَالسَّمْرِ اللَّذَانِ بِهِ (194) سُودَ الْغَدَائِرِ حُمَرَ الْحَلِيِّ وَالْحُلَلِ)
يَحْمُونَ: يَمْتَنِعُونَ (195)، الْبَيْضُ: جَمْعُ بَيْضٍ وهو السَّيْفُ (196)، وَالسَّمْرُ: جَمْعُ سَمَرٍ وهو الرُّمَحُ (197)، وَاللَّذَانِ: هو اللَّيْنُ (198)، الْغَدَائِرُ: صفائر الشَّعر (199)، واحدها غديرة، الْحَلِي: ما تتحلَّى به المرأة، من خاتمٍ وسوارٍ وغيرهما (200)، الْحُلَلُ: جَمْعُ حُلَّةٍ وهي البردة اليمانيَّة، وَالْحُلَّةُ: رداءٌ وإزاراً (201)، ولا تُسمى حُلَّةٌ حتى تكون ثوبين.

مَعْنَاهُ: هؤلاء الرماة الذين هم في بني تُعل، يحمون «في الحيِّ بالسَّيُوف» (202) والرَّماح اللَّيْنَة (203) ابكاراً سود الغدائر حمر الحليِّ والبرود لأنَّ (204) حليهن من الذهب الأحمر ولباسهن من الحرير الأحمر. قال:

(فَسَرِ بِنَا فِي دِمَامِ اللَّيْلِ مَعْتَسِفًا (205) فَتَفْحَةً (206) الطَّيِّبِ تَهْدِيَةً إِلَى الْجَلَلِ)
الدِّمَامُ: الْحُرْمَةُ (207)، [الإعتساف] (208) الَّذِي يَعْتَسِفُ فِي السَّيْرِ أَيُّ: يمشي على (209) غير طريق (210) نَفْحَةُ الطَّيِّبِ: رائحته، نفح الطيب: إذا فَاحَ نشره (211)، تَهْدِيَتُنَا: تُرْشِدُنَا إِلَى مقصدنا (212)، الْجَلَلِ: بكسر الحاء وهم القوم النزول (213).

الْمَعْنَى (214): فَسَرِ بنا في دَمَةِ اللَّيْلِ فهو يسترنا، واعتسِف السير ولا تخشَى الضَّلال عن الطريق التي للحيِّ (215)، فَإِنَّ له نفحة طيب من أهله، تُرشدك إلى الحلة التي هم بها نزول وهذا معنى لطيف وتركيب رقيق. قال:

(فَالْحُبُّ حَيْثُ الْعِدَى وَالْأَسَدُ رَابِضَةٌ حَوْلَ الْكِنَاسِ / لَهَا غَابٌ مِنَ الْأَسَلِ (216)) ([3/و])
الْحُبُّ: بالضمِّ المحبة، وبالكسر الحبيب نفسه (217)، وَالْعِدَى: بكسر العين الاعداء (218)، الْأَسَدُ: جَمْعُ أَسَدٍ، رَابِضَةٌ: الرَّبُوضُ للغنم، والبقر والفرس والكلب والأسد (219) مثل بروك الإبل (220) رابضة و«جَنَّمَ الطَّيْرُ» (221) حَوْلَ الشَّيْءِ: ما يحاذيه من [كل] (222) جانب. الْكِنَاسُ: موضع الطَّيْرِ الَّذِي يَكْنِسُهُ (223)، الْغَابُ: الْأَجَامُ (224)، الْأَسَلُ: الرَّمَاخُ (225) وهي المرادة هنا. وَالْأَسَلُ: شجر له شَوْكٌ طويل (226).

مَعْنَاهُ:

حبيبي حيث الأعادي والأسود رابضة حول كناسها والأسود لها غاب من الرَّمَاخِ.
(نَوُّمٌ نَاشِئَةٌ بِالْجَزْعِ قَدْ سَقِيَتْ نِصَالُهَا مِيَاهِ الْغُنْجِ وَ الْكُحْلِ)
الْأُمُّ: الْقَصْدُ (227)، نَاشِئَةٌ: اسم فاعل، الْجَزْعُ: بالكسر: مُنْعَطَفُ الْوَادِي (228)، النِّصَالُ: جَمْعُ نَصْلٍ وهو: نَصْلُ السَّيْفِ وَالسَّهْمِ (229)، مِيَاهُ: جَمْعُ مَاءٍ، وَالْغُنْجُ: [بضم الغين مع اسكان النَّون وهو الظاهر هنا وَمَعْنَاهُ حَسَنُ الشَّكْلِ] (230) وَالْكُحْلُ: سَوَادٌ يَغْلُو جَفُونَ الْعَيْنِ (231) مثل الْكُحْلُ من غير اِكْتِحَالِ. نقصد فتاة أو فتيات ناشئة بمتعلق الوادي ونصالها قد سقيت بمياه الغنج والكحل.
(قَدْ رَادَ طَيْبٌ أَحَادِيثَ الْكِرَامِ بِهَا مَا بِالْكَرَائِمِ مِنْ جُبْنٍ وَمِنْ بَخَلٍ)

الكَرَمُ:

جَمْعُ كَرِيمٍ، والكريم ضِدُّ الْبَخِيلِ⁽²³²⁾، «والكرائم: ايضاً ضِدُّ اللَّئِيمِ»⁽²³³⁾، لأنَّ الكريم هو الَّذِي يَجْمَعُ الصِّفَاتِ الْحَمِيدَةَ، وهذا الْمَعْنَى هو الْمُرَادُّ مِنَ الْبَيْتِ. الْكَرَائِمُ: جَمْعُ كَرِيمَةٍ، الْجَيْنُ: ضِدُّ الشُّجَاعِ⁽²³⁴⁾، الْبَخْلُ: بِتَحْرِيكِ الْخَاءِ ضَمًّا وَاسْكَانًا ضِدُّ الْكَرَمِ⁽²³⁵⁾، وعن الكسائي: فتح الباء وسكون الخاء⁽²³⁶⁾.

مَعْنَاهُ:

وقد زاد طيب⁽²³⁷⁾ أحاديث الكرام عند المسامرة ما يوجد في النساء الكرائم من الجبن والبخل، وهاتان الصفتان محمودتان في النساء مذمومتان في الرجال؛ لأنَّ المرأة إذا كان فيها شجاعة ربَّما كرهت [بعلمها]⁽²³⁸⁾ فوقع به أذى⁽²³⁹⁾ إلي هلاكه «وإنَّ كان عندها كرماً»⁽²⁴⁰⁾ جادت بها في بيتها فأضّر ذلك بزوجها.

(تَبَيَّنَ نَارُ الْهَوَى مِنْهُنَّ فِي كَيْدٍ حَرَى وَنَارُ الْقَرَى مِنْهُنَّ عَلَى الْقَلْلِ)

تبيت: [تمسى]⁽²⁴¹⁾ نار: [معروفة]⁽²⁴²⁾ الهوى: مقصور: هوى النفس⁽²⁴³⁾، حرى: مؤنث حار، القري: الضيافة⁽²⁴⁴⁾، القلل: جَمْعُ قُلَّةٍ وهي: أعلى الجبل⁽²⁴⁵⁾، وقلة كل شيء أعلاه. مَعْنَاهُ: إِنَّ هَذَا الْحَيَّ الَّذِي أُرِيدَ طَرَوْقُهُ لَهُ نَارَانِ، نَارُ لِنَسَائِهِ تَبَيَّتَ فِي «كَبْدِي حَرَى»⁽²⁴⁶⁾، ونار لرجاله تبيت للقري مضرة على القلل، وهذا في غاية الممدح⁽²⁴⁷⁾؛ لأنَّ نساءه حسان، ورجاله كرام، وفي قوله: «في كبدي حرى»، منكرًا نكتة، كأنه قال: نار لنسائه في كبد واحد وهو كبدي؛ لأنَّهم غير مبتذلات لمن يراهنَّ فما شاركني في محبتهنَّ أحد، ونار قراهم تبو⁽²⁴⁸⁾ لكل ناظر [3/ظ] (يَقْتُلْنَ أَنْفَاءً حَبًّا لَا حَرَكَ بِهِمْ وَيَنْحَرُونَ كِرَامَ الْخَيْلِ وَالْإِبِلِ)

أَنْفَاءً: جَمْعُ نَضْوٍ، أَرَادَ بِهِ جَمَاعَةَ الْعَشَاقِ، الَّذِينَ أَسْقَمَهُمُ الْهَوَى وَأَنْحَلَهُمُ، ولهذا⁽²⁴⁹⁾ أضافهم إلى الحبِّ، لَا حَرَكَ: الْحَرَكَةُ ضِدُّ السَّكُونِ⁽²⁵⁰⁾، يَنْحَرُونَ: يَذْكَونَ⁽²⁵¹⁾.

مَعْنَاهُ: إِنَّ نِسَاءَ هَذَا الْحَيِّ يَقْتُلْنَ الْعَشَاقَ الَّذِينَ / هُمْ مَنْحُولُونَ مِنْ / الْهَوَى فَمَا لَهُمْ حَرَكَةُ الْبَتَةِ وَرَجَالَهُمْ يَنْحَرُونَ لِلْإِضْيَافِ كِرَامَ الْخَيْلِ، وَكِرَامَ الْإِبِلِ، قَدَّمَ الْخَيْلَ / لَشَرْفِهَا عَلَى الْإِبِلِ /⁽²⁵³⁾ والكريم غايته أَنْ يَنْحَرُ [للضيف]⁽²⁵⁴⁾ الْخَيْلَ وَالْإِبِلَ. قال.

(يُشْفِي لَدَيْغِ الْعَوَالِي فِي بَيُوتِهِمْ بِنَهْلَةٍ مِنْ غَدِيرِ الْخَمْرِ وَالْعَسَلِ)

اللدغ: للعقرب حقيقة، ولغيرها مجازاً، الْعَوَالِي: الرَّمَاحُ⁽²⁵⁵⁾، وقال صاحب كتاب⁽²⁵⁶⁾ [كفاية]⁽²⁵⁷⁾ المتحفظ⁽²⁵⁸⁾: الْعَامِلُ، مَا تَحْتَ السَّنَانِ إِلَى مَقْدَارِ ذِرَاعَيْنِ، ثُمَّ الْعَالِيَةُ وَجَمْعُهَا عَوَالٍ⁽²⁵⁹⁾، النَّهْلَةُ: الشَّرْبَةُ الْوَاحِدَةُ⁽²⁶⁰⁾، الْغَدِيرُ: الْقِطْعَةُ مِنَ الْمَاءِ يُغَادِرُهَا السَّيْلُ⁽²⁶¹⁾، الْعَسَلُ: يَذْكَرُ وَيُؤنثُ، مجاج النحل⁽²⁶²⁾. مَعْنَاهُ: أَنَّ هَؤُلَاءِ الْقَوْمَ مِنْ وَصْفِهِمْ أَنَّ لَدَيْغِ الْعَوَالِي الَّذِي⁽²⁶³⁾ طُعِنَ بِهَا يَشْفِي «بَشْرِيَّةً وَاحِدَةً»⁽²⁶⁴⁾ مِنْ غَدِيرِ الْخَمْرِ وَالْعَسَلِ وَقَوْلُهُ: «مِنْ غَدِيرِ الْخَمْرِ وَالْعَسَلِ»⁽²⁶⁵⁾، كناية عن رشف الرضاب من تلك الفتيات اللاتي تقدَّم ذكرهنَّ «تشبيهاً لهنَّ»⁽²⁶⁶⁾ بِالْخَمْرِ وَالْعَسَلِ.

(لَعَلَّ إِلْمَامَةً بِالْجِزَعِ ثَانِيَةً يَدُبُّ مِنْهَا نَسِيمُ الْبُرِّ فِي عَلِيٍّ)

إِلْمَامَةُ: النُّزُولُ⁽²⁶⁷⁾، وَالنَّسِيمُ: الرِّيحُ الطَّيِّبَةُ⁽²⁶⁸⁾، وَالْعَلَلُ: جَمْعُ عِلَّةٍ، وهي المرضُ⁽²⁶⁹⁾.

مَعْنَاهُ: «أنَّه يترجى»⁽²⁷⁰⁾ إمامة مكان الجزع يحصل له⁽²⁷¹⁾ بسببها ديب⁽²⁷²⁾ نسيم البرء في علي التي اكابدها من الأشواق.

(لَا أَكْرَهُ الطَّعْنَ النَّجْلَاءَ قَدْ شَفَعَتْ بِرَشَقَةٍ مِنْ نِبَالِ الْأَعْيُنِ النَّجْلِ)
النَّجْلَاءُ: الطَّعْنَةُ الواسعة⁽²⁷³⁾، شَفَعَتْ: ثَبَّتَتْ، بِرَشَقَةٍ: الرَّشْقُ: الرَّمِيُّ⁽²⁷⁴⁾، نِبَالٍ: جَمْعُ نَبْلٍ وهي: السهام العربية⁽²⁷⁵⁾، النَّجْلُ: بالتحريك: سعة⁽²⁷⁶⁾ شَقَّ العين⁽²⁷⁷⁾.
مَعْنَاهُ:

لا اكراه الطعنة العظيمة الواسعة التي [تتألف من] ⁽²⁷⁸⁾ قد ⁽²⁷⁹⁾ تثبت برشقة من سهام العيون الواسعة⁽²⁸⁰⁾؛ لأنَّ الألم إذا جاء في اثناء اللذة لا إعتبار به، كأنَّه يهون على صاحبه ما توهَّم من بأس رجال الحيِّ، لما أخذ يفهم بالشجاعة والغيرة [فهو يقول: أنا]⁽²⁸¹⁾ لا أكره مع ظفري برؤية هذه⁽²⁸²⁾ الفتيات الحسان وقوع الطعان، لأنَّ ذلك رخيص إذا يهياً لي.
(وَلَا أَهَابَ الصَّفَاحَ الْبَيْضَ تُسَعِّدُنِي بِاللَّمْحِ مِنْ خَلَلِ الْأَسْتَارِ وَالْكَلَلِ)
اهاب: اخاف⁽²⁸³⁾، الصَّفَاح: جَمْعُ صَفِيحَةٍ: وهي السَّيْفُ الْعَرِيضُ⁽²⁸⁴⁾، فيسعدني: الإسعاد: الاعانة⁽²⁸⁵⁾، بِاللَّمْحِ: لَمَحَ إذا أَبْصَرَ بنظر [4/و] خفيف⁽²⁸⁶⁾، الْخَلَلُ: «بفتح الخاء واللام الاولى»⁽²⁸⁷⁾ الْفُرْجَةُ بين الشيئين⁽²⁸⁸⁾، الْأَسْتَار: جَمْعُ سِتْرٍ، وَالسُّتْرُ ما يُعْطَى به كائناً ما كان⁽²⁸⁹⁾، الْكَلَلُ: جَمْعُ كَلَّةٍ: وهو الستر الرقيق يخط كالبيت، يتوقى به من البعوض⁽²⁹⁰⁾.
مَعْنَاهُ:

⁽²⁹¹⁾ كالبيت الذي تقدَّم أي⁽²⁹²⁾: إني لا أخاف [السَّيْفُ الْبَيْضُ]⁽²⁹³⁾ إذا كانت مساعدتي بالتماح الحباب⁽²⁹⁴⁾ من خلل الأستار؛ لأنَّ نظرهنَّ يشجعني إلي الأخطار»⁽²⁹⁵⁾.
(وَلَا أَخْلُ بِغَزْلِ أَنْ تَغَاظَلَ نِيْلُو دَهْنِي أَسْوَدَ الْغَيْلِ بِالْغَيْلِ)
أَخْلُ، الرَّجُلُ مَرَّكَزَه: إذا تركه⁽²⁹⁶⁾، اغازلها: أحداثها مغازلة، ومغازلة النساء: محاورتهنَّ⁽²⁹⁷⁾ ودهنتي: يقال ودهته الداهية إذا أصابته⁽²⁹⁸⁾، الْغَيْلُ: الْأَجْمَةُ، وهو بيت الأسد⁽²⁹⁹⁾، وقال الأصمعي: الْغَيْلُ الشَّجَرُ الملتف⁽³⁰⁰⁾، بِالْغَيْلِ: «بفتح الياء جَمْعُ»⁽³⁰¹⁾ الغوائل وهي: الدَّوَاهِي⁽³⁰²⁾.
مَعْنَاهُ:

لو دهنتي أسود الغيل بالغيل ما أخلت بغزلان أغازلها، فكيف وما دهنتي؟ فعدم⁽³⁰³⁾ إخلاي بطريق أولى، فالإخلال مرتبط بدهاء الأسود، وتخريجه⁽³⁰⁴⁾ على ما قاله الشيخ شهاب الدين⁽³⁰⁵⁾: إِنْ الْغَالِبَ لِلْأَوْهَامِ [ان]⁽³⁰⁶⁾ الإنسان يخل بمحادثة من يحادثه إذا دهنه الأسود بإغتيالها فقطع الشاعر هذا الرِّبْط. وقال: ما أَخْلُ بمحادثة هذه الغزلان مع وجود دهاء الأسود لي واغتيالها إيَّاي، وهذه [مبالغة]⁽³⁰⁷⁾ عظيمة في الشغل بالمحبوب والأنس [به]⁽³⁰⁸⁾ عن كل ما يذهل النفوس ويشغل القلوب التي ترتاع وتنفّر من حصوله.

(حُبُّ السَّلَامَةِ يُثْنِي هَمَّ صَاحِبِهِ عَنِ الْمَعَالِي وَيَغْيِي الْمَرْءَ بِالْكَسَلِ)
السَّلَامَةُ: الرَّفَاهِيَةُ والنَّجَاةُ مِنَ الْخَوْفِ⁽³⁰⁹⁾، يثني: يعطف ويكف⁽³¹⁰⁾، الْهَمُّ: العزم والإرادة⁽³¹¹⁾، والأغراء: إن يولع الإنسان بشيء [يهيجها]⁽³¹²⁾ ويحثه عليه⁽³¹³⁾، الْمَرْءُ: الرَّجُلُ⁽³¹⁴⁾، الْكَسَلُ: التثاقُلُ عن الأمر⁽³¹⁵⁾.

مَعْنَاهُ: يقول لصاحبه حبّ السلامة يكف⁽³¹⁶⁾ عزم صاحبه المرافقة الي الحيّ الذي وصفه وجده متثاقلاً عن مرافقته غير قابل على التوجه معه على الحيّ والمشاركة له في المشاق والاطخار فأخذ يعظه في مثل⁽³¹⁷⁾ هذا الكلام، هذا إن قلت⁽³¹⁸⁾: أن الكلام لصاحبه وان قلت: أنه قطع الكلام عنه وأخذ يخاطب نفسه فهو سمه⁽³¹⁹⁾ ارباب البلاغة، التّجريد⁽³²⁰⁾: وهو أن يخاطب المتكلم غيره وهو يريد نفسه.

(فَإِنْ جَنَحَتْ إِلَيْهِ فَاتَّخِذْ نَفْقًا فِي الْأَرْضِ أَوْ سُلْمًا فِي الْجَوِّ فَاعْتَزِلْ)
جَنَحَ: إذا مال⁽³²¹⁾، **النَّفَقُ:** سَرَبٌ فِي الْأَرْضِ لَهُ مَخْلَصٌ إِلَى مَكَانٍ [4/ظ] آخر⁽³²²⁾، **السُّلْمُ:** الذي يرتقى عليهما بين السماء والأرض كالدرج⁽³²³⁾، **فاعتزل:** اطلب العزلة⁽³²⁴⁾.

مَعْنَاهُ: فإن ملت إلي حبّ السلامة، فادخل في نفق الأرض، أو أصعد في سلم في الجو؛ لأنّ السلامة مُتَعَدِّرَةٌ عليك ما دمت في النَّاسِ ولا سبيل إلي النزول في النفق ولا إلي الصعود «إلي السماء»⁽³²⁵⁾، إذ لا بُدَّ لَكَ مِنَ النَّاسِ، وَالسَّلَامَةُ مِنْهُمْ عَزِيزَةٌ، وَفِي هَذَا تَحْرِيسٌ عَلَى الْحَرَكَةِ وَالسَّعْيِ وَالْإِجْتِهَادِ وَفِي اخْتِيَارِ الْمُعَالِي؛ لِأَنَّ السَّلَامَةَ مَمْتَنَعَةٌ فَالْأَوَّلَى بِالْإِنْسَانِ⁽³²⁶⁾ الْحَرَكَةُ وَالطَّلَبُ.

(وَدَعَّ غِمَارَ الْعُلَى لِلْمُقَدِّمِينَ عِلْمُكَوْبَهَا وَافْتَنَعَ مِنْهُنَّ بِالْبَلْبَلِ)
دَعَّ: معناه أترك⁽³²⁷⁾، **الْغَمْرَةُ:** الشَّدَّةُ وَالزَّحْمَةُ فِي الْمَاءِ⁽³²⁸⁾، **الْإِقْدَامُ:** الشَّجَاعَةُ، وَالْدُخُولُ فِي الْأَخْطَارِ مِنْ غَيْرِ تَرَدُّدٍ وَلَا فِكْرٍ⁽³²⁹⁾، **إِفْتَنَعَ:** مِنْ الْقَنَاعَةِ⁽³³⁰⁾، وَالْبَلْبَلُ: التَّنَادُؤُ الْيَسِيرَةُ⁽³³¹⁾.

مَعْنَاهُ: أترك لجج المعالي للذين⁽³³²⁾ اقدموا على مشاق ركوبها، وصبروا على أهوالها وكابدوا⁽³³³⁾ شدائدنا، وإفتنع من اللجج بالبلبل وكنى بالبلبل عن النزر⁽³³⁴⁾ القليل⁽³³⁵⁾ من العيش. فقال:

(رَضَى الدَّلِيلُ بِخَفْضِ الْعَيْشِ مَسْكَنَةً وَالْعَزُّ عِنْدَ رَسِيمِ الْأَنْثِقِ الدُّلِّلِ)
الدَّلِيلُ: ضِدُّ الْعَزِيزِ⁽³³⁶⁾، **الْخَفْضُ:** الدَّعَةُ⁽³³⁷⁾، **الْعَيْشُ:** الْحَيَاةُ⁽³³⁸⁾، **المسكنة:** مصدر تمسكن والمسكين الفقير العاجز عن الاكتساب⁽³³⁹⁾ وقد يكون بمعنى الدَّيْلَةِ وَالضَّعْفُ وَهُوَ الْمَرَادُ هُنَا⁽³⁴⁰⁾، **الرَّسِيمُ:** ضرب من سير الإبل، وهو فوق الدَّمِيلِ⁽³⁴¹⁾، **الانثيق:** جَمْعُ النَّاظَةِ، «الدَّلِيلُ: جَمْعُ»⁽³⁴²⁾ الدَّلِيلِ، دَابَّةٌ ذَلُولٌ بَيِّنَةُ الدَّلُولِ⁽³⁴³⁾، إذا كانت طائفة سهله [القياد]⁽³⁴⁴⁾.

وَمَعْنَاهُ: يقول رَضَى الدَّلِيلُ بيسير العيش، في دَعَةٍ مَعَ وَجُودِ الدَّلِّ مَسْكَنَةً عِنْدَ صَاحِبِ النَّفْسِ الْأَبْيَةِ وَإِنَّمَا يَوْجَدُ الْعَزُّ عِنْدَ سِيرِ⁽³⁴⁵⁾ التَّوَقُّ الْمَذَلَّةِ فِي الْأَسْفَارِ، وَهَذَا حَثٌّ عَلَى الْحَرَكَةِ وَالتَّنَقُّلِ⁽³⁴⁶⁾، عَنْ مَوْضِعِ الدَّلِّ.

(فَادْرَأْ بِهَا فِي نُحُورِ الْبِيدِ جَافِلَةً مُعَارَضًا ثَمَانِي الْجُجِمِ بِالْجُدُلِ)
ادرء: ادْفَعْ⁽³⁴⁷⁾، **نُحُورُ:** جَمْعُ نَحْرٍ وَهُوَ: مَوْضِعُ الْقِلَادَةِ فِي الْحَلْقِ⁽³⁴⁸⁾، وهو هنا⁽³⁴⁹⁾ استعار النُّحُورَ لِلْبِيدِ، وَالْبِيدُ: جَمْعُ الْبَيْدَاءِ وَهِيَ الْمَفَازَةُ⁽³⁵⁰⁾، **جَافِلَةٌ:** جَفَلْ إِذَا أَسْرَعَ، وَالْجَافِلُ الْمُنْزَعَجُ⁽³⁵¹⁾ **مُعَارَضًا:** تَقُولُ عَارَضْتُهُ فِي السَّيْرِ، إِذَا سَرَتْ حِيَالَهُ⁽³⁵²⁾، **مِثَانِي:** جَمْعُ مِثْنٍ، **الْجُجِمُ:** جَمْعُ الْجُجَامِ، **الجدل:** الجديل «المجدول من آدم وهو»⁽³⁵³⁾: زَمَامُ النَّاقَةِ⁽³⁵⁴⁾، تَقُولُ: جَدَلْتُ الْحَبْلَ إِذَا احْكَمْتَ قَتْلَهُ⁽³⁵⁵⁾. **[الْمَعْنَى]**⁽³⁵⁶⁾: فَادْفَعْ بِالْأَنْثِقِ الدَّلِّلِ فِي نُحُورِ الْمَفَاوِزِ [5/و] وَالْعَقَبَاتِ⁽³⁵⁷⁾، مَسْرَعَةً غَيْرَ مُلْتَفِتَةً

على جباد⁽³⁵⁸⁾ الخيل، معارض [لجم]⁽³⁵⁹⁾ تلك الخيل⁽³⁶⁰⁾ بأزمنة هذه النياق⁽³⁶¹⁾، وهذا حتّ على أعمال الركائب وأن ترمى بها في نحور البید مسرعة، تبارى بأزمتها لجم الخيل⁽³⁶²⁾ في مسيرها قال: (إِنَّ الْعَلَى حَدَّثَنِي وَهِيَ صَادِقَةٌ فِيمَا نَحَدَّثُ أَنَّ الْعِزَّ فِي النَّقْلِ)

الحديث: الخبر⁽³⁶³⁾، يطلق على القليل والكثير، النقل: جمْعُ نقلة، وهي اسم الإنتقال من موضع الي آخر⁽³⁶⁴⁾.

مَعْنَاهُ: إِنَّ الْعَلَى، حدثني: فيما يحدث من الأخبار أَنَّ الْعِزَّ موجود في النَّقْلِ من مكانٍ إلى غيره⁽³⁶⁵⁾، والإغتراب: عن مكان يباين⁽³⁶⁶⁾ ساكنه إلى مكان يوافقه ويلائمه وينال فيه المعالي؛ «لأنَّ الحركة تبعث على دَرِّ الإكتساب»⁽³⁶⁷⁾. فقال:

(لَوْ أَنَّ فِي شَرْفِ الْمَأْوَى بُلُوعَ مُسَلِّمٍ تَبَرَّحَ الشَّمْسُ يَوْمًا دَارَةَ الْحَمَلِ الشَّرْفُ: الْعُلُوُّ والمكان⁽³⁶⁸⁾، الْمَأْوَى: كُلُّ مَكَانٍ يَأْوِي إِلَيْهِ شَتَاءً وَصَيْفًا⁽³⁶⁹⁾، ليلاً ونهاراً⁽³⁷⁰⁾، البلوغ: بلغَتْ المكان إذا ذهبت إليه و وصلت حده⁽³⁷¹⁾، يقال⁽³⁷²⁾: لا أَبْرَحُ ذَلِكَ أَي: لا أزال أفعله. مَعْنَاهُ: لو أَنَّ المَقَامَ في المكان الشريف يبلغ المنى، ما برحت الشَّمْسُ مقيمة دائرة الحمل⁽³⁷³⁾ فقال:

(أَهْبْتُ بِالْحَطِّ لَوْ نَادَيْتُ مُسْتَمِعًاوَالْحَطُّ عَنِّي بِالْجَهَالِ فِي شُغْلٍ أَهَابَ الرَّاعِي بَعْثَهُ: إذا صاح بها لَتَقِفَ أَوْ لَتَرْجِعْ⁽³⁷⁴⁾، الْحَطُّ: النَّصِيبُ⁽³⁷⁵⁾، نَادَيْتُ: النداء الصَّيَّاح⁽³⁷⁶⁾، الْجَهَالُ: «جَمْعُ جَاهِل»⁽³⁷⁷⁾، والجهل خلافُ الْعِلْمِ⁽³⁷⁸⁾، شُغْلٌ: فيه أربع لغات: بضمّ الشَّين وسكون الغين، وفتح الشَّين وسكون الغين، وفتح الشَّين وضمّ الغين، وبضمها وفتحها⁽³⁷⁹⁾. مَعْنَاهُ: أَي: لو ناديت الحَطَّ لأتاني خاضعاً نحوى لكنى اعرضت عنه لما وقع منه في مصاحبة الْجَهَالِ واشتغاله معهم⁽³⁸⁰⁾. فقال:

(لَعَلَّهُ إِنْ بَدَأَ فَضْلِي وَنَقْصُهُمْ لِعَيْنِهِ نَامَ عَنْهُمْ أَوْ تَنَبَّهَ لِي) بَدَأَ الْأَمْرُ: إذا ظهر⁽³⁸¹⁾، تنبه: نباهة على الشيء أوقف عليه، واصله من الإنتباه: الَّذِي هو اليقظة⁽³⁸²⁾.

مَعْنَاهُ: أَنَّهُ جَرِ الْحَطُّ إِذَا رَأَى فَضْلِي وَعِلْمَ نَقْصِهِمْ أَنَّ يَنَامُ عَنْهُمْ وَتَنَبَّهَ لِي⁽³⁸³⁾، فقال:

(أَعْلَلِ النَّفْسَ بِالْأَمَالِ أَرْقُبْهَا مَا أَضِيقَ الْعَيْشَ لَوْ لَا فُسْحَةُ الْأَمَلِ) علل بالشيء: لهابه⁽³⁸⁴⁾، النَّفْسُ: الْجَسَدُ⁽³⁸⁵⁾، أَرْقُبْهَا: أَرْضْهَا⁽³⁸⁶⁾، فُسْحَةُ الشيء: سعته، يقال⁽³⁸⁷⁾: مكانٌ فَسِيحٌ إذا كان واسعاً⁽³⁸⁸⁾.

مَعْنَاهُ: أَمْنَى النَّفْسَ وَأَعْلَلَهَا [5/ظ] برقبة الآمال وإنتظار بلوغها وإدراكها فيتسع ما ضاق عليها من الدَّهر والعيش ثم قال: « مَا أَضِيقَ الْعَيْشَ لَوْ لَا فُسْحَةُ الْأَمَلِ »⁽³⁸⁹⁾، التي توسعه.

(لَمْ أَرْضَ بِالْعَيْشِ وَالْأَيَّامِ مُقْبِلَةً فَكَيْفَ أَرْضَوْقَدْ وَلْتُ عَلَى عَجَلٍ) الْأَيَّامُ: جَمْعُ يَوْمٍ، مُقْبِلَةٌ: الإقبال ضِدُّ الأدبار⁽³⁹⁰⁾، وَلْتُ: أدبرت⁽³⁹¹⁾، عَلَى عَجَلٍ: أَي: [على] سرعة⁽³⁹²⁾.

مَعْنَاهُ: ما رضيت العيش مقبلاً⁽³⁹⁴⁾ في صباي فكيف أرضى بالعيش وقد ولْتُ⁽³⁹⁵⁾ الأَيَّامِ

عَنِّي؟ وقال:

(عَالِي بِنَفْسِي عِرْقَانِي بِقِيَمَتِهَا قَصْنَتْهَا عَنْ رَخِيصِ الْقَدْرِ مُبْتَذِلِ)

غالي بنفسي: «فعل أمر»⁽³⁹⁶⁾ من المغالات أي: طلبت⁽³⁹⁷⁾ في قيمتها، غلاء السعر: إذا زادت قيمته⁽³⁹⁸⁾، العِرْقَانُ: المِعْرِقَةُ⁽³⁹⁹⁾، القيمة: العِوَضُ⁽⁴⁰⁰⁾، وقيمة كل شيء ما يقابله من العوض، الرَخِيصُ: ضِدُّ الغالي⁽⁴⁰¹⁾، «من الرُّخْصُ»⁽⁴⁰²⁾، القدر: مبلغ الشيء⁽⁴⁰³⁾، مبتذل: ممتهن⁽⁴⁰⁴⁾.

مَعْنَاهُ: أَنْ عِرْفَانِ وجودي⁽⁴⁰⁵⁾ بنفسي يغالي الزَّمانُ أي⁽⁴⁰⁶⁾ الوري بقيمتها فهو سوم⁽⁴⁰⁷⁾ العوض وما يجد لها كفوًّا في قيمة من النَّاسِ فلهذا أصونها فلا أبذلها الرخيص القدر مبتذل وقال:

(وَعَادَةُ النَّصْلِ أَنْ يُزْهَى بِجَوْهَرِهِ وَلَيْسَ يَعْمَلُ إِلَّا فِي يَدَي بَطَلٍ)

النَّصْلُ: السَّيْفُ⁽⁴⁰⁸⁾، يُزْهَى: زُهِى الرَّجُلُ إذا تكبر⁽⁴⁰⁹⁾، «جَوْهَرُ السَّيْفِ»⁽⁴¹⁰⁾: [هو]⁽⁴¹¹⁾ ما يرى فيه من الطرق المختلفة وهو وشيه⁽⁴¹²⁾ يشبه ديب النمل⁽⁴¹³⁾ يعمل: أراد به يفري ويقطع، البطل: الشجاع⁽⁴¹⁴⁾.

مَعْنَاهُ: أَنَّ السَّيْفَ⁽⁴¹⁵⁾ عادته أَنْ يكون زاهياً⁽⁴¹⁶⁾ بجوهره؛ ولكن ليس⁽⁴¹⁷⁾ المراد منه إلَّا القطع والمضاء في الضريبة، ولا يكون ذلك إلَّا إذا كان في يد بطل يضرب ويصيب الكلي والمفاصل. يعنى⁽⁴¹⁸⁾ أَنِّي في ذاتي كالسَّيْفِ المُجَوَّهَرِ لما خبرته في العلوم وملكته في ممارسة الأمور وسياستها، ولكن لا يقع لها لأنَّها كامنة، ولو باشرتُ أمراً أو توليت ولاية، ظهرت محاسني إلي خارج، وبرز في ظاهري [نفع]⁽⁴¹⁹⁾ ما عندي.

(مَا كُنْتُ أُؤْتَرُ أَنْ يَمْتَدَّ بِي زَمَنِيحَتِي أَرَى دَوْلَةَ الْأَوْغَادِ وَالسُّفَلِ)

أُوتِرُ: آتَرْتُ فلاناً على نفسي؛ إخترته من الزَّمانِ⁽⁴²⁰⁾، والزَّمنُ: اسم لقليل الوقت وكثيره⁽⁴²¹⁾، الأوغاد: جَمْعُ وَعْدٍ وهو: الَّذِي يَخْدُمُ بطعام بطنه⁽⁴²²⁾، والسفل: جَمْعُ سفلة وهم أسْقَاطُ النَّاسِ⁽⁴²³⁾.

مَعْنَاهُ: مَا كُنْتُ أَظُنُّ [أَنْ] الزَّمانُ يمتدَّ بي في عمري حتي تنقضي دولة الكرام، وأرى فيها⁽⁴²⁵⁾ دولة الأوغاد [والسفل]⁽⁴²⁶⁾. [و/6].

(تَقَدَّمَ نَبِي أَنَاسٍ كَانَ شَوْطُهُمْ وَرَاءَ خَطْوِي لَوْ أَمْشِي عَلَى مَهَلٍ)

تقدمتني: صارت أمامي⁽⁴²⁷⁾، الشَّوْطُ: الطَّلُقُ⁽⁴²⁸⁾، وراء: بمعنى [خلف]⁽⁴²⁹⁾، الخطوة: بالضم: ما بين القدمين، والخطوة بالفتح: للمرَّة الواحدة⁽⁴³⁰⁾، مهل: بالتحريك⁽⁴³¹⁾ التَّأْيُّ⁽⁴³²⁾.

مَعْنَاهُ: صار أمامي وعلائي وتقدمني قومٌ كان جريهم خلف خطوي إذا ما مشيتُ متمهلاً، وهذه مبالغة في سوء الحال واخناء⁽⁴³³⁾ الزَّمانِ عليه بأنَّ تعوقه⁽⁴³⁴⁾ الأيَّام والليالي⁽⁴³⁵⁾ عن السَّعي حتى يتقدَّمه الذين كانت نهاية أشواطهم إذا جدَّوا في السَّعي⁽⁴³⁶⁾ وراء خطوة التمهّل. وقال:

(هَذَا جَزَاءُ أَمْرِي أَقْرَانُهُ دَرْجَوَانِ قَبْلِهِ فَتَمَنَّى فُسْحَةَ الْأَجَلِ⁽⁴³⁷⁾)

الأقْران: جَمْعُ قَرِينٍ وهو للصَّاحِبِ⁽⁴³⁸⁾، الأجل: مدة الشيء وغاية العمر⁽⁴³⁹⁾.

مَعْنَاهُ: هذا الَّذِي أنا فيه من الغربة والفقر والعطلة والإنفراد، وتقدَّم الأراذل عليه و ولاية الأوغاد والسفل جزاء إنسانٍ دُرِجَت أَقْرَانُهُ⁽⁴⁴⁰⁾ فتمنى الحياة بعدهم!.

(وَإِنْ عَلَايَ مَنْ دُونِي فَلَا عَجَبَ لِي إِسْوَةٌ فِي إِنْحِطَاطِ الشَّمْسِ عَنْ زُحَلٍ)
علا: يعلو علوًّا في المكان⁽⁴⁴¹⁾ وهو المراد هنا، دُونُ: نقيض⁽⁴⁴²⁾، والدُّونُ: الحقير الخسيس⁽⁴⁴³⁾
والعجب: ما يتعجب منه الإنسان وهو استغراب النفس الشيء الذي لم تألف وقوعه ولا علمت
سببه⁽⁴⁴⁴⁾ الأسوة: بالضم والكسر وهو⁽⁴⁴⁵⁾ ما يتأسى به الحزين⁽⁴⁴⁶⁾، الإنحطاط: مصدر انحط إذا
نقص، ونزل عن العناية التي كانت فيها أول⁽⁴⁴⁷⁾، الشَّمْسُ: هو⁽⁴⁴⁸⁾ الكوكب النهاري⁽⁴⁴⁹⁾ وزُحَلُ:
نجم من النجوم الخنّس⁽⁴⁵⁰⁾ في السماء السابعة⁽⁴⁵¹⁾.

مَعْنَاهُ: أخذ يسلي نفسه ويتأسى بما ضربه من المثل // في انحطاط الشمس عن زحل، فقال:
وإن علا في هؤلاء الذين ذممت دولتهم⁽⁴⁵²⁾ وأيامهم وهم دوني [في]⁽⁴⁵³⁾ كل شيء فإن لي أسوة بكون
الشمس // منحة⁽⁴⁵⁴⁾ عن زحل.

(فَاصْبِرْ لَهَا غَيْرَ مُحْتَالٍ وَلَا صَجِرٍ فِي حَدِيثِ الدَّهْرِ مَا يُغْنِي عَنِ الْحِيلِ)
محتمل: اسم فاعل من الحيل، والصَّجِرُ: هو القلق من الغم،⁽⁴⁵⁵⁾ والحادثُ: ما يحدثه،
الدَّهْرُ من الأمور، ويختص ذلك بالشر⁽⁴⁵⁶⁾، يغنى: من الغنى، الحيل: جَمْعُ حيلة، وهي الفكرة في
بلوغ القصد، بطريق خفي على غيرك⁽⁴⁵⁷⁾.

مَعْنَاهُ: أصبر للنوائب صبراً من لا يحتال، ولا يقلق لنزولها فإن في حوادث الدهر و وقائعه ما
يكفيك⁽⁴⁵⁸⁾ عن الحيل، وربما⁽⁴⁵⁹⁾ اتاك [ظ] ما لا تقدر «بالحيلة عليه»⁽⁴⁶⁰⁾.

(أَعْدَى عَدُوَّكَ أَذْنَى مَنْ وَثِقَتْ بِهِ فَحَازِرِ النَّاسِ وَأَصْحَنُهُمْ عَلَى دَخَلِ)
أعدى: أفعال التفضيل من العداوة، وثقت به: إذا ائتمنته⁽⁴⁶¹⁾، والميثاقُ: العهد⁽⁴⁶²⁾، فحاذر:
فعل أمر من المحاذرة وهي: التحرُّز⁽⁴⁶³⁾، واصحبهم: أمر من الصَّحبة، وهي المعاشرة⁽⁴⁶⁴⁾، الدخُل:
المكر والخديعة⁽⁴⁶⁵⁾.

مَعْنَاهُ: أشد عداوة لك أقرب رجل وثقت به، / ⁽⁴⁶⁶⁾ أو طننت أنه صديقك لأنه أشد عداوة
لك من كل عداوة.

(فَإِمَّا رَجُلٌ الدُّنْيَا وَوَاحِدُهُمَا مَنْ لَا يَعُولُ فِي الدُّنْيَا عَلَى رَجُلٍ)
الرَّجُلُ: خلاف المرأة⁽⁴⁶⁷⁾، الدُّنْيَا: هي الدار التي نحن فيها، وسَمَّيت الدُّنْيَا دنيا⁽⁴⁶⁸⁾ لِذُنُوبِهَا
⁽⁴⁶⁹⁾، وواحدُها: المراد [به]⁽⁴⁷⁰⁾ هُنَا المنفرد الذي لا ثاني له في الرجال، والوَاحِدَةُ: الإنفراد⁽⁴⁷¹⁾، يعول:
يقال: عُولَ عليّ بما شئت، أي: استعيني بي⁽⁴⁷²⁾.

المُعْنَى: ما أرى رجلاً⁽⁴⁷³⁾ في الدنيا و واحدُها الذي تفرّد فيها⁽⁴⁷⁴⁾، إلّا رجلاً ساء ظنُّه بالناس
ومحبَّتْهم⁽⁴⁷⁵⁾، فلم يعول في دنياه على أحد⁽⁴⁷⁶⁾، يريد أن الرُّجُولِيَّة ما تنحصر إلّا فيمن إنَّصف
بهذه الصِّفة، وضاف الرَّجُلَ إلى الدُّنْيَا يعني⁽⁴⁷⁷⁾ أنه إذا كان كذلك لم يكن للدُّنْيَا رجلاً غيره، فهو
أحق بإضافته إليها من كل من عاداه.

(وَحَسُنَ ظَنُّكَ بِالْأَيَّامِ مُعْجَزَةٌ فَظَنَّ شَرًّا وَكُنْ مِنْهَا عَلَى وَجَلٍ)
المُعْجَزَةُ: ضدَّ المقدرة⁽⁴⁷⁸⁾، الظَّنُّ: عدم الجزم بالأمر⁽⁴⁷⁹⁾، بقولك: هل هو كذا؟ وكذا؟، وقد
يأتي بمعنى العلم، الوجَلُ: الخوف⁽⁴⁸⁰⁾.

مَعْنَاهُ: حسن ظنك⁽⁴⁸¹⁾ بالأيام خيراً عجزُ منك؛ لأنك لم تجزم⁽⁴⁸²⁾ الأيام ولا أهلها، ولا تجربتها لتعلم ما هما عليه، وهذا عجزٌ ظاهرٌ، وهو أن يصحب الإنسان غيره مدّة العمر وهو يجهله، والجزم إنك تظنّ الشرّ بالأيام وتكون منها على وجل فلا تأمن⁽⁴⁸³⁾ إليها.

(غَاضَ الْوَفَاءَ وَفَاضَ الْعَذْرَ وَانْقَرَجَتْ مَسَافَةُ الْخُلْفِ بَيْنَ الْقَوْلِ وَالْعَمَلِ)
غَاضَ: أَي: قَلَّ⁽⁴⁸⁴⁾، الْوَفَاءُ: ضِدُّ الْعَذْرِ⁽⁴⁸⁵⁾، فَاضَ: أَي: شَاعَ⁽⁴⁸⁶⁾، الْفُرْجَةُ: فِي الْحَائِطِ الطَّاقَةُ تَفْتَحُ، وَالْمِرَادُ بِالْإِنْفِرَاجِ هُنَا التَّبَاعِدُ فِيمَا بَيْنَ الطَّرَفَيْنِ⁽⁴⁸⁷⁾، الْمَسَافَةُ: الْبَعْدُ⁽⁴⁸⁸⁾، الْخُلْفُ: بِالضَّمِّ الْأَسْمُ مِنَ الْخِلَافِ، وَهُوَ [فِي] ⁽⁴⁸⁹⁾ الْمُسْتَقْبَلِ ⁽⁴⁹⁰⁾ كَالْكَذِبِ فِي الْمَاضِي.

مَعْنَاهُ: إنَّ الْوَفَاءَ نَقَصٌ وَغَابَ أَوْ ذَهَبَ مِنْ بَيْنِ النَّاسِ، وَالْغَدْرُ إِشْتَهَرَ وَشَاعَ⁽⁴⁹¹⁾ وَإِتَّسَعَتْ مَسَافَةُ مَا بَيْنَ الْقَوْلِ وَالْعَمَلِ فِي [الْوَعْدِ]⁽⁴⁹²⁾، وَأَخَذَ يُوَضِّحُ الدَّلَالَةَ عَلَى عَدَمِ حَسَنِ الظَّنِّ بِالْأَيَّامِ وَيَحَقِّقُ مَا ادَّعَاهُ مِنَ الْجَزْمِ فِي ذَلِكَ، وَإِنَّ [7/و] الْإِنْسَانَ لَا يَعُولُ عَلَى أَحَدٍ لِأَنَّ الْوَفَاءَ ذَهَبَ وَالْغَدْرُ ظَهَرَ وَالْخُلْفُ فِي الْوَعْدِ اتَّسَعَ⁽⁴⁹³⁾، وَهَذِهِ مَوْجِبَاتُ تَقْتَضِي التَّأْدِبِ بِهَا وَعِظُ، وَ الْأَخْذُ بِهَا أَمْرٌ [بِهِ]⁽⁴⁹⁴⁾. فَقَالَ:

(وَشَانَ صِدْقَكَ عِنْدَ النَّاسِ كِذْبُهُمْ وَهَلْ يُطَابِقُ مُعْجَاجٌ مُعْتَدِلٌ)
الشَّيْنُ: ضِدُّ الزَّيْنِ⁽⁴⁹⁵⁾، الصَّدْقُ: خِلَافُ الْكَذِبِ⁽⁴⁹⁶⁾، وَهُوَ الْإِخْبَارُ بِمَا يَطَابِقُ الْوَاقِعَ فِي نَفْسِ الْأَمْرِ، عِنْدَ: تَقْدَمُ الْكَلَامُ عَلَيْهِ،⁽⁴⁹⁷⁾ وَالْكَذِبُ: خِلَافُ الصَّدْقِ وَهُوَ الْإِخْبَارُ بِمَا يَخَالِفُ الْوَاقِعَ فِي نَفْسِ الْأَمْرِ⁽⁴⁹⁸⁾، ⁽⁴⁹⁹⁾ التَّطَابُقُ: الْمُوَافَقَةُ⁽⁵⁰⁰⁾، بِمَعْتَدِلٍ: اعْتَدَلَ الشَّيْءُ إِذَا اسْتَقَامَ⁽⁵⁰¹⁾.

مَعْنَاهُ: وَشَانَ كَذِبُ النَّاسِ صَدَقَكَ عِنْدَهُمْ لِأَنَّكَ تَلَبَّسْتَ بِمَا لَمْ يَتَلَبَّسُوا بِهِ، وَخَالَفَتْهُمْ فِي حَالِهِمْ، لِأَنَّكَ وَإِيَّاهُمْ فِي طَرَفِي نَقِيضٍ، كَمَا إِنَّ الْمَعُوجَ وَالْمُعْتَدِلَ «طَرَفًا نَقِيضًا»⁽⁵⁰²⁾، فَلَا تَلْمِهِمْ إِنَّ تَبَاعُدَكَ⁽⁵⁰³⁾ وَهَجْرَكَ وَنَفَرُوا مِنْكَ؛ لِأَنَّكَ لَسْتَ مِنْهُمْ فِي شَيْءٍ ثُمَّ أَخَذَ يَسْتَفْتِهِمْ⁽⁵⁰⁴⁾ بِقَوْلِهِ: «وَهَلْ يُطَابِقُ مُعْجَاجٌ مُعْتَدِلٌ؟»، وَالْمِرَادُ بِالْمَعُوجِ⁽⁵⁰⁵⁾ النَّاسُ الَّذِينَ صَفَتْهُمْ الْكَذِبُ، وَالْمُعْتَدِلُ الرَّجُلُ الصَّادِقُ⁽⁵⁰⁶⁾. وَضَرَبَ لَهُ بِذَلِكَ مَثَلًا لِيَعْتَرِفَ⁽⁵⁰⁷⁾ لَهُ، وَيَقُولَ: فَلَمْ⁽⁵⁰⁸⁾ يَحْصُلْ بَيْنَهُمَا تَطَابُقٌ.

(إِنْ كَانَ يَنْجَعُ شَيْءٌ فِي ثَبَاتِهِمْ عَلَى الْعُهُودِ فَسَبَقُ السَّيْفِ لِلْعَدْلِ)
يَنْجَعُ: نَجَعَ فِي فُلَانٍ الْوَعْظُ، إِذَا دَخَلَ فِي قَلْبِهِ⁽⁵⁰⁹⁾ وَاتَّهَرَّ⁽⁵¹⁰⁾، وَنَجَعَ الدَّوَاءُ: إِذَا أَفَادَ⁽⁵¹¹⁾، ثَبَاتِهِمْ: الثَّبَاتُ ضِدُّ الزَّوَالِ، الْعُهُودُ: جَمْعُ عَهْدٍ وَهِيَ: الْيَمِينُ وَالْمَوْثِقُ⁽⁵¹²⁾ وَالْوَصِيَّةُ⁽⁵¹³⁾، «السَّيْفُ: الْمُبَادَرَةُ وَالْوَصُولُ إِلَى الْغَايَةِ قَبْلَ شَيْءٍ آخَرَ»⁽⁵¹⁴⁾، الْعَدْلُ: بِالسَّكُونِ اللَّامِ، وَبِالتَّحْرِيكِ: الْأَسْمُ⁽⁵¹⁵⁾ وَهَذَا أَصْلُهُ مِثْلُ، مِنْ أَمْثَالِ الْعَرَبِ وَصِيغَتُهُ: «سَبَقَ السَّيْفُ الْعَدْلَ»⁽⁵¹⁶⁾ يَضْرِبُ فِي الْأَمْرِ الَّذِي لَا يَقْدَرُ عَلَى رَدِّهِ.

مَعْنَاهُ: إِنَّ كَانَ شَيْءٌ مِنَ الْأَشْيَاءِ نَافِعًا فِي ثَبَاتِ النَّاسِ عَلَى الْعُهُودِ، وَ ذَلِكَ الشَّيْءُ مِثْلُ اللَّوْمِ وَالْعَدْلِ، وَالتَّعْنِيفِ⁽⁵¹⁷⁾ عَلَى مَا ارْتَكَبُوهُ مِنْ نَقْضِ الْوَفَاءِ، وَاطْهَارِ الْعَدْلِ⁽⁵¹⁸⁾، فَإِنَّ السَّيْفَ سَبَقَ الْعَدْلَ فِي ذَلِكَ يَعْنِي إِنَّ هَذَا الْأَمْرَ فَاتَ وَمَا بَقِيَ يَفِيدُ فِيهِمُ الْعَدْلَ شَيْئًا، كَمَا أَنَّ السَّيْفَ سَبَقَ مِنْ يَعْدِلُ. [و] ⁽⁵¹⁹⁾ خِلَاصَةُ الْأَمْرِ؛ لِأَنَّ رَعِيَهُمْ⁽⁵²⁰⁾ لِلْعُهُودِ وَثَبَاتِهِمْ عَلَيْهَا أَمْرٌ قَدْ فَرَّغَ⁽⁵²¹⁾ اللَّهُ مِنْهُ فَلَا يَطْمَعُ فِي عَوْدِهِ⁽⁵²²⁾ كَمَا إِنَّ الْمَقْتُولَ لَا يَطْمَعُ فِي حَيَاتِهِ. قَالَ:

(يَا وَارِدًا سُورَ عَيْشٍ كُلُّهُ كَدَرٌ أَنْفَقْتَ صَفُوكَ فِي أَيَّامِكَ الْأَوَّلِ)
الوارد: الذي يرد الماء ويشربه⁽⁵²³⁾، [وقوله]: [سُورُ: السُّورُ: الْبَقِيَّةُ⁽⁵²⁵⁾، كُلُّهُ: أي جميعه،
الكَدَرُ: ضِدُّ الصَّفَاءِ⁽⁵²⁶⁾ [7/ظ]، أَنْفَقْتُ: [أَي] ⁽⁵²⁷⁾؛ اذْهَبْتُ⁽⁵²⁸⁾، الاول: جَمْعُ الاول.
مَعْنَاهُ: يَأْمَنُ ورد «بقية عيش»⁽⁵²⁹⁾ كله كدر؛ لأي شيء ترد هذا الكدر، والصَّفْو⁽⁵³⁰⁾
افنيته⁽⁵³¹⁾ في أَيَّامِكَ السَّالِفَةِ.

(فِيمَا فَتَحَاكُمْ لُجَّ الْبَحْرِ تَرَكْبُهُ وَأَنْتَ تَكْفِيكَ مِنْهُ وَمَصَّةُ الْوَشَلِ)
اقتحام: فَحَمَ الْأَمْرِ رَمَى بِنَفْسِهِ مِنْ غَيْرِ رَوِيَّةٍ⁽⁵³²⁾، اللُّجُّ: مُعْظَمُ الْمَاءِ⁽⁵³³⁾، تَرَكْبُهُ: تعلق⁽⁵³⁴⁾،
ويكفيك: كفاه اغناه⁽⁵³⁵⁾، مَصَّةٌ: مَصٌّ⁽⁵³⁶⁾ الشيء هو: فعل في الشفتين، على مَهَلٍ⁽⁵³⁷⁾، الْوَشَلُ:
بالتحريك: الماء القليل⁽⁵³⁸⁾.

مَعْنَاهُ: لِأَيِّ شَيْءٍ تَقْتَحِمُ الْبَحْرَ وَتَرْكِبُهُ⁽⁵³⁹⁾ وتصبر على أهواله، والغرض في الشط؟⁽⁵⁴⁰⁾؛ لَأَنَّ
المقصود شربة تمتصها من الماء القليل لتسدَّ عطشك، وتروِّي ظَمَأَكَ. وهذا موجود في أي بقية
تمتصها من أي شط⁽⁵⁴¹⁾ كان، يعنى⁽⁵⁴²⁾ بذلك إنما المراد من الدنيا إلا قيام الصورة لا غير، وهي
لتقوم بهذا الجد⁽⁵⁴³⁾، من المأكَل والمشرب والملبس، وهذا سهل يُحْصَلُ بِأَدْنَى تحرف⁽⁵⁴⁴⁾، لا تضطر
مع هذا إلي ركوب الأخطار./لتزخرف ما بقى وجوده من ملك وعقار وتدخر من تبر ونظار/⁽⁵⁴⁵⁾.

(مُلْكُ الْقَنَاعَةِ لَا يُخْشِي عَلَيْهِ وَلَا يُحْتَاجُ فِيهِ إِلَى الْأَنْصَارِ وَالْخَوْلِ)
لَا يُخْشِي: لا يخاف عليه⁽⁵⁴⁶⁾، يحتاج: يضطر ويفتقر⁽⁵⁴⁷⁾، الْأَنْصَارُ: الَّذِينَ يَنْصُرُونَهُ
ويساعدونه، على الأحوال⁽⁵⁴⁸⁾، الْخَوْلُ: خَوْلَ الرَّجُلَ: حَشَمُهُ، وقد يكون لِلْخَوْلِ واحداً و هو: اسم
يقع على العبد والأمة، قال الفراء: الْخَوْلُ: جَمْعُ خَائِلٍ وهو الرَّاعِي، وقال غيره: من التخويل وهو
التملك⁽⁵⁴⁹⁾.

مَعْنَاهُ: إِنَّ الْقَنَاعَةَ صَاحِبُهَا مَلِكٌ؛ لِأَنَّهُ فِي غِنًى مِنْ⁽⁵⁵⁰⁾ النَّاسِ، وفي ملكها فريه⁽⁵⁵¹⁾ على ملك
ما سواها من أمور الدنيا، وبين⁽⁵⁵²⁾ أَنَّهَا غَيْرُ محتاجة إلي خدم، ولا أنصار ولا عساكر يحفظونها، ولا
يخشى عليها من زوال⁽⁵⁵³⁾ وإغتصاب.

(إِفْتَنَعَ نَجَلٌ وَلَا تَطْمَعُ تَذَلُّوَلًا تَعْجَلُ تَزَلُّ وَلَا تَغْتَرَّ بِالْمَهَلِ⁽⁵⁵⁴⁾)
تجل: تعظم⁽⁵⁵⁵⁾، الطَّمَعُ: طلب الزيادة أو طلب ما لا تناله⁽⁵⁵⁶⁾، تذل: الذليل ضِدُّ
العزیز⁽⁵⁵⁷⁾، تَغْتَرَّ: الْغُرُورُ تكبر في النَّفْسِ على متابعتها الهوى⁽⁵⁵⁸⁾.

مَعْنَاهُ: أَتَرَكَ الطَّمَعَ عَمَّا لَا تَنَاءُ، وَلَا تَعْجَلُ بِشَيْءٍ تَقَعُ فِيهِ وَتَهَانُ، وَإِيَّاكَ وَالرُّكُونَ إِلَى مَحَالِ
الآمال، واقنع بما تيسر لك من المعاش، تصير عظيمًا بين النَّاسِ، وتنال ملكًا كبيرًا، لا ينزع منك
طول حياتك. فقال:

(تَرْجُو الْبَقَاءَ بَدَارٍ لَا تَبَاتَ لَهَا فَهَلْ سَمِعَتْ بِظُلٍّ غَيْرٍ مُنْتَقِلٍ)
الرَّجَاءُ: الْأَمَلُ⁽⁵⁵⁹⁾، الظل: الْفَيْءُ وهو ما أَطْلَكَ [8/و] من سَحَابٍ وغيره⁽⁵⁶⁰⁾.
مَعْنَاهُ: تَرْجُو الْخُلُودَ⁽⁵⁶¹⁾ والبقاء بدار هي بنفسها لا بقاء لها، وهي أشبه شيء بالظل؟ في
كونها وفنائها⁽⁵⁶²⁾ «بين ما هي كائنة»⁽⁵⁶³⁾، إذا بها فانية⁽⁵⁶⁴⁾ تفصيلًا في الحوادث الكائنة، واجمالًا⁽⁵⁶⁵⁾

خراب هذه الدار، وحصول القناعة⁽⁵⁶⁶⁾. وأخذ يضرب له مثلاً في الخارج فقال له: مستفهماً هل يوماً سمعتُ بظلمٍ غير منتقل؟ وهذا الزام له لأنه يضطره إلى⁽⁵⁶⁷⁾ أن يقول: لا ما رأيت!. فقال: (وَيَا حَبِيرًا عَلَى الْأَسْرَارِ مُطْلِعًا أَصُمْتُ فِي الصَّمْتِ مَنَاجَةً مِنَ الزَّلِيلِ) السِّرُّ: الَّذِي يَكْتُمُ⁽⁵⁶⁸⁾. مطلعاً: اسم فاعلٍ من الإطلاع. أَصُمْتُ: اسكت⁽⁵⁶⁹⁾. الزل: تقول: زَلَيْتُ أَزَلُّ زَلًّا إِذَا زَلَّ فِي⁽⁵⁷⁰⁾ مَنَظِقٍ⁽⁵⁷¹⁾. مَعْنَاهُ: يَا مَنْ خَبَرَ الْأُمُورَ وَاطَّلَعَ عَلَى الْأَسْرَارِ أَصُمْتُ وَلَا تُبْدِ شَيْئًا⁽⁵⁷²⁾ مما خبرته واطلعت عليه فَإِنَّ ذَلِكَ⁽⁵⁷³⁾ منجاة من الزل. «لأنَّ الكلام في هذا النظام يتعب الخواطر»⁽⁵⁷⁴⁾. (قَدْ رَشَّحُوكَ لِأَمْرِ إِنْ قُطِنْتَ لَهُ فَارْبَابُ يَنْفُسِكَ أَنْ تَرَعَى مَعَ الْهَمَلِ) [رَشَّحُوكَ]⁽⁵⁷⁵⁾ يقال: فلانٌ يَرْشَحُ للوزارة، يُرَبِّي لها وَيُؤَهِّلُ⁽⁵⁷⁶⁾. فطنت: الْفِطْنَةُ: الْفَهْمُ⁽⁵⁷⁷⁾. أَرْبَأُ: رَبَأْتُ الشَّيْءَ إِذَا حَذَرْتَهُ⁽⁵⁷⁸⁾ وَاتَّقَيْتَهُ⁽⁵⁷⁹⁾. الْهَمَلُ: بالتحريك، الإبلُ بلا راعٍ⁽⁵⁸⁰⁾. مَعْنَاهُ: قَدْ رُبُّوكَ وَاهْلُوكَ لِأَمْرِ إِنْ كُنْتَ تَعْلَمُ بِاطْنِ الْأَمْرِ فِي مَرَادِهِمْ فَأَهْرَبَ مِنْهُ وَلَا تَطَاوَعِهِمْ عَلَى مَا يَرُومُونَهُ⁽⁵⁸¹⁾ وَإِنْ أَرَدْتُ أَنْ لَا تَرَعَى هَامِلًا⁽⁵⁸²⁾ فتعوذ فالحاقل⁽⁵⁸³⁾ يحذر نفسه من أَعَادِيهِ الَّذِينَ يَسْعَوْنَ⁽⁵⁸⁴⁾ فِي هَلَاكِهِ⁽⁵⁸⁵⁾ وافساده⁽⁵⁸⁶⁾ وحساده الذين يؤثرون⁽⁵⁸⁷⁾ هلاكه. وصلى الله على سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين والحمد لله رب العالمين تمت الكتاب⁽⁵⁸⁸⁾. [8/ظ]

الخاتمة:

- لقد توصلت الدراسة الى جملة من النتائج؛ منها:
- أن شرح ابن الوحيه يعد من الشروح البسيطة.
 - أن هذا الشرح من الشروح التعليمية.
 - اقتصر ابن الوحيه على تناول اللغوي لألفاظ الأبيات بالشرح، والتفسير والإيضاح.
 - الاختصار والإيجاز في شرح المعنى، وتخفيف الإيجاز خوف التطويل.
 - لقد أهمل الشارح الحديث على «النحو» كليَّةً.

التوصيات:

توصي الدراسة بأن يوجه الاهتمام بنشر التراث العربي المخطوط.

الهوامش:

- (1) ولعل أهم هذه الشروح: شرح العكبري، وصلاح الدين الصفدي: وهو أكبر هذه الشروح، والدميري، والسيوطي... وجلها مطبوع
- (2) ومنه نسخة محفوظة بمجلس شوري إيران تحت الرقم (884)
- (3) ومنه نسخة محفوظة في مكتبة قطر الوطنية تحت الرقم (1818)
- (4) طبع الديوان سنة 1300 هـ وطبع بعناية (د/على جواد الطاهر ود/ يحيى الجبوري) والآخر كان عليه الاعتماد في اخراج هذا الشرح.
- (5) انظر: على جواد الطاهر، الطغرائي حياته وشعر
- (6) ولا بد ان نشير هنا الى أننا لم نفصل القول في حياته، لأن من سبقونا في اخراج شروح اللامية قد أشبعوا الأمر بحثاً فلهم فضل سبق. وانظر ترجمة الطغرائي في: معجم الأدباء: 10 / 56 - 79، الباب: 3 / 262 - 263، وفيات الأعيان: 2 / 185 - 190، تاريخ الإسلام: 4 / 213 / 2، العبر: 4 / 32، تنمة المختصر: 2 / 49 - 50، الوافي بالوفيات: 14 / 431 - 439، مرآة الزمان: 8 / 56 - 58، مرآة الجنان: 3 / 210، البداية: 12 / 190، النجوم الزاهرة: 5 / 220، كشف الظنون: 68، شذرات الذهب: 4 / 41 - 43.
- (7) تاريخ التراث العربي فؤاد سزكين (217:2)، وجامع الشروح والحواشي (1505:3)
- (8) وعند التحقيق، ظهر اختلاف في روايات بعض الابيات (الديوان بعناية د/على جواد الطاهر، ود/ يحيى الجبوري)، وكذلك اضافة بيت لم يرد في الطبعتين للديوان، وقد اشرنا الى ذلك في موضعه.
- (9) حقق من قبل، د/ محمد عثمان جعفر الحلقي/ رسالة دكتوراه/ جامعة الخرطوم/ غير منشورة/ 2014م
- (10) وصدر بعناية: (د/ حيدر فخري ميران ود/ عباس هاني الجراخ/ مؤسسة دار الصادق الثقافية/ دار الرضوان للنشر/ ط 1 / 2012م)
- (11) الزيادة من: (ت)، وفي (أ) بعد البسملة: "وبه نستعين"
- (12) تقع القصيدة من صفحة (301 - 309) في ديوان الطغرائي بعناية د/على جواد الطاهر ود/ يحيى الجبوري
- (13) اللسان: (أصل)، وفي (أ) "مصدر أصل الشيء أصالة": ساقطة
- (14) الصحاح: (أصل)
- (15) في (أ): "البياري"، وهو تصحيف
- (16) لم نصل الى هذا القول في الميسور لدينا من مصادر.
- (17) في (أ): "في"، ساقطة
- (18) معجم المعاني الجامع: (رأي)
- (19) اللسان: (خط)
- (20) في (ت): فمراده

- (21) اللسان : (حلا)
- وفي هامشي (أ): بخط مغاير، جملة: « من الفضائل الفضل خلاف النقص والمراد به هنا ما ينطوى عليه الانسان».
- (22) الزيادة من : (ت) و(أ)
- (23) اللسان : (زين)
- (24) اللسان : (لدي)
- (25) في (ت) : القلائد
- (26) الصحاح : (عطل).
- (27) في النسخ الاخرى: (المعنى)، في كل المخطوط.
- (28) في (ت) : فضلي
- (29) في (ت) و(أ) : "تزينني"
- (30) في (ت): "عن" ، وفي (أ): "عند"
- (31) في (أ): أغراض: وهو تصحيف من الناسخ
- (32) في (ت): "وزينتها"
- (33) جملة "ولقد اجاد بما قال"، ساقطة من (ت) و(أ)
- (34) اللسان : (مجد)
- (35) الصحاح : (شرع)
- (36) اللسان : (رأد)
- (37) القاموس المحيط : (الطفل)
- (38) الزيادة من (ت) و(أ) : وبها يستقيم المعنى
- (39) الزيادة من : (ت) و(أ)
- (40) في (أ) : "الطغرائي"
- (41) في (ت) : وأني
- (42) الزيادة من (ت)
- (43) اللسان : (قوم)
- (44) الزيادة من (ت) و(أ)
- (45) معجم البلدان: (175:3)
- (46) وفي (الأصل): (تحت)، والتصويب من (ت) و(أ)
- (47) الامثال / للميداني (220:2)
- (48) في (ت) و(أ): "بها"
- (49) في (ت) : غلام، وهو تحريف
- (50) في (ت) : (منكر) زيادة

- (51) في (ت) و(أ): "رحلته عنها متعينة"
- (52) الصحاح : (نوأ)
- (53) الصحاح : (صفر)
- (54) اللسان : (عرا)
- (55) في (أ) : "هما"
- (56) اللسان : (المتن)
- (57) اللسان : (خلل)
- (58) الزيادة من (ت) و(أ)
- (59) في (ت) و(أ) : "في بغداد"
- (60) في (أ) : "نازح"
- (61) في (ت) و(أ) : "كفي"
- (62) في (ت) و(أ) : "منفرد"
- (63) في (أ) : ساقطة
- (64) في (ت) و(أ) : "خلته"
- (65) في (ت) و(أ) : "ولا الحليه"
- (66) الصحاح : (صدق)
- (67) الصحاح : (حزن)
- (68) في (أ) : "تركن"
- (69) العباب الزاخر : (انس)
- (70) اللسان : (نهى)
- (71) في (ت) : "عند"، هو تحريف
- (72) مقاييس اللغة : (جذل)
- (73) في (ت) : ساقطة، وفي (أ) : "أري"
- (74) في (ت) و(أ) : ساقطة
- (75) في (ت) و(أ) : "زاعها"
- (76) اللسان : (حنن)
- (77) القاموس المحيط : (الحنين)
- (78) الصحاح : (رحل)
- (79) الصحاح : (رحل)
- (80) كفاية المتحفظ / صفحة 122
- (81) لقاموس المحيط : (العسل)
- (82) كفاية المتحفظ (121)، فقه اللغة (174) باب ترتيب العصا والرمح

- (83) في (ت): "يوصف"
 (84) في (ت) و(أ): "وأحنت"
 (85) في (ت): "الركة" وهو تحريف
 (86) في (ت) و(أ): "والتنقل"، زيادة
 (87) في الديوان(302): "يلقي" بدلاً من "ألقى"
 (88) اللسان : (ضجج)
 (89) الصحاح : (لغب)
 (90) في (أ): ساقطة
 (91) اللسان : (نضا)
 (92) الزيادة من: (ت) و(أ)
 (93) اللسان : (عجج)
 (94) اللسان : (لجج)
 (95) الصحاح : (ركب)
 (96) اللسان : (عذل)
 (97) الزيادة من: (ت) و(أ)
 (98) في (ت): "كدره"
 (99) في (ت): "تصيح"
 (100) في (أ): "يعدلونه"، وهو تصحيف
 (101) الزيادة من: (ت) و(أ)
 (102) اللسان : (رود)
 (103) العباب الزاخر : (بسط)
 (104) اللسان: (عون)
 (105) في (ت) : ساقطة
 (106) اللسان : (حقق)
 (107) الزيادة من : (ت) و(أ).اللسان (رفع)
 (108) القاموس المحيط : (قبل)
 (109) في (ت) و(أ): "احتماله الذي"
 (110) في (ت): "لاجد"
 (111) في (ت) و(أ): ساقطة
 (112) الصحاح : (دهر)
 (113) العباب الزاخر : (عكس)
 (114) مقاييس اللغة : (أمل)

- (115) اللسان : (قنع)
(116) في الأصول(ت): (تظفر): ساقطة، والزيادة من (أ) وبها يستقيم المعنى.
(117) اللسان : (غنم)، وفي (ت): "غيرك": ساقطة
(118) الصحاح : (كدد)
(119) اللسان : (قفل)
(120) في (ت): مطموسة
(121) في الأصل(الرفقة) وهو تصحيف ن والتصويب من (أ)
(122) في (ت) و(أ): الجملة ساقطة
(123) العباب الزاخر : (شطط)
(124) اللسان : (عقل)
(125) الصحاح : (هيب)، وفي (أ): "غير هياي"
(126) في (ت) و(أ): ساقطة
(127) اللسان : (وكل)
(128) في الديوان(303): "بقسوة" بدلاً من "بشدة"
(129) مقاييس اللغة : (حلو)
(130) الصحاح : (فكه)
(131) الصحاح : (هزل)
(132) اللسان : (مزج)
(133) في (أ): "الشراب"
(134) اللسان : (شدد)
(135) العباب الزاخر: (بأس)
(136) القاموس المحيط : (رقق)
(137) الصحاح : (غزل)
(138) الصحاح : (طرد)
(139) اللسان : (سرح)
(140) الصحاح : (كرى)
(141) اللسان : (ورد)
(142) اللسان : (مقل)
(143) المعجم الوسيط:(إغرى)
(144) اللسان : (سوم)
(145) القاموس المحيط : (نوم)
(146) في (الأصل): "وحمته"، وتصويب من باقي النسخ

- (147) الزيادة من: (ت)
- (148) الصحاح : (ميل)
- (149) اللسان : (كور)
- (150) في (ت) و(أ): "خفه تلحق الإنسان بسبب شدة الحزن والسُّرور"
- (151) اللسان : (طرب)، وفي (أ): "هنا": زيادة
- (152) الزيادة من : (أ)
- (153) اللسان : (صحا)
- (154) اللسان : (خمر)، وفي (أ): "العقل": ساقطة
- (155) اللسان : (ثمل)
- (156) في (ت): "القوم"
- (157) في (ت) و(أ): "آخریات"
- (158) الجملة في (ت) و(أ): ساقطة
- (159) اللسان : (دعا)
- (160) اللسان: (جلل)
- (161) اللسان: (نصر)
- (162) في (ت) و(أ): "الاعانة"
- (163) في (ت) و(أ): "مَا أَهَمُّ"
- (164) اللسان : (خذل)
- (165) مقاييس اللغة : (جل)
- (166) الاضداد للاصمعي: صفحة 9
- (167) في (ت): "طالب"، وفي (أ): "طالباً"
- (168) في (ت) و(أ): ساقطة
- (169) التوبيخ: من الاغراض البلاغية التي يلقي الخبر، ويجاوز بها غرضه الاصلي من فائدة الخبر أو لازم الفائدة، ومثال التوبيخ: "لقد جاوزت حد الاعتدال" / انظر: معجم البلاغة العربية/ د. بدوي طبانة.
- (170) الصحاح : (عين)
- (171) اللسان : (نجم)
- (172) اللسان : (حال)
- (173) العباب الزاخر : (صبغ)
- (174) في (أ): "صنع"
- (175) في (ت) و(أ): الجملة ساقطة
- (176) الصحاح : (عون)

- (177) اللسان : (غوي)
(178) اللسان : (زجر)
(179) اللسان : (حين)
(180) في الأصل: (الشغل)، وهو تصحيف، وصواب البيت ما اثبتناه من: (ت) و(أ)، و الديوان:
(303)
(181) في (أ): "على غي هم به، فإنه يعين صاحبه"، زيادة.
(182) في (ت) و(أ): الجملة ساقطة
(183) في الديوان(303): رواية عجز البيت:
....."وقد رماه رماه الحي من ثعل"
(184) الصحاح : (طرق)
(185) الزيادة من: (ت) و(أ)
(186) اللسان : (حيا)
(187) في (ت): "في"
(188) في (ت): ساقطة
(189) اللسان : (إضم)
(190) اللسان : (حمم)
(191) الزيادة من: (أ)
(192) في(ت) و(أ): "بحسن الرمي"
وقال فيهم امرؤ القيس، الديوان (102):
رَبِّ رَامٍ مِنْ بَنِي ثُعَلٍ مُخْرَجٍ كَفَيْهِ مِنْ سُرِّهِ
(193) في (ت) و(أ): "إعانتني"
(194) في الديوان (304) : (بهم)
(195) الصحاح: (حمى)
(196) الصحاح: (بيض)
(197) مقاييس اللغة: (سمر)
(198) اللسان: (لدن)
(199) مقاييس اللغة: (غدر)
(200) اللسان: (حلل)
(201) اللسان: (حلل)
(202) في (أ): "بالبيض التي هي السيوف"
(203) في (ت): بدلاً منها، الجملة: "بالبيض التي هي السيوف والسمر اللينة ان الرماة في الحي"
(204) في (أ): مكانها : "يعني أن"

- (205) في الديوان (304): "مهتديا"
 (206) في الديوان (304): "بنفحة"
 (207) الصحاح: (ذمم)
 (208) الزيادة من: (ت) و(أ)
 (209) في (ت) و(أ): "في"
 (210) العباب الزاخر: (عسف)
 (211) القاموس المحيط: (فاح)
 (212) القاموس المحيط: (الهدى)
 (213) اللسان: (حلل)
 (214) في (الأصل): ساقطة، والزيادة من باقي النسخ
 (215) في (الأصل): "لا تنجي"، والصواب من (ت) و(أ) والمقصد الاتم ()
 (216) وفي الديوان (304)، رواية عجز البيت:
 نِصَالُهَا بِمِيَاهِ الْعَنْجِ وَ الْكَحْلِ
 (217) اللسان: (حبيب)
 (218) اللسان: (عدا)
 (219) اللسان: (ربض)، وفي (ت) و(أ): "الاسد": ساقطة
 (220) الصحاح: (ربض)
 (221) في (أ): "حثو الطائر"، وفي (ت): "حثر الطير"، انظر: (الفرق والشاء) الاصمعي ص 77،
 والعين: (جثم)
 (222) الزيادة من: (ت) و(أ)
 (223) العباب الزاخر: (كنس)
 (224) اللسان: (غبيب)
 (225) اللسان: (أسل)
 (226) القاموس المحيط: (أسل)
 (227) اللسان: (امم)
 (228) صحاح: (جزع)
 (229) اللسان: (نصل)
 (230) الزيادة من: (ت)
 (231) اللسان: (غنج)
 (232) اللسان: (كرم)، وفي (ت) و(أ): "الليثم" بدلاً من "البخيل".
 (233) في (أ): الجملة ساقطة
 (234) اللسان: (جن)

- (235) الصحاح: (بخل)
- (236) الصحاح: (بخل)
- (237) في (أ): "بين"، زيادة
- (238) الزيادة من: (ت) و(أ)
- (239) في (أ): "فعلاً أدى"، زيادة
- (240) في (ت): "إذا كانت سخية"، وفي (أ): "إذا كانت سمحة"
- (241) الزيادة من: (أ)، وبها يستقيم المعنى
- (242) في (أ): ساقطة، والزيادة من: المقصد الاتم (184)، وبها يستقيم المعنى.
- (243) المقصور والممدود/ الفراء/ صفحة 16
- (244) القاموس المحيط: (القرية)
- (245) اللسان: (قلل)
- (246) في (الأصل): استدركها الناسخ في الهامش
- (247) في (أ): "لهذا الحي"، زيادة
- (248) في (ت) و(أ): "على القل"، زيادة
- (249) في (ت): "هكذا"
- (250) اللسان: (حرك)
- (251) في (ت) و(أ) والمقصد الاتم (185): "يذبحون"
- (252) في (ت): "قتلهم واسقمهم الهوى وانحلهم"، وفي (أ): "اسقمهم الهوى"
- (253) في (ت) و(أ): "لأنها أشرف"
- (254) الزيادة من: (أ) وبها يستقيم المعنى.
- (255) اللسان: (علا)
- (256) في (ت) و(أ): ساقطة
- (257) الزيادة من: (ت) و(أ)
- (258) وهو: أبو اسحق إبراهيم بن اسماعيل الطرابلسي المعروف بابن الجداي، كان حياً بين (444هـ - 477هـ)، ترجمته في طبقات علماء إفريقية/ ص 102، و كتابه "كفاية المتحفظ" نُشر بعناية: السائح على حسين.
- (259) انظر: كفاية المتحفظ / صفحة 122
- (260) اللسان: (نهل)
- (261) الصحاح: (غدر)
- (262) اللسان: (عسل)
- (263) في (ت): "التي"
- (264) في (ت): ساقطة

- (265) في (ت): ساقطة
- (266) في (ت) و (أ): "شَبَّهَ رِيْقَهْنَ"
- (267) اللسان: (لم)
- (268) اللسان: (نسم)
- (269) اللسان: (علل)
- (270) في (ت): "أَتْنَى"
- (271) في (ت) و (أ): "لِي"
- (272) في (ت) و (أ): ساقطة
- (273) مقاييس اللغة: (نجل)
- (274) الصحاح: (رشق)
- (275) الصحاح: (نبل)
- (276) في (ت) و (أ): ساقطة
- (277) اللسان: (نجل)
- (278) الزيادة من: (ت) و (أ)، وبها يستقيم المعنى.
- (279) في (ت) و (أ): "شَفَعْتَ"، زيادة
- (280) في (ت) و (أ): "الْمَتَسَّعَةُ"
- (281) الزيادة من: (أ)، وفي (ت): "فَهُوَ يَقُولُ"، و "أَنَا": ساقطة فيها.
- (282) في (أ) "هُؤْلَاءُ"
- (283) الصحاح: (هيب)
- (284) اللسان: (صفح)
- (285) اللسان: (سعد)
- (286) اللسان: (لمح)
- (287) في (ت) و (أ): ساقطة
- (288) الصحاح: (خلل)
- (289) الصحاح: (ستر)
- (290) في (ت) و (أ): "البِقْ"
- (291) في (ت) و (أ): "هَذَا الْبَيْتُ"، زيادة
- (292) في (ت) و (أ): "وَمَعْنَاهُ"
- (293) الزيادة من: (ت) و (أ)
- (294) في (ت) و (أ): ساقطة
- (295) في (ت) و (أ): الْجُمْلَةُ ساقطة
- (296) اللسان: (خلا)

- (297) مقاييس اللغة: (غزل)، وفي (ت) و (أ): "محادثهن"
- (298) اللسان: (دها)
- (299) اللسان: (غيل)، وفي (ت) و (أ): "موضع الأسد"
- (300) الصحاح: (غيل)
- (301) في (أ): ساقطة
- (302) القاموس المحيط: (غاله)
- (303) في (ت): "فعلم"
- (304) في (الأصل): "تحرين"، والصواب من: (ت) و (أ)
- (305) هو شهاب الدين أبو العباس أحمد بن أبي العلاء (-626 684هـ) انظر ترجمته في: المنهل الصافي (233:1) والاعلام (95:1)
- (306) الزيادة من: (أ)
- (307) في (الأصل): "مغالطة"، والتصويب من: (ت) و (أ): "مبالغة"
- (308) الزيادة من: (أ)
- (309) القاموس المحيط: (السلم)
- (310) القاموس المحيط: (ثنى)
- (311) اللسان: (همم)
- (312) الزيادة من: (أ)
- (313) اللسان: (غرا)
- (314) اللسان: (أمر)
- (315) الصحاح: (كسل)
- (316) في (أ): "يعطف"
- (317) في (أ): "يمثل"، واستدركها الناسخ في الهامش.
- (318) الزيادة من: (أ)
- (319) في (أ): "الذي تسميه"
- (320) التجريد: هو « ان ينتزع من أمر ذي صفة أمراً آخر مثله في تلك الصفة مبالغة في كمالها فيه.. وهو أقسام، منها: مخاطبة الانسان نفسه. (الإيضاح للقزويني، صفحة 512)
- (321) الصحاح: (جنح)
- (322) اللسان: (نفق)
- (323) الصحاح: (سلم)
- (324) اللسان: (عزل)
- (325) في (ت): "في سلم الجو"
- (326) في (ت): ساقطة

- (327) الصحاحك (ودع)
- (328) الصحاح: (غمر)
- (329) الصحاح: (قدم)
- (330) في (ت) "أي: أمر بالقناعة"، وفي (أ): "أمر بالقناعة".
- (331) القاموس المحيط: (البلل)
- (332) في (ت): "الذي"
- (333) في (ت): "على"، زيادة
- (334) في (أ): "الزر"، وهو خطأ من الناسخ بسبب إنتقال النظر.
- (335) في (ت) و (أ): ساقطة
- (336) اللسان: (ذلل)
- (337) اللسان: (خفض)
- (338) الصحاح: (عیش)
- (339) الصحاح: (سكن)
- (340) اللسان: (سكن)
- (341) انظر: كتاب الإبل، الاصمعي، صفحة 142
- (342) في (ت): الجملة ساقطة.
- (343) الصحاح: (ذلل)، وفي (ت): "الزجل" بدلاً من "الذميل"
- (344) الزيادة من: (ت) و (أ) وبها يستقيم المعنى.
- (345) في (ت) و (أ): "رسيم"
- (346) في (أ): "التنقذ"
- (347) اللسان: (درأ)
- (348) القاموس المحيط: (نحر)
- (349) في (ت): "مجازاً"، زيادة
- (350) القاموس المحيط: (باد)
- (351) اللسان: (جفل)، وفي (أ): "المزعج"
- (352) القاموس المحيط: (عرض)
- (353) في (أ): جاءت الجملة: "زمام النَّاقَةِ المجدول من آدم".
- (354) اللسان: (جدل)
- (355) في (أ): "قتله"، وهو تصحيف
- (356) في (الأصل): ساقطة، والزيادة من: (ت) و (أ).
- (357) في (أ): "القفار"
- (358) في (الأصل) وباقي النسخ "حبال"، والتصويب من: (غيث الأدب الذي انسجم في شرح لامية

العجم) و(المقصد الاتم)

- (359) الزيادة من: (ت) و (أ)،
- (360) في (أ): ساقطة
- (361) في (ت) و (أ): ساقطة
- (362) في (ت): ساقطة
- (363) الصحاح: (نقل)
- (364) اللسان: (نقل)
- (365) في (ت): "آخر"، وفي (أ): "مكان"
- (366) في (ت): "ما"، وفي (أ): "نبا"
- (367) في (ت) و (أ): الجملة ساقطة
- (368) العباب الزاخر: (شرف)
- (369) في (أ): "شيء"
- (370) الصحاح: (أوى)
- (371) العباب الزاخر: (بلغ)
- (372) في (أ): "تبرح"
- (373) الحَمَل: بُرْج من بُروج السماء، وهو أَوَّلُ البروج ، انظر: اللسان: (حمل)
- (374) اللسان: (هيب)
- (375) اللسان: (حظ)
- (376) الصحاح: (ندا)
- (377) في (ت): ساقطة
- (378) اللسان: (جهل)
- (379) الصحاح: (شغل)، وفيه: شَغَلْ، وشَغَلْ وشَغَلْ
- (380) جاء المعنى في (ت) و (أ): "صَحْتُ بِالْحَظِّ وطلبتُ إقبال لو أي ناديتُ مَنْ يسمعي؛ لأنَّ الحَظَّ اشتغل عني بالجهال"
- (381) اللسان: (بدا)
- (382) اللسان: (نبه)
- (383) المعنى في (ت) و (أ): "اترجي الحظ عساه إذا رأى فضلي وعلم نقصهم ان ينام عنهم فيسلبهم ما هم فيه أو يتنبه لي فيوفيني ما استحقه"
- (384) / القاموس المحيط: (العل)
- (385) العباب الزاخر: (نفس)
- (386) الصحاح: (رقب)
- (387) في (أ): ساقطة

- (388) الصحاح: (فسح)
 (389) في (أ): عجز البيت، ساقط
 (390) اللسان: (دبر)
 (391) اللسان: (حذ)
 (392) الزيادة من: (أ)، وبها يستقيم المعنى
 (393) اللسان: (عجل)
 (394) في (ت) و (أ): ساقطة
 (395) في (ت) و (أ): "كبرت"
 (396) في (ت) و (أ): "فاعل"
 (397) في (ت): "الغلاء"، زيادة
 (398) الصحاح: (غلا)
 (399) العباب الزاخر: (عرف)
 (400) اللسان: (قوم)
 (401) اللسان: (رخص)
 (402) في (ت): ساقطة
 (403) الصحاح: (قدر)
 (404) اللسان: (بذل)
 (405) في (ت) و (أ): ساقطة
 (406) في (ت) و (أ): "أو"
 (407) في (ت): "يؤم"، وفي (أ): "يسوم"
 (408) اللسان: (نصل)
 (409) اللسان: (زها)
 (410) في (ت): ساقطة
 (411) الزيادة من: (أ)
 (412) في (ت): "ومشيه الذي"، وفي (أ): "وشه الذي"
 (413) اللسان: (جهر)
 (414) اللسان: (بطل)
 (415) في (ت): "أن"، زيادة
 (416) في (ت) و (أ): "زهوه"
 (417) في (ت) و (أ): ساقطة
 (418) في (ت): ساقطة
 (419) الزيادة من: (أ) : وفي (ت): "تبع"

- (420) اللسان: (أثر)
(421) اللسان: (زمن)
(422) الصحاح: (وغد)
(423) اللسان: (سفل)
(424) الزيادة من: (أ)
(425) في (ت): "فيما بعد"
(426) الزيادة من: (ت) و(أ)، وبها يستقيم المعنى
(427) الصحاح: (قدم)
(428) العباب الزاخر: (شوط)
(429) الزيادة من: (ت) و(أ)، وبها يستقيم المعنى.
(430) الصحاح: (خطا)
(431) في (أ): "التؤدة"، زيادة
(432) اللسان: (مهل)
(433) في (ت): "اضنا"، وفي (أ): "اخناته"
(434) في (ت): "معرفة"
(435) في (ت): "أخرتني"، زيادة
(436) في (ت) و (أ): "بلغوها"
(437) في (ت): أثبت الناسخ هذا البيت بعد البيت التالي، ثم استدرك الصواب في الصفحة التي بعدها.
(438) اللسان: (قرن)
(439) في (ت): "غاية الأمر"
(440) في (ت): "وأخوانه"، وفي (أ): "واخوته"، زيادة
(441) الصحاح: (علا)
(442) في (ت) و(أ): "نقيض فوق"
(443) اللسان: (دون)
(444) اللسان: (عجب)
(445) في (ت): ساقطة
(446) اللسان: (أسا)
(447) الصحاح: (حطط)
(448) في (أ): "هي"
(449) اللسان: (شمس)، وفي (ت): "ويتأسى بها ضربه"
(450) في (الأصل) و (ت) و(أ): "النحس"، والتصويب من معجم الصحاح (زحل).

- (451) الصحاح: (زحل)
 (452) في (أ): "دولتهم"
 (453) الزيادة من: (أ)
 (454) في (ت): الجملة ساقطة
 (455) الصحاح: (ضجر)
 (456) مقاييس اللغة: (دهر)
 (457) اللسان: (حال)
 (458) في (ت) و(أ): "يغنيك"
 (459) في (ت) و(أ): ساقطة
 (460) في (ت) و(أ): "عليه بحيلك".
 (461) الصحاح: (وثق)
 (462) الصحاح: (وثق)
 (463) تاج العروس: (حرز)
 (464) اللسان: (صحب)
 (465) مقاييس اللغة: (دخل)
 (466) بين الخططين المائلين، في (ت) و(أ): "فخذ حذرك من الناس واصحبهم بالخديعه والمكر ولا تركزن الى أحد ممن وثقتُ به": زيادة
 (467) اللسان: (رجل)
 (468) في (أ): ساقطة
 (469) الصحاح: (دنا)
 (470) الزيادة من: (أ)
 (471) الصحاح: (وحد)
 (472) اللسان: (عول)
 (473) في (أ): "رجل"
 (474) في (أ): "بالحزم ولم يكن له فيها ثان"، زيادة
 (475) في (أ): "وتجنّبهم"
 (476) في (ت) و(أ): "رجل"
 (477) في (ت) و(أ): "بمعنى"
 (478) اللسان: (عجز)، وفي (ت) و(أ): "القدرة"
 (479) الصحاح: (ظنن)
 (480) الصحاح: (وجل)
 (481) في (ت): "في"، وفي (أ): "أن في": زيادة

- (482) في (ت) و(أ): "تخبر"
(483) في (ت) و(أ): "تركن"
(484) القاموس المحيط: (غاض)
(485) اللسان: (وفي)
(486) اللسان: (فيض)
(487) اللسان: (فرج)
(488) العباب الزاخر: (سوف)
(489) الزيادة من (أ)،
(490) العباب الزاخر: (خلف)
(491) في (أ): "وزاد"، زيادة
(492) في (الأصل): "الوجود"، والتصويب من (أ).
(493) في (أ): "زاد".
(494) الزيادة من : (ت)، وبها يستقيم المعنى.
(495) الصحاح: (شين)
(496) اللسان: (صدق)
(497) في (أ): "كذبهم"، زيادة
(498) اللسان: (كذب)
(499) في (ت) و(أ): "يطابق: المطابقة"، زيادة
(500) اللسان: (طبق)
(501) اللسان: (عدل)
(502) في (ت): ساقطة
(503) في (ت): "باينوك"
(504) في (ت) و(أ): "يسبهم"
(505) في (ت): ساقطة
(506) في (أ): الجملة مكانها: "والمعوج الناس والمعتدل أنت".
(507) في (ت): "ليوف"
(508) في (ت): "ويقول له: لا"
(509) في (ت): ساقطة
(510) القاموس المحيط: (نجع)
(511) مقاييس اللغة: (نجع)
(512) وفي (ت) و(أ): "والذمة"، زيادة
(513) مقاييس اللغة: (عهد)

- (514) اللسان: (سبق)
 (515) الصحاح: (عذل)
 (516) أنظر: الامثال للميداني: (124:2)
 (517) في (ت): "التصنيف"، وهو خطأ واضح من الناسخ.
 (518) في (ت) و (أ): "الغدر"
 (519) الزيادة من: (ت) و (أ)، وبها يستقيم المعنى.
 (520) في (ت): "ان زعمهم"
 (521) في (ت): "قرع"
 (522) في (ت): "ثبوته"
 (523) القاموس المحيط: (الورد)
 (524) الزيادة من: (ت)
 (525) اللسان: (سأر)
 (526) اللسان: (كدر)
 (527) الزيادة من: (ت)
 (528) الصحاح: (نفق)
 (529) في (ت): ساقطة
 (530) في (أ): "قد"، زيادة
 (531) في (ت): " وأنفقتة"، زيادة
 (532) اللسان: (قحم)
 (533) القاموس المحيط: (اللجاج)
 (534) اللسان: (ركب)، وفي (ت): "أي: تعلوه"، وفي (أ): "تعلو"
 (535) اللسان: (كفى)
 (536) في (ت) و(أ): "مصت"
 (537) القاموس المحيط: (مصسته)
 (538) اللسان: (وشل)
 (539) في (ت) و(أ): "وتركب لجته"
 (540) في (ت) و(أ): "الشاطي"
 (541) في (ت) و(أ): "نهر"
 (542) في (ت): "وكانه يعني"
 (543) في (ت) و (أ): "القدر"
 (544) في (ت) و(أ): "تحيل"
 (545) في (ت) و (أ): الجملة ساقطة

- (546) الصحاح: (خشى)
(547) اللسان: (حوج)
(548) الصحاح: (نصر)، وفي (ت) و(أ): "الاهوال"
(549) اللسان: (خول)
(550) في (ت): "عن"
(551) في (ت): "ضربة"، وفي (أ): "مزيه"
(552) في (ت) و(أ): "هي"
(553) في (ت) و(أ): "نزول"
(554) هذا البيت لم يرد إلا في الكشكول: (641:2)، وساقط من النسخ المساعدة، وكذا الديوان، ومعظم الشروح التي وصلت إلينا.
(555) اللسان: (جلل)
(556) اللسان: (طمع)
(557) مقاييس اللغة: (ذل)
(558) الصحاح: (غرر)
(559) اللسان: (رجا)
(560) اللسان: (ظلل)
(561) في (ت): ساقطة
(562) في (ت) و(أ): "فسادها"
(563) في (ت): "متناهي كامنة".
(564) في (ت) و(أ): "فساده"
(565) في (ت) و(أ): "جملة"
(566) في (ت): "الفساد"
(567) في (أ): "الآ"
(568) اللسان: (سر)، وفي (ت): "الذي"، ساقطة
(569) القاموس المحيط: (الصمت)
(570) في (ت) و(أ): "ماء وطن أو"، زيادة
(571) اللسان: (زلل)
(572) في (ت): "سبباً"
(573) في (ت) و(أ): ساقطة، وبدلها: "صمتك"
(574) في (ت) و(أ): الجملة ساقطة.
(575) الزيادة من: (ت) و(أ)، وبها يستقيم المعنى.
(576) الصحاح: (رشح)، وفي (ت): "أي: تربى لها وتأهل"

- (577) اللسان: (فطن)
- (578) في (ت): " اخبرته "
- (579) اللسان: (أرب)، وفي (أ): " وأيقنته "
- (580) اللسان: (همل)
- (581) في (ت) و(أ): " منك ": زيادة
- (582) في (ت): " خاملاً "
- (583) في (ت) و(أ): " سدي "
- (584) في (ت): " يدعونه "
- (585) في (ت) و(أ): " أمره "
- (586) في (ت) و(أ): ساقطة
- (587) في (ت): " يريدون ".
- (588) وخاتمة النسخة(ت): والله اعلم بالصواب وصلى الله على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه وسلم وقد تم نسخ هذا الكتاب على يد كاتبه لنفسه الفقيه محمد مكاوي عبد العزيز جعفري وذلك ذي الحجة سنة 1281 اللهم اغفر له ولوالديه والمسلمين جميعاً آمين يا رب العالمين.
- وخاتمة النسخة (أ):والله اعلم تم ذلك بحمد الله تعالى وعونه في يوم الثلاثاء المبارك مستهل شهر رمضان المعظم قدره وحرمته من شهور سنة احد بعد الالف من الهجرة النبوية على صاحبها أفضل الصلاة وسلام على يد كاتبه لنفسه ولمن يشاء من بعده احقر العباد عبد الله بن احمد المحلى الشافعي غفر الله..... له ولوالديه ولمشاخه ولمن..... ودعا لهم بالمغفرة ولجميع المسلمين آمين، آمين، آمين والحمد لله. دعاء مبارك،،،

المصادر والمراجع:

- (1) الاعلام/خير الدين الزركلي/دار العلم للملايين/ط15/بيروت/لبنان/2002م
- (2) البداية والنهاية/ ابن كثير/تحقيق عبد الله بن عبد المحسن/دار هجر للطباعة والنشر / القاهرة/ط1424/1هـ
- (3) اللباب في تهذيب الانساب/ابن الاثير/مطبعة السعادة/1369هـ
- (4) تهذيب اللغة/الازهري/تحقيق مجموعة من الاساتذة/دار الكتاب العربي/القاهرة/1967م
- (5) تاريخ الادب العربي/بروكلمان/ترجمة عبد الحلیم النجار/دار المعارف/مصر/ط3/1974م
- (6) تاج العروس/مرتضى الزبيدي/ت مصطفى حجازي/وزارة الاعلام الكويت/مطبعة حكومة الكويت/1987م
- (7) جمهرة اللغة/ابن دريد/دائرة المعارف/حيدر آباد/1344هـ .
- (8) غيث الادب الذي انسجم على شرح لامية العجم/محمد عثمان جعفر/رسالة دكتوراه غير منشورة/جامعة الخرطوم/2014م
- (9) ديوان الطغرائي/ت على جواد الطاهر وديحي الجبوري/مطابع الدوحة الحديثة/قطر/1406هـ-1986م
- (10) الصحاح/الجوهري/ت احمد عبد الغفور عطار/ط3/بيروت/1984م.
- (11) شذرات الذهب/ ابن العماد/ مكتبة القدسي/القاهرة/1350هـ
- (12) القاموس المحيط/الفيزو آبادي/ت محمد عبد الرحمن المرعشي/دار احياء التراث العربي/بيروت/ط2003م.
- (13) كشف الظنون/ حاجي خليفة/دار إحياء التراث العربي/بيروت/بدون تاريخ
- (14) لسان العرب/ابن منظور/تحقيق عبد الله الكبير وآخرون/دار المعارف/القاهرة/مصر/ط1/بدون تاريخ
- (15) المستقصى في امثال العرب/الزمخشري/دار الكتب العلمية/بيروت/ط2/1987م
- (16) مجمع الامثال/الميداني/ت محمد محي الدين عبد الحميد/القاهرة/1959م
- (17) المختصر في اخبار البشر/لابي الفدا/تحقيق محمد زينهم ويحي سيد حسين/سلسلة ذخائر العرب/69/دار المعارف/مصر/بدون تاريخ
- (18) معجم المؤلفين/عمر رضا كحالة/مؤسسة الرسالة/دمشق/1957م
- (19) معجم الادباء/ياقوت الحموي/ت احسان عباس/دار الغرب الاسلامي/ط1/1993م
- (20) معجم البلدان/ياقوت الحموي/دار صادر/بيروت/1979م
- (21) المستقصى في امثال العرب/ الزمخشري/دار الكتب العلمية/بيروت/ط2/1982م
- (22) هدية العارفين/ البغدادي/ استنبول/1964م
- (23) وفيات الاعيان/ ابن خلكان/ت احسان عباس/دار صادر/بيروت/ 1977م
- (24) ايضاح المكنون/البغدادي/دار الفكر/بيروت/1982م
- (25) جامع الشروح والحواشي/عبد الله محمد الحيشي/المجمع الثقافي/ابوظبي/2004م
- (26) معجم التاريخ والتراث الاسلامي في مكنتات العالم/على الرضا قره بلوط واحمد طوران قره بلوط/دار العقبة/قيصري/تركيا/2003م
- (27) فهارس المخطوطات/مجلس شوري ايران/مكتبة قطر الوطنية/المكتبة الوطنية الاسرائيلية/المكتبة التيمورية/ارشد افندي

- (28) الطغرائي حياته وشعره ولاميته/ على جواد الطاهر/ مطبعة دار التضامن/ مكتبة النهضة/ ط 1 / بغداد/ 1963
- (29) الوافي بالوفيات/ صلاح الدين الصفدي/ تحقيق احمد الأرناؤوط وتري مصطفى/ دار احياء التراث العربي/ بيروت/ لبنان/ دون طبعة/ 2000م
- (30) مرآة الزمان/ شمس الدين سبط ابن الجوزي/ تحقيق محمد بركات وآخرون/ مؤسسة الرسالة/ ط 1/ 2013م
- (31) مرآة الجنان وعبر اليقظان/ اليافعي/ وضع حواشيه خليل المنصوري/ منشورات محمد علي بيضون/ دار الكتب العلمية/ بيروت/ لبنان/ ط 1 / 1997م
- (32) النجوم الزاهرة/ ابن تغري بردي/ طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب/ المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر
- (33) /المقصد الاثم/ كمال الدين الدميري/ حيدر فخرى ميران وعباس هاني الجراخ/
- (34) معجم المعاني الجامع/
- (35) العباب الزاخر/ الصغاني/ مطبوعات المجمع العلمي العراقي/ تحقيق فير محمد حسن/ ط 1/ مطبعة المجمع العلمي العراقي/ 1978م
- (36) مقاييس اللغة/ ابن فارس/ تحقيق عبد السلام هارون/ دار الفكر بيروت/ 1979م
- (37) كفاية المتحفظ في اللغة/ لابن الاجداني/ تحقيق السائح على حسين/ جمعية الدعوة الاسلامية العالمية/ بدون تاريخ
- (38) الاضداد/ للاصمعي/ في ثلاثة كتب/ نشر اوغت هفز/ المطبعة الكاثوليكية للباء اليسوعيين/ بيروت/ 1917م
- (39) /الفرق والشتاء/ الاصمعي/ تحقيق صبيح التميمي/ مكتبة الثقافة الدينية/ القاهرة/ ط 2/ 1992م
- (40) الكشكول/ البهائي/ تحقيق السيد محمد المعلم/ المكتبة الحيدرية/ ط 1/ 1427
- (41) معجم البلاغة العربية/ بدوي طبانة/ دار المنارة، جدة، ودار الرفاعي، الرياض لنشر والتوزيع/ ط 3/ 1988م
- (42) /ديوان أمرؤ القيس/ تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم/ الطبعة الخامسة/ دار المعارف/ بدون تاريخ
- (43) /المقصود والممدود/ الفراء/ تحقيق ماجد الذهبي/ مؤسسة الرسالة/ بيروت/ ط 2/ 1988م
- (44) طبقات علماء افريقية/ محمد بن الحارث اسد الخشني/ بدون تاريخ
- (45) المنهل الصافي/ يوسف بن تغري بردي/ تحقيق محمد محمد امين وسعيد عبد الفتاح عاشور/ الهيئة المصرية العامة للكتاب/ 1984م
- (46) الايضاح في علوم البلاغة/ الخطيب القزويني/ شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي/ المكتبة الازهرية للتراث/ ط 3/ 1993م
- (47) كتاب الابل/ الاصمعي/ تحقيق حاتم الزامن/ دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع/ بدون تاريخ
- (48) المعجم الكبير/ مجمع اللغة العربية/ جمهورية مصر العربية/ الطبعة الاولى/ 1981م
- (49) فقه اللغة واسرار العربية/ تحقيق ياسين الابوي/ المكتبة العصرية/ ط 2/ 2000م
- (50) شذرات الذهب/ لابن العماد/ تحقيق عبد القادر الارناؤوط ومحمود الارناؤوط/ دار ابن كثير/ دمشق/ ط 1/ 1986م

تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات وعلاقته ببعض المتغيرات للعام 2021م (كلية التجارة - جامعة النيلين - أنموذجاً)

أستاذ المناهج المشارك - كلية التربية
جامعة النيلين

د. جميلة نورالدائم الطيب الجميعابي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات وعلاقته ببعض المتغيرات، وتتمثل المشكلة الرئيسية في الفجوة بين في طريقة التفكير التقليدية والتفكير الإبداعي، وإلى تحقيق ودعم الأفكار والمبادرات الهادفة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب وإيجاد نوع من التفاعل بين الطلاب والبيئة التعليمية بصورة عامة، وإيجاد المعايير والمداخل التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومواءمتها بالواقع الحالي. تأتي أهمية الدراسة من كونها سلّطت الضوء على وجود مشكلة لدى طلاب الجامعات من خريجين ودراسين تتمثل في عدم الإهتمام بالتفكير الإبداعي على جميع المستويات الدراسية والاجتماعية وغيرها مما يفاقم من المشكلات الاجتماعية والدراسية وغيرها لدى الطلاب، وهذا ناتج من وجود فجوة بين الطلاب والتفاعل مع البرامج والمناهج الأكاديمية بالصورة المطلوبة وعدم وجود أهداف محددة لدى الطلاب وضعف مهارات التواصل والعمل الجماعي في حل المشكلات. أتبعنا الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج التحليل الإحصائي. بينت الدراسة أن الغالبية العظمى من الطلاب لا يمتلكون خطط شخصية طويلة الأجل مما يقلل لديهم التفكير الإبداعي لعدم وجود الرؤية المستقبلية والتفكير في المستقبل. وأوضحت الدراسة أن التخطيط الشخصي يساعد في تطوير عمليات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال التحليل الاستراتيجي الشخصي ويحفز مهارات التفكير المستقبلي ويساهم في معرفة الفرص المستقبلية مما يدعم عملية التفكير الإبداعي. الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، التخطيط الشخصي، مهارات التواصل، العمل الجماعي، طلاب الجامعات.

Developing creative thinking among university students

And its relationship to some variables

(Faculty of Commerce – Al-Neelain University – as a model)

Dr. Jamila Nour Al-Daem Al-Tayeb Al-Jamibi – Associate Professor of Curriculum at the Faculty of Education - Al-Neelain University

Abstract

The aim of the study is to know the methods of developing creative thinking among university students, and the main problem is the gap between the traditional way of thinking and creative thinking. Students have social problems, study and others. The problem is summarized about the existence of a gap between students and interaction with academic programs and curricula in the required manner in the absence of specific goals for students and poor communication skills and teamwork in solving problems. This study aims to achieve and support ideas and initiatives aimed at developing students' creative thinking skills and creating a kind of interaction between students and the educational environment in general. And finding appropriate educational standards and approaches to develop creative thinking skills and aligning them with the current reality. The study followed the descriptive analytical method and the statistical analysis method. The study showed that the vast majority of students do not have personal long-term plans, which reduces their creative thinking due to the lack of a future vision and thinking about the future. The study showed that personal planning helps in developing creative thinking processes for students through personal strategic analysis, stimulates future thinking skills, and contributes to knowledge of future opportunities, which supports the creative thinking process.

Key words: Creative Thinking, Personal Planning, Communication Skills, Teamwork, University Students

المقدمة:

إيماناً من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لا سيما الجامعات بأن كل طالب لديه القدرة على الإبداع إذا توفرت له الظروف المناسبة والإرشاد والتوجيه مع بذل الطالب القدر الكافي من المجهود للتحصيل والتعليم والإبداع، وضعت الباحثة نصب أعينها أهمية متابعة الطلاب وغمو وتطور التفكير الإبداعي لديهم في إطار تشجيع الأفكار والمبادرات الهادفة في مجالات التعليم والتعلم المختلفة وتوفير تعليم جامعي متميز ينعكس بشكل مباشر على قدرة الخريج على المنافسة في سوق العمل، وتطوير العملية التعليمية ورفع كفاءتها وجودتها وتعظيم العائد منها بما يحقق هدف مؤسسات التعليم العالي، وإن عمليات التفكير الإبداعي في الوقت الراهن لا تشغل العديد من الجامعات وخصوصاً السودانية ومن منطلق السعي نحو سد الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي والتفكير الإبداعي الذي يصب في حل المشكلات وخلق التفاعل في العملية التعليمية كان حتمياً وضع أهداف وسياسات وآليات مناسبة وتبني أساليب ومداخل تعليمية حديثة بين تحقق الكفاءة المطلوبة في أساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات، ومن ثم تولدت الحاجة لأهمية توفير أنماط ووسائل غير تقليدية مبتكرة ومبدعة لإيجاد حلول فعالة لمشاكل مؤسسات التعليم العالي وتحقيق التفاعلية من خلال تطوير العمليات التعليمية ومواكبة أحدث وأفضل الوسائل التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب وخاصة في ضوء ضعف الإمكانيات المطلوبة لاستيفاء هذه المهارات بمؤسسات التعليم العالي. وعلى ذلك تستهدف الدراسة أساليب وطرق تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات وعلاقتها ببعض المتغيرات وتشجيع الأفكار والمبادرات المبتكرة والمبدعة والهادفة من خلال برامج غير أكاديمية وأساليب ووسائل تعليم وتعلم وأساليب تقويم متطورة ومبتكرة تتوافق مع أهداف المؤسسة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

من منطق السعي نحو سد الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي والتحصيل الأكاديمي وخلق التفاعل في العملية التعليمية والتي تنعكس على طريقة التفكير الإبداعي ومع تعدد مداخل وأساليب التطوير وترقية أساليب تنمية التفكير الإبداعي وبشكل عام وفي ضوء الاهتمام بتطوير وتنمية مهارات التفكير كمدخل للتطوير أصبحت الحاجة ماسة إلى إيجاد المعايير المناسبة لتحسين وتطوير التفكير الإبداعي وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحديده وفي ضوء الاهتمام بتطوير وترقية مهارات التفكير الإبداعي كان لا بد من تحديد معايير وتبني مداخل حديثة يمكن على ضوءها الحكم على أساليب وطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتوضح مشكلة الدراسة في الفجوة بين طريقة التفكير التقليدية والتفكير الإبداعي وتلاحظ الباحثة أن هنالك مشكلة في طلاب الجامعات من خريجين ودراسين وعدم وجود التفكير الإبداعي على جميع المستويات الدراسية والاجتماعية وغيرها مما يفاقم العديد من المشكلات لدى الطلاب من مشاكل اجتماعية ودراسية وغيرها وتتلخص المشكلة حول وجود فجوة بين الطلاب والتفاعل مع البرامج والمناهج الأكاديمية بالصورة المطلوبة في عدم وجود أهداف محددة لدى الطلاب وضعف مهارات التواصل والعمل الجماعي في حل المشكلات.

تتلخص أسئلة المشكلة في النقاط التالية :

ما هي الأساليب والطرق التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعات؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

1. ماهي الوسائل اللازمة لتحسين مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الكلية؟
 2. ما هي العوامل التي تؤثر وتتأثر بتنمية مهارات التفكير الإبداعي ؟
 3. ماهي الأساليب التي تمكن الجامعة من بناء ثقافة تنظيمية قائمة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي؟
 4. ماهي الطرق الحديثة التي يمكن أن تسهم في خلق التفاعلية بين الجامعات وأهداف الطلاب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- أهمية الدراسة

1. قد تساهم الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من حيث:
2. تبني مفاهيم إدارية حديثة يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بصورة عامة .
3. تحديد معايير يمكن من خلالها قياس الأداء الأكاديمي والعمل على عمليات تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
4. توفير قاعدة بيانات تساعد إدارة الجامعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتهيئة البيئة لفتح المجال إلى الإبداع والتطوير .
5. محاولة إيجاد الطرق والأساليب المناسبة لخلق التفاعلية المطلوبة بين جميع عوامل تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

أهداف الدراسة :

1. دعم الأفكار والمبادرات الهادفة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب وإيجاد نوع من التفاعل بين الطلاب والبيئة التعليمية بصورة عامة.
2. إيجاد المعايير والمداخل التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي ومواءمتها بالواقع الحالي.
3. الكشف عن الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الإبداعي ووضعها موضع التنفيذ.

فروض الدراسة:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة.
2. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة .

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على تحديد متغيرات وعوامل تؤثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وإيجاد وسائل التفاعلية المطلوبة.

الحدود المكانية :

تقتصر الدراسة على جامعة النيلين كلية التجارة (طلاب كلية التجارة)

الحدود الزمانية :

تم تنفيذ هذه الدراسة خلال العام 2021م يضمن في العنوان

الإطار النظري للدراسة:

أولاً : مفاهيم عن التفكير الإبداعي:

يأتي التفكير الإبداعي من التفكير في نسق مفتوح لا تحده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعية كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق⁽¹⁾ ويعتبر التفكير المفتوح الذي يخرج من التسلسل المعتاد في التفكير إلى أن يكون تفكيراً متشعباً ومتنوعاً يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة ويعرف بأنه: العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي يعتبر أنها سابقاً غير مترابطة⁽²⁾ ويوجد جروان في التفكير الإبداعي أنه نشاط عقلي مركب وهادف وتوجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة، تشكل حالة ذهنية فريدة⁽³⁾ وترى الباحثة بأن التفكير الإبداعي عبارة عن النشاط الذهني الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف وحل المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة من خلال مهارات تواصل فعالة.

ثانياً: يرى المنسي أن خصائص التفكير الإبداعي تكمن في النقاط التالية⁽⁴⁾:

1. عملية تقود إلى إنتاج شيء مختلف.
2. عملية تحقق نتائج متميزة كما أنها تقدم حلولاً مبتكرة وغير مألوفة.
3. عملية عقلية تسعى لمصلحة الفرد أو مصلحة المجتمع.
4. تتسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات مما يساهم في الوصول إلى تفسيرات أو حلول لهذه المشكلات.
5. الإبداع يوجد لدى كل فرد وليس أمراً مقصوراً على قلة مختارة بعينها، ولكنه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى البعض الآخر.
6. الإبداع قابل للتعليم والتنمية بواسطة الأسرة وكل من يساهم في عملية التنشئة، فإحساس الفرد بما أنجزه يتمثل في رد الفعل الاجتماعي الذي يمارسه الآخرون تجاهه.
7. عملية التفكير الإبداعي تعتبر عملية غير تقليدية أي لا يتبع الطرق المعتادة الثابتة، وتتضمن خاصية الجدة.

ثالثاً: طرق التدريب على التفكير الإبداعي:

تجد الباحثة أن هنالك اختلاف كبير في طرق وأساليب التدريب على التفكير الإبداعي مما يجعل الباحثة تبحث عن شئ مشترك أو نقاط أساسية أو مبادئ يمكن أن تسهم في تطوير وتنمية التفكير الإبداعي، ووجدت أن التخطيط الشخصي ومهارات التواصل والعمل الجماعي هي من السمات الأساسية وتعتبر أساس متين للتفكير الإبداعي.

المهارات الأساسية الداعمة للتفكير الإبداعي :

1. التخطيط الاستراتيجي الشخصي

2. مهارات التواصل الفعال.

3. مهارات العمل الجماعي.

وعرّف محمد حسين أبو صالح التخطيط الاستراتيجي الشخصي هو العملية التي يتم من خلالها وضع الاستراتيجية الشخصية وتتضمن التحليل الاستراتيجي والاختيار الاستراتيجي وتحديد البدائل، ويُعنى بإيجاد الترابط والتناسق بين الأهداف الاستراتيجية والمرحلية والأهداف قصيرة الأجل بما يضمن أن كافة الجهود المتناثرة تصب تجاه تحقيق الأهداف الشخصية المحددة بأفضل السبل والتكاليف⁽⁵⁾.

يقصد بالعمل الجماعي (عمل الفريق) الفعل المنسق من خلال تعاون جماعة صغيرة في تفاعل مستمر، حيث يتشاطر أو يتقاسم الأعضاء المسؤولية، ويعملون بحماس في اتجاه انجاز الواجب المنوط بهم.

تعريف الاتصال: لا شك بأن هناك اتفاقاً تاماً على ضرورة وجود نظام اتصال فعال في المؤسسة، لكن هناك اختلافاً في تحديد تعريف دقيق للاتصال، فقد عرّف الاتصال على أنه: (نقل وإدراك الأفكار والمعلومات والمشاعر والمعاني بين الأفراد والمجموعات)⁽⁶⁾

الاتصال هو طريق مزدوج الإتجاه ولهذا فهو أقوى العوامل التي تضمن لطرفي الاتصال أن يتفهم كل منهما وجهات نظر الآخر، فيعمل على تحقيق رغباته، تجمعهما في ذلك الصالح المشترك⁽⁷⁾.

إجراءات الدراسة:

إنّ الإجابة عن أسئلة الدراسة وإثبات فرضياتها يتطلب أن يقوم الباحث بسلسلة من الاجراءات للحصول على اجابات لأسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف المرجوة منها، لذلك يشتمل هذا الفصل على الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة والكيفية التي تم بها تفرغ تلك البيانات والمعلومات ثم توضيح للطرق الإحصائية التي اتبعت للحصول على النتائج من تلك البيانات والمعلومات.

منهج الدراسة:

قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يقوم بعملية جمع المعلومات والبيانات والملاحظات عن الظاهرة أو الأحداث أو الأشياء. ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها، كما توجد عليه في الواقع.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (556) فرد

عينة الدراسة:

وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث تم توزيع عدد (60) استمارة استبيان على المستهدفين، وتم استرداد (50) استبانة نسبته 95 % من المستهدفين، وتعتبر هذه النسبة عالية مما يدل على قبول نتائج العينة .

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة استناداً إلى مرجعيتها في مجال البحوث والدراسات السابقة واستناداً على اطلاعه على كيفية بناء أدوات ومقاييس الدراسات السابقة بتصميم أداة لهذه الدراسة تمكنها من جمع المعلومات اللازمة ومن تحقيق الأهداف المرجوة من الإجابة عن أسئلة الدراسة

2. محاور الاستبانة وهي :

المحور الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة.

المحور الثاني:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة ومرت الاستبانة بثلاث مراحل إجرائية قبل الشروع في تطبيقها ميدانياً على أفراد عينة الدراسة إلى أن بلغت صورتها النهائية، وفيما يلي وصف لهذه المراحل:

1. مرحلة الإعداد:

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة في صيغتها المبدئية لتغطي أسئلة الدراسة وتجب عنها وتحقيق أهدافها، إلى أن انتهت الاستبانة في صورة تسمح بعرضها على محكمين بغرض تعديل ما يرونه مناسب .

طريقة التحليل :

بعد جمع الباحث للاستبانة من المفحوصين تمّ تفريغ البيانات في جداول، وتحليلها احصائياً بعد إدخالها جهاز الحاسوب حيث استخدمت في ذلك برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ومن خلال هذا البرنامج استخدمت مجموعة من القوانين والمعادلات الإحصائية وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لأداة الدراسة

2. التكرارات النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

3. الوسط الحسابي.

4. الانحراف المعياري.

5. مربع كاي تربيع

مقياس الدراسة:

كما تم قياس درجة الإستبانة المحتملة علي الفقرات إلى تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likart Scale)، في توزيع أوزان إجابات أفراد العينة والذي يتوزع من أعلي وزن له والذي أعطيت له (5) درجات والذي يمثل في حقل الإجابة (أوافق بشدة) إلي أدني وزن له والذي أعطي له (1) درجة واحدة وتمثل في حقل الإجابة (لا أوافق بشدة) .
وقد كان الغرض من ذلك هو إتاحة المجال أمام أفراد العينة لإختيار الإجابة الدقيقة حسب تقدير أفراد العينة كما هو موضح في الجدول .

درجة الموافقة	الوزن النسبي	النسبة المئوية	الدلالة الإحصائية
أوافق بشدة	5	أكبر من 80 %	درجة موافقة عالية جداً
أوافق	4	80-70 %	درجة موافقة عالية
محايد	3	69-50 %	درجة موافقة متوسطة
غير موافق	2	49-20 %	درجة موافقة منخفضة
غير موافق بشدة	1	أقل من 20 %	درجة موافقة منعدمة

المصدر : إعداد الباحثة من بيانات الاستبيان 2021

وعليه يصبح الوسط الفرضي للدراسة:

الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات المفردة علي العبارات $5/(1+2+3+4+5)$
 $3=(15/5)$ وهو يمثل الوسط الفرضي للدراسة وعليه إذا زاد متوسط العبارة عن الوسط الفرضي (3) دل ذلك علي أفراد العينة علي العبارة.

تقييم أدوات القياس:

يقصد بصدق أو صلاحية أداة القياس أنها قدرة الأداة على قياس ما صممت من أجله وبناءاً على نظرية القياس الصحيح تعني الصلاحية التامة وخلو الأداة من أخطاء القياس سواء كانت عشوائية أو منتظمة، وقد اعتمدت الدراسة في المرحلة الأولى على تقييم مدى ملائمة المقاييس المستخدمة في قياس عبارات الدراسة باستخدام اختبار الثبات والصدق لاستبعاد العبارات غير المعنوية من مقاييس الدراسة والتحقق من أن العبارات التي استخدمت لقياس مفهوماً معيناً تقيس بالفعل هذا المفهوم.

جدول يوضح الثبات والصدق لكل عبارات الاستبانة (1)

المحاور	عدد العبارات	الثبات	الصدق
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة	5	0.79	% 89
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة.	5	0.78	% 88
جميع المحاور	10	0.86	% 93

المصدر : إعداد الباحثة من بيانات الاستبيان 2021

تطبيق الدراسة الميدانية

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها ميدانياً، قامت الباحثة بتوزيع استمارات الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة، ثم قامت الباحثة بإدخال المعلومات في جهاز الحاسوب وتحليلها وفق البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

اختبار الفروض ومناقشتها

المحور الأول: جدول الاحصاءات الوصفية لعبارة المحور الأول القائل (توجد علاقة ذات

دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة).

العبارات	المتوسط	المنوال	الانحراف المعياري
يملك العديد من الطلاب خطط شخصية طويلة الاجل	4.7500	5	49355.
يساعد التخطيط الشخصي على تطوير عمليات التفكير الإبداعي لدى الطلاب	4.6250	5	62788.
يساهم التخطيط الشخصي على معرفة الفرص المستقبلية مما يدعم عملية التفكير	4.6750	5	65584.
يساعد التخطيط الشخصي على معرفة نقاط القوة والضعف الشخصية	4.5500	5	59700.
يساهم التخطيط الشخصي في تنمية مهارات التفكير وتحقيق الاهداف المستقبلية	4.6500	5	53349.

المصدر : إعداد الباحثة من بيانات الاستبيان 2021م

نجد أن الإحصاءات الوصفية لعبارة المحور الاول (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة). إن أغلب المتوسطات

تدون حول الرقم (5) وأن المنوال لا يتجاوز الرقم (4) أيضاً الانحراف المعياري لا يتجاوز الرقم (1) مما يعني أن جميع العبارات ذات انسجام وتوافق عالي.

تم استخدام اختبار (كا²) لأفراد العينة لمعرفة نتيجة استجابات المفحوصين من أفراد العينة حول فقرات توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة. والجدول أدناه يوضح نتيجة ذلك.

الجدول يبين نتيجة اختبار (كا²) لأفراد العينة لاستجابات المفحوصين حول عبارات المحور الأول

العبارات	Chi-Square	درجات الحرية	درجة المعنوية (الثقة). Sig
يملك العديد من الطلاب خطط شخصية طويلة الأجل	36.950 ^a	2	.000.
يساعد التخطيط الشخصي على تطوير عمليات التفكير الإبداعي لدى الطلاب يساهم التخطيط الشخصي على معرفة الفرص المستقبلية مما يدعم عملية التفكير	25.550 ^a	2	.000.
يساعد التخطيط الشخصي على معرفة نقاط القوة والضعف الشخصية	56.600 ^b	3	.000.
يساهم التخطيط الشخصي في تنمية مهارات التفكير وتحقيق الأهداف المستقبلية	18.200 ^a	2	.000.
	25.550 ^a	2	.000.

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2021م

جدول كاي² لعبارات المحور الأول القائل (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة). نجد أن جميع العبارات تتمتع بدرجات حرية من (2 - 3) وبدرجة معنوية (0.00) وقيمة كاي تتراوح ما (18 - 36) أي أنها جميعها ذات دلالة إحصائية ولها أثر معنوي أي أنهم جميعهم يوافقون وبشدة على عبارات المحور الأول. وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة بمستوى المعنوية المسموح به (0.05) نجد أن مستوى الدلالة sig تقل عنه كثيراً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعبارات الفرضية، ومما سبق من جدول النسب والاحصاءات الوصفية ومربع كاي، تم إثبات الفرضية. تحليل ومناقشة الفرض الأول القائل: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة).

بالنظر لإجابات المفحوصين على عبارات الفرضية الأولى بالجدول وبالنظر إلى جدول مربع كاي وجدول الاحصاءات الوصفية أن غالبية أفراد العينة المبحوثة يوافقون بشدة على عبارات

الفرضية الأولى يثبت صحة الفرضية وبذلك يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل القائل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الشخصي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة).

المحور الثاني:

جدول الاحصاءات الوصفية لعبارة المحور الثاني القائل (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة)

الانحراف المعياري	المتوسط	المنوال	العبارات
74248.	4.2500	4	تساهم مهارات التواصل الفعال في تنمية التفكير الإبداعي
66747.	4.3750	5	تعمل مهارات التواصل الفعال في طرح ومبادرات الأفكار الجديدة
92717.	4.3333	5	تساعد مهارات التواصل الفعال في زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب
67748.	4.4500	5	تساعد مهارات العمل الجماعي في مهارات تنمية التفكير الجمعي
54948.	4.5750	5	تعمل مهارات العمل الجماعي في تغيير طرق التفكير التقليدية

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الاستبيان 2021م

نجد أن الإحصاءات الوصفية لعبارة المحور الثاني توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة. ان اغلب المتوسطات تدون حول الرقم (4-5) وان المنوال لا يتجاوز الرقم (4) ايضا الانحراف المعياري لا يتجاوز الرقم (1) فهذا يعني ان جميع العبارات ذات انسجام وتوافق عالي. تم استخدام اختبار (كا²) لأفراد العينة لمعرفة نتيجة استجابات المفحوصين من أفراد العينة حول فقرات توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة . والجدول أدناه يوضح نتيجة ذلك.

الجدول يبين نتيجة اختبار (كا²) لأفراد العينة لاستجابات المفحوصين حول عبارات المحور الثاني

العبارات	Chi-Square	درجات الحرية	درجة المعنوية (الثقة). Sig.
تساهم مهارات التواصل الفعال في تنمية التفكير الإبداعي	23.400 ^a	3	000.
تعمل مهارات التواصل الفعال في طرح ومبادرات الأفكار الجديدة	9.950 ^b	2	007.
تساعد مهارات التواصل الفعال في زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب	24.897 ^c	3	000.
تساعد مهارات العمل الجماعي في مهارات تنمية التفكير الجماعي	33.200 ^a	3	000.
تعمل مهارات العمل الجماعي في تغيير طرق التفكير التقليدية	20.150 ^b	2	000.

المصدر : إعداد الباحثة من بيانات الاستبيان 2021م

جدول كاي² لعبارات المحور الثاني القائل (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة). نجد أن جميع العبارات تتمتع بدرجات حرية من (2 - 3) وبدرجة معنوية (0.00) وقيمة كاي تتراوح ما بين (9 - 33) أي أنها جميعها ذات دلالة إحصائية ولها أثر معنوي أي أنهم جميعهم يوافقون وبشدة على عبارات المحور الثاني. وعند مقارنة قيم مستوى الدلالة بمستوى المعنوية المسموح به (0.05) نجد أن مستوى الدلالة sig تقل عنه كثيراً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعبارات الفرضية، ومما سبق من جدول النسب والاحصاءات الوصفية ومربع كاي، تم إثبات الفرضية.

تحليل ومناقشة الفرض الثاني القائل: (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة). بالنظر لإجابات المفحوصين على عبارات الفرضية الثانية بالجدول وبالنظر الى جدول مربع كاي وجدول الإحصاءات الوصفية أن غالبية أفراد العينة المبحوثة يوافقون وبشدة على عبارات الفرضية الثانية وبذلك يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل القائل أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة النيلين كلية التجارة.

الخاتمة:

من خلال الدراسة تستخلص الباحثة أنه هنالك عدة مهارات يجب تملكها إلى الفئة المستهدفة لتنمية مهارات وأساليب التفكير الإبداعي الذي يصب في نجاح عمليات التفكير والنجاح في الحياة بصورة علمية مدروسة وركزت الباحثة على ثلاثة مهارات أساسية وهي مهارات التخطيط الشخصي ومهارات العمل الجماعي ومهارات التواصل وتأثيرها على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ووجدت الباحثة أن هنالك فجوة كبيرة في طلاب الجامعات من خلال العينة العشوائية في المهارات السابقة مما يضعف الأنشطة الأخرى لدى الطلاب وينعكس ذلك ما بعد التخرج وعدم تخطي

عقبات سوق العمل وذلك يضاعف من المشاريع الريادية وذلك بسبب عدم وجود التفكير الإبداعي وعدم وجود الأساس مثل المهارات التي تساعد في خلق نوع من التفكير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج والتوصيات وهي علي النحو التالي:

النتائج:

خلصت الدراسة من خلال عرض الدراسة بشقيها المنهجي والميداني إلى العديد من النتائج على النحو التالي:

بينت الدراسة أن الغالبية العظمى من الطلاب لا يمتلكون خطط شخصية طويلة الأجل مما يقلل لديهم من التفكير الإبداعي لعدم وجود الرؤية المستقبلية والتفكير في المستقبل. أوضحت الدراسة أن التخطيط الشخصي يساعد في تطوير عمليات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال التحليل الاستراتيجي الشخصي ويحفز مهارات التفكير المستقبلي ويساهم في معرفة الفرص المستقبلية مما يدعم عملية التفكير الإبداعي. بينت الدراسة أن التخطيط الشخصي يساعد على معرفة نقاط القوة والضعف الشخصية مما يدعم تنمية مهارات التفكير وتحقيق الأهداف المستقبلية. بينت الدراسة أن مهارات التواصل الفعال تساعد في تنمية التفكير الإبداعي وتهيئة الشخصية لطرح الأفكار الجديدة والمبادرات ويعمل علي زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب أظهرت الدراسة أن مهارات العمل الجماعي تساعد في تنمية التفكير الجماعي وتغيير طرق التفكير التقليدية لدى الطلاب.

ثانياً : التوصيات :

1. من خلال النتائج جاءت الدراسة بالعديد من التوصيات منها :
 1. من الضروري اتباع مناهج تدريبية تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب حتى ما قبل المرحلة الجامعية تكون أساس متين لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
 2. يجب على القائمين بالتعليم الجامعي تغيير طرق التعليم التقليدية واتباع طرق حديثة تقوم على التعليم والتدريب المبني على الفرضية البحثية وحل المشكلات بنماذج تدريبية صحيحة.
 3. من الضروري الاتفاق على أسس ومعايير تكون اللبنة الأساسية لتطوير مهارات التفكير الإبداعي مثل (المقدرة علي التخطيط الشخصي، ومهارات التواصل، والعمل الجماعي الخ) وتتسلسل طرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمعايير تساعد قياس مهارات التفكير لدى الطلاب.
 4. من الضروري الاهتمام أكثر بمهارات التفكير الإبداعي وأن تأخذ من اهتمام الدولة والقائمين على التعليم بمختلف المراحل بعداً استراتيجياً.
 5. من الجيد نشر ثقافة التفكير الإبداعي داخل المجتمعات بصورة كبيرة لما له من فوائد على المدى الطويل للدولة وللأفراد في حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية مبتكرة.

الهوامش:

- (1) عبدالاله بن إبراهيم الحيزان، لمحات عامة في التفكير الإبداعي، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2002م، ص24.
- (2) علي السلمي، إدارة الموارد البشرية، مكتبة الإدارة الجديدة، غريب الفجالة، 1996، ص321.
- (3) فتحي عبدالرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، المكتبة الوطنية، 1999م، 82.
- (4) محمد حمد الطيطي، العمليات العقلية للتفكير الايجابي، دار النظم للنشر والتوزيع، 2003م، 53.
- (5) محمد فريد الصحن، العلاقات العامة(المبادئ والتطبيق) الدار الجامعية، القاهرة، 1998م، 225.
- (6) المنسي محمود، الابداع والموهبة في التعليم، الاسكندرية دار المعرفة ، 2003م، ص23-24،
- (7) الموقع الرسمي للبروفسير محمد حسين أبو صالح <http://sd.strategy.www.html.contact>

التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية

طالب دكتوراه، كلية التربية
جامعة كسلا

أ. صلاح التوم إبراهيم محمد

أستاذ مشارك - كلية التربية
جامعة كسلا

د. ميرغني حمد ميرغني حمد

المستخلص:

يهدف هذا البحث لدراسة ظاهرة التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية، وإبراز هذا الجانب الإنساني في شعرهم، وتأتي أهمية البحث من خلال ذبوع ثنائية التفاؤل والتشاؤم في شعر الرابطة القلمية، والوقوف على أسباب ذبوعها في شعرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي . وتوصل الباحث لجملة من النتائج أهمها: إن التجارب التي عاشها شعراء الرابطة القلمية، جعلت قصائدهم تتلون بألوان الحزن والأسى تارة، وأخرى بألوان الطبيعة المتفائلة، فتميز شعرهم بالنزعة التفاؤلية والتشاؤمية، وخدم القيم والمثل العليا للإنسانية التي كانت هاجسهم في الحياة، وسجلوا أروع الآثار في تاريخ الأدب العربي بهذه النزعة. يوصى الباحث بإجراء دراسات حول شعر الرابطة القلمية، تتناول جوانب إنسانية أخرى.

الكلمات المفتاحية: الرابطة القلمية، شعراء المهجر، التفاؤل، التشاؤم

Optimism and Pessimism for the pen poets association

Mergani Hamed Mergani Hamed

Salah Eltoom Ebrahim Mohammed

Abstract:

This research aims to clarify the phenomenon of optimism and pessimism among the poets of the pen poets association. The importance of the research comes to identify the reasons for the prevalence of pessimism and interaction in the poetry of the pen poets association. The researcher used the descriptive analytical method. The researcher reached a number of results, the most important of which are: The experiences of the pen poets association made their poems characterized by sadness, sometimes with optimism. The researcher advice that there should be many studies made about the pen poets association.

Key words: pen poets association, Immigrant Poets, Optimism, Pessimism,

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه ومن أتبعهم إلى يوم الدين وبعد:

قد قدر للشعر العربي الحديث أن يتجدد باغتراب عدد من الأدباء والشعراء عن أوطانهم ضمن قوافل الهجرة التي شهدتها بلاد الشام وبخاصة لبنان وسوريا إلى بلاد الأمريكتين وغيرهما، في النصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري لأسباب عديدة منها، السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وقوت هذه الهجرة ارتباطهم الإنساني بأوطانهم وأشجانهم على الرغم مما واجهوه فيها من ألوان العنت، وصنوف الألم، حتى لجت في نفوسهم لواعج الإنسانية الصادقة بكل ألوانها من تفاؤل وتشاؤم وحنين وشوق، لتتبع أخبار الأوطان والتطلع واللهفة للرجوع إليها. وقد أفرزت تلك الظروف التي عانى منها شعراء المهجر شعراً أصبح ثورة رائعة في صفحات أدبنا العربي الحديث، اكتنفته ظروف معينة أسهمت في تكوينه حتى جعلته يتخذ طابعاً خاصاً يتميز به. ومن خلال اطلاع الباحث على شعر المهجريين خاصة شعراء الرابطة القلمية، لاحظ ما تميز به شعرهم من ذبوع ثنائية التفاؤل والتشاؤم، وهو ما جعل الباحث أن يجري بحثه عن «التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية».

مشكلة البحث :

1. ما أسباب وبواعث هجرة شعراء الرابطة القلمية؟
2. متى أنشأت الرابطة القلمية وما أبرز أعلامها وما أهم أهدافها؟
3. ما أسباب ذبوع نزعة التفاؤل والتشاؤم في شعر الرابطة القلمية ؟
4. فيم تتمثل مظاهر التفاؤل والتشاؤم في شعر الرابطة القلمية؟

أهمية البحث :

1. لم يعثر الباحث على دراسات سابقة كافية تفي بحق الموضوع وتغطي جوانبه، إذ أن أغلب الدراسات التي تناولت الشعر المهجري وشعره كانت تتجه نحو موضوعات أخرى.
2. عكس صدق المشاعر الإنسانية لأولى كالشعراء والتي برزت من خلال أشعارهم وصور وافيها تجاربهم في صدق، لم يكن هدفهم الشهرة ولامصلحة ذاتية يتطلعون إليها.
3. الحاجة إلى دراسة النزعات الإنسانية عند شعراء المهجر لتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم المستفيدين من البحث.

منهج البحث:

اتباع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، كما أنه لا يقف عند حدود الظاهرة وإنما يهدف إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة⁽¹⁾.

الدراسات السابقة:

- عثر الباحث على عدد من الدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع البحث، منها:
- الموضوعات الأساسية في شعر الرابطة القلمية، جرجس سعادة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، 1995.
 - نظرة التشاؤم في شعر جبران خليل، لدهم زهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر، 2018.
 - التصورات التفاضلية في الأدب المهجري العربي، ميرا محي الدين، جامعة سيرلانكا، 2019.
 - النزعة الإنسانية في شعر رشيد أيوب: سليمان إيمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة أكلي أولحاج، الجزائر، 2013.
- واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجالات عدة من أهمها: الاطلاع على منهجيات البحث المتبعة، وتكوين تصور عام عن تجليات النزعة الإنسانية عند شعراء المهجر، وفتحت أمامه الباب واسعاً لدراسة متأنية حول موضوع بحثه. وإن كانت هناك حسنة تسجل لهذا البحث الحالي فقد حاولتنا ثنائية التفاضل والتشاؤم معاً، كما حاول تقصى أسباب شيوع النزعة التفاضلية والتشاؤمية عند شعراء الرابطة القلمية.

أسباب هجرة شعراء المهجر:

قد كان وراء هجرة شعراء المهجر العديد من الأسباب والبواعث التي تضافرت جميعها أو معظمها لتشكيل لهم دوافع قوية، خاصة لمن تهيأت لهم ظروف الهجرة في ذلك الوقت؛ وقد اختلف المؤرخون في تقدير أسباب الهجرة، وهم برغم هذا الاختلاف الظاهر مجمعون على أن السبب الأول والمباشر لتلك الهجرة إنما هو دافع اقتصادي نجم عن فقر بلادهم وقلة أرزاقها،

بالإضافة إلى عامل سياسي، هو اضطهاد الدولة الحاكمة للرعيا وسوء الإدارة وفساد الأحوال⁽²⁾؛ نصف إلى ذلك الدافع الديني، فقد تنوّعت الأقليات في بلاد الشام في العهد العثماني، فكان هناك عدد من العصبية الإقطاعية والطوائف الدينية تمثلت في الدروز والنصيرية والبدو⁽³⁾، وطوائف غير إسلامية مثل الروم والأرثوذكس، وطائفة الأرمن، والكاثوليك، والموارنة، وطائفة اليهود الذين كانوا متمركزين في دمشق⁽⁴⁾، فهذا التنوع الديني كان له دور مؤثر في الاضطهاد الديني والتضييق على الأقليات، والعصبية التي أشعلتها السياسة التركية بين أبناء الإقليم الواحد، واستخدام سياسة «فرق تسد»، وبسبب هذه السياسة الخرقاء جرت مذابح دموية هائلة، ومجازر بشرية، كمذبحتي « 1840 م، و 1860 م »⁽⁵⁾، ويضاف إلى تلك العوامل عامل آخر، هو سهولة الهجرة إلى تلك البلاد النائية: فلم تكن هناك قيود على الهجرة والمهاجرين إليها، وعن ذلك يقول عبد المنعم خفاجي: «فرص الغنى والثراء كانت في هذه المهاجر البعيدة كثيرة ومواتية، فأراضيها فسيحة، والسكان قليلون، وشتى مرافق الصناعة والتجارة والزراعة فيها في حاجة شديدة إلى الأيدي العاملة الكثيرة»⁽⁶⁾.

وإذا طرحنا السؤالين التاليين:

- كيف تمكن هؤلاء المهاجرون من الهجرة في زمن العثمانيين الذين حظروا الهجرة رسمياً؟
 - وكيف استطاع أولئك المهاجرون من الوصول إلى تلك المهاجر البعيدة عن أوطانهم؟
- سنأخذ الإجابة عن هذين السؤالين، من الشاعر المهجري الكبير جورج صيدح، فيقول: «إنّ الهجرة في زمن العثمانيين كانت محظورة رسمياً، ومباحة عملياً بواسطة المهربين؛ كانت البواخر الصغيرة حالماً ترابط في ميناء «بيروت» توفد سماسرة من ذوي الحناجر القوية إلى أسواق المدينة والقرى لإذاعة نبأ وصولها وموعد سفرها، فيهرع القرويون إلى استئانة المال اللازم للسفر من المرابين، برهن كل ما يملكون من عقار وأثاث، أو بيعه. وتبدأ عملية التهريب: السمسار يسلم المهاجر إلى عسكري مراقبة الشاطئ، وهذا يصعد به من وراء الجمر إلى ماعونة محملة بالبضائع، وقائد الماعونة يدخله إلى الباخرة بصفة حمّال، وفي الباخرة يتسلمه القهوجي ويضعه في أحد المستودعات، وبهذا الوضع يصل المهاجر إلى مرسيه، ومنها يتسلمه سمسار جديد، وينزله في خان قذر، ولا يحمله إلى باخرة تنقله إلى أمريكا إلا حينما يفرغ جيبه من الفلس الأخير، ثم يلتقي في الباخرة الذاهبة إلى أمريكا بأمثاله من المهاجرين حيث يعيش معهم عيشة القطيع الذي تطارده الذئاب، إنّ صعودوا إلى الباخرة تعرضوا للحر والبرد والأمطار والرياح، وإنّ احتشدوا في الطابق السفلي كادوا يختنقون، وكم من مرة سلط عليهم البحارة أنابيب الماء الساخن لمنعهم من الاحتجاج على سوء المعاملة؛ وكم مرة حملتهم الباخرة إلى حيث لا يقصدون، وأنزلتهم البلد الذي يوافق مصلحتها. وفي كل بلد ينزلونه يتكفل أبناء القرية الواحدة، وتتخذ كل كتلة وجهة، والسعيد منهم من يجد على المرفأ من ينتظره، أو يعرف عنواناً لقريب، أو يحمل توصية تؤمن له الطعام والمأوى في الليلة الأولى، أما من لم تتوفر له أي من هذه الوسائل ففراشه رصيف الشارع، وطعامه الكسرة الباقية من زاد السفر في جعبته»⁽⁷⁾.

ومن تلك الدوافع وآراء المؤرخين، يرى الباحث أن هجرة أبناء العرب - آنذاك - كانت ضرورة، ولا مفرّ منها في تلك الظروف الخاصة، وأنها كانت دوافع كافية لأن يترك المهجريون أوطانهم؛ في سبيل التماس الحياة الكريمة، والحرية، وفراراً من الضغوط السياسية والدينية والاقتصادية.

نشأة الرابطة القلمية وأعلامها:

التقت آراء جماعة من أدباء المهجر في أمريكا الشمالية حول فكرة واحدة، هي ضرورة إنشاء رابطة توحد جهودهم، وتضم قواهم، في سبيل النهوض باللغة العربية وآدابها، تقول دكتورة نادرة سراج عن نشأة الرابطة القلمية: «في الثامن والعشرين من إبريل سنة 1920م أصبحت «الرابطة القلمية» حقيقة واقعة، ففي اجتماع لهم عند جبران، قرر المجتمعون إخراج الجمعية إلى حيز الوجود وتسميتها باسم «الرابطة القلمية»؛ والذين حضروا الاجتماع هم: جبران خليل جبران، ميخائيل نعيمة، عبد المسيح حداد، ندره حداد، إلياس عطا الله، وليم كاتسفليس، نسيب عريضة، ورشيد أيوب»⁽⁸⁾؛ وانضم إليهم فيما بعد الشاعر المهجري إيليا أبو ماضي والكاتب وديع باحوط؛ وقد أقرروا شروطاً لتأسيس الرابطة القلمية وهي كما ذكرتها دكتورة سراج في كتابها «شعراء الرابطة القلمية»⁽⁹⁾:

- (1) أن تُدعى الجمعية «الرابطة القلمية» وبالإنجليزية «Arrabitah».
- (2) أن يكون لها ثلاثة موظفين وهم: الرئيس ويدعى «العميد»، فكاتم السر ويدعى «المستشار»، فأمين الصندوق ويدعى «الخازن».
- (3) أن يكون أعضاؤها ثلاث طبقات: عاملين ويدعون «عمالاً»، فمناصرين ويدعون «أنصاراً»، فمراسلين.
- (4) أن تهتم الرابطة بنشر مؤلفات عمالها ومؤلفات سواهم من كتاب العربية المستحقين، وبترجمة المؤلفات المهمة من الآداب الأجنبية.
- (5) أن تعطي الرابطة جوائز مالية في الشعر والنثر والترجمة تشجيعاً للأدباء.
- (6) تُنمَّ انتخاب الحاضرون جبران خليل جبران عميداً للرابطة بإجماع الأصوات، وميخائيل نعيمة مستشاراً، وليم كاتسفليس أميناً للصندوق⁽¹⁰⁾؛ ويعمل تحت لوائها سبعة آخرون، يحملون اسم «العمال» هم: إيليا أبو ماضي، ونسيب عريضة، ورشيد أيوب، وعبد المسيح حداد، وندره حداد، ووديع باحوط، وإلياس عطا الله.

وعن سبب تسميتها بالرابطة القلمية، فإننا نجد الباحث «محمد عيسى مكنّا» يورد اجتهداً لصاحب قصة الأدب المهجري (محمد خفاجي)، فيقول: «أما عن سبب تسميتها، فقد جاء تيمناً بكتاب الله الجليل القرآن الكريم، وتمسكاً بالعروبة، متمثلة في لغة القرآن كلام الله عز وجل، وإيماناً باللغة العربية، وبمكانتها العظيمة وبدورها الريادي الإنساني، وبأنها أم اللغات، ولأنّ القلم شرفه الله في القرآن لأنّه النبع الصافي لكل فكر وثقافة، فجاء اختيارهم موفقاً»⁽¹¹⁾. وقد كان أعضاء الرابطة العشرة عصبة صغيرة - كما يقول ميخائيل نعيمة - تفاوتت قواها، ولكن توحدت نزاعاتها ومراميها، ولم يكونوا متكافئين في المواهب والإنتاج، ولكنهم كانوا متقاربين في الميول الأدبية،

والذوق الفني»⁽¹²⁾. ورسم جبران خليل جبران عميد الرابطة شعراً جميلاً يمثل دائرة في وسطها كتاب مفتوح وعلى صفحتيه خُطت هذه العبارة «لله كنوز تحت العرش مفاتيحها ألسنة الشعراء» ومن فوق الكتاب قد أطلت شمس أشعتها نصف الدائرة الأعلى، وعند أسفل الكتاب سراج شطره الأيمن محبرة قد انغمس فيها قلم فتحول حرها إلى لسان من نور خارج من طرف السراج الأيسر، ومن تحت الدائرة اسم «الرابطة القلمية» مخطوط بأحرف مستقيمة الزوايا تشبه بعض أنواع الخطوط الكوفية ومن تحته اسم الرابطة بالإنجليزية⁽¹³⁾.

أما أكثر عمال الرابطة نشاطاً في الإنتاج الأدبي، وغزارة في المادة، وأبعدهم أثراً في حياتها، وفي الأدب المهجري؛ فكانوا خمسة، وهم:

جبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي، ويليهم نسيب عريضة، ورشيد أيوب، فهؤلاء كان يتميز إنتاجهم بالخلق والإبداع، من جهة، وبروعة التجديد من جهة أخرى؛ وسرعان ما انتشر أدبهم في الدنيا العربية كلها، لما يحمله من بذور الحياة الجديدة⁽¹⁴⁾. ولقد ظلت الرابطة القلمية حيّة بأعضائها العشرة نحو إحدى عشرة سنة - من سنة 1920م إلى سنة 1931م - ثم تبعثرت حباتها، حين راح مقص الموت يقلّم أغصان تلك الدوحة الفارعة، وهي أغنى وأسخى ما تكون بالثمار الطيبات مبتدئاً بعميدها جبران خليل جبران، ثم تلاه برشيد أيوب، وإلياس عطا الله، ونسيب عريضة، ثم ندره حداد، فوليم كاتسفليس، فوديح باحوط، وإيليا أبو ماضي؛ ثم توفي عبد المسيح حداد⁽¹⁵⁾.

التفاؤل والتشاؤم عند شعراء الرابطة القلمية:

الأديب - شاعراً كان أم ناثراً - يعيش في مجتمع يخاطبه، ويبث أفكاره وآراءه، ويختار طريقة وأخرى لتوصيل مشاعره وعواطفه تجاه الحياة؛ وقلما نجد أديباً نستطيع أن ننزع مشاعره وعواطف من أدبه، وأن ننزع أدبه من أثر فلسفته وثقافته وحياته الذاتية؛ بل كثيراً ما نجد أدبه صورة لامعة لمشاعره وعواطفه وفلسفته. ومن الشائع أن الأدباء يختلفون في إقبالهم على الحياة ومظاهرها، فمنهم من يقبل عليها محزوناً مبتئساً لا يراها إلا شراً وشؤماً، ومنهم من يقبل عليها فرحاً مبتهجاً لا يراها إلا فلاً وخيراً ونوراً؛ ثم من الشائع أيضاً أن كل أديب وما يراه من مشاعر - تفاؤلية كانت أم تشاؤمية - يؤثر على المتلقي، فأحياناً يأخذه إلى اليأس والكآبة والتشاؤم، وأحياناً يأخذه إلى التفاؤل والأمل والسعادة. وفي أدب شعراء الرابطة القلمية تطالعنا ثنائية التشاؤم والتفاؤل، التي تلح عليه، وتتردد في جوانبه وتشيع في أجوائه؛ وقد دفعهم إلى ذلك كما تقول الباحثة الربيع جغابة: «ما اختلج في نفوسهم من مشاعر الغربة والحنين، فأفاضوا في التعبير عن نزعاتهم»⁽¹⁶⁾. وإذا طالعنا دواوين شعراء الرابطة القلمية، وما نشره من أشعار في مجموعة الرابطة القلمية لسنة 1921م، لاستوقفنا الأنغام الحزينة الهادئة؛ التي يتحدثون فيها عن حبههم لبلادهم، ويشكون من آلام الغربة والفراق؛ ولكننا لا نلبث أن نراهم وقد عاودهم الأمل والتفاؤل والرضا بواقع الحياة، فإذا أخذنا - مثلاً - الشاعر رشيد أيوب، نجده دائماً في أشعاره يعبر عن حزنه، ويصور آلامه، ويشكو من وحدته، ويئن من قسوة الحياة حوله؛ ولكنه لا يأتي على آخر

القصيدة حتى يعاوده الأمل ويقترب منه الرجاء، فيأتي بأبيات متفائلة يلوح منها البشر، يقول في إحدى قصائده⁽¹⁷⁾:

غربةً أَمَسْتُ حَيَاتِي وَانْتِزَاحَ	وَمُنَاجَاةً وَرِعِي الشَّهْبَ
أَنَا لَوْلَا ذِكْرُ أَيَّامِ الصَّبَا قُلْتُ:	أَنْفُسُ إِذَا شِئْتُ أَذْهَبِي
ثم يعاوده التفاؤل ويستعذب	أَمَانِيهِ، فَيَقُولُ مُسْتَدْرَكًا:
غَيْرِ أَنِّي كُلَّمَا هَبْتُ صَبَا	أُنْعَشْتُ قَلْبِي بِذِكْرِ طَيْبِ
لا أُبَالِي إِنْ حَلَلْتُ الْمَغْرِبَا	طَالَمَا شَمْسُ الْمُنَى لَمْ تَغْرُبْ

ويرى «فرويد» أنَّ التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة، وأنَّ التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، فأنت متفائل إذا لم يقع في حياتك حادث يجعل نشوء العقد لديك أمراً ممكناً، ولو وجدت العكس لتحولت إلى شخص متشائم»⁽¹⁸⁾. ونكاد نستنتج من رأي «فرويد» أنَّ التشاؤم عارض، وهو ليس أصل يولد مع الإنسان؛ بل الإنسان على حد قوله يولد متفائلاً، إلا إذا لم يتعرض له حدث في حياته؛ وإذا أخذنا أمودجاً من شعراء الرابطة القلمية، وليكن جبران خليل جبران، فنرى أنَّ تشاؤمه كان مسبباً بتلك الأحداث التي شهدتها حياته منذ طفولته إلى وفاته؛ فإنه عاش صبيّاً يتيماً، وعاش شاباً محروماً من حنان الأم وعطف الأخ ومحبة الأخت، فهو كما قال المؤرخون: «عندما رجع من لبنان إلى بوسطن مرة ثانية، قد توفيت أخته سنة 1901 بمرض السل، ومات أخوه بطرس بنفس المرض سنة 1902، ثم ماتت والدته بمرض السرطان في نفس السنة، وقد انتابه أسى عميق»⁽¹⁹⁾. وإذا أضفنا دافع الغربة عن أقربائه وأترابه، ثم حنينه الدافق إلى وطنه، فنكاد نرى أنَّ تشاؤمه منحدر من آلامه الفردية، التي عاناها في حياته، ومن آلامه الشعبية التي واجهها هو، وقومه في بلاده.

إذن أدب الرابطة القلمية، في جملته أدب مبلبل بالدمع، مجلل بالأسى، يعتصره الشك والتساؤل، وتعصف به الحيرة والتردد، وتترقق فيه الأنغام الشاكية الحزينة. وإذا حاولنا أن نبحت سر هذه الكآبة من خلال أدبهم، لم نعدم أسباباً تصلح مجتمعة أو متفرقة تفسيراً لتلك الظاهرة وباعثاً عليها؛ فهم قد امتحنوا بالغربة عن أوطانهم أشد ما يكونون حبا لها وتعلقاً بها، ولم تستطع الأوطان الجديدة على ما فيها أن تنسيهم بلادهم ومآسيتها، أو تسليهم عن أهلهم وأحبابهم، أو تهدد مشاعرهم الموزعة ونفوسهم المكبوتة⁽²⁰⁾. وهم قد صادفوا في الوطن الجديد من المحن والصعاب ما هدد حياتهم، ثم هم يصطدمون هناك بالموازين المادية الصرفة التي تقيس العظمة بالمال؛ ويدفعهم ذلك كله إلى أن يفكروا ويطلوا التأمل في أسرار الحياة والطبيعة، ونحو ذلك، فيقذف بهم التأمل في صحاري الشك والريب، ويغرقهم في بحر من الهواجس⁽²¹⁾. وعسى أن يكونوا قد تأثروا كذلك في كآبتهم وشكهم بالنزعة الرومانتيكية التي صادفت اتفاقاً مع طبيعتهم، وهوى في نفوسهم، وهي نزعة تقدر الأمل، وتمجد الحزن، وتتسم بالتشاؤم والتبرم، فيقول دي موسيه: «إنَّ أبداع الأغاني ما تسربل بالأسى»، وهو القائل: «لا شيء يجعلنا عظماء إلا الأمل العظيم، كل ما بقي لي من نعيم الحياة أيُّ قد بكيت مراراً»⁽²²⁾. ويرى دكتور حسن جاد أنهم تأثروا تأثراً

عميقاً بالنزعة العلائقية في تشاؤمها وشكلها، فيقول: «فقد كانوا يجلون أبا العلا المعري ويقدسونه، ويعجبون به إعجاباً كبيراً يدفعهم إلى محاكاته والاقتراس منه وترديد آرائه وأفكاره أحياناً كثيرة»⁽²³⁾. وعن ذلك يقول نعيمة: «إن أبا العلا جمع في كثير من قصائده ومقاطعه بين دفة البيان وجمال التشبيه ورنه الوقع وصحة الفكر»⁽²⁴⁾. ويقول أنيس المقدسي: «وإنك لتحس بهذه الروح العلائقية المتبرمة في كل الأقطار العربية، حتى في المهاجر الأمريكية، ولعلها بين اللبنانيين والسوريين هناك أشد، لاصطدام خيالاتهم الشرقية بالمادية الغربية»⁽²⁵⁾. وأخيراً هناك من يرجع سبب الحزن الشائع في أدبهم إلى عامل الوراثة وخصائص الجنس؛ فيرى دكتور زكي مبارك أن الأدب السرياني أدب حزين يسرف في البكاء، ويوغل في الألم، وأن السوريين قد ورثوا هذه الخصيصة منه وسرت فيهم روحه الكآبية⁽²⁶⁾. وإذا تأملنا لبعض النصوص الأدبية لدي شعراء الرابطة القلمية، لوجدنا ما يظاهر ويؤيد تلك الأسباب:

فهذا أبو ماضي يشعر بالغرابة الروحية عن الشرق في العالم الجديد المتهالك على المادة، حيث يضيع صوت الإنسان في ضجيج الصاخب، وقد حيل بينه وبين أهله في وطنه البعيد، وانقطعت أخبارهم، فتحتدم في نفسه الشكوك، وتثور الهواجس، وتصرخ الآلام، ويهيج الحنين، قائلاً⁽²⁷⁾:

إذا خَطَرْتُ مِنْ جَانِبِ الشَّرْقِ نَفْحَةً	طَرَبْتُ فَأَلْقَى مَنَكَبَايَ رِدَائِيَا
أَحْزَنُ إِلَى تِلْكَ الْمَغَانِي وَأَهْلِهَا	وَأَشْتَأُقْ مَنْ يَشْتَأُقْ تِلْكَ الْمَغَانِيَا
إِذَا قِيلَ هَذَا مُخْبِرٌ مِلْتُ نَحْوَهُ	بَسْمَعِي وَلَوْ كَانَ الْمُحَدَّثُ وَاشِيَا
وَتَعَلَّمُ نَفْسِي أَنَّهُ غَيْرَ عَالِمٍ	وَلَكِنِّي أَسْتَدْفِعُ الْيَأْسَ رَاجِيَا

وننتقل إلى جبران الذي عُرف بنزعتة وفلسفته الإنسانية التي ترعرت في تربة الألم، وغلب على شخصيته الطابع التشاؤمي والهروب من الواقع المؤلم الذي عايشه في حياته، فلجأ إلى الطبيعة التي وجد فيها ملاذاً آمناً خالٍ من النفاق والظلم؛ فكانت قصيدته «المواكب» نموذجاً عن هذه الروح التشاؤمية⁽²⁸⁾:

يَسْ فِي الْعَابَاتِ دِينٌ	لَا وَلَا فِيهَا الْكَفَرُ الْقَبِيحُ
فَإِذَا الْبَلْبُلُ غَنَى	لَمْ يَقُلْ هَذَا الضَّجِيجُ
إِنَّ دِينَ النَّاسِ يَأْتِي	مِثْلَ ظِلٍّ وَيَرُوحُ
لَمْ يَقُمْ فِي الْأَرْضِ دِينٌ	بَعْدَ طَهْ وَالْمَسِيحِ

فقد بلغ التشاؤم بجبران إلى حد أنه رسم لنفسه واقعاً خيالياً بعيداً عن الواقع الذي يعيش فيه، فإذا نظرنا من خلال قصيدته «البلاد المحجوبة» من كتابه «البدائع والطرائف»، لرأينا ذلك الواقع، فيقول فيها⁽²⁹⁾:

هُوَ دَا الْفَجْرُ فَقُومِي نَنْصَرِفْ	عَنْ دِيَارٍ مَا لَنَا فِيهَا صَدِيقُ
--	---------------------------------------

مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ نَسْمَعُ كَثِيراً مِنَ الصَّرَخَاتِ الْمَدْوِيَةِ بِالْأَلَمِ، وَالنَّشِيجِ الْمَعُولِ بِالْأَسَى، وَالنَّغْمِ الْهَادِرِ بِالشُّكْوَى وَالْأُنَيْنِ؛ فَالشَّاعِرُ الشَّاكِي نَسِيبَ عَرِيضَةٍ يَهْتَفِ فِي تَوَجُّعٍ، فَيَقُولُ⁽³⁰⁾:

أَوَاه! أَلَمْ يَكْتُبْ لِهَذَا الْقَلَمِ لَا بَأْسَ أَنْ يَشْكُوَ الْأَسَى وَالْأَلَمَ؟
يَا قَلَمِي الشَّارِبَ خَمَرَ الشَّجَا وَالْمُسْمِعَ الطَّرْسَ صَرِيرَ النَّقْمِ

هذا هو الجانب الإنساني البارز في أدبهم؛ إنَّه الألم، ينبوع العبقريّة، ومصدر الإلهام والنبوغ، والتشاؤم الحائر الذي أضنى نفوس المهجريين، وملاً طريقهم بالأشواق، دفعهم إليه ما كبده من لوعة الاغتراب، وما حملوه من هموم الوطن، وما ضاقوا به من آثام البشرية. ومن خلال هذه الصورة القائمة الحزينة، وذلك الجو الغائم المظلم، وتلك الدموع الحارة اليائسة، نلمح أضواء تخفق في الظلام، ونرى ومضات تشع بالتفاؤل، وتطالعنا بسمات تشرق بالأمل، ويظهر لنا الوجه الآخر من أدب الرابطة القلمية في صورة زاهية مشرقة، تنبض بالحياة والقوة، وتموج بالثورة على الضعف والألم، واليأس والتشاؤم، فنرى هؤلاء الذين طالما سقوا أوتار القيثار بدموعهم، يشدّونها في قوة وأمل لتعزف ألحان السعادة والنشوة؛ ذلك هو الجانب الضاحك المتفائل في أدبهم. وهنا يتساءل دكتور حسن جاد؛ هل تبدلت طبيعة هذه النفوس التي تجمعت لها أسباب الألم، وتوفرت فيها بواعث الكآبة والتشاؤم؟ وهل تخلصت من هذه البواعث نهائياً، فراحت تضحك بعد بكاء، وتتهلّل بعد اكتئاب؟ أم أنّها جمعت بين المتناقضات، من الرجاء والقنوط، والتفاؤل والتشاؤم، واليأس والأمل؟⁽³¹⁾.

يقول دكتور حسن جاد، مجيباً عن تساؤلاته: «كلاً، فإنّ الحزن المتشائم هو طابعها الأصيل الذي قويت أسبابه واشتدت بواعثه؛ وهذا الجانب الضاحك إنّما هو مجاهدة للتغلب على اليأس، وثورة على الضعف والتشاؤم، أو هو ضحك يخفي البكاء، وابتسام يرضي إباء الدموع؛ هو إذن جانب طارئ راضوا أنفسهم عليه»⁽³²⁾.

على أنّ منطق الواقع من توفر بواعث الأسى والتشاؤم يؤكد لنا أصالة هذا الطابع الحزين، كما يؤيده أنّ الأدب المتفائل جاء في إطار من الألم والكآبة، حيث يمتزج بالتشاؤم؛ وأنّ هذا التفاؤل إنّما كان مبعثه أحياناً إخفاء الهموم عن الناس وإيثارهم بالسعادة، وإشاعة الأمل بينهم بتجميل الحياة، كما يقول أبو ماضي⁽³³⁾:

الشَّجَاعُ الشُّجَاعُ عِنْدِي مَنْ أَمَّ سَى يُغْنِي وَالْدَّمْعُ فِي الْأَجْفَانِ

وربما كان دافع أبي ماضي الإباء والترفع عن أن يرى الناس هذا الدمع، كما يقول⁽³⁴⁾:

وَلَكِنِّي امْرُؤٌ لِلنَّاسِ ضَحِي وَلِي وَحْدِي تَبَارِجِي وَحُزْنِي

وَتَأْبَى كِرْيَايَ أَنْ يَرَانِي فَتَي مُغْرَوْرَقاً بِالْدَّمْعِ جَفْنِي

فَأَسْتُرُ عَبْرَتِي عَنْهُ لئَلَا يَضِيقَ بِهَا وَإِنْ هِيَ أَحْرَقَتْني

ومنهم من كان يتجهّم تجهّم اليأس الحزين، ثم لا يلبث أن يثور على اليأس، ويتحدّى الألم بالأمل، والضعف بالثقة، فميخائيل نعيمة قد تجهّم لصورة «النهر المتجمد»، ووجمت نفسه لمراى «الدودة» وغيرها، ولكنه لم يلبث حتى قال في ثقة وطمأنينة في قصيدته «الطمأنينة»⁽³⁵⁾:

سَقْفُ بَيْتِي حَدِيدٌ رَكْنُ بَيْتِي حَجَرٌ
فَاعْصِفِي يَا رِيَّاحُ وَاثْنَحْبُ يَا شَجَرُ
وَأَسْجِي يَا غَيُومُ وَاهْطُلِي بِالْمَطَرِ

وعلى هذا النحو الراضي الثائر على الهم، يستريح رشيد أيوب إلى الواقع، فيألف الضباب والوحشة، ويحب الشتاء حبه للربيع، ويلقي الرزايا رضا وبشاشة⁽³⁶⁾:

أَحِبُّ الشِّتَاءَ لَأَنَّ لَهُ صَبَاباً كَهَمِي ثَقِيلاً كَثِيفاً
وَأَهْوَى الرِّبْعَ فَأَنْفَاسُهُ دَوَاءٌ لِجِسْمِي الْعَلِيلِ الضَّعِيفِ

أما نعيمة فإنّه يجلو لنا هذه الصورة المشرقة المتفائلة التي تدعو إلى إغماض الجفون عن الواقع المرير، في قصيدته «اغمض جفونك تبصر»، فيقول⁽³⁷⁾:

إِذَا سَمَاؤُكَ يَوْمًا تَحَجَّبَتْ بِالْغُيُومِ
اغْمِضْ جُفُونَكَ تُبْصِرْ خَلْفَ الْغُيُومِ نُجُومٌ

ونراه يخاطب «أوراق الخريف» الذاتية بلهجة الإنسان المطمئن الذي لا يهمله شيء، ولا يعتريه القلق، فيقول⁽³⁸⁾:

تَنَاقَرِي تَنَاقَرِي يَا بَهْجَةَ النَّظَرِ
يَا مَرْقَصَ الشَّمْسِ وَيَا وَيَا أَرْجُوحةَ الْقَمَرِ

والذي يطلع على أدب جبران خليل جبران، يلاحظ أنّه يتراوح بين التفاؤل والتشاؤم، لكنّه يجنح بطبيعته إلى التفاؤل أكثر منه إلى التشاؤم، فنجدّه يقول عن الحياة والموت: «قد أحببت الموت مرات عديدة، فدعوته بأسماء عذبة، وتشببت به سرّاً وعلناً، ولئن لم أسل الموت، ولا نقضت له عهداً، فيأني صرت أحب الحياة أيضاً فالموت والحياة قد تساويا عندي بالجمال»⁽³⁹⁾. وعندما نقرأ مقالاته في كتابه «دمعة وابتسامة»، وكذلك في كتابه «البدائع والطرائف»، نجدّه لا يقطع جبل الأمل أبداً، مهما ثقلت عليه وطأة اليأس والكآبة، ففي مقال له بعنوان «رؤيا»، وهو قصة خيالية تحكي رحلته في رفقة «حورية» حيث تأخذه إلى جبل عال يرى من فوقه الأرض، فيحكي ما رآه من الشر السائر في الحياة البشرية، فلم ير مشهداً من حياته إلا ممثلاً مأساته، وأنّ عواصف اليأس والتشاؤم قد هزت مشاعره، لكنه سرعان ما يرجع إلى صوابه، عندما نلاحظ نهاية رحلته، فيقول متابعاً حكايته: «عندما رأيت كل هذه الأشياء صرخت متألماً، فأجابت بسكينة: هذا ظل الإنسان، هذا هو الليل وسيجئ الصباح؛ ثم وضعت يدها على عيني، ولما فعتها وجدنتي وشباب سائراً على مهل والأمل يركض أمامي»⁽⁴⁰⁾، وهكذا يؤكد لنا جبران نظرته التفاؤلية تجاه الحياة الإنسانية. وظاهرة التفاؤل قد ظهرت جلية عند شعراء الرابطة القلمية، بعد تأمل طويل وخبرات واسعة مريرة في بلاد الغربة، فهذا ميخائيل نعيمة يرشد إلى الصبر في مواجهة النكبات وعدم القنوط واليأس، فيقول ميخائيل نعيمة⁽⁴¹⁾:

كُلِّمَ اللَّيْلُ طَالَ وَالظَّلَامُ انْتَشَرَ
وَإِذَا الْفَجْرُ مَاتَ اللَّهُارُ انْتَحَرَ
فَاخْتَفَى يَا نُجُومَ وَأَنْطَفَى يَا قَمَرَ
مِنْ سِرَاجِي الضَّئِيلِ اسْتَمِدَّ الْبَصَرَ
سُتُّ أَخْشَى الْعَذَابِ لُسْتُ أَخْشَى الضَّرَرِ

أما رشيد أيوب فهو لا يدعو إلى مواجهة الصعاب فقط، بل يدعو إلى بحث الجوانب المضيئة في الصعاب ، يقول في قصيدة «زمان الخريف»⁽⁴²⁾:

جُبُّ الشَّوْتَاءِ لَأَنْ لَهُ صَبَاباً كَهْمِي ثَقِيلاً كَثِيفَ
وَأَهْوَى الرِّبْعِ فَأَنْفَاسُهُ دَوَاءٌ لِحِجْمِي الْغَلِيلِ الضَّعِيفِ
وَأَصْبُو إِلَى الصَّيْفِ مُسْتَأْنِساً وَحُشَّةَ لَيْلِي الطَّوِيلِ الْمُخِيفِ

ويعد إيليا أبو ماضي شاعر التفاؤل الأكبر، وقد عانى من الشك والألم، ما عانى رفاقه، فراح يروض نفسه على الرضا، وينشد السعادة في مظانها وتخلخلت نفسه بين النجاح والإخفاق، فرضي حيناً، وسخط حيناً؛ فقصيدته «المساء» تمثل فلسفته التفاؤلية، التي تجمع بين عناصر الأسى ودوافع التفاؤل، فيقول فيها⁽⁴³⁾:

السُّحْبُ تَرْكُضُ فِي الْفَضَاءِ الرَّحْبُ رَكُضُ الْخَائِفِينَ
وَالشَّمْسُ تَبْدُو خَلْفَهَا صَفراءُ عَاصِبَةِ الْجَبِينِ
وَالْبَحْرُ سَاجٍ صَامِتٌ فِيهِ خَشْوَةُ الزَّاهِدِينَ

إلى أن يقول:

لَتَكُنْ حَيَاتُكَ كُلُّهَا أَمْلاً جَمِيراً طَيِّباً
وَلَتَمَلَأَ الْأَحْلَامُ نَفْسَكَ فِي الْكُهُولَةِ وَالصَّبَا
مِثْلَ الْكَوَاكِبِ فِي السَّمَاءِ وَكَالْأَزَاهِرِ فِي الرُّبَا

وعلى هذا النحو المتفائل الواعي، نرى قصيدته «ابتسم»، التي يدير فيها الحوار بين التشاؤم والتفاؤل، ويعرض أسباب اليأس ليصرعها، فيقول⁽⁴⁴⁾:

قَالَ: السَّمَاءُ كَثِيَّةٌ! وَتَجَهَّمَا قَلْبَانِ ابْتَسَمَ يَكْفِي التَّجَهُّمُ فِي السَّمَاءِ!
قَالَ: الصَّبَا وَلِي! فَقُلْتُ لَهُ: ابْتَسَمْ لَنْ يُرْجِعَ الْأَسْفُ الصَّبَا الْمُتَصَرِّمًا!
قَالَ: الَّتِي كَانَتْ سَمَائِي فِي الْهَوَى صَارَتْ لِنَفْسِي فِي الْغَرَامِ جَهَنَّمًا
خَانَتْ عَهْدِي بَعْدَ مَا مَلَكْتُهَا قَلْبِي فَكَيْفَ أَطِيقُ أَنْ أَتَبَسَّمَ؟
قُلْتُ: ابْتَسَمْ وَاطْرَبْ فَلَوْ قَارَنْتَهَا قَضَيْتَ عُمْرَكَ كَمَلِّهِ مُتَالِّمًا!
ويختمها بقوله:

قَالَ الْبَشَاشَةُ لَيْسَ تُسْعِدُ كَائِنًا يَأْتِي إِلَى الدُّنْيَا وَيَذْهَبُ مُرْغَمًا
قُلْتُ ابْتَسَمْ مَا دَامَ يَنْتَبَهُكَ وَالرَّدَى شَبْرٌ فَإِنَّكَ بَعْدُ لَنْ تَتَبَسَّمَ
وفي قصيدته «يا شاعر الحسن هذى روعة العيد»، نجد كيف يجعل التفاؤل والاستماع

بالحياة فلسفة له، فيقول فيها ⁽⁴⁵⁾:

يا شاعرَ الحُسْنِ هذي رَوْعَةُ العيدِ
فاستنجدِ الوَحْيَ واهتِفْ بالأناشيدِ
هذا النعيمُ الَّذِي كُنْتُ تُنْشِدُهُ
لا تَلُهُ عَنْهُ بِشَيْءٍ غَيْرِ مَوْجُودِ
مَحاسِنُ الصَّيفِ فِي سَهْلٍ وَفِي جَبَلٍ
وَنَشْوَةُ الصَّيفِ حَتَّى فِي الْجَلَامِيدِ

فأبو ماضي دعا إلى التمتع والتفاؤل، وأنَّ السعادة بيد الإنسان إذا أراد الحصول عليها، وهي الاستمتاع بالحياة بكل ألوانها، وعدم الالتفات إلى جوانبها المظلمة والقاسية.

ونرى في قصيدته «فلسفة الحياة»، كيف قضى شاعرنا إيليا أبو ماضي على بواعث الشقاء واليأس، وكيف سد كل ثغرة ينفذ منها اليأس إلى النفوس، بفلسفة تفاؤلية واعية؛ بل إنه يمقت ذلك الإنسان الذي اعتاد الشكوى، حتى أصبحت تلك عادة متأصلة في نفسه لا يمكنه تغييرها، فنجده يقول في هذه القصيدة المشهورة ⁽⁴⁶⁾:

كَيْفَ تَعْدُو إِذَا عَدَوْتَ عَلِيلاً؟	أَيُّ هَذَا الشَّائِي وَمَا بِكَ دَاءٌ
تَتَوَقَّى قَبْلَ الرَّحِيلِ الرَّحِيلَا	إِنَّ شَرَّ الْجُنَاةِ فِي الْأَرْضِ نَفْسٌ
أَنْ تَكْرِيَ فَوْقَهَا النَّدَى إِكْلِيلَا	وَتَرَى الشُّوكَ فِي الْوُرُودِ وَتَعْمَى
مَنْ يَظُنُّ الْحَيَاةَ عِبَاءً ثَقِيلَا	هُوَ عِبَاءٌ عَلَى الْحَيَاةِ ثَقِيلٌ
لَا يَرَى فِي الْوُجُودِ شَيْئاً جَمِيلَا	وَالَّذِي نَفْسُهُ بِغَيْرِ جَمَالٍ
وَيَظُنُّ اللَّذَاتِ فِيهِ فُضُولَا	لَيْسَ أَشَقَى مِمَّنْ يَرَى الْعَيْشَ
عَلَّوْهَا فَأَحْسَنُوا التَّعْلِيلَا	أَحْكَمُ النَّاسِ فِي الْحَيَاةِ أَنَا
لَا تَخَفْ أَنْ يَزُولَ حَتَّى يَزُولَا	فَتَمْتَعْ بِالصُّبْحِ مَا دُمْتَ فِيهِ
قَصِّرِ الْبَحْثَ فِيهِ كَيْلَا يَطُولَا	وَإِذَا مَا أَظْلَمَ رَأْسُكَ هَمٌّ
فَمِنْ الْعَارِ أَنْ تَظَلَّ جَاهُولَا	أَدْرَكَتْ كُنْهَهَا طُيُورُ الرِّوَايِ

وهكذا نجد أنَّ التجارب التي عاشها شعراء الرابطة القلمية، جعلت قصائدهم تتلون بألوان الحزن والأسى تارة، وأخرى بألوان الطبيعة المتفائلة، وبالتالي تميز شعرهم بالنزعة التفاؤلية والتشاؤمية، وخدم القيم والمثل العليا للإنسانية التي كانت هاجسهم في الحياة، وسجلوا أروع الآثار في تاريخ الأدب العربي بهذه النزعة. ويرى الباحث أنَّ تضارب الآراء حول شعر شعراء الرابطة القلمية، بأنَّه كان متفائلاً يدعو إلى التفاؤل في الحياة وبين كونه شعراً متشائماً ينظر إلى الحياة بمنظار أسود قاتم، ما هو في النهاية إلا نزعة إنسانية صادرة من البشر، يتعرض لما يصيب الإنسان من أسباب السعادة التي تجعل الإنسان متفائلاً، ومصابب الدنيا ومشكلاتها التي تجعل الإنسان كئيباً ومتشائماً، كما يرى الباحث أيضاً أنَّ التفاؤل والتشاؤم وجهان لعملة واحدة لدى شعراء الرابطة القلمية .

الخاتمة:

يمثل شعراء الرابطة القلمية وأدباؤها، حالة خاصة ومميزة، ليس بين شعراء المهجر فقط، بل بين شعراء العربية قاطبة في العصر الحديث، فقد جمعوا بين نزعتي التفاؤل والتشاؤم جمعاً مثل أهم مظاهر وتجليات النزعة الإنسانية، وملحاً من أبرز ملامح الإبداع الفني، ومن خلال هذا البحث توصل الباحث لجملة من النتائج والتوصيات.

النتائج:

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1. كان لغربة شعراء الرابطة القلمية، وهجرتهم عن أوطانهم العامل الأكبر في ظهور وتشكيل نزعة التفاؤل والتشاؤم في شعرهم.
2. إنَّالتجار بالتعايشاشعراء الرابطة القلمية، جعلتقصائدهمتلتونبالوانالحنزنوالأسستارة، وأخربال وانا الطبيعة المتفائلة، وبالتاليتميزشعرهمبالنزعة التفاؤلية والتشاؤمية، وخدمالقيموالمثلالعالإلإنسانية التيكانتهاجسهمفالحياة، وسجلواأروعالآثارفيتاريخالأدبالعربيبهذهالنزعة.
3. تجسدت النزعة التفاؤلية والتشاؤمية عند شعراء الرابطة القلمية، في إخفاء الهموم عن الناس وإيثارهم بالسعادة، وإشاعة الأمل بينهم بتجميل الحياة لهم.
4. إن اللغة الشعرية التي عبر بها شعراء الرابطة القلمية عن تفاؤلهم وتشاؤمهم، جاءت بعبارات سهلة وبسيطة ومعبرة .
5. إنَّ أدب الرابطة القلمية، أدب مشغول بالحياة ومتفاعل معها، يعتمد على تجربتهم التي عاشوها، ويتجه إلى نشر السعادة بين الناس، وبث روح الأمل في البشرية.
6. كثيراً ما يلجأ شعراء الرابطة القلمية إلى الطبيعة في شعرهم ، متى ما شعروا باليأس والضييق، فقد وجدوا فيها ملاذاً آمناً خالٍ من النفاق والظلم.
7. جاء اختيار شعراء الرابطة القلمية لعناوين قصائدهم، ومجموعاتهم الشعرية دليلاً على منحاهم الفكري وفلسفتهم التفاؤلية والتشاؤمية ، وبالتالي كانت العناوين دالة على المضمون.
8. كان للرابطة القلمية تأثيرها الثوري في الفكر والبيان على أعضائها المنضوين تحت لوائها، فتألفت نزعاتهم، وتوافقت أفكارهم وتأملاتهم.

التوصيات:

يوصى الباحث بإجراء دراسات حول شعر الرابطة القلمية، تتناول جوانب إنسانية أخرى، كما يوصى الباحث بعقد دراسات مقارنة بين مدرسة المهجر والمدارس الأدبية الأخرى.

الهوامش:

- (1) رحيم يونس العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط2، دار دجلة ، عمّان ، 2008، ص98.
- (2) نادرة جميل سراج ، شعراء الرابطة القلمية، ط1، دار المعارف ، مصر ، 1964، ص42.
- (3) الغامدي، ص45.
- (4) أحمد عزت ،دراسات في تاريخ الأدب الحديث،دار النهضة العربية، بيروت،1971، ص144.
- (5) محمد عبد المنعم خفاجي، قصة الأدب المهجري، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1973 ، ص16.
- (6) المرجع السابق، ص17.
- (7) جورج صيدح، أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأمريكية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 1956، ص29.
- (8) محمد عيسمكنا ، رشيد أيوب، حياته وشعره، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، 1990، ص49.
- (9) نادرة جميل سراج ، شعراء الرابطة القلمية، مرجع سابق، ص84.
- (10) حسن جاد حسن، الأدب العربي في المهجر، ط1، دار النهضة ، مصر ، 1962، ص63.
- (11) فصل سالم العيسى ، النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية ، ط1، دار اليازوري، عمّان، الأردن، 2006، ص46.
- (12) عيسى الناعوري، أدب المهجر، ط3، دارالمعارف، مصر، 1966، ص23.
- (13) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (14) المرجع السابق، ص25.
- (15) ميخائيلنعيمية، جبران خليلجبران (حياته،أدبه) ،بيروت،لبنان، 1934، ص24.
- (16) الربحجغابة ، جمالياتالشعرالمهجري،رسالة ماجستير،كلية الآدابواللغات،جامعة محمدبوضياف،الجزائر، 2016، ص36.
- (17) رشيد أيوب،الأعمال الشعرية الكاملة، ط1، دار بيسان ، بيروت، 1985، ص245.
- (18) بدر محمد الأنصاري، التفاؤل والتشاؤم، ط1، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 1998، ص12.
- (19) غسان خالد ، جبران الفيلسوف، ط1، مؤسسة نوفل للنشر، بيروت، لبنان، 1983، ص30.
- (20) حسن جاد حسن،الأدب العربي في المهجر، مرجع سابق، ص267.

- (21) المرجع السابق، ص268.
- (22) هاشم صالح ، ألفريد دي موسيه شاعر قتله الحب، شبكة قناة العربية ، نشر بتاريخ 2 / نوفمبر / 2017.
- (23) حسن جاد حسن، الأدب العربي في المهجر، مرجع سابق، ص268.
- (24) ميخائيلنعيمية، الغربال، ط15، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 1991، ص15.
- (25) أنيس المقدسي، شعراء المهجر، مقال بمجلة المقتطف ديسمبر 1944، مصر، ص20.
- (26) زكي مبارك، الأجنحة المتكسرة، مجلة الرسالة، العدد 447، مصر، بتاريخ 26 يناير 1942، ص10.
- (27) إيليا أبو ماضي، الأعمال الشعرية الكاملة، تقديم د.عبدالكريم الأشتر، ط1، مؤسسة عبدالعزيز سعود، الكويت، 2008، ص302.
- (28) جبران خليل جبران، المجموعة الكاملة (الشعر)، تقديم أنطوان القدال ، ط1، دار الجيل ، بيروت ، 1999، ص19.
- (29) المرجع السابق، ص157.
- (30) نسيب عريضة، ديوان الأرواح الحائرة، ط2، دار الغزو الفكري، عمان، 1992، ص36.
- (31) حسن جاد حسن، الأدب العربي في المهجر، مرجع سابق، ص278.
- (32) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (33) إيليا أبو ماضي، الأعمال الشعرية الكاملة، مرجع سابق، ص423.
- (34) المرجع السابق، ص 450.
- (35) ميخائيلنعيمية، ديوانهمسالجفون، ط6، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 2004، ص71.
- (36) رشيد أيوب، الأعمال الشعرية الكاملة، دار بيسان ، بيروت، 1985، ص234.
- (37) ميخائيلنعيمية، ديوانهمسالجفون، مرجع سابق، ص7.
- (38) ميخائيلنعيمية، ديوانهمسالجفون، مرجع سابق، ص45.
- (39) جبران خليل جبران، دمة وابتسامة، (د.ط)، دار العرب، القاهرة، 1991، ص238.
- (40) المرجع السابق، ص91.
- (41) ميخائيلنعيمية، ديوانهمسالجفون، مرجع سابق، ص7.
- (42) رشيد أيوب، الأعمال الشعرية الكاملة ، ص 168.

(43) إيليا أبو ماضي، الأعمال الشعرية الكاملة، ص423.

(44) المرجع السابق، ص 713.

(45) المرجع السابق، ص 355.

(46) المرجع السابق، ص 255

دور منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم والمبادئ الاجتماعية و الدينية والتربوية لطالب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم من وجهة نظر المعلمي (يناير 2021م إلى 8 أكتوبر 2021م)

كلية التربية البدنية والرياضية - جامعة السودان للعلوم
والتكنولوجيا

د. عفاف علي الطيب علقم

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - جامعة الدلنج

د. سعدية صالح علي

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أ. أحمد محمد زكريا

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى معرفة دور منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية لطالب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين , و استخدم الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع البحث , مجتمع البحث معلمين و معلمات التربية الرياضية بمحلية الخرطوم و حجم عينة البحث من معلمين ومعلمات التربية الرياضية و البالغ عددها (21) التي تمثل نسبة (60 %) من المجتمع الأصلي وتم اختيارها بطريقة عشوائية , واستخدم الباحثون الاستبانة لجمع البيانات , و استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية المناسبة : النسبة المئوية , معادلات سيرمان - براون وبيرسون وقد أسفرت نتائج البحث الآتية :منهاج التربية الرياضية ساهم في إكساب الطالب القيم و المبادئ الاجتماعية . منهاج التربية الرياضية ساهم في إكساب الطالب القيم و المبادئ الدينية . منهاج التربية الرياضية ساهم في إكساب الطالب القيم و المبادئ التربوية .

الكلمات المفتاحية : المعلم ، التربية البدنية- الرياضة ، القيم و المبادئ الاجتماعية ، القيم الدينية، القيم التربوية ،النشاط الرياضي.

The Role of Physical Education Curriculum in Providing Social, Religious and Educational values & principles For high School Student in Khartoum Local From The Teachers Point Of View

(Januar 2021 to October 2021)

Afaf Ali Eltayb

Sadia Salih Ali

Ahmad Mohamed Zakaria

Abstract:

This research aimed to know the role of physical education curriculum in providing social ,religious and educational values and principles for secondary school student from teachers, point of view. The researcher used the descriptive method to its suitability of the research topic the research population consists of teachers(male and female) of physical education in Khartoum locality and the size of research sample consists of (21) physical education teachers (male and female) that represent (60 %) of the original population and was randomly selected. The researcher used the A questionnaire to collect data .The researcher used the appropriate statistical processors percentages , formula seperman-brown and pereson equations the results of search resulted in the following :The physical education curriculum contributed to providing the student with social values and principles .The physical education curriculum contributed to providing the student with religious values and principles .The physical education curriculum contributed to providing the student with educational values and principles .

Key bord : teacher- physical education- sport - values and ,principles social , values of religious and educational . practice activity .

المقدمة:

تلعب التربية البدنية و الرياضة دوراً هاماً في تكوين شخصية الطالب و يرجع ذلك في المقام الأول إلى أوجه النشاط التي يتضمنها منهاج التربية الرياضية و لذي تؤكد الدول علي أهمية منهاج التربية الرياضية في مختلف المراحل التعليمية و دورها في تنمية و تطوير شخصية المتعلم ككل و تحقق النمو الشامل المتزن له إذ يعد منهاج التربية الرياضية وسيلة لتحقيق القيم و المبادئ الاجتماعية والدينية و التربوية و حيث يتم تحقيق ذلك يجب إن يكون المنهاج التربية الرياضية ذا أهداف واضحة و دقيقة من حيث المحتوى وطرق التدريس و أساليب تقويم تؤدي

في نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف المنشودة العامة للتربية البدنية إلى توجه العملية التربوية لاكتساب الطلاب الخبرات داخل المدرسة و خارجها كما تعمل علي تكوين اتجاهاتهم و التأثير في نمط تفكيرهم و ذلك داخل البيئة التعليمية المناسبة و تربيتهم وفقا للمعايير الدينية و التربوية و الاجتماعية و الثقافية في مجتمعه السائدة و نوع الدين الذي يعتنقه⁽¹⁾ حيث تمثل القيم الاجتماعية جميع المبادئ و الأحكام التي يسير وفقها الفرد و تعتبر المقومات و الركائز التي تعتمد عليها الدولة الركن الأساسي و الدال علي هوية الدولة الخاصة بها و التي تشكل الدولة معالمها و استقلاليتها التي من الواجب أن يتشبع بها كل فرد داخل المجتمع مهما كانت مكانته⁽²⁾.

أكدت الدراسة عمر محمد وسائبي عبدالقادر وكاظم حبيب واحمد أسعد أن ممارسة الأنشطة البدنية تساعد علي المحافظة علي القيم الأخلاقية , وتنمي قيم المواطنة و لها دور في غرس القيم التربوية و الإيمانية و تحديد الحقوق و الواجبات و تنمية قيم المواطن و المبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية و التي تعتبر من ضمن الأهداف التربوية العامة للمؤسسات التربوية.

مشكلة البحث:

أن منهاج التربية الرياضية في صورته العامة يهدف إلى إعداد الطلاب لتحقيق القيم والمبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية و رفع قدراتهم البدنية. التربية هي عملية تربوية تهدف إلى تعديل و تغيير سلوك الطالب و التربية الرياضية جزء متكامل من البرنامج التربوي الكلي وهي نظام تربوي يسهم أساسا في نمو و نضج الأفراد من خلال الخبرات الحركية و البدنية , درس التربية الرياضية هو وسيلة تنفيذ منهاج التربية الرياضية و الرياضة تعتبر تربية عملية و هي أعمق أثر من المواد النظرية . القضايا التي تدور حول منهاج التربية الرياضية و الجدل حول ممارسة النشاط البدني في المجتمع بصورة عامة و المدرسة بصورة خاصة بأن النشاط البدني ليس له أهداف و فوائد واضحة للطلاب من خلال نظرة بعض مدراء المدارس له , ولكن يسهم منهاج التربية الرياضية مساهمة كبيرة في المنظومة التربوية من الطبيعي أن يكون منهاج التربية الرياضية من أهم مناهج التربية العامة في جميع المراحل التعليمية لما يحتويه من القيم و المبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية . فنحن في حاجة إلى ممارسة النشاط البدني في حياتنا لإشباع حاجات الطالب الاجتماعية و المهارية و الصحية و العقلية و الانفعالية و النفسية و الثقافية و التي من خلالها تنمي ميوله و اتجاهاته و هواياته وإبداعاته و خلق علاقة ما بينه و المدرسة وما بينه و زملائه و داخل المدرسة و خارجها .

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث ما هو دور منهاج التربية الرياضية في إكساب الطالب القيم و المبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية؟.

أهمية البحث :

قد يسهم منهاج التربية الرياضية في العملية التربوية وفي تغيير سلوك الطلاب.

قد يسهم منهاج التربية الرياضية في إشباع حاجات الطلاب.

قد يساهم منهاج التربية الرياضية في وضع برامج و تصورات تثير دافعية الطلاب نحو ممارسة الأنشطة الرياضية داخل المدرسة و خارجها لارتقاء بقدرات الطلاب البدنية والمهارية و الصحية .

أهداف البحث :

التعرف علي مدى مساهمة منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية لطالب المرحلة الثانوية من و جهة نظر المعلمين .

التعرف علي مدى مساهمة منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم و المبادئ الدينية لطالب المرحلة الثانوية من و جهة نظر المعلمين .

التعرف علي مدى مساهمة منهاج التربية الرياضية في إكساب القيم و المبادئ التربوية لطالب المرحلة الثانوية من و جهة نظر المعلمين .

تساؤلات البحث :

يسعى هذا البحث لبلوغ أهدافه بالإجابة على التساؤلات التالية:-

- هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم والمبادئ الاجتماعية؟

- هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم والمبادئ الدينية؟

- هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم والمبادئ التربوية؟

مجالات البحث

المجال الجغرافي

انحصرت هذه الدراسة بمحلية الخرطوم.

المجال الزمني:

قد تم تطبيق الدراسة ميدانية بمحلية الخرطوم في العام 11 يناير 2021م إلي 8

أكتوبر 2021م

المجال البشري:

تمثل في معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم.

المصطلحات :

المنهاج:

هو مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها لطلابها بقصد احتكاك بهذه الخبرات وتفاعلهم معها , ونتيجة لهذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلم أو التعديل في السلوك ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية البدنية (3)

القيم:

هي محطات و مقاييس نحكم بها علي الأفكار والأشخاص والأشياء و الأعمال و الموضوعات و المواقف الفردية و الجماعية من حسننها و قيمتها و الرغبة فيها أو من حيث سوءها و عدم الرغبة فيها أو في منزلة معينة بين هاتين المنزلتين⁽⁴⁾ .

المبادئ: هي مجموعة معتقدات الأخلاقية والدينية والاجتماعية والإيمانية والاقتصادية والسياسية التي تحكم تصرفات الفرد و سلوكه⁽⁵⁾

القيم الاجتماعية : هي قائمة من المفاهيم التجريدية المتعلقة بمعتقدات واتجاهات وقناعات يتبناها الفرد بنائه المعرفي , تحدد غاياته و أهدافه و اهتماماته و ميوله في الحياة من خلال تفاعل الفرد مع المجتمع بمكوناته المختلفة⁽⁵⁾

القيم الدينية بأنها مجموعة الأوامر المستمدة من كتاب الله عز و جل و من سنة رسوله عليه الصلاة و السلام و التي تهدف إلى إقامة علاقات طيبة بين الإنسان والله بتأدية حق الله و أداء العبادات المفروضة , كما تستهدف إقامة علاقات بين الإنسان و الناس⁽⁶⁾.

القيم التربوية: «هي معيار للحكم على كل ما يؤمن به مجتمع ما من المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفرادها وتكون إيجابية أو سلبية لكل ما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه، يتمثلها الفرد بصورة صريحة أو ضمنية تنعكس آثارها في سلوكه وملامح شخصيته والقيم بالأصل هي مجموعة من المعايير التي تحقق الاطمئنان للحاجات الإنسانية، ويحكم عليها الناس بأنها حسنة، ويكافحون لتقدمها إلى الأجيال القادمة، ويحرصون على الإبقاء عليها»⁽⁷⁾.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

البحوث السابقة والمرتبطة بالبحث و عرضها :

دراسة عمر محمد علي(2013م) بعنوان (دروس التربية البدنية و الرياضة و دورها في غرس القيم الإيمانية لدي طلاب المرحلة الثانوية)

هدفت البحث علي معرفة دور التربية البدنية و الرياضة في التطوير التربوي و غرس القيم الإيمانية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم , وقد بلغ حجم العينة العشوائية من (30) معلماً , واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمة موضوع البحث و الاستبيان لجمع البيانات , اعتمد الباحث المعالجات الإحصائية من حيث النسب المئوية و معامل الارتباط بيرسون و معامل سبيرمان لحساب معامل الثبات

أهم النتائج:

أن لحصص التربية البدنية والرياضة أدواراً عديدة منها , اكتساب الطلاب العادات الصحية و الغذائية السليمة , إعداد الطالب بدنياً و نفسياً و اجتماعياً و ثقافياً , إكساب الطالب الثقة بالنفس , تنمية روح التعاون و المسؤولية الشخصية .

أهم التوصيات :

يجب أن تكون أهداف الحصة التدريسية واضحة و متكاملة نحو إعداد الطالب نفسياً و بدنياً و اجتماعياً و ثقافياً مع وجوب أن تكون المسؤولية التي تقع علي عاتق المعلم الذي يخطط و يرسم لطلاب أهداف حياتهم الخاصة واضحة تماماً.⁽⁸⁾

ثانياً: دراسة كاظم حبيب عباس و محمد رحيم فصيل 2015م بعنوان (دور مناهج التربية البدنية في تنمية القيم الأخلاقية لدي طلاب المدارس المتوسطة و الثانوية في محافظة البصرة من نظر المدرسين).

هدفت هذه البحث علي معرفة دور مناهج التربية البدنية في تنمية القيم الخلقية عن طريق ممارسة الأنشطة البدنية و قد جاءت مشكلة البحث علي شكل سؤال هل لمناهج التربية البدنية و علوم الرياضية دور في تنمية القيم الأخلاقية , واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمة الدراسة وتم اختيار العينة بطريقة العمدية تمثلت في مدرسي التربية البدنية في البصرة و البالغ عددهم (30) مدرسا

أهم النتائج : التربية البدنية تنمي القيم الأخلاقية

أهم التوصيات : تدعيم العلاقة بين مدرسي التربية البدنية و الطلبة و توعية الطلبة لأهمية الرياضة للمجتمع و دورها في تنمية القيم الأخلاقية.(9)

ثالثاً : دراسة سائي عبد القادر بعنوان (علاقة مناهج التربية البدنية و الرياضة بتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ 2017).

هدف البحث إلي معرفة علاقة مناهج التربية البدنية والرياضة بتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .وكذا معرفة أهم قيم المواطنة الموجودة في مناهج التربية البدنية والرياضة في مرحلة التعليم الثانوي (مرحلة المراهقة) و اعتمدت علي المنهج الوصفي الذي يعتبر المنهج المناسب لموضوع الدراسة و الذي يحقق لنا فرضيات البحث التي تضمنت ما يلي :

1-تساهم مناهج التربية البدنية في تعزيز قيم الانتماء لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

2-تساهم في تحديد الحقوق والواجبات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

3-تساهم مناهج التربية البدنية في إبراز قيمة الديمقراطية بين تلاميذ الثالثة ثانوي .

وتمثلت عينة البحث في (120) تلميذا وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة مقصودة وهذه علي مستوي بلدية الشلالة ,قد اعتمدنا علي الاستبيان لجمع البيانات .

أهم النتائج :أن مناهج التربية البدنية والرياضة تساهم في تعزيز قيم الانتماء لدي تلاميذ الثالثة ثانوي , تساهم مناهج التربية البدنية و الرياضة في تحديد الحقوق والواجبات لدى ثلاثة ثانوي , تساهم مناهج التربية البدنية والرياضة في إبراز قيم الديمقراطية بين تلاميذ ثلاثة ثانوية.⁽¹⁰⁾

إجراءات البحث :

منهج البحث :

من اجل تحليل وبحث المشكلة المطروحة و استجابة لتساؤلات الموضوع الذي بين يدي والذي أسعى إلي بحثه من الجانب التطبيقي الذي يعتبر أهم جانب في البحث , اعتمدوا على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه تحقيق ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية .⁽¹¹⁾

مجتمع البحث :

معلمون و معلمات التربية البدنية بمحلية الخرطوم والبالغ عددهم 35 معلم ومعلمة

عينة البحث :

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من العدد الكلي للمعلمين والمعلمات التربية الرياضية بمحلية الخرطوم والبالغ حجمها⁽²¹⁾ والتي تمثل نسبة 60 % من المجتمع الأصلي

أدوات البحث :

استخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات ومن أهم الأسباب التي دعت إلي هذا الاختيار لمناسبيتها لطبيعة هذه الدراسة بجانب الاستفادة من العامل الاقتصادي في الوقت والجهد والمال الذي تتميز به طريقة الاستبانة كأحد طرق البحث العلمي.

إعداد الاستبانة :

بناء علي دراسة بعض المراجع و البحوث المشابهة لموضوع الدراسة و بناء علي التساؤلات التي وضعت للدراسة قام الباحثون بوضع الصورة المبدئية للقياس الذي اشتمل علي (36) عبارة ولكل محور (12) عبارة من المحاور الرئيسية الآتية:

- محور القيم والمبادئ الاجتماعية.
- محور القيم والمبادئ الدينية.
- محور القيم والمبادئ التربوية.

واستخدموا موازين التقدير الخماسي لحساب درجة القياس المناسبة أوافق بشد (5) , أوافق (4) , محايد(3) , لا أوافق (2) و لا أوافق بشد (1)

الدراسة الاستطلاعية الأولى (الصدق الظاهري) :

تم حساب الصدق باستخدام الصدق الظاهري للمقياس ويقصد به أن يبدو الاختبار مقياسا صادقا لما يدعى أنه يقيسه ويشير إلى مدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله حيث أعتبر صدق المحكمين (يطلق عليه أيضا الصدق المنطقي ويقصد به مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها) مقياسا لصدق الاختبار.

حيث عرض الباحثون المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من العلماء المتخصصين في المجال وتم تعديله في ضوء ما أبدوه من ملاحظات واقتراحات .

ثم عرض الاختبار مرة أخرى في صورته النهائية والمعدلة على بعض المحكمين للتأكد من صحته ومناسبته لما وضع لقياسه .ولقد أجمع المحكمون على صحة الاختبار وسلامته

الدراسة الاستطلاعية الثانية (الثبات):

لقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية في إيجاد ثبات مقياس القيم والمبادئ الدينية والتربوية والاجتماعية لمنهج التربية البدنية و الرياضة.

ولإيجاد معامل الثبات أو الاستقرار تم استخدام الطريقة المباشرة لمعامل ارتباط (بيرسون).

وقام الباحثون بإيجاد الثبات للمحور الأول (القيم والمبادئ الاجتماعية

جدول رقم (3)

معاملات الثبات للمحور الأول حيث $n = 6$

رقم العبارة	X	Y	X y	X ²	Y ²
1	15	11	165	225	121
2	12	10	120	144	100
3	9	10	90	81	100
4	9	9	81	81	81
5	12	10	120	144	100
6	12	10	120	144	100
المجموع	69	60	696	819	602

$$R = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{(n\sum x^2 - (\sum x)^2)(n\sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

$$R = \frac{6 \times 696 - 69 \times 60}{\sqrt{(4914 - 4761)(3630 - 3600)}}$$

معامل الثبات الجزئي = 54 و

ولإيجاد الثبات الكلي استخدم الباحث قانون اسبيرمان - براون و عندا أجراء المعاملات الحاسبية صار الثبات الكلي 70،

جدول رقم (4)

معامل الثبات للمحور الأول (القيم و المبادئ الاجتماعية)

عدد العبارات	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum x^2$	$\sum y^2$	معامل الارتباط	معامل الثبات الكلي
6	69	60	696	819	602	,54	,70

يتضح من الجدول رقم(4) أن معاملات ثبات للقيم والمبادئ الاجتماعية عالية ومقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس .

إيجاد معاملات الثبات للمحور الثاني (القيم والمبادئ الدينية)

جدول رقم (5)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الثاني حيث $n = 6$

رقم العبارة	X	Y	X y	X ²	Y ²
1	13	12	156	169	144
2	13	11	143	169	121
3	11	12	132	121	144
4	8	11	88	64	121
5	13	12	156	169	144
6	11	11	121	121	121
المجموع	69	69	796	813	795

قام الباحثون بتطبيق معادلة (بيرسون) لإيجاد الثبات الجزئي ومعادلة (سبيرمان برون) لإيجاد الثبات الكلي

$$R = \frac{n\sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{\{n\sum x^2 - (\sum x)^2\}(n\sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

$$R = \frac{6 \times 796 - 69 \times 69}{\sqrt{(6 \times 813 - 69 \times 69)(6 \times 795 - 69 \times 69)}}$$

معامل الثبات الجزئي = 50,

و لإيجاد معامل الثبات الكلي استخدم الباحث قانون اسبيرمان - براون و عندا أجراء المعاملات الحاسبية صار الثبات الكلي يساوي 67 و
جدول رقم (6)

معاملات الثبات القيم و المبادئ الدينية

عدد العبارات	X	Y	X y	X ²	Y ²	معامل الارتباط	معامل الثبات الكلي
6	69	69	796	813	795	50	67

ويتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الثبات للقيم و المبادئ الدينية لمنهاج التربية الرياضية. وهى معاملات ثبات عالية ومقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس .
لإيجاد معاملات الثبات للمحور الثالث (القيم والمبادئ التربوية)

جدول رقم (7)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الثالث حيث ن=6

رقم العبارة	X	Y	X y	X ²	Y ²
1	12	13	156	144	169
2	11	11	121	121	121
3	10	10	100	100	100
4	10	12	120	100	144
5	11	10	110	121	100
6	10	10	100	100	100
المجموع	64	66	707	686	734

قام الباحثون بتطبيق معادلة (بيرسون) لإيجاد الثبات الجزئي ومعادلة (سبيرمان برون) لإيجاد الثبات الكلي

$$R = \frac{n\sum xy - \sum x \times \sum y}{\sqrt{\{n\sum x^2 - (\sum x)^2\}(n\sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

$$R = \frac{6 \times 707 - 64 \times 66}{\sqrt{(6 \times 734 - 64 \times 64)(6 \times 686 - 66 \times 66)}}$$

معامل الثبات الجزئي يساوي 60,

و لإيجاد الثبات الكلي استخدم الباحث قانون (اسبيرمان - براون) وعندا أجراء المعاملات الحاسبية صار الثبات الكلي يساوي 75,

جدول رقم (8)

معاملات الثبات للمحور الثالث (القيم و المبادئ التربوية)

عدد العبارات	X	Y	X y	X ²	Y ²	معامل الارتباط	معامل الثبات الكلي
6	64	66	707	686	734	60,	75,

ويتضح من الجدول رقم (8) أن معاملات ثبات للقيم والمبادئ الاجتماعية عالية ومقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس .

الصدق الذاتي للاختبار (لقيم والمبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية معامل الصدق الذاتي = الجزر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار

جدول رقم (9) يوضح الصدق الذاتي للقيم والمبادئ الدينية والاجتماعية والتربوية

م	البعد	معامل الثبات	الصدق الذاتي
	القيم و المبادئ الاجتماعية	0.70	0 . 83
	القيم و المبادئ الدينية	0.67	0,81
	القيم والمبادئ التربوية	0,75	0,86

يتضح من الجدول (9) السابق أن معاملات الصدق الذاتي المقياس عالية وبالتالي إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس .

تطبيق البحث :

تم تطبيق البحث بالمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم علي معلمين و معلمات التربية الرياضية بواسطة الباحثون بمرور علي المعلمين و المعلمات في مدرسمهم و مساعدة مشرفة التربية الرياضية بتوزيع البعض الاستبانة وأيضا مساعدة بعض الزملاء المعلمين و المعلمات و بتوزيعهم الأساليب الإحصائية المستخدمة :

بغرض الوصول إلي تحليل النتائج المتحصل عليها بعد تفريغ البيانات تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية :

- النسب المئوية

- التكرارات

- معادلة بيرسون

- معادلة سيرمان - براون

عرض ومناقشة و تحليل و تفسير النتائج :

بعد جمع البيانات الخاصة بالبحث قام الباحثون برصد البيانات و تبويبها و تصنيفها في شكل جداول يمكن دراستها و تفسيرها و تحليلها مستخدم الأساليب الإحصائية الآتية (النسب المئوية و درجات التفضيل و التكرارات و الترتيب)

عرض ومناقشة نتائج :

عرض و مناقشة نتائج التساؤل الأول :

الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية ؟) وجدول رقم (12) يوضح درجات التفضيل و النسب المئوية و ترتيبها للقيم و المبادئ الاجتماعية

م	التركرارات النسب العبارات	درجات المقياس					درجات التفضيل	النسب المئوية	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	تحقق الأنشطة البدنية المنهجية النضج الاجتماعي و عمل الجماعي	75	24	0	0	0	99	94.29 %	الأول
2	تنمي الأنشطة البدنية المنهجية الجماعية الأخلاق وإنكار الذات	25	40	9	6	0	80	76.19 %	الثامن
3	تكسب الأنشطة البدنية المنهجية القيم السامية لأفراد المجتمع المدرسي	65	28	3	0	0	96	91.43 %	الثالث
4	تكسب الطالب الدور القيادي أثناء ممارسة الأنشطة البدنية	70	24	3	0	0	97	92.38 %	الثاني
5	يمدهم المنهج المدرسية بالأنشطة البدنية التوجيهية	50	36	0	6	0	92	87.62 %	الخامس
6	تتيح الاتصال الجيد ما بين الطالب والمعلم	65	28	0	2	0	95	90.48 %	الرابع
7	تكسب الطالب التقدير و الاحترام أمام زملائه	45	40	3	0	1	89	84.76 %	السابع
8	تقدم المدرسة من خلال الأنشطة البدنية الرعاية لطالب	25	28	12	6	2	73	69.52 %	العاشر
9	تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في احترام الزملاء والفريق المنافس والقوانين	45	36	6	2	0	89	84.76 %	السابع
10	تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في اكتساب الإثراء الثقافية	15	48	6	8	0	77	73.33 %	التاسع
11	يستقبل المعلم المهني رسائل الطلاب و يقوم بتوجيههم من خلال مواقف اللعب	70	24	3	0	0	97	92.38 %	الثاني
12	تعمل الأنشطة البدنية المنهجية علي إعداد الطالب بصورة متكاملة	50	32	6	2	0	90	85.72 %	السادس

ويتضح من جدول رقم (12) المتعلق بالقيم والمبادئ الاجتماعية لعبارات المختلفة ما

يلي :

- قد تراوحت النسب المئوية لقيم والمبادئ الاجتماعية ما بين 94.29% و 69.52%
- كما أشارت النتائج الجدول أيضا إلى أن عبارة تحقق الأنشطة البدنية المنهجية النضج الاجتماعي و عمل الجماعي أحرزت اعلي درجة تفضيل (94.29%) , تليها تكسب الطالب الدور القيادي أثناء ممارسة الأنشطة (92.38%) ويستقبل المعلم المهني رسائل الطلاب و يقوم بتوجيههم من خلال مواقف اللعب (92.38%) و تليها تكسب الأنشطة البدنية المنهجية القيم السامية لأفراد المجتمع المدرسي (91.43%) , و تليها تتيح الاتصال الجيد ما بين الطالب و المعلم (90.48%) , و تليها يمدهم المنهج المدرسية بالأنشطة البدنية و التروحية (87.62%) , وتليها تعمل الأنشطة البدنية المنهجية علي إعداد الطالب بصورة متكاملة (85.72%) , و تليها تكسب الطالب التقدير و الاحترام أمام زملائه (84.76%) و تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في احترام الزملاء و الفريق المنافس و القوانين (84.76%) , وتليها تنمي الأنشطة البدنية المنهجية الجماعية الأخلاق و إنكار الذات (76.19%) , و تليها تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في اكتساب و الإثراء الثقافية (73.33%) , و تليها تقدم المدرسة من خلال الأنشطة البدنية الرعاية لطالب (69.52%).

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ التربوية ؟) و جدول رقم (13) يبين ذلك و يوضح درجات التفضيل و النسب المئوية وترتيبها للقيم و المبادئ الدينية

م	النسب و الترتيب العبارات	درجات المقياس					درجات لتفضيل	النسب المئوية	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	تنمي الأنشطة البدنية بالمنهج صفة الصدق والأمانة	65	20	6	0	1	92	87.62%	الرابع
2	تنمو القيم والمبادئ بالتجارب والممارسة أثناء الأداء البدني	35	40	12	0	0	87	82.86%	السادس
3	تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في تكوين شخصية الطالب	50	32	3	2	0	87	82.86%	السادس

م	النسب و الترتيب العبارات	درجات المقياس					درجات لتفضيل النسب المئوية	الترتيب
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
4	تنمي الأنشطة البدنية المنهجية القدوة الحسنة لدى الطالب من خلال التفاعل الأدائي	40	32	9	3	2	84	السابع
5	تهيئ الأنشطة البدنية الطالب لتحمل المسئوليات المختلفة	50	32	9	0	0	91	الخامس
6	الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات تنمي الاحترام والطاعة	65	24	3	0	1	93	الثالث
7	تكسب الأنشطة البدنية المنهجية اللياقة البدنية للقيام بالواجبات الخلاقة	45	40	6	0	0	91	الخامس
8	اصطفاف الطلاب عند أدائهم للمهارات تعلمهم النظام	90	4	3	2	0	99	الأول
9	تعزز الأنشطة البدنية مبدأ العدل و المساواة في التعامل مع الآخرين	25	44	6	2	2	89	التاسع
10	يعتبر الصبر مظهر مهما من مظاهر الأنشطة البدنية	65	20	9	0	0	94	الثاني
11	تكسب الأنشطة البدنية المنهجية الطالب الاقتدار علي أداء تكاليف العبادة	30	44	0	6	1	81	الثامن
12	تنمي الأنشطة البدنية المنهجية الولاء لدى الطالب	40	36	6	0	2	84	السابع

ويتضح من الجدول رقم(13) و المتعلق بالقيم و المبادئ الدينية عبارات ما يلي :

-قد تراوحت النسب المئوية ما بين (94.29 %) و (75.24 %).

كما أشارات نتائج الجدول أيضا إلي أن عبارة اصطفاف الطلاب عند أدائهم للمهارات تعلمهم النظام (94.29 %) ، و تليها يعتبر الصبر مظهر مهما من مظاهر الأنشطة البدنية (89.52 %) ، و تليها الالتزام بالقوانين و الأنظمة و التعليمات تنمي الاحترام والطاعة (88.57 %) ، و تليها تنمي الأنشطة البدنية بالمنهج صفة الصدق والأمانة (87.62 %) ، و تليها تكسب الأنشطة

البدنية المنهجية اللياقة البدنية للقيام بالواجبات الخلاقة (86,76 %) و تهيئ الأنشطة البدنية الطالب لتحمل المسئوليات المختلفة (86.76 %) , و تليها تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في تكوين شخصية الطالب (82.86 %) , و تنمو القيم و المبادئ بالتجارب و الممارسة أثناء الأداء البدني (82.86 %) , و تليها تنمي الأنشطة البدنية المنهجية القدوة الحسنة لدى الطالب من خلال التفاعل الأدائي (80 %) , و تنمي الأنشطة البدنية المنهجية الولاء لدى الطالب (80 %) , و تليها تكسب الأنشطة البدنية المنهجية الطالب الاقتدار علي أداء تكاليف العبادة (77.14 %) , و تليها تعزز الأنشطة البدنية المنهجية مبدأ العدل و المساواة في التعامل مع الآخرين .

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ التربوية ؟) وجدول رقم (14) يبين و يوضح ذلك درجات التفضيل والنسب المئوية و ترتيبها لقيم و المبادئ التربوية

م	درجات التفضيل العبارات	درجات المقياس					الترتيب	النسب المئوية	درجات لتفضيل
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
1	تنمي الأنشطة البدنية بالمنهج السمات العقلية الهامة	55	32	3	2	0	92	87.62 %	السادس
2	يتعلم الطالب كيف أن يكون قائدا و كيف أن يكون تابعا	60	40	0	0	1	101	96.19 %	الأول
3	تكسب الأنشطة البدنية المنهجية الطالب قدرة الابتكار	60	28	3	0	1	92	87.62 %	السادس
4	ممارسة الأنشطة البدنية تبعد الطالب من القلق والتوتر وتساعده في النوم العميق الهادئ	80	12	6	0	0	98	93.33 %	الثالث
5	تساعد الأنشطة البدنية الطالب في حل مشاكل زملائه	25	40	9	2	2	78	74.29 %	الحادي عشر
6	تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطالب في احترام آراء وتوصيات المعلمين	60	32	3	0	0	95	90.48 %	الخامس
7	تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في تعزيز الطالب على العمل التطوعي	40	36	3	4	1	84	80 %	العاشر

م	درجات التفضيل	درجات المقاييس	درجات التفضيل	النسب المئوية	الترتيب
أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	
تساعد الأنشطة البدنية الطالب في إنجاز الأعمال الأكاديمية التي يطلبها المعلمين في التخصصات المختلفة	55	28	3	4	1
تساعد الأنشطة البدنية الطالب في تقبل جميع زملائه دون تمييز لأصولهم	65	32	0	0	0
تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطلاب في استخدام الحوار و التفاهم في حل المشكلات	45	36	9	0	0
يلعب المعلم دوراً هاماً في إكساب القيم و الأهداف التربوية	80	20	0	0	0
تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطالب علي تقبل آراء الآخرين نحو تصرفاته	35	40	9	2	0

ويتضح من الجدول رقم (14) و المتعلق بالقيم و المبادئ التربوية ولعبارات المختلفة ما

يلي:

- قد تراوحت النسب المئوية لقيم و المبادئ التربوية لعبارات ما بين (96.19 %) و (74.29 %)
- كما أشارت نتائج أيضا إلي أن يتعلم الطالب كيف أن يكون قائداً و كيف أن يكون تابعاً أحرزت اعلي درجة تفضيل (96.19 %) ، و تليها يلعب المعلم دوراً هاماً في إكساب القيم و الأهداف التربوية (95.24 %) ، و تليها ممارسة الأنشطة البدنية تبعد الطالب من القلق و التوتر و تساعده في النوم العميق الهادئ (93.33 %) ، و تليها تساعد الأنشطة البدنية الطالب في تقبل جميع زملائه دون تمييز لأصولهم (92.38 %) ، و تليها تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطالب في احترام آراء و توصيات المعلمين (90.48 %) ، و تليها تكسب الأنشطة البدنية المنهجية الطالب قدرة في الابتكار (87.62 %) و تنمي الأنشطة بالمنهج السمات العقلية الهامة (87.62 %) ، و تليها تساعد الأنشطة البدنية الطالب في إنجاز الأعمال الأكاديمية التي يطلبها المعلمين في التخصصات المختلفة (86.67 %) ، و تليها تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطلاب

في استخدام الحوار و التفاهم في حل المشكلات (85.71 %) , و تليها تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطالب علي تقبل آراء الآخرين نحو تصرفاته (81.90 %) , و تليها تسهم الأنشطة البدنية المنهجية في تعزيز الطالب علي العمل التطوعي (80 %) , و تليها تساعد الأنشطة البدنية الطالب في حل مشاكل زملائه (74.29 %)

تفسير وتحليل النتائج :

تحليل و تفسير نتائج التساؤل الأول الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية؟).

و يتضح من جدول رقم (12) السابق ما يلي

أن منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية الآتية :
منهاج التربية الرياضية يحقق النضج الاجتماعي و العمل الجماعي .
يكسب الطلاب الدور القيادي .

المعلم المهني يستقبل رسائل طلابه و يقوم بتوجيههم من خلال مواقف اللعب.
يكسب المنهاج القيم السامية لأفراد المجتمع من خلال البرامج التي يحتويها .

يعد منهاج التربية الرياضية الطلاب بالأنشطة الترويحية و الثقافية و العلمية و كذلك توجد أيضا قيم ومبادئ الاجتماعية أخرى في جدول رقم (12) يسهم منهاج التربية الرياضية في إكسابها لطلاب . و تأكد هذه النتيجة دراسة عمر محمد علي 2013 بعنوان (دور التربية البدنية و الرياضة و دورها في غرس القيم التربوية و الإيمانية لدى طلاب المرحلة الثانوية) و التي تنص حصص التربية البدنية و الرياضة تنمي لطلاب روح التعاون و أوصي بأن تصبح أهداف الحصة التدريسية متكاملة و واضحة , و يري الباحث أن حصة التربية البدنية و الرياضة ما هي إلا جزء من منهاج التربية الرياضية التي يقوم المعلم بتطبيقه حسب الجدول الدراسي.

كما أكدت هذه النتيجة دراسة سائي عبدالقادر 2018 بعنوان (علاقة مناهج التربية البدنية و الرياضة بتنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ السنة الثالث ثانوي) , يساهم مناهج التربية البدنية و الرياضة في تحديد الحقوق و الواجبات لدي التلاميذ لا يمكن لأفراد المجتمعات التعايش فيما بينهم إلا إذا عرف كل منهما ماله وما عليه وتعتبر من أسمى القيم و المبادئ الاجتماعية التي تحقق المواطن.

كما ذكر مصطفى إن التربية البدنية من أهم الوسائل التي تحقق النضج الاجتماعي و إشباع روح الجماعة بين الأفراد , تمدنا الرياضة بالأنشطة الترويحية .

كما ذكر أنور و جمال إن الالتزام بأدب المهنة للمعلم أن يكون معتزاً بانتائه إليها و قادراً علي قيادة طلابه و أن يكون قدوة لهم .

ويعزي الباحثون ذلك إلي ما يلي :

أن الأنشطة البدنية الجماعية تعتمد فيها تدريبها علي الخطط اللعب الجماعية ويستمد الفريق قوته من روح الفريق الواحد.

الأنشطة البدنية تتيح لطلاب الفرص لإظهار مواهبهم القيادي و التقدم فيها من خلال تشجيع المعلم لهم و الإشادة بالقادة منهم .
أن الأنشطة البدنية كالألعاب الحركية و التتابعات و بعض الحركات التعبيرية تستهدف النمو الاجتماعي و تزيد من تفاعل المجتمع و تهذب ميولهم و تكسبهم مبادئ اجتماعية .
تعلمهم احترام قوانين اللعبة.

تحليل و تفسير نتائج التساؤل الثاني الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ الدينية ؟)

و يتضح من جدول رقم (13) السابق ما يلي
أن منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ الدينية الآتية:
أن الأنشطة البدنية تعلمهم الالتزام بالمواعيد.
منهاج التربية الرياضية يكسب الطلاب الصبر و المثابرة أثناء ممارسة الرياضة .
تنمي الاحترام والطاعة و الولاء للالتزام بالقوانين و التعليمات .
تنمي الأنشطة البدنية صفة الصدق و الأمانة .

وكذلك توجد عبارات أخرى تنمي القيم والمبادئ الدينية الوارد جدول رقم (13) وتؤكد هذه النتيجة دراسة عمر محمد علي 2013م بعنوان (دروس التربية البدنية و الرياضة و دورها في غرس القيم التربوية والإيمانية لدى طلاب المرحلة الثانوية) في مخلصها أن الرياضة نشاطاً إنسانياً يعبر عن حركة اجتماعية كلية ضمن أشكال و هياكل تنظيمية و إدارية تعد عنصراً مهماً و بناءً في المجالات التربوية و التعليمية و الصحية و الإيمانية , أن الرياضة ما هي إلا جزء من التربية العامة. وكذلك أكدته هذه النتيجة دراسة سائي عبد القادر 2017م بعنوان (علاقة مناهج التربية بتنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ السنة الثالثة الثانوي) تساهم مناهج التربية البدنية في تعزيز قيم الانتماء بعبارة هل تسعى إلي التضحية في سبيل الوطن بنسبة (97.5 %) , أن القيمة الانتماء من القيم الدينية لجماعة أو الوطن و التضحية في سبيله .

كما ذكر الغالي أن الحلم و الصبر هو الهدف الرئيسي من التقيد بالقوانين و الأنظمة و التعليمات يتطلب الصبر ذلك مهادومة التمارين و القراءة .

ويعزي الباحثون ذلك إلي ما يلي :

أن الأنشطة البدنية تعلم الطلاب التنظيم والالتزام بالمواعيد.
تنمي الأنشطة البدنية القدوة الحسنة .

أن الأنشطة البدنية تعزز لدي مبدأ العدل و المساواة في التعامل مع الآخرين

تحليل و تفسير نتائج التساؤل الثالث الذي ينص علي (هل يساهم منهاج التربية الرياضية في المدارس الثانوية في إكساب القيم و المبادئ التربوية ؟)

ويتضح من جدول رقم (14) السابق ما يلي:

أن منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ التربوية الآتية :
تعليم الطالب كيف يكون قائداً و كيف يكون تابعاً .

يقوم المعلم بعملية التعليم و إكساب القيم و المبادئ التربوية لطلاب .

ممارسة النشاط البدني يبعد الطالب من التوتر و القلق و تساعده في النوم العميق والهادي.

تساعد الأنشطة البدنية الطالب في تقبل جميع زملائه دون تمييز لأصولهم .

تساعد الأنشطة البدنية المنهجية الطلاب في احترام آراء و توصيات المعلمين . وكذلك توجد عبارات أخرى تنمي القيم و المبادئ التربوية الوارد في الجدول رقم(14) وتؤكد هذه النتيجة دراسة سائي عبد القادر 2017 بعنوان (علاقة مناهج التربية البدنية و الرياضة بتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي) تساهم في تحديد الحقوق و الواجبات , معرفة الطلاب لحقوقهم و واجباتهم يؤدي علي تكامل العمل و الأدوار و تطوير العملية التربوية التي يسعى منهاج التربية الرياضية في تحقيقها . وكذلك تؤكد هذه النتيجة دراسة احمد اسعد شهوان 2013 بعنوان (القيم التربوية وتأثيرها ببعض العوامل لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة)

تناول قيمة العمل , قيمة الحقوق, الواجبات , الحوار, التسامح , حرية الرأي و قيمة المساواة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم التربوية التي يتأثر بها الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة البدنية ما هي إلا وسيلة تنفيذ الإطار النظري لمنهاج التربية الرياضية .

كما ذكر عبد الحميد أن الفرد يطيع أوامر الحكم عن رغبة و لا رهبة و هو بذلك يتعلم الطاعة و يحترم رئيس فريقه و مدربه فهو بذلك يتعلم احترام الغير و هذه القيم التربوية كثيرة يتعلمها أثناء الممارسة

كما ذكر أمين و جمال أن المعلم هو المعين بالإشراف علي الفرق و الأنشطة الثقافية الرياضية لنشر الوعي بين الطلاب و تصميم و إشراف علي العروض الرياضية علي مستوى المدرسة ويعزي الباحثون ذلك إلي ما يلي :

تؤدي الأنشطة البدنية معظمها في شكل مجموعات و يظهر من بينهم من ينوب عنهم المعلم هو المسئول من تحقيق أغراض و أهداف التربية البدنية و يضع برامج رياضية لخدمة أهل الحي و التي تنفذ في المدرسة ف غير أوقات الدراسة .
يشعر الطالب بالمتعة و السرور و الرضا عند ممارسة الأنشطة الرياضية.
تعتمد الأنشطة الرياضية علي القدرات البدنية والمهارية و الذهنية وكيفية تعاون مع بعضهم البعض في إحراز الهدف و التغلب علي الفريق المنافس .
من هنا نلاحظ أن الأنشطة الرياضية والترويحية تلعب دوراً كبيراً في إكساب القيم والمبادئ الدينية والتربوية والاجتماعية التي تعد الطالب اعداداً كاملاً للمواطن الصالح.

الاستنتاجات :

- منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ الاجتماعية .
- منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ الدينية.
- منهاج التربية الرياضية يسهم في إكساب القيم و المبادئ التربوية.

التوصيات :

- تنوير المعلم بالدور الذي يلعبه درس التربية البدنية و كيفية استغلاله لتنمية القيم و المبادئ الاجتماعية و الدينية و التربوية و
- وضع أسس الصحيحة و السليمة في إعداد المنهج , ومراعاة خصائص مراحل النمو.
- يجب مكافأة الطلاب المتميزين رياضيا و المشاركين في الأنشطة الوطنية خاصة في الدورات المدرسية.
- وضع برامج يتم من خلالها توعية الطلاب بدورهم المحوري في المجتمع و تشجيعهم علي العمل الطوعي .
- العمل علي تعديل و زيادة عدد الحصص الأسبوعية من حيث زمنها و عددها .
- توفير الأدوات و الأجهزة و الزى بالمدارس ليجد كل طالب فرصته من ممارسة النشاط الرياضي ..

الهوامش:

- (1) القران الكريم .
- (2) الحديث النبوي.
- (3) منذر هاشم الخطيب ، المناهج التربوية الرياضية ، جامعة بغداد ، 2007م ، ص 43
- (4) صالح عبدالعزيز التريبة و طرق التدريس ، مصر ، القاهرة ، دار المعارف . 1968م ، ص 581
- (5) احمد علي كنعان ، أدب الأطفال و القيم التربوية ، دمشق دار الفكر العربي . 1995م ص 13.
- (6) ماجد عرسان الكيلاني ، أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة و تنمية الأخوة الإنسانية ، الطبعة الثانية ، الولايات المتحدة الامريكية ، مؤسسة انترناشونال جرافيكس . 1997م، ص 25
- (7) أزهرى التجاني عوض السيد ، القيم الخلقية و تطبيقاتها التربوية ، الشركة السودان لمطابع العملة . 2004م ص 12
- (8) (مكتب التربية العربي www.abegs.com).
- (9) احمد علي كنعان ، أدب الأطفال و القيم التربوية ، دمشق دار الفكر العربي . 1995م ص 5
- (10) عمر محمد علي ، (دروس التربية البدنية و الرياضة و دورها في غرس القيم الإيمانية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، معهد العلوم والبحوث الاسلامية ، ورقة علمية منشورة بمجلة العلوم والبحوث الاسلامية ، المجلد 14 ، العدد 2 ، 2013 م
- (11) كاظم حبيب عباس و محمد رحيم فصيل ، (دور مناهج التربية البدنية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المدارس المتوسطة و الثانوية في محافظة البصرة من نظر المدرسين) رسالة دكتوراة ، منشورة ، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية ، محافظة البصرة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة . 2015م
- (12) دراسة سائبي عبدالقادر ، بعنوان (علاقة مناهج التربية البدنية و الرياضة بتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير ، منشورة ، جاماعة زيات عاشور الجلفة ، معهد علوم وتقنيات النشاطات ، 2017).
- (13) عبدالجليل الزوجي و محمد غنام ، مناهج البحث العلمي في التربية ، مجلد 1 مطبعة المعالي . 1974م ص 51

مفهوم العامل في حماسة أبي تمام وأنواعه وآراء النحاة فيه (دراسة نحوية تحليلية استقرائية تطبيقية)

كلية التربية - جامعة كردفان

د. زينب سالم مصطفى أحمد

أستاذ مشارك - كلية التربية
جامعة غرب كردفان

د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبدالله

طالب دكتوراه - جامعة كردفان

أ. علي آدم محمد مراهد

مستخلص:

تناولت هذه الدراسة: (مفهوم العامل وأنواعه وآراء النحاة فيه، ومفهوم المعمول وأقسامه، ومن ثم عوامل الرفع المختلفة وتطبيقاتها في حماسة أبي تمام)، حيث أوضحت الدراسة مواقف النحاة من هذا العامل التي جاءت موافقة لما تواضعوا عليه النحاة في قواعدهم. اتبعت الدراسة المنهج التحليلي والاستقرائي حسب ما اقتضته أهم المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث جمع الباحثون أقوال العلماء فيما يخص العامل، توصلت للدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: عوامل الرفع الفعلية في الحماسة، وعوامل الرفع الحرفية كثيرة ومتنوعة لكنها تقل عن الفعلية. وعوامل الرفع الاسمية قليلة مقارنة بالعوامل الأخرى. كما أن العامل يُعد عمدة في الدراسة النحوية. وترجع أهمية الدراسة؛ لكثرة الآراء التي أُبديت فيه، وقلة الدراسات النحوية التي أُجريت في حماسة أبي تمام. كما استشهدوا ببعض الآيات القرآنية، وأقوال العرب الفصحاء، وخرجوها على وجه ترتضيه اللغة ويقبله القياس؛ فلا يتجرأ عليها فيصنفها بالشذوذ أو يضعفها وفقاً لصاحبها أو سندها كما يفعل بعض النحاة. يوصي الباحثون بدراسة الفروق بين نحاة البصرة والكوفة وغيرهم في توضيح أولوية عوامل الرفع في حماسة أبي تمام. وكل الآراء التي وردت في كتب النحو وتوجيهها ونشرها حتى تعم الفائدة؛ وذلك لأهميتها.

The concept of the subject and the belonging groups in AbiTammam (Hamasa) and the views of the linguists on him in AbiTammamlinguis.

Dr. ZainabSalim Mustafa Ahmed.

Dr. WadiaQismallah Abdul-Fattah Abdullah.

A.Ali Adam MohmmmedMrahid.

Abstract:

The study investigates the predicates and the adjectives and their types and the subject matter of predicate and its application in (Abu Tamam Hamas). The scholars have obvious views of the doer. The study followed the analytic descriptive method for collecting the scholar's views and come with the following findings: Elements of predication are more than adjunction. - Nominal elements of predications are lessen. - The central element is the predicator in the rules and the reasons of his closing, these different opinions and fewer researches made in the school of the brevity and the sayings of the Arabs and wise men and the verses of the Holy Quran. The researcher recommends the importance of studying the different scholars' opinions both the Bissrian and Ko-fean.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على إمام القرّاء والمقرّئين سيدنا محمّد سيد الأنبياء والمرسلين، المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه القرّ الميامين. تناولت الدراسة: (مفهوم العامل وأنواعه وآراء النحاة في حماسة أبي تمام)، وقُسمت هذه الدراسة إلى مقدمة وموضوع شمل أولاً مفهوم العامل، وأنواعه، ومفهوم المعمول وأقسامه. وثانياً نماذج من آراء النحاة. وثالثاً نماذج من عوامل الرفع المختلفة وتطبيقاتها في الحماسة، ثم النتائج والتوصيات والخاتمة. تأتي أهمية الدراسة في جمع مادة علمية وترتيبها حسب آراء النحويين ومعرفة مذاهبهم.

العامل من الموضوعات المهمة في الدراسات النحوية؛ ذلك لأنه أساس لتفسير الإعراب وفهم القواعد النحوية. تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم العامل وأنواعه وآراء النحاة فيه، ومفهوم المعمول وأقسامه، وتهدف أيضاً إلى إبراز العامل والمعمول وأنواعهما في الحماسة، كما تهدف إلى المقارنة بين العوامل المختلفة في الحماسة.

أولاً: مفهوم العامل وأنواعه وآراء النحاة فيه، ومفهوم المعمول وأقسامه: العامل لغة:

أوردت المعاجم لمفهوماً للعامل عدة تعريفات لغوية، منها تعريف الخليل الذي جاء فيه: (عمل عملاً فهو عامل، وأُتمِل: عمل لنفسه)⁽¹⁾.

عرّفه الجوهري في صحاحه بقوله: (عمل عملاً، أعمله غيره واستعمله بمعنى، واستعمله أيضاً، أي: طلب إليه العمل)⁽²⁾.

أما ابن منظور فذهب في تعريفه بقوله: (والعامل في العربية ما عمل عملاً فرفع أو نصب أو جر، كالفعل والناصب والجازم، وكالأسماء التي من شأنها أن تعمل أيضاً، وكأسماء الفعل. وقد عمل الشيء في الشيء: أي: أحدث فيه نوعاً من الإعراب)⁽³⁾.

التعريفات اللغوية المختلفة التي عُرّف بها العامل، كلّها متشابهة وتدل على معنى التأثير فيما يلي العامل، وأكثرها دقةً وتفصيلاً في بيان المراد، وتعريف ابن منظور، حيث أوضح فيه العامل وعمله وأنواعه.

العامل اصطلاحاً:

قال الجرجاني: (إنَّ العامل ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب)⁽⁴⁾، وقال ابن الحاجب: (العامل ما به يتقوم المعنى المقتضي للإعراب)⁽⁵⁾.

العامل: ما يؤثر في اللفظ تأثيراً ينشأ عنه علامة إعرابية ترمز إلى معنى خاص، كالفاعلية أو المفعولية، أو غيرهما، ولا فرق بين أن تكون تلك العلامة ظاهرة أو مقدرة⁽⁶⁾. خلاصة هذه التعريفات أنَّ كل ما أثر في شيء وأحدث فيه تغييراً ملحوظاً أو ملفوظاً في آخره؛ يُسمى عاملاً.

أنواع العوامل:

ذهب الجرجاني إلى أنها قسمان: عوامل لفظية وأخرى معنوية⁽⁷⁾. وقسّم العوامل اللفظية إلى قسمين: عوامل لفظية سماعية، وعوامل لفظية قياسية⁽⁸⁾.
العوامل السماعية: قُسّمت إلى ثلاثة عشر نوعاً:
أولاً- حروف الجر: تجر الاسم المفرد، وعددها سبعة عشر حرفاً.
ثانياً- حروف تنصب الاسم وترفع الخبر، وعددها ستة أحرف.
ثالثاً- حرفان يرفعان الاسم وينصبان الخبر، وهما: (ما) و (لا)، والمشبهات بـ(ليس)⁽⁹⁾.
رابعاً- حروف تنصب الاسم المفرد فقط، وعددها سبعة أحرف.
خامساً- حروف تنصب الفعل المضارع، وهي أربعة أحرف.
سادساً- أدوات تجزم الفعل المضارع، وهي خمسة أحرف.
سابعاً- أسماء تجزم الأفعال على معنى (إن) للشرط والجزاء، وهي تسعة أحرف.
ثامناً- أسماء تنصب على التمييز.
تاسعاً- أسماء الأفعال، بعضها ترفع وبعضها تنصب، وهي تسعة، والناصب منها ستة، والرافعة ثلاثة أحرف⁽¹⁰⁾.

عاشراً الأفعال الناقصة، وهي ثلاثة عشر نوعاً⁽¹¹⁾. وهي: كان، وصار، وأمسى، وأصبح، وظل، وبات، ومادام، وما زال، وما انفك، وما فتئ، وما برح، وليس⁽¹²⁾، وأضحى⁽¹³⁾.
الحادي عشر- أفعال المقاربة، وهي: كاد، وكرب، وأوشك: تدل على المقاربة، عسى، وحري: دلت على الرجاء، جعل، طفق، وأخذ وغيرها: دلت على الإنشاء⁽¹⁴⁾.
الثاني عشر- فعلا المدح والذم، نعم وبئس، أصلان في المدح والذم⁽¹⁵⁾.
الثالث عشر- أفعال الشك واليقين، وتسمى أفعال القلوب⁽¹⁶⁾.

العوامل القياسية: تسعة أنواع وهي:

أولاً- الفعل مطلقاً، فكل فعل يرفع وينصب، فإن تمّ به الكلام؛ سمى تاماً، وإن احتاج لغيره؛ سمى ناقصاً⁽¹⁷⁾.

ثانياً- اسم الفاعل، وهو يعمل عمل فعله المعلوم، نحو: أنا كاتب الرسالة، أي: أنا كتبت الرسالة.

ثالثاً- الصفة المشبهة، وهي تعمل عمل فعلها.

رابعاً- اسم المفعول، وهو يعمل عمل فعله المبني للمجهول.

خامساً- المصدر.

سادساً- المضاف.

سابعاً- اسم التفضيل.

ثامناً- الاسم المبهم التام، فهو يعمل النصب⁽¹⁸⁾.

تاسعاً- معنى الفعل (اسم الفعل)⁽¹⁹⁾.

العوامل المعنوية:

قسمان: أحدها: الابتداء عامل في المبتدأ، وأختلف في تفسيره، ف قيل: هو التعرية من العوامل اللفظية، وقيل: هو التعري وإسناد الفعل إليه⁽²⁰⁾.

ثانيها- عامل الرفع في الفعل المضارع، قيل: هو تجرده من الناصب والجازم، وهذا ما ذهب إليه الفراء، ومنهم من ذهب إلى تعريه من العوامل اللفظية مطلقاً، وهذا عليه جماعة من البصريين منهم الأخفش⁽²¹⁾.

ثانياً نماذج من آراء النحاة في العامل:

رأي سيبويه والخليل:

مما ذهب إليه سيبويه في الحديث عن العامل، قوله: (هذا باب الحروف الخمسة التي تعمل فيما بعدها كعمل الفعل)، ثم أورد رأي الخليل الذي ذهب فيه إلى أنها عملت عملين: الرفع والنصب⁽²²⁾.

رأي ابن جني:

ومما ذكر في حديثه عن العامل، قوله: (وإنما قال النحويون: عامل لفظي وعامل معنوي، ليريك أنّ بعض العمل يأتي مسبباً عن لفظ يصحبه ك(مررت بزيد، وليت عمراً قائم)، وبعضه بالابتداء⁽²³⁾).

رأي ابن مضاء القرطبي:

دعا ابن مضاء القرطبي إلى إلغاء نظرية العامل التي أعتبرت الركن الأساسي الذي بنى عليه النحاة القاعدة النحوية، واعترض على تقدير العوامل المحذوفة، وعلى تقدير متعلقات المجرورات، وعلى تقدير الضمائر المستترة والأفعال، بالإضافة إلى اعتراضه على آراء النحاة في التنازع والاشتغال، و(فاء) السببية، و(واو) المعية⁽²⁴⁾.

اتفق الباحثون مع رأي النحاة الذين جعلوا العامل حقيقة ماثلة، يرفع وينصب ويجر، وغير ذلك من العمل الذي يقوم به، والدراسات النحوية كلها تدور حوله. أما آراء ابن مضاء فهي اعتراضات لا تستند على حجج قوية وتخالف ما عُرف عن العرب ولم ينطقوا بها جاء به.

مفهوم العامل وأقسامه:

المعمول لغة:

اسم مفعول من عمل وعمل في الشيء: أحدث فيه أثراً⁽²⁵⁾.

المعمول اصطلاحاً:

هو الاسم الذي يخضع في إعرابه للعامل الذي سبقه، فتظهر عليه علامات الإعراب من رفع ونصب وجر وجزم بحسب تأثير العامل⁽²⁶⁾.

تقسم المعمولات إلى قسمين: الأسماء والفعل المضارع⁽²⁷⁾.

المعمولات منها: المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، وقُدِّم المرفوع؛ لأنه عمدة الكلام⁽²⁸⁾. والمعمول على ضربين: معمول بالأصالة ومعمول بالتبعية⁽²⁹⁾.

فالمعمول بالأصالة: ما يؤثر فيه العامل مباشرة، كالفاعل ونائبه، والمبتدأ وخبره، واسم الفعل الناقص وخبره، واسم إن وأخواتها وأخبارها، والمفاعيل، والحال والتمييز والمستثنى والمضاف إليه، والفعل المضارع⁽³⁰⁾. والمعمول بالتبعية: هو ما يؤثر فيه العامل بواسطة متبوعه، كالنعت والعطف والتوكيد والبدل⁽³¹⁾.

ثالثاً: عوامل الرفع:

منها عاملان معنويان، هما: الابتداء الذي يُعد رافعاً للمبتدأ، والتجرد في الفعل المضارع، حيث يرفع لتجرده من الناصب والجازم⁽³²⁾. أما العوامل الأخرى: فلفظية، وهي⁽³³⁾:

الفعل مطلقاً: الأفعال ترفع الفاعل وهذا في الفعل اللازم، والمتعدية منها تنصب بعده المفعول به⁽³⁴⁾.

الفعل المبني للمجهول: يرفع نائب الفاعل، الذي يسميه ابن السراج وغيره، المفعول الذي لم يسم من فعل به⁽³⁵⁾. ومن عوامل الرفع: فعلاً المدح والذم: نعم وبئس⁽³⁶⁾.

والأفعال الناقصة كان وأخواتها: ترفع المبتدأ وتنصب خبره⁽³⁷⁾.

أفعال المقاربة: تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ اسماً لها، وتنصب الخبر خبراً لها⁽³⁸⁾.

العوامل التي ذكرت كلها فعلية ترفع وتنصب، ومنها ما يرفع فقط. ومن عوامل الرفع: الأسماء المشتقة كاسم الفاعل والمفعول به، والصفة المشبهة باسم الفاعل وغيرها⁽³⁹⁾، والمصدر الذي يعمل عمل الفعل⁽⁴⁰⁾، وهذه عوامل اسمية.

أما إن وأخواتها والأحرف المشبهة بـ(ليس)، فهي عوامل حرفية، عملها تنصب الاسم وترفع الخبر⁽⁴¹⁾، (لا) التي تنفى الجنس تعمل عمل إن وأخواتها⁽⁴²⁾، والأحرف المشبهة بـ(ليس) ترفع المبتدأ وتنصب الخبر⁽⁴³⁾.

نماذج من عوامل الرفع:

أقوال في رافع الفاعل:

الأول: العامل المسند إليه من فعل أو ما ضمن معناه، وهذا القول عليه الجمهور.
الثاني: أن رافعه الإسناد، ويكون العامل معنوياً، وعليه ابن هشام.
الثالث: شبهه بالمبتدأ من حيث أنه يخبر عنه بفعله، كما يخبر عن المبتدأ بالخبر.
الرابع: كونه فاعلاً في المعنى، وعليه خلف، كما نقله ابن حيان.
الخامس: أنه يرتفع بإحداثه الفعل، وأن العامل فيه معنى الفاعلية، وهذا مذهب الكوفيين⁽⁴⁴⁾.

نوافق القول الأول فيما ذهب إليه أن العامل في الفاعل هو الفعل؛ لأن الفعل من أقوى العوامل، فغيره يعمل عمله تشبيهاً به.
الفعل: إما ماضي أو حاضراً أو مستقبلاً، فالأول نحو: صلى زيد، والثاني نحو: يصلى زيد، والثالث مثاله: سيصلى زيد⁽⁴⁵⁾.

لكل فعل علامة تميزه عن غيره فالمضارع علامته صحة دخول (لم) عليه نحو: لم يضرب، وتميز الماضي بـ(تاء) الفاعل و(تاء) التأنيث الساكنة، مثل: تباركت يا ذا الجلال والإكرام، ونعمت المرأة هند، وعلامة فعل الأمر قبول نون التوكيد، والدلالة على الأمر بصيغته، نحو: أخرجْ⁽⁴⁶⁾.

نماذج من عوامل الرفع في الحماسة:

قال فُريط بن أئيف⁽⁴⁷⁾:

لَوْ كُنْتُ مِنْ مَازِنٍ لَمْ تَسْتَبِحْ إِبْلِيٌّ**بَنُو اللَّقِيطَةِ مِنْ ذُهْلٍ بَنِ شَيْبَانَا

قوله: (لم تستبح) فيه نفي الاستباحة، وإذا امتنع هذا النفي، وقعت الاستباحة لامتناع كونه من مازن⁽⁴⁸⁾.

العامل:

الفعل المضارع (تستبح)، له معمولان: أحدهما الفاعل المؤخر (بنو اللقطة)؛ والآخر المفعول به المقدم (إبلي)، وقد جاء الفاعل مضافاً وما بعده مضافاً إليه.
إذا لَقَامَ بِنَصْرِي مَعْشَرٌ حُشْنٌ**عِنْدَ الْحَفِيطَةِ إِنْ دُو لَوْثَةٌ لَنَا

والمعنى:

لو لم أكن من بني العنبر وكنت من بني مازن ثم نالني ويأخذ بحقي منهم، ويدافع عني بقوة إذا لآن ذو الضعف والوهن فلم يدفع ضيماً ولم يحم حقيقة⁽⁴⁹⁾.
العامل في البيت: الفعل الماضي (قام)، ومعموله معشر وهو فاعل.

والعامل الآخر: المفعول به، حيث قُدِّم على الفاعل لأهميته.

قَوْمٌ إِذَا الشَّرُّ أَبْدَى نَاجِذِيهِ لَهُمْ *** طَارُوا إِلَيْهِ زَرَاقَاتٍ وَوَحَدَانَا

وصف الشاعر قومه بالحرص الشديد على القتال، وأنهم إذا سمعوا بالحرب أسرعوا إليها مجتمعين ومتفرقين⁽⁵⁰⁾.

في البيت عاملان: الفعل الماضي (أبدى)، وقد رفع ضميراً مستتراً تقديره (هو)، والثاني الفعل الماضي (طار)، ومعموله واو الجماعة.

لَا يَسْأَلُونَ أَحَاهُمْ حِينَ يَنْدُبُهُمْ *** فِي النَّائِبَاتِ عَلَى مَا قَالَ بُرْهَانَا

يقصد الشاعر أنهم إذا دُعوا إلى الحرب أسرعوا إليها غير سائلين من دعاهم لها، ولا باحثين عن سببها؛ لأنَّ الجبان ربما تعلل بذلك فتباطأ عن الحرب⁽⁵¹⁾.

(يسألون): عامل، وهو فعل مضارع، ومعموله: ضمير مستتر تقديره (هم)، وأيضاً (قال): عامل، وهو فعل ماضٍ، ومعموله: ضمير مستتر تقديره (هو).

وقال السموأل بن عدياء⁽⁵²⁾:

وَمَا أُخْمِدْتُ نَارٌ لَنَا دُونَ طَارِقٍ *** وَلَا دَمْنَا فِي النَّازِلِينَ نَزِيلٌ

أراد الشاعر بها نار الضيافة، أي: نديم إيقادها فلا تُطفأ دون طارق ليل⁽⁵³⁾.

العامل هنا: الفعل المبني للمجهول (أخمد)، ومعموله: نائب الفاعل (نار)، حُذف الفاعل للعلم به، فالحديث عن قومه.

وقال حيان بن ربيعة الطائي⁽⁵⁴⁾:

وَأَنَا نَعْمَ أُحْلَسُ الْقَوَافِي *** إِذَا اسْتَعَرَ التَّنَافُرُ وَالنَّشِيدُ

المعنى: ويشهدون أنا نعم أصحاب القوافي عند التفاخر والتناشد⁽⁵⁵⁾.

العامل: (نعم)، وهو فعل ماضٍ جامد يدل على المدح، ومعموله: (أحلاس القوافي) فاعل، وجاء مضافاً إلى ما فيه (أل).

وقال المساور بن هند بن زهير⁽⁵⁶⁾:

وَلَنَا قَنَاءٌ مِنْ رُدَيْتَةٍ صَدَقَتْ *** زَوْرَاءَ حَامِلِهَا كَذَلِكَ أَزُورُ

وصف الشاعر قناتهم بأنها صلبة وأنها لا تستقم، وحاملها أيضاً لا يستقيم، والمراد: أن من أراد تقويمهم لم يتقوموا له⁽⁵⁷⁾.

استخدم الشاعر في البيت عاملاً معنوياً، وهو الابتداء في قوله: (حاملها)، فهو مبتدأ مرفوع بالابتداء، وتلاه خبران هما: (كذلك)، و(أزور).

كان وأخواتها:

ترفع المبتدأ تشبيهاً بالفاعل، ويُسمَّى اسمها، وتنصب خبره تشبيهاً بالمفعول، ويُسمَّى خبرها، وهي ثلاثة أقسام⁽⁵⁸⁾:

أحدها: ما يعمل هذا العمل مطلقاً، وهو ثمانية: كان — وهى أم الباب، وأمسى، وأصبح، وأضحى، وظل، وبات، وصار، وليس، نحو: (وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا)⁽⁵⁹⁾.

الثاني:

ما يعمل به بشرط أن يتقدمه نفى أو نهى أو دعاء بعد النفي، ومنه: (وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ⁽⁶⁰⁾، و(قَالُوا لَنْ نَبْرَحَ عَلَيْهِ عَاكِفِينَ)⁽⁶¹⁾، وأيضاً: (قَالُوا تَاللَّهِ تَفْتَأُ تَذْكُرُ يُوسُفُ حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ الْهَالِكِينَ)⁽⁶²⁾، ومثاله بعد الدعاء قوله⁽⁶³⁾:

أَلَا يَا اسْلَمِي يَادَارَ مَيَّ عَلَى الْبَلَى ** وَلَا زَالَ مُنْهَلًا بِجَرَعَانِكَ الْقَطْرُ

الثالث:

ما يعمل به بشرط تقدم (ما) المصدرية الظرفية، وهو دام، نحو: (وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا)⁽⁶⁴⁾، أي: (مدة دوامي حياً)⁽⁶⁵⁾، وهى عوامل رفع ونصب.

ومن معانيها: ظل: تعنى اتصاف المخبر عنه بالخبر نهائياً، بات: اتصافه به ليلاً، وأضحى: اتصافه في الضحى، وأصبح: اتصافه به في الصباح، وأمسى: اتصافه به في المساء، ومعنى صار: التحول من صفة إلى أخرى، ومعنى ليس: النفي، ومعنى ما زال وأخواتها: ملازمة الخبر المخبر عنه على حسب ما يقتضيه الحال، ومعنى دام: بقى واستمر⁽⁶⁶⁾.

ومن أمثلة عملها: كان زيد قائماً، كان زيد وجهه حسن، كان زيد في الدار، حيث أعرب زيد: اسم كان، ووجهه: مبتدأ، وحسن: خبره، والجملة في موضع نصب خبر كان، والعامل في الجملة السابقة: كان، والمعمول: زيد، ووجهه، وحسن.

نماذج من عوامل الرفع في الحماسة:

قال حصين بن حمام المري⁽⁶⁷⁾:

صَبْرًا وَكَانَ الصَّبْرُ مِمَّا سَجِيَّةً *** بِأَسْيَافِنَا يَفْطَعْنَ كَفًّا وَمَعْصَمَا

العامل فيه: (كان)، وهى من العوامل المشتركة التي ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، معمولها المرفوع: (الصبر)، وهو اسمها، والآخر: (سجية) منصوب.

وقال البعيث بن حريث⁽⁶⁸⁾:

وَلَسْتُ وَإِنْ قُرْبْتُ يَوْمًا بِبَائِعٍ *** خَلَاقِي وَلَا دِينِي ابْتِغَاءَ التَّحَبُّبِ

المعنى:

لست وإن قُرْبْتُ وبُجِلْتُ ببائع نصيبي من شرفي أو موضعي من عشيرتي طلباً للتحبب إلى من أجاوره⁽⁶⁹⁾.

العامل:

(ليس)، وهى تعمل مطلقاً مثل (كان)، ومعمولها الأول: ضمير المتكلم في محل رفع، والثاني: (بائع خلاقي): في محل نصب، وليس مراداً.

نوافق من ذهب إلى أنها فعل وليست حرف، والدليل على ذلك: (تاء) المتكلم التي لحقت بها.

قال المتلمس⁽⁷⁰⁾:

أَلَمْ تَرَ أَنَّ الْجَوْنَ أَصْبَحَ رَاسِيًا *** تُطِيفُ بِهِ الْأَيَّامُ مَا يَتَأَيَسُ

المعنى: لا توعدوننا فإنَّ حصننا حصين لا يوصل إليه ولا يستباح حماه⁽⁷¹⁾.
العامل فيه: (أصبح)، وله معمولان: أحدهما: ضمير مستتر تقديره (هو) يعود إلى الجون، وهو اسمها في محل رفع، والآخر: خبرها (راسياً).
قال دعبل الخزاعي⁽⁷²⁾:

أضحى أبو القاسم الثاوي ببلقعة***تسفى الرياحَ عليه من سوافها
البيت في الرثاء، والبلقعة الأرض الخالية التي لا أحد بها، وسفى الرياح: تحمل تراباً كثيراً
تهجم به على الناس⁽⁷³⁾، (أضحى): هي العامل، عملها: رفعت اسمها (أبو القاسم)، وخبرها: (تسفى
الرياح عليه)، فهي عاملة رافعة وناصبة.

أفعال المقاربة:

تُسمى أفعال المقاربة، وليست كلها للمقاربة، وهي على ثلاثة أقسام⁽⁷⁴⁾:
أحدها: ما دلَّ على المقاربة، وهي: كاد، وكرب، وأوشك.
والثاني: ما دلَّ على الرجاء، وهي: عسى، وحرى، واخولق.
والثالث: ما دلَّ على الإنشاء، وهي: جعل، وطفق، وأخذ، وعلق، وأنشأ، وسُميت أفعال
المقاربة من باب تسمية الكل باسم البعض، وهي تدخل على المبتدأ والخبر، فترفع المبتدأ وتنصب
الخبر⁽⁷⁵⁾.

كلها أفعال، توافقت الآراء في ذلك ما عدا (عسى) التي ذهب ثعلب وابن السراج إلى أنها
حرف ترج، ومعهم الكوفيون، واستدلوا على ذلك بأنها دلَّت على معنى (لعل)، وبأنها لا تنصرف
مثل (لعل)، ولما كانت (لعل) حرفاً؛ وجب أن تكون (عسى) حرفاً مثلها لقوة التشابه. ومن
ذهب إلى أنها فعل؛ استدل بقوله تعالى: (فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا
أَرْحَامَكُمْ⁽⁷⁶⁾)، وذكر أنها فعل ماضٍ لقوله (تاء) الفاعل، وهي من علاماته⁽⁷⁷⁾.
يُرجح الرأي الثاني؛ لأنه استدل بآية من القرآن قوّت حجته، أمّا الثاني فهو ضعيف، لم
يستدل بأي شاهد، بل اعتمد على المماثلة والمشابهة.

خبر هذه الأفعال لا يكون إلا مضارع، نحو: كاد زيد يقوم، وعسى زيد أن يقوم⁽⁷⁸⁾، ندر
مجيئه اسماً بعد (عسى وكاد)⁽⁷⁹⁾، نحو قول الشاعر⁽⁸⁰⁾:

أَكْثَرُنْ فِي الْعَدَلِ مُلِحًا دَائِمًا لَا تَكْثُرُنْ إِيَّيْ عَسَيْتُ صَائِمًا

نماذج من عوامل الرفع في الحماسة:

قال أبو ثمامة بن عازب الضبي⁽⁸¹⁾:

رَدَدْتُ لَضِيَّةً أُمَوَاهَا***وَكَادَتْ بِلَادَهُمْ تُسْتَلَبُ

أبو ثمامة كان مقيماً على مياه ضبة، وهم منتجعون، فجاء قوم يريدون التغلب عليها،
فطردهم عنها أبو ثمامة وقومه⁽⁸²⁾.

العامل في البيت: (كاد)، وهو فعل ماضٍ يدل على قرب الخبر وعمله ناسخ للابتداء، فعمل
عمل (كان) وأخواتها، رفع الاسم (بلادهم)، أما خبره: فهو جملة فعلية فعلها مضارع (تستلب)،
هذان هما المعمولان، والخبر جاء مجرداً من (أن).

قال عمرو القنا⁽⁸³⁾:

وَمَادَا عَسَى الْحَجَّاجُ يَبْلُغُ جَهْدُهُ** إِذَا نَحْنُ خَلَفْنَا حَفِيرَ زِيَادٍ

يقول: إذا تركنا بلاده وسرنا عنها؛ فما يقدر أن يفعل بنا⁽⁸⁴⁾.

العامل: (عسى)، تدل على الرجاء وتعمل عمل (كان) وأخواتها، لها معمولان: أحدهما: (الحجاج) وهو اسمها مرفوع، والآخر: الخبر جملة فعلية (يبلغ جهده). في (عسى)؛ يجب اقتران خبرها بـ(أن)، ولكنه في البيت جاء مجرداً منها، وهذا قليل.

وقال جميل⁽⁸⁵⁾:

وَمَادَا عَسَى الْوَاشُونَ أَنْ يَتَحَدَّثُوا** سَوَى أَنْ يَقُولُوا إِنِّي لَكَ عَاشِقِي

العامل: (عسى)، معمولها الأول: (الواشون)، والثاني: (أن يتحدثوا)، الأول: هو اسمها، والثاني: خبرها وقد جاء مقترباً بـ(أن)، موافقاً لما ذهب إليه بعض النحاة وهو كثير، ومنه قوله تعالى: (فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنَّ بِالْفَتْحِ)⁽⁸⁶⁾.

من عوامل الرفع المصدر والأسماء المشتقة:

منها اسم الفاعل: هو الصفة الدالة على فاعل جارية في التذكير والتأنيث على المضارع من أفعالها لمعنائه أو معنى الماضي⁽⁸⁷⁾.

يعمل اسم الفاعل عمل فعله في التعدي واللزم، وأن يكون دالاً على الحال أو الاستقبال؛ لأنه عمل حملاً على المضارع⁽⁸⁸⁾.

ومن شروطه: أن يليه استفهام ملفوظاً، نحو: أضراب زيد عمرًا، أو مقدراً، نحو: أمهين زيد عمرًا أم مكرمته، أو حرف نداء، نحو: يا طالعاً جبلاً، والتقدير: يا رجلاً طالعاً جبلاً، أو نفيًا، نحو: ما ضارب زيد عمرًا، أو جاء صفة، نحو: مررت برجل قائد بعيراً، ومنه الحال، نحو: جاء زيد راكباً فرساً⁽⁸⁹⁾.

صيغة المبالغة تعمل عمل الفعل، فترفع الفاعل وتنصب المفعول به، ويبدو عملها واضحاً في قول الشاعر⁽⁹⁰⁾:

ضَرُوبٌ بَنَصِلِ السَّيْفِ سَوْقَ سِمَانِهَا** إِذَا عَدِمُوا زَادًا فَإِنَّكَ عَاقِرٌ

الشاهد فيه: (ضروب بنصل السيف سوق سمانها)، حيث عملت صيغة المبالغة، وهي: (ضروب) عمل الفعل، فرفعت الفاعل وهو الضمير المستتر فيه، ونصبت المفعول، وهو (سوق)⁽⁹¹⁾.

اسم المفعول: يعمل عمل يفعل من فعله⁽⁹²⁾⁽⁹²⁾، بمعنى أنه يعمل عمل الفعل المبني للمجهول، يحتاج في عمله إلى واحد من الأسماء الخمسة حتى يعتمد عليه، وفي سائر ما ذكر في حكم اسم الفاعل⁽⁹³⁾.

الصفة المشبهة باسم الفاعل: تعمل عمل اسم الفاعل المتعدي وهو الرفع والنصب، نحو: زيد حسن الوجه، فقي: (حسن): ضمير مرفوع هو الفاعل، و(الوجه): منصوب على التشبيه بالمفعول به، ولا يجوز تقديم معمولها عليها⁽⁹⁴⁾، ما بعدها يُعرب فاعل أو شبيه بالمفعول به إن كان معرفة، وتمييزاً إن كان نكرة⁽⁹⁵⁾.

يرفع أفعال التفصيل الضمير المستتر، نحو: زيد أفضل، والضمير المنفصل، والاسم الظاهر في لغة قليلة، نحو: مررت برجل أفضل منه أبوه أو أنت⁽⁹⁶⁾.

المصدر: يعمل عمل الفعل، وله ثلاثة أحوال: أحدها: أن يكون منوناً، والثاني: أن يكون مضافاً، والثالث: أن يكون فيه الألف واللام⁽⁹⁷⁾، ومن أمثلته: عجبت من ضرب زيد عمرًا⁽⁹⁸⁾، فالمصدر (ضرب): عامل رفع ونصب ما بعده، فهما معمولاه.

نماذج من عوامل الرفع في الحماسة:

قال حجر بن خالد⁽⁹⁹⁾:

لَعَمْرُكَ مَا أَلْيَاءُ بَنُ عَبْدٍ *** بَذِي لَوْنَيْنِ مُخْتَلِفِ الْفَعَالِ

العامل فيه: اسم الفاعل (مختلف)، رفع ما بعده على أنه فاعل لكنه أُضيف إلى معموله الذي جاء مجروراً.

وقال عروة بن الورد العبسي⁽¹⁰⁰⁾:

لَيْلُغُ عُدْرًا أَوْ يُصِيبَ رَغِيَةً *** وَمُبْلُغُ نَفْسٍ عُدْرَهَا مِثْلُ مَنْجِحِ

المعنى: يطرح نفسه في كل بلاء لينال مالا، أو ليقيم لنفسه عذراً فلا يُنسب إلى الكسل والجبين، ومن أبلغ نفسه ما فيه العذر؛ كمن غنم⁽¹⁰¹⁾.

العامل: (مبلغ) اسم فاعل، من العوامل المشتركة التي ترفع وتنصب، معموله في الرفع الفاعل (ضمير مستتر)، وعمل اسم الفاعل لدلالته على الاستقبال.

وقال دريد بن الصمة⁽¹⁰²⁾:

كَمِيشُ الْإِزَارِ خَارِجٌ نِصْفُ سَاقِهِ *** بَعِيدٌ مِنَ الْآفَاتِ طَلَعُ أَنْجِدِ

يصف الشاعر ممدوحة بأنه مثل في الجد والتشمير، وأنه الخفيف السريع، وأنه سليم لا داء به، وهو سليم الأعضاء⁽¹⁰³⁾.

في البيت عاملان: أحدهما: (خارج)، اسم فاعل، معموله (نصف)، رفعه على أنه فاعل، وأُضيف معموله إلى ما بعده، وقد عمل اسم الفاعل؛ لأنه وقع خبراً لمبتدأ محذوف، وركز على الخبر لحمله صفات الممدوح التي نعت بها. أمّا العامل الآخر: (طلع)، وهو صيغة مبالغة، ومعموله ضمير مستتر تقديره (هو).

قال ربعة بن مقروم⁽¹⁰⁴⁾:

وَكَمْ مِنْ حَامِلٍ لِي ضَبِّ ضَغْنٍ *** بَعِيدٍ قَلْبُهُ حُلُوُ اللِّسَانِ

(بعيد قلبه): يريد بعيد من موافقتي، و(حلو اللسان): يعطيني بلسانه ما أحب ويضمر لي في قلبه ما أكره⁽¹⁰⁵⁾، أراد الشاعر بأنه يحمل عليه كثيراً من الضغن والكره، ولذا استخدم مشتقين يناسبان هذا الوصف، وكلاهما عامل: اسم فاعل، وصفة مشبهة:

الأول: (حامل)؛ وله معمولان: أحدهما فاعل، ضمير مستتر، والآخر (ضب ضغن)، مفعول به.

الثاني: (بعيد)، ومعموله: (قلبه)، وهو فاعل مرفوع.

من عوامل الرفع: إن وأخواتها: عُرِفَ الحرف بأنه ما دلَّ على معنى في غيره، والمعنى بذلك⁽¹⁰⁶⁾.

الحروف الناسخة للابتداء، ذهب ابن مالك إلى أنها ستة أحرف، وهى: (إن، وأن، وكان،

ولكن، وليت، ولعل)⁽¹⁰⁷⁾.

هذه الحروف كلها تدخل على المبتدأ والخبر، فت نصب المبتدأ فيصير اسماً لها، وترفع الخبر فيصير خبرها⁽¹⁰⁸⁾.

هذه الحروف لها معانٍ: معنى (إن) التوكيد، ومعنى (كأن) التشبيه، و(لكن) للاستدراك، و(ليت) للتمني، و(لعل) للترجي والإشفاق⁽¹⁰⁹⁾.

وذهب ابن هشام إلى أنها ثمانية، فذكر السابع منها (عسى)، وهي بمعنى (لعل)، والثامن (لا) النافية للجنس⁽¹¹⁰⁾.

الترجي في المحبوب، نحو قوله تعالى: (لَا تَذَرِي لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا)⁽¹¹¹⁾، والأشفاق في المكروه، نحو قوله تعالى: (فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا)⁽¹¹²⁾، وللتعليل قوله تعالى: (لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى)⁽¹¹³⁾، والاستفهام، مثل قوله تعالى: (وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَيِّجُ)⁽¹¹⁴⁾⁽¹¹⁵⁾.

هذه الحروف عاملة في الجزأين، وهو مذهب البصريين، أما الكوفيون فذهبوا إلى أنها لا عمل لها في الخبر، وإنما هو باقٍ على رفعه، الذي كان له قبل دخول (إن)، وهو خبر المبتدأ⁽¹¹⁶⁾. نرجح رأي البصريين؛ لأنه لا يمكن أن تعمل في جزء دون الآخر، وهي تشبه الفعل في العمل كما ذهب بعض النحاة إلى ذلك، فالفعل يرفع الفاعل وينصب المفعول به، وهي تماثله في هذا. ومن أمثلة عمل (إن): قول الشاعر⁽¹¹⁷⁾:

إِنْ زِيدَا عَالِمٌ بَأْنِي *** كُفَّاءٌ وَلَكِنْ ابْنُهُ ذُو ضُغْنٍ

(لا) النافية للجنس: تعمل عمل (إن)، نحو: لا غلام رجل قائم⁽¹¹⁸⁾.

الأحرف المشبهة بليس: (ما، ولا، ولات، وإن) النافيات:

(ما): ذهب ابن عصفور إلى أنها غير عاملة عند بني تميم وعاملة عند أهل الحجاز بثلاثة شروط:

أحدها: أن يكون غير موجب، والآخر: ألا يتقدم الخبر على اسمها، وليس بظرف ولا مجرور، والثالث: ألا يفصل بينها وبين الاسم بـ(إن) الزائدة⁽¹¹⁹⁾.

ومن أمثلتها: (وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ)⁽¹²⁰⁾، وأما (لا): فإعمالها عمل ليس قليل، ويشتط له الشروط السابقة ما عدا الشرط الأول، وأن يكون المعمولان نكرتين⁽¹²¹⁾. و(لات) نحو قوله تعالى: (فَنَادَوْا وَلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ)⁽¹²²⁾، أي: ليس الحين حين فرار⁽¹²³⁾.

أما (إن) النافية: فذهب أكثر البصريين والفراء إلى أنها غير عاملة، وذهب الكوفيون إلى أنها تعمل عمل (ليس)، وهذا ما ذهب إليه من البصريين: المبرد، وابن السراج وغيرهما⁽¹²⁴⁾.

الرأي الراجح أنها عاملة، وهذا يوافق أهل الحجاز، والدليل على ذلك: الآية الكريمة.

نماذج من عوامل الرفع في الحماسة:

قال بعض بني عبد شمس من فقهاء⁽¹²⁵⁾:

إِنِّي أَمْرٌ مُكْرِمٌ نَفْسِي وَمَتْنٌ *** مِنْ أَنْ أَقَادَعَهَا حَتَّى أَجَازِيهَا

المعنى: لا أقادعها إلى أن أجازيها فعلاً؛ تقدم الرمي بالفحش⁽¹²⁶⁾.

العامل: (إن): وهي من العوامل المشتركة التي تنصب المبتدأ وترفع الخبر، معمولها الأول: ضمير المتكلم في محل نصب، والثاني: (امرؤ) مرفوع.

قال قيس بن زهير يرثي حذيفة وحملًا بني بدر الفزاريين⁽¹²⁷⁾:

تَعْلَمُ أَنَّ خَيْرَ النَّاسِ مَيِّتٌ *** عَلَى جَفْرِ الْهَبَاءَةِ لَا يَرِيمُ

العامل: (أن) له معمولان: (خير الناس)، والآخر: (ميت) مرفوع، وهو خبرها.

قال شبرمة بن الطفيل⁽¹²⁸⁾:

كَانَ أَبَارِيقُ الشُّمُولِ عَشِيَّةً *** إِوْزُ بِأَعْلَى الطَّفِّ عُوْجَ الْحَنَاجِرِ

شبهه أواني الخمر وقد فرغت وأميلت بطيور ماء اجتمعت عشية بأعلى الساحل معوجة

الحناجر والحلوق⁽¹²⁹⁾.

العامل: (كان): تستخدم للتشبيه، ومعملها الأول: (أباريق الشمول)، والثاني: (إوز)، وهو

الخبر مرفوع.

وقال عروة بن الورد العبسي⁽¹³⁰⁾:

لَعَلَّ الَّذِي خَوَّفَنَّا مِنْ أَمَامِنَا *** يُصَادِفُهُ فِي أَهْلِهِ الْمُتَخَلِّفِ

العامل: (لعل)، اسمها اسم الموصول (الذي) في محل نصب، خبرها: (يصادفه) في محل رفع،

وهما المعمولان.

اتبعت الدراسة المنهج التحليلي والاستقرائي الذي يناسب وطبيعة البحث، واعتمدت على

أهم المصادر والمراجع، وخُتمت بالنتائج والتوصيات.

توصلت الدراسة إلى نتائج وتوصيات من أهمها:

- 1- عوامل الرفع الفعلية أكثر وروداً وتنوعاً في الحماسة من غيرها.
 - 2- عوامل الرفع الحرفية كثيرة ومتنوعة لكنها تقل عن الفعلية.
 - 3- عوامل الرفع الاسمية قليلة وأكثرها اسم الفاعل.
 - 4- عوامل الرفع الفعلية أكثرها الفعل مطلقاً، ثم كان وأخواتها، وأقلها كاد وأخواتها.
 - 5- عوامل الرفع الحرفية أكثرها «إن» وأخواتها وتقل الأخرى كثيراً.
- يوصي الباحثون بدراسة العامل ؛ لأهميته في الدراسات النحوية. كما وصوا بإجراء دراسة تطبيقية متخصصة لكل عامل من العوامل في الحماسة، وفي غيرها من المجموعات الشعرية.

الخاتمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى اله وصحبه وأجمعين. أما بعد :

التزم الباحثون تخطيطاً لهذه الدراسة استهلوه بمقدمة، ومن ثم تناولت هذه الدراسة (مفهوم العامل وأنواعه وآراء النحاة فيه، ومفهوم المعمول وأقسامه، ومن ثم عوامل الرفع المختلفة وتطبيقاتها في حماسة أبي تمام)، حيث وضحت مواقف النحاة من هذا العامل وخاصة التي جاءت موافقة لما تواضعوا عليه في قواعدهم. اتبعت الدراسة المنهج التحليلي والاستقرائي بحسب ما اقتضته طبيعتها استناداً على أهم المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث جمع الباحثون أقوال العلماء فيما يخص العامل، حيث توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: عوامل الرفع الفعلية أكثر وروداً وتنوعاً في الحماسة من غيرها. وعوامل الرفع الحرفية كثيرة ومتنوعة لكنها تقل عن الفعلية. وعوامل الرفع الاسمية قليلة وأكثرها اسم الفاعل. كما أن البحث تنبع أهمية العامل الذي يُعد عمدة في الدراسة النحوية. ومن ثم دوافع اختياره؛ كثرة الآراء التي أُبدت فيه، وقلة الدراسات النحوية التي أُجريت في حماسة أبي تمام. كما استشهدوا ببعض الآيات القرآنية، وأقوال العرب الفصحاء، وخرجوها على وجه ترتضيه اللغة ويقبله القياس؛ فلا يتجرأ عليها فيصفها بالشذوذ أو يضعفها وفقاً لصاحبها أو سندها كما يفعل بعض النحاة.

يوصي الباحثون بدراسة الفروق بين نحاة البصرة والكوفة وغيرهم في توضيح أولوية عوامل الرفع في حماسة أبي تمام. فإما حبذا لو تضافرت هذه الجهود في جمع شتات تلك الفروق ودراساتها وتوثيقها وتحديد أهميتها، وكلُّ منهم في إطار منهجه. ودراسة كل الآراء التي وردت في كتب النحو وتوجيهها ونشرها حتى تعم الفائدة. كما يوصي الباحثون بتكوين هيئة أو جهة علمية تُعنى بمثل هذا النوع من الدراسة؛ وذلك لأهميتها.

الهوامش:

- (1) كتاب العين ، الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي ، دار ومكتبة الهلال ، ج2 ، ص153 ، باب (ع ل م / ع م ل).
- (2) الصحاح ، تاج اللغة وصحاح العربية ، لإسماعيل بن حماد الجوهري ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار ، (لبنان: بيروت ، دار العلم للملايين ، ط 2 ، 1399هـ / 1979م) ، ج5 ، ص 1775.
- (3) لسان العرب ، لمحمد بن مكرم بن علي ، جمال الدين ابن منظور ، (لبنان: بيروت ، دار صادر ، ط1 ، 1410هـ / 1990م) ، ج11 ، ص 476
- (4) كتاب التعريفات ، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني ، وضع حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ط 1 ، 1421هـ / 2000م) ، ص 148.
- (5) الكافية في النحو ، لأبي عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر ابن الحاجب ، 1415هـ / 1995م ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية) ، ج1 ، ص25
- (6) النحو الوافي ، لعباس حسن ، (مصر: القاهرة ، دار المعارف ، ط3) ، ج1 ، ص75.
- (7) العوامل المئة النحوية في أصول علم العربية ، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني ، شرح الشيخ خالد الأزهرى ، تحقيق البدراوي زهران (مصر: القاهرة ، دار المعارف ، ط 2 ، 1988م ، ص 34.
- (8) المصدر نفسه ، ص47.
- (9) المصدر نفسه ، ص47.
- (10) العوامل المئة النحوية ، للجرجاني ، ص 47.
- (11) كتاب شرح للمع في النحو ، لأبي الفتح عثمان بن جنى ، شرح أبي الحسن علي بن الباقولي ، تحقيق محمد خليل مراد الحري ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1428هـ / 2007م) ، ص 138.
- (12) شرح الجمل في النحو: عبد القاهر الجرجاني ، تحقيق خليل عبد القادر عيسى ، (لبنان: بيروت ، دار ابن حزم ، ط 10 ، 1432هـ / 2011م) ، ص146.
- (13) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص149.
- (14) شرح الجمل ، للجرجاني ، ص159.
- (15) العوامل المئة النحوية ، للجرجاني ، ص 47.
- (16) المصدر نفسه ، ص 47.
- (17) المفصل في علم العربية ، لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري ، (د ط) ، (ب ت) ، (لبنان: بيروت ، دار الجيل ، (د ط) ، (ب ت)) ، ص229
- (18) العوامل المئة النحوية ، للجرجاني ، ص47.
- (19) المصدر نفسه ، ص 48.

- (20) الأشباه والنظائر في النحو ، لجلال الدين السيوطي ، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي ، ط 1 ، 1420هـ/1999م ، المكتبة العصرية للطباعة والنشر ، ج 1 ، ص 272
- (21) المصدر نفسه ، ص 273.
- (22) الكتاب ، لأبي عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، (لبنان: بيروت ، دار الجيل ط 1) ، ج 2 ، ص 131.
- (23) الخصاص ، لأبي الفتح عثمان بن جني ، تحقيق محمد علي النجار ، (مصر: القاهرة ، دار الكتب المصرية (د. ط) ، 1952م) ، ج 1 ، ص 159.
- (24) الرد على النحاة ، تأليف أبي العباس أحمد بن عبد الرحمن بن محمد ، ابن مضاء القرطبي ، تحقيق شوقي ضيف ، ط 2 ، (مصر: القاهرة ، دار المعارف ، 1982م) ، ص 79
- (25) المعجم المفصل في النحو ، عزيزة فؤاد بابنتي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1413هـ/1992م) ، ج 2 ، ص 1030.
- (62) المعجم المفصل في النحو ، عزيزة فؤاد بابنتي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1413هـ/1992م) ، ج 2 ، ص 1030.
- (27) جامع الدروس العربية ، للشيخ مصطفى الغلاييني ، (لبنان: صيدا ، المكتبة العصرية ط 1) ، ج 3 ، ص 275.
- (28) شرح كافية ابن الحاجب ، تأليف رضي الدين محمد بن الحسن الاسترآبادي ، تقديم أميل بديع يعقوب ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1419هـ/1998م) ، ج 1 ، ص 161.
- (29) جامع الدروس العربية ، للشيخ مصطفى الغلاييني ، ج 3 ، ص 275.
- (30) المصدر نفسه ، ص 275.
- (31) المصدر نفسه ، ص 275.
- (32) الأشباه والنظائر في النحو ، للسيوطي ، ج 1 ، ص 273.
- (33) العوامل المئة النحوية ، للجرجاني ، ص 121.
- (34) تسهيل الأماني في شرح عوامل الجرجاني ، الشيخ محمد علي القطاني ، (د ط) ، (ب ت) ، ص 4.
- (35) الأصول في النحو ، لأبي بكر بن السراج محمد بن سهل ، تحقيق الشربيني شريدة ، (مصر: القاهرة ، دار الحديث ، 1436هـ/2015م) ، ج 1 ، ص 51
- (36) المصدر نفسه ، ج 2 ، ص 26.
- (37) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، لبهاء الدين عبد الله بن عقيل ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، 2009م ، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، ج 1 ، ص 122.
- (38) المصدر نفسه ، ص 149.
- (39) الأصول في النحو ، لابن السراج ، ج 1 ، ص 59.
- (40) المصدر نفسه ، ص 101.
- (41) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 160.

- (42) المصدر نفسه ، ج 2 ، ص 3.
- (43) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، لجمال الدين بن يوسف بن عبد الله بن هشام الأنصاري ، تأليف محمد محي الدين ، 2009م ، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، ج 1 ، ص 241.
- (44) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع لجلال الدين بن عبد الرحمن بن أبي بكر ، تحقيق أحمد شمس الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 2 ، 1427هـ / 2006م) ، ج 2 ، ص 511.
- (45) الأصول في النحو، لابن السراج ، ج 1 ، ص 20.
- (46) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 15.
- (47) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، أبي زكريا علي بن محمد ، كتب حواشيه غريد الشيخ ، وضع فهارسه أحمد شمس الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية، ط 1 ، 1421هـ / 2000م) ، ج 1 ، ص 15.
- (48) المصدر نفسه ، ص 16.
- (49) المصدر نفسه ، ص 18.
- (50) المصدر نفسه ، ص 20.
- (51) المصدر نفسه ، ص 20.
- (52) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ج 1 ، ص 90.
- (53) المصدر نفسه ، ص 92.
- (54) المصدر نفسه ، ص 213.
- (55) المصدر نفسه ، ص 213.
- (56) المصدر نفسه ، ص 325.
- (57) المصدر نفسه ، ص 325.
- (58) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، ج 1 ، ص 206.
- (59) سورة الفرقان (54). تفسير مقاتل بن سليمان ، أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البخلي (ت 150هـ) ، تحقيق عبد الله محمود شحاتة ، (لبنان: بيروت ، دار إحياء التراث ، ط 1 ، 1423هـ) ، ج 3 ، ص 215.
- (60) سورة هود (118). تفسير مجاهد ، أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (ت 104هـ) ، تحقيق د. محمد عبد السلام أبو النيل ، (مصر: القاهرة ، دار الفكر الإسلامي الحديثة ، ط 1 ، 1410هـ / 1989م) ، ص 392.
- (61) سورة طه (91). تفسير مقاتل بن سليمان ، ج 3 ، ص 9.
- (62) سورة يوسف (85). تفسير مجاهد ، ص 400.
- (63) البيت لذي الرمة غيلان بن عتبة ، ديوان ذي الرمة ، شرح الخطيب التبريزي ، دار الكتاب العربي ، ص 66.
- (64) سورة مريم (31). تفسير مقاتل بن سليمان ، ج 2 ، ص 611.

- (65) أوضح المسالك ، ج 1 ، ص 212.
- (66) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 124.
- (67) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ج 1 ، ص 276.
- (68) المصدر نفسه ، ص 269.
- (69) المصدر نفسه ، ص 269.
- (70) المصدر نفسه ، ص 457.
- (71) المصدر نفسه ، ص 457.
- (72) المصدر نفسه ، ص 621.
- (73) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ج 1 ، ص 276.
- (74) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 149.
- (75) المصدر نفسه ، ص 149.
- (76) سورة محمد (22). تفسير مقاتل بن سليمان ، ج 4 ، ص 37.
- (77) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 149.
- (78) المصدر نفسه ، ص 149.
- (79) المصدر نفسه ، ص 149.
- (80) البيت مجهول القائل ، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ، عبد القادر بن عمر البغدادي ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، (مصر: القاهرة ، مكتبة القاهرة ، ط 4 ، 1420هـ / 2000م) ، ج 9 ، ص 317.
- (81) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ص 409.
- (82) المصدر نفسه ، ص 409.
- (83) المصدر نفسه ، ص 465.
- (84) المصدر نفسه ، ص 465.
- (85) المصدر نفسه ، ص 825.
- (86) سورة المائدة (52). تفسير مجاهد ، ص 310.
- (87) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، تقديم حسن حمد ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، 1419هـ / 1998م) ، ص 215.
- (88) المصدر نفسه ، ص 215.
- (89) المصدر نفسه ، ص 216.
- (90) البيت لأبي طالب بن عبد المطلب ، خزانة الأدب ، ج 9 ، ص 239.
- (91) شرح ابن عقيل ، ص 221.
- (92) شرح الجمل في النحو ، لعبد القاهر الجرجاني ، تحقيق خليل عبد القادر عيسى ، (لبنان: بيروت ، الدار العثمانية ، عمان ، دار ابن حزم ، ط 10 ، 1432هـ / 2011م) ، ص 240.

- (93) المصدر نفسه، ص 241.
- (94) شرح ابن عقيل، ج 3، ص 66.
- (95) أوضح المسالك، ج 3، ص 214.
- (96) المصدر نفسه، ج 3، ص 254.
- (97) شرح الجمل في النحو، للجرجاني، ص 243.
- (98) المصدر نفسه، ص 243.
- (99) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، تأليف الخطيب التبريزي، ج 1، ص 371.
- (100) المصدر نفسه، ج 1، ص 327.
- (101) المصدر نفسه، ج 1، ص 327.
- (102) المصدر نفسه، ج 1، ص 534.
- (103) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، تأليف الخطيب التبريزي، ص 534.
- (104) المصدر نفسه، ص 700.
- (105) المصدر نفسه، ص 700.
- (106) شرح المفصل في صفة الإعراب، للقاسم بن الحسين الخوارزمي، تحقيق عبد الرحمن بن سليمان، (لبنان: بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط 1، 1990م)، ج 4، ص 5.
- (107) شرح ابن عقيل، ج 1، ص 159.
- (108) كتاب شرح اللمع في النحو، لأبي الفتح عثمان بن جني، ص 154.
- (109) شرح ابن عقيل، ج 1، ص 159.
- (110) أوضح المسالك، ج 1، ص 289.
- (111) سورة الطلاق (1). تفسير مقاتل بن سليمان، ج 4، ص 357.
- (112) سورة الكهف (6). تفسير مقاتل بن سليمان، ج 2، ص 559.
- (113) سورة طه (44). تفسير مقاتل بن سليمان، ج 3، ص 9.
- (114) سورة عبس (3). تفسير مقاتل بن سليمان، ج 4، ص 585.
- (115) أوضح المسالك، ج 1، ص 291.
- (116) شرح ابن عقيل، ج 1، ص 160.
- (117) البيت بلا نسبة في خزنة الأدب، للبغدادي، ج 4، ص 167.
- (118) شرح ابن عقيل، ج 2، ص 3.
- (119) شرح ابن عقيل، ج 2، ص 3.
- (120) سورة يوسف (31). تفسير مجاهد، ص 395.
- (121) أوضح المسالك، ج 1، ص 252.
- (122) سورة ص (3). تفسير مقاتل بن سليمان، ج 3، ص 627.
- (123) أوضح المسالك، ج 1، ص 253.

- (124) شرح ابن عقيل ، ج 1 ، ص 146.
- (125) (125) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ج 1 ، ص 198.
- (126) المصدر نفسه ، ص 198.
- (127) المصدر نفسه ، ص 301.
- (128) شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، تأليف الخطيب التبريزي ، ج 1 ، ص 767.
- (129) المصدر نفسه ، ص 767.
- (130) المصدر نفسه ، ص 1010.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

- (1) الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق محمد عبدالقادر الفاضلي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ط1، 1420هـ / 1999م، ج1.
- (2) الأصول في النحو، أبي بكر بن السراج بن محمد بن سهل، تحقيق الشربيني شريدة، (مصر: القاهرة، دار الحديث، 1436هـ / 2015م)، ج1.
- (3) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، جمال الدين بن يوسف بن عبدالله بن هشام الأنصاري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، (دار الطلائع للنشر والتوزيع، 2009م)، ج1.
- (4) تسهيل الأماني في شرح عوامل الجرجاني، الشيخ محمد علي القطاني، (د ط)، (ب ت).
- (5) جامع الدروس العربية، للشيخ مصطفى الغلاييني، (لبنان: بيروت، صيدا، المكتبة العصرية)، ج3.
- (6) خزانة الأدب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق عبد السلام محمد هارون، (مصر: القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1420هـ / 2000م)، ج9.
- (7) الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، (مصر: القاهرة، دار الكتب المصرية، ط د)، 1952م، ج1.
- (8) ديوان ذي الرمة، غيلان بن عقبة، شرح الخطيب التبريزي، دار الكتاب العربي.
- (9) الرد على النحاة، أبي العباس أحمد بن عبد الرحمن بن محمد، ابن مضاء القرطبي، تحقيق شوقي ضيف، (مصر: القاهرة، دار المعارف، ط2، 1982م).
- (10) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لبهاء الدين عبد الله بن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، (مصر: القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع، 2009م)، ج1.
- (11) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تقديم حسن حمد، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ / 1998م)، ج2.
- (12) شرح الجمل في النحو، لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق خليل عبد القادر عيسى، (لبنان: بيروت، الدار العثمانية، عمان، دار ابن حزم، ط10، 1432هـ / 2011م).
- (13) شرح المفصل في صفة الإعراب، للقاسم بن الحسين الخوارزمي، تحقيق عبد الرحمن بن سليمان بن العثيمين، (لبنان: بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1990م)، ج4.
- (14) رح ديوان الحماسة لأبي تمام، تأليف الخطيب التبريزي، أبي زكريا علي بن محمد، كتب حواشيه غريد الشيخ، وضع فهرسه أحمد شمس الدين، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ / 2000م)، ج1.
- (15) شرح كافية ابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي، تقديم إميل بديع يعقوب، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ / 1998م)، ج1.
- (16) الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، (لبنان: بيروت، دار العلم للملايين، ط1، 1399هـ / 1979م)، ج5.

- (17) العوامل المثة النحوية في أصول علم العربية، أبي بكر عبد الله بن عبد الرحمن الجرجاني، شرح خالد الأزهرى، تحقيق البدرائى زهران، (مصر: القاهرة، دار المعارف، ط2، (ب ت)، ج2.
- (18) الكافية في النحو، أبي عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر بن الحاجب، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1415هـ / 1995م)، ج1.
- (19) كتاب التعريفات، لعبد القاهر الجرجاني، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ / 2000م).
- (20) كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ج2.
- (21) كتاب سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، (لبنان: بيروت، دار الجيل، ط1)، ج2.
- (22) كتاب شرح اللمع في النحو، أبي الفتح عثمان بن جني.
- (23) لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين بن منظور، (لبنان: بيروت، دار صادر، ط1، 1410هـ / 1990م)، ج1.
- (24) تفسير مجاهد، أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (ت104هـ)، تحقيق د. محمد عبد السلام أبو النيل، (مصر: القاهرة، دار الفكر الإسلامي الحديثة، ط1، 1410هـ / 1989م).
- (25) تفسير مقاتل بن سليمان، أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البلخي (ت150هـ)، تحقيق عبد الله محمود شحاتة، (لبنان: بيروت، دار إحياء التراث، ط1، 1423هـ)، ج3 ص215.
- (26) المعجم المفصل في النحو، عزيزة فؤاد بابتني، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ / 1992م)، ج2.
- (27) المفصل في علم العربية، أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، (د ط)، (ب ت)، (لبنان: بيروت، دار الجمل).
- (28) المقرب، أبي الحسن علي بن محمد ابن عصفور، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية).
- (29) النحو الوافي، لعباس حسن، (مصر: القاهرة، دار المعارف)، ط3، ج1.
- (30) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق أحمد شمس الدين، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1427هـ / 2006م)، ج2.

نموذج البيئة المدرسية التي تلائم دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم الاساس (دراسة ميدانية بمحليات شندي، الدامر، عطبرة 2017-2019م)

أستاذ مساعد - كلية المعلمين
جامعة وادي النيل

د. نادية محمود بشير

أستاذ مساعد - كلية التربية
جامعة شندي

د. طارق محمد طيب الأسماء عثمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى تقديم نموذج لبيئة مدرسية تلائم دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الاساسي بولاية نهر النيل، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من ثلاثة اقسام : القسم الأول عينة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (اعاقه بصرية - اعاقه سمعية) الملتحقين بالتعليم الاساسي من الصف الخامس حتي الصف الثامن موزعين علي ثلاثة محليات (عطبرة - الدامر - شندي) ويتكون القسم الثاني من عينة الدراسة من مدراء مدارس التعليم الأساسي التي بها تلاميذ ذوي احتياجات خاصة، أما القسم الثالث فهم مدراء التربية الخاصة بالولاية والمحليات المعنية. قام الباحثان بجمع البيانات الخاصة بالدراسة من خلال استخدام أداتين هما الاستبانة لأفراد القسم الاول من عينة الدراسة والمقابلة لأفراد القسم الثاني والثالث من عينة الدراسة . وتم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS باستخدام الاساليب التالية: اختبار (ت) الاحادي والانحراف المعياري واختبار كاي تربيع. وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أهمها توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات أفراد العينة مما يدل علي ان الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية اجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة ، توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات افراد العينة عند مستوى الدلالة 0.05 في التكيف الاجتماعية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم ، توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات افراد العينة مما يدل علي ان الدمج المطبق حالياً بمدارس مرحلة الأساس يجد الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة . وبناءً على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج أوصى الباحثان ببعض التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية .

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية ، ذوي الاحتياجات الخاصة ، تعليم الأساس

A school environment model suitable for integrating pupils with special needs in basic education

(Filed Study in Shendi, Al Damer, Atbara locality 2017 - 2019)

Dr. Nadia Mahmoud Bashair - Assistant Professor – Faculty of Teachers – Nile Valley University

Dr. Tarig Mohammed Tayeb Elasma Osman - Assistant Professor – Faculty of Education - Shendi University

Abstract:

This study aims at presenting a school environment model that suits the inclusion of pupils with special needs in the River Nile state basic school reviewing some related concept. The sample of the study consist of three types of subject , pupils with special needs (visual disability – hearing disability) in class five to class eight distributed in Atbara , Addamer and Shendi localities . the second type of subject consists of principle of basic school in which there are pupils with special needs . The third type consists of chief administrators of special education in the concerned localities and state. Tow data-gathering tool have been used for data collection, a questionnaire which in used with type one subject, and an interview which in used with type two and three. The overall research method used with is the descriptive analytic research method. The most important finding findings are: There statistically significant different between sample responses which indicate that the inclusion patterns applied now in the basic level school does provide an educational environment for pupils with special needs. There statistically significant different in the sample response which indicate that the present inclusion pattern of pupils with special needs does provide a social environment for the pupils with a special needs . There statistically significant different in the sample response at 0.05 level with regard to the social adjustment of the pupils with special needs. There statistically significant different in the sample response which show that inclusion pattern applied now in the basic level school in satisfactory to the pupils with special needs. Furthermore, the researcher pointed out some Recommendations and suggestions for future studies

Keywords: school environment, pupils with a special need, basic school.

تمهيد:

يعتبر توفر التعليم للجميع هدف من أهداف الألفية الثالثة وهو حق لجميع الأطفال ابتداءً من سن الروضة وإنهاء حياة مستقلة في المجتمع وهذا الهدف يتناقض مع مبدأ العزلة المعرفية ، لذا فإن معظم الدول تتبنى هدفا تعليمي يتمثل في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولقد كانت البداية بدمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مدارس التعليم العام في كثير من المدارس . ولقد تعددت الآراء ووجهات النظر بشأن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام فهناك من ينصره وهناك من ينتقده وفي الآونة الأخيرة بدأ أسلوب الدمج يحظى باهتمام وقبول الكثير من رواد التربية سواء عالميا أو عربيا . وذلك التزاما بالاتفاقيات الدولية (إتفاقية حقوق الإنسان ، إتفاقية حقوق الطفل وإتفاقية حقوق المعاقين) والتي وقع عليها السودان وبناءً على الإستراتيجية القومية الشاملة (1992 – 2002) والتي نادى بإعداد برامج التعليم الخاص بالمرأة وذوي الاحتياجات الخاصة والفاقد التربوي (3) . وبناء على ما سبق فقد أدرك الباحثان أهمية هذا الموضوع وضرورة إجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى الدمج للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس .

مشكلة الدراسة:

من خلال الإطلاع على إحصائيات ذوي الاحتياجات الخاصة بوزارة التربية والتعليم والمعارف بولاية نهر النيل لاحظ الباحثان وجود عدد من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس مرحلة الأساس مما يعني أن تجربة الدمج المنادي بها عالميا مطبقة في مدارس مرحلة الأساس بالولاية ، وهو الامر الذي دفع الباحثان لطرح الأسئلة التالية :

1. هل توجد بيئة دراسية مهيئة تعليمياً وإجتماعياً لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة تعليم الأساس ؟
2. هل الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم ؟
4. هل يجد الدمج المطبق حالياً بـمدارس مرحلة الأساس الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

أهمية الدراسة:-

1. قد تفيد في إستقصاء واقع تجربة الدمج المطبقة في مدارس مرحلة الأساس لما لها من دور فاعل في بناء شخصية ذوي الاحتياجات الخاصة ودفعهم للاندماج في المجتمع من حولهم وتدرجهم في سلم العلم والمعرفة .
2. قلة الأبحاث التي تطرقت لهذا المجال حسب علم الباحثان في السودان.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة في تذليل الصعوبات والمشاكل التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

4. قد تساعد الدراسة في معرفة الصورة الحقيقية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس.
5. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير تجربة الدمج المطبقة في مدارس مرحلة الأساس .

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مفهوم الدمج من حيث إيجابياته وسلبياته .
2. توضيح نقاط القوة والضعف في تطبيق تجربة الدمج الموجودة حالياً بمدارس مرحلة الأساس .
3. التعرف علي الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التكيف الإجتماعي لدي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. التعرف على آراء مديري التربية الخاصة ومديري المدارس في الدمج المطبق بالمدارس .
5. التعرف على آراء التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج المطبق في مرحلة التعليم الأساسي
6. التعرف على الأعباء الإضافية التي ترتبت على المدارس نتيجة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .

فروض الدراسة :

تتمثل في الآتي :

1. الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم .
3. يجد الدمج المطبق حالياً بمدارس مرحلة الأساس الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: 2017م- 2019م .
- الحدود المكانية: مدارس مرحلة الأساس بولاية نهر النيل بمحليات (شندي الدامر، عطبرة)
- الحدود البشرية :تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليم الأساس.
- الحدود الموضوعية : البيئة المدرسية التي تلائم دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في

تعليم الاساس

مصطلحات الدراسة:

الدمج التربوي:

1. هو دمج الاطفال مع أقرانهم دمجا زمنيا ، تعليميا وإجتماعيا حسب خطة وبرنامج وطريقه تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حده ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة⁽⁷⁾

2. أن يتلقى الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمه في فصول الدراسة العامة ومع أقرانه لوقت كامل بغض النظر عن نوع الإعاقة أو شدتها مع توفير الخدمات اللازمة (30).
إجرائياً: هو تهيئة البيئة التربوية والتعليمية والاجتماعية وذلك لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من خلال توفير بيئة تزيد من التفاعل الاجتماعي بينهم مع وجود خدمات التربية الخاصة .
التكيف الاجتماعي:-

عبارة عن التفاعل الذي يستهدف التوفيق بين الأفراد والجماعات بحيث ينقص كل طرف من الأطراف أفكار ومشاعر واتجاهات الطرف الآخر ليحدث بينهما تقارب يؤدي إلى تحقيق مصلحة مشتركة. (31)

إجرائياً : هو التقارب الفكري والوجداني بين الأفراد في البيئة المدرسية .

الإعاقة:

إصابة الفرد بعجز يؤدي إلى عدم قيامه بدوره في المجتمع مقارنة بشخص آخر في مثل صفاته من حيث العمر ونوع الجنس والثقافة والبيئة الطبيعية والاجتماعية (8)
إجرائياً: هو نقص أو قصور عضوي أو نفسي يصيب الفرد يؤدي إلى عدم قدرته للقيام بدوره في المجتمع كما ينبغي .

التربية الخاصة:

مجموعة الخدمات الخاصة التي يمكن أن تقدم إلى الطفل غير العادي بهدف توفير ظروف مناسبة لكي ينمو نموا سليما يستطيع بفضلها أن يحقق ذاته. (7)
إجرائياً: هي مجموعة البرامج والخدمات التي يتم تقديمها لذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم على تحقيق ذواتهم وأدوارهم في المجتمع .

مرحلة الأساس:

هي المرحلة التي تمتد إلى ثمانية سنوات دراسية للفئة العمرية من سن السادسة إلى الرابعة عشر فهي مرحلة متكاملة تضم المرحلتين السابقتين الابتدائية والمتوسطة وتتكون من ثلاث حلقات . (6) وتعرف الآن بأنها المرحلة التي تمتد إلى تسع سنوات دراسية وتشمل الفئة العمرية من ست أعوام إلى خمسة عشر عام وتتكون من حلقتين الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الصف السادس والحلقة الثانية من الصف السابع إلى الصف التاسع .

ثالثاً: الدراسات السابقة:

مقدمة :

هناك العديد من التساؤلات التي يمكن طرحها فيما يتعلق بوجهات نظر المتعلمين نحو الدمج، فقد بحث العديد من الدراسات العوامل المعرفية والانفعالية لدى المتعلم وأثرها في الإجراءات العلاجية المتخذة تجاههم، وثمة دراسات أخرى بحثت في تأثير عوامل أخرى كحجم الصف، وخدمات الدعم المتاحة، وبنية الصف . وثمة متغيرات أخرى ذات علاقة بخصائص المعلم تمت دراستها مثل الجنس، والمعرفة بالإعاقة

أو الدمج، ومستوى الصف الذي يدرسه، ولقد حاولت الباحثة جمع عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة ودراسة نتائجها لمعرفة أوجه التطابق بينها وبين الدراسة الحالية .

الدراسة الأولى :

دراسة الطالب إبراهيم عبد الرحمن وعبد الله محمد الجابر، 2013، قطر، منشورة، ماجستير، بعنوان : أساليب دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بدولة قطر. تهدف هذه الدراسة لتقويم التجربة القطرية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التعليم. أهم النتائج: عدم توافر مهارة وخبرة في إعداد الخطط التربوية الفردية لذوي الإحتياجات الخاصة ، نقص الكوادر المتخصصة في التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة . عدم توفر المواد المعدلة المناسبة لذوي الإحتياجات الخاصة .⁽⁹⁾

الدراسة الثانية :

دراسة الطالبة خلود الدباينة وسهى الحسن 2009،.هدفت الدراسة للتعرف علي مدى دعم برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدمجين. أهم النتائج : درجة عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية متوسطة على بعد دعم عملية الدمج للأداء الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي الإنفعالي . توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى $(a=0,05)$ تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور على بعد دعم الدمج للأداء الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي الإنفعالي . توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(a=0.05)$ على بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والإنفعالي تبعا لنوع الإعاقة لصالح ذويالإعاقة السمعية . لا توجد فروق ذات دالة إحصائية على الدرجة الكلية علي بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والإنفعالي وفقا لمتغير الجنس .⁽¹¹⁾

الدراسة الثالثة :

دراسة ايجيوراجو ويانولا وسوليز (Papageorgiou, Yinnoula, & Soulis, 2008) تهدف الدراسة لتقييم برنامج الدمج المطبق على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية . وتكونت عينة قوامها 15 طالبا ذوو إعاقة بصرية مدمجون في ثلاثة مدارس أساس .أهم النتائج : أن للدمج المطبق أثرا إيجابيا على تحسن الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية .⁽¹⁶⁾

الدراسة الرابعة :

دراسة شيوكوهاتش (Cheuk and Hatch, 2007)، .هدفت الدراسة للتعرف إلى وجهات نظر ثمانية معلمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال. أهم النتائج: أن وجهات نظر المعلمين ركزت على فائدة الدمج في تطوير النواحي الاجتماعية للأطفال ذوي الصعوبات . أكدت الدراسة على ضرورة تهيئة المعلمين لإستقبال هؤلاء الطلبة في صفوفهم العادية من خلال توفير تدريب منظم لهم يساهم في تكوين وجهات نظر إيجابية لديهم نحو تعليم الأطفال ذوي الصعوبات في صفوفهم العادية .⁽¹⁷⁾

الدراسة الخامسة:

دراسة كليمن وليمير جر ومين (Keilmann, Limerger, & Mann, 2007) ، هدفت إلى تقييم النواحي النفسية والجسدية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من عمر (6-11) سنة متضمنة 70 طالب و61 طالبة ذوي إعاقة سمعية منهم 78 طالب وطالبة ملتحقين بمدارس الصم 53 طالب وطالبة بمدارس الدمج أهم النتائج: أن الطلبة الملتحقين بمدارس الصم يجدون أنفسهم أقل قبولاً مقارنة بزملائهم في مدارس الدمج . وأن الطلبة الملتحقين بمدارس الصم ثقة وتأكيداً للذات بدرجة أقل . وأن الطلبة الملتحقين بمدارس الصم درجة أقل في مجال القدرة على تكوين الصداقات ، كما كانوا أكثر قلقاً . وأن الأطفال المدمجين ثقة بالذات أعلى في الصفوف الأعلى .⁽¹⁸⁾

الدراسة السادسة :

دراسة برسنر (Praisner, 2003) ، هدفت الدراسة إلي أن مديري المدارس يميلون إلى دعم الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يظهرون مهارات أكاديمية وسلوكية ملائمة للصف العادي . وفي مجال التكيف الإجتماعي والسلوكي وتقدير الذات والاتجاهات نحو الإلحاق بالدمج فهناك عدد من الدراسات التي أهتمت بهذا الجانب ، وقد أظهرت الدراسات نتائج مختلفة ومتأثرة بعوامل متعددة ومن تلك الدراسات⁽¹⁹⁾

الدراسة السابعة:

دراسة نونز وبرتز ليك واولسن (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001) أهم النتائج لا توجد فروق في تقدير الطلبة الصم لأقرانهم السامعين . إن الطلبة الصم يتعرضون للإهمال من أقرانهم السامعين . أن الطلبة الصم أقل قدرة في تكوين صداقات مع أقرانهم السامعين في غرفة الصف . على الرغم من أن الطلبة الصم لا يتم رفضهم من قبل أقرانهم السامعين في مدارس الدمج إلا أنهم يشعرون بالعزلة . أن المدارس تلعب دوراً غير فاعل في تعلم الطلبة السامعين كيفية التغلب على معيقات التواصل وتطوير اتجاهات أكثر إيجابية مع الطلبة الصم⁽²⁰⁾

الدراسة الثامنة:

دراسة جيزلاوروي وهورم وسوان (Gysela, Roy, Hormm, & Swan, 2001) . هدفت الدراسة علي التعرف على أثر برامج الدمج على النجاح الأكاديمي والإجتماعي . وطبق دراستي حالة على طالبين من ذوي الإعاقة البصرية الأولى على طالبة من مرحلة الأساس والدراسة الثانية على طالب من المرحلة الثانوية . أهم النتائج: أن للدمج أثراً إيجابياً على الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي لدى الطالبة الأولى . أن العوامل التي ساعدت على نجاح الدمج وتفعيله لهذه الطالبة وجود شراكة بين المعلمين وولي أمر هذه الطالبة ، وتزويد الطالبة بالخدمات المساندة اللازمة وتحديد واجبات كل عضو من أعضاء الفريق التعليمي وفق حاجات الطالبة ، وتحديد الحاجات الخاصة للطالبة وتعريفها بشكل واضح . أن البيئة التعليمية الأكثر ملاءمة لها التي تساهم في إشعارها بالكفاية اللازمة كأقرانها المبصرين إضافة إلى تدعيم مشاعر الاستقلالية والثقة لديها . أن الدمج المبكر كان أكثر فاعلية من الدمج في المرحلة الثانوية .⁽²¹⁾

الدراسة التاسعة :

دراسة كريمر وكاثرين (Kreimeyer, Kathryn, 2000). هدفت الدراسة علي التعرف على أثر دمج الأطفال الصم وضعاف السمع مع الأطفال الأصحاء على النمو اللغوي ودوافع الإنجاز لدى الأطفال ضعاف السمع والصم والأصحاء وقد أستخدم الباحثان من أدوات القياس معدل الإنجاز واختبار للنمو اللغوي ،.أهم النتائج : أثناء النشاط الأكاديمي في المدرسة ظهرت زيادة في التفاعل الإجتماعي بين الجماعات الطلابية من ضعاف السمع والصم مع الأصحاء ، وأن معدل الإنجاز مرتفع بينهم⁽²²⁾

الدراسة العاشرة:

دراسة كول ومكليسي (Cole and Mcleskey, 1997) تهدف الدراسة إلى قياس إتجاهات معلمين المدارس الأساسية ومعلمين المدارس الثانوية نحو الدمج .أهم النتائج :أن معلمي المدارس الأساسية يميلون إلى تكوين وجهات نظر أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بنظرائهم ممن يدرسون في المدارس العادية ثانوية⁽²³⁾.

الدراسة الحادية عشر :

دراسة كونير Conyer 2003 ، هدفت هذه الدراسة في تحديد العوامل التي تسهم في التقبل الإجتماعي ومفهوم الذات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب العاديين والصم وضعاف السمع .أهم النتائج :وجود علاقة عكسية بين تصورات الطلاب عن ذواتهم وبين تقبلهم من خلال أقرانهم الصم وضعاف السمع .أن التقبل الإجتماعي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع قد يتأثر بدرجة أكبر منها لدى العاديين بجنس المفحوص ،حيث أن الذكور من العاديين يتقبلون الإناث من الصم وضعاف السمع بمعدل أكبر من الذكور الصم . وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العاديين والصم وضعاف السمع في تقديرات الذات على مقياس مفهوم الذات وإدراك التقبل الاجتماعي⁽²⁴⁾

رابعاً: منهجية واجراءات الدراسة:

المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (13). والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

تعريف المنهج الوصفي:

هو «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميّاً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة»⁽⁴⁾.

مجتمع الدراسة:

تضيف (1) أنه جميع الأفراد (أو الأشياء أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة ويمكن ملاحظتها. ويتكون مجتمع الدراسة من بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في مدارس مرحلة الأساس بمحليات عطبرة والداير وشندي (إعاقة بصرية - إعاقة سمعية) من الصف

الخامس والسادس والسابع والثامن للعام الدراسي 2017م-2018م وبالبالغ عددهم (714) إعاقاة بصرية و(515) إعاقاة سمعية (وزارة التربية والتعليم والمعارف : 2018) موزعين على محليات عطبرة -الدامر- شندي كما يتكون مجتمع الدراسة من مدراء مدارس الدمج ومدراء التربية الخاصة بالوزارة والمحليات المذكورة أعلاه.

عينة الدراسة:

العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة (2). وقد قام الباحثان باختيار العينة عن طريق عينة عشوائية ممثلة من تلاميذ مرحلة الأساس ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين والموجودين بالصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن بمحليات عطبرة - الدامر - شندي بنسبة 27 % من مجتمع الدراسة للإعاقاة البصرية و23 % من مجتمع الدراسة للإعاقاة السمعية ، ثم عينة من مديري مدارس مرحلة الأساس التي بها تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والبالغ عددهم أربعين مدير .وعينة قصدية من مديري التربية الخاصة بالولاية والمحليات المعنية والبالغ عددهم أربعة.

المحلية	مدير مدرسة	مدير تربية خاصة	المجموع
عطبرة	11	1	12
الدامر	15	1	16
شندي	14	1	15
الولاية	0	1	1
المجموع	40	4	44

(وزارة التربية والتعليم والمعارف : 2018)

أداة الدراسة :

استخدمت الباحثان الإستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات والتي تتكون من ثلاثة محاور:

1. المحور الأول الدمج والبيئة المدرسية التعليمية .
 2. المحور الثاني الدمج والبيئة المدرسية الإجتماعية .
 3. المحور الثالث موقف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الدمج .
- كما استخدم الباحثان المقابلة كأداة لقياس آراء التربويين نحو الدمج المطبق في مدارس مرحلة الأساس.

خامساً : عرض ومناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة لآراء أفراد عينة الدراسة والتي تهدف لإقتراح نموذج لبيئة مدرسية تلائم دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم الأساسي . وقد شمل التحليل محاور الدراسة التالية:

المحور الاول : الدمج والبيئة المدرسية التعليمية .

المحور الثاني : الدمج والبيئة المدرسية الاجتماعية .

المحور الثالث : موقف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الدمج .
الفرض الاول : توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

جدول رقم (1) :

يوضح التكرار والنسبة المئوية لعبارات المحور الاول (الدمج والبيئة المدرسية التعليمية)

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	وجودي في الصف العادي	196	94	22	3	0
	يشجعني ويثير رغبتني في التعليم	62.22	29.84	6.98	0.95	0
2	الحاقي في الصف العادي	168	138	9	0	0
	يساعد المعلمين علي معرفة قدراتي	53.33	43.81	2.86	0	0
3	يخصص لي وقت كاف في الصف لتلبية حاجاتي	64	79	144	28	0
	توفر ضمن نظام الدمج	20.32	25.08	45.71	8.89	0
4	انشطة صفية ملائمة لقدراتي	28	50	155	72	0
	تستخدم اساليب تدريس ملائمة لقدراتي في الصف	8.89	19.05	49.21	22.86	0
5	تستخدم اساليب تدريس ملائمة لقدراتي في الصف	51	126	120	13	5
	في المدرسة اجد مراعاة لنوع اعاقتي	16.19	40	38.10	4.13	1.59
6	تستخدم طرق متنوعة وملائمة لتقييم ادائي في مختلف المهام التعليمية	53	170	85	4	3
	وجودي في الصف يجعلني اكثر تركيزا علي المهام التعليمية	16.83	53.97	26.98	1.27	0.95
7	تستخدم طرق متنوعة وملائمة لتقييم ادائي في مختلف المهام التعليمية	60	79	139	37	0
	وجودي في الصف يجعلني اكثر تركيزا علي المهام التعليمية	19.05	25.08	44.13	11.75	0
8	وجودي في الصف يجعلني اكثر تركيزا علي المهام التعليمية	64	160	83	8	0
	وجودي في الصف يجعلني اكثر تركيزا علي المهام التعليمية	20.32	50.79	26.35	2.54	0

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
9	في الصف اتلقي المساعدة والدعم عند الحاجة	التكرار	52	212	49	2
		النسبة	16.51	67.30	15.56	0.63
10	ارغب في مواصلة دراستي في الصفوف الدراسية العامة	التكرار	182	111	22	0
		النسبة	57.78	35.24	6.98	0
	المتوسط العام النسبة	التكرار	92	122	83	17
		النسبة	29.14	39.02	5.30	0.25

جدول رقم (2) :

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كاي تربيع لعبارات المحور الاول (الدمج والبيئة المدرسية التعليمية)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
1	وجودي في الصف العادي يشجعني ويثير رغبتي في التعليم	4.53	0.67	291.286	0.000	1
2	الحاقني في الصف العادي يساعد المعلمين علي معرفة قدراتي	4.50	0.56	135.943	0.000	3
3	يخصص لي وقت كاف في الصف لتلبية حاجاتي	3.57	0.91	89.533	0.000	8
4	توفر ضمن نظام الدمج أنشطة صفية ملائمة لقدراتي	3.14	0.87	111.578	0.000	10
5	تستخدم اساليب تدريس ملائمة لقدراتي في الصف	3.65	0.86	209.937	0.000	7
6	في المدرسة اجد مراعاة لنوع اعاقتي	3.84	0.74	303.397	0.000	6

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
7	تستخدم طرق متنوعة وملائمة لتقييم ادائي في مختلف المهام التعليمية	3.51	0.93	72.695	0.000	9
8	وجودي في الصف يجعلني اكثر تركيزا علي المهمات التعليمية	3.89	0.75	150.384	0.000	5
9	في الصف اتلقي المساعدة والدعم عند الحاجة	4.00	0.59	320.594	0.000	4
10	ارغب في مواصلة دراستي في الصفوف الدراسية العامة	4.51	0.63	122.419	0.000	2
المتوسط العام		3.91	0.75	0.75		

الجدول (3) يوضح ترتيب متوسطات واختبار (ت) الاحادي والانحراف المعياري لمحور الدراسة الأول .

المحور	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة	النتيجة
المحور الاول	92	122	83	17	1	3.91	0.75	25.99	9	0.000	دال
النسبة	29.14	39.02	26.29	5.30	0.25						

الجدول (4) يوضح الأوساط الحسابية

الوسط الحسابي	4 - 5	3 - 4	2 - 3	1 - 2	1 - صفر
صفر الدرجة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة

ولإختبار فرض الدراسة الأول إستخدام الباحثان المعالجات الإحصائية اعلاه والذي ينص (توجد فروق دالة احصائياً علي اجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة) .

يجب علي هذا الفرض عناصر المحور الأول (الدمج والبيئة المدرسية التعليمية).

تشير النتائج في الجدول (3) أعلاه إلى أن عناصر هذا الفرض جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية من وجهة أفراد عينة الدراسة إذ بلغ المتوسط 3.91 درجة وكانت نسبة الذين أعطوا أوافق بشدة وأوافق هي 68.16 % من مجموع أفراد العينة بالتالي تعتبر جميع عناصر هذا الفرض ذات درجة تطبيق كبيرة ، كما أنه من المعلومات الواردة في الجدول (3) يتضح أن مستوى

الدالة الثنائية عند 0.05 أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً علي إجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية تعليمية للتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة ويرجع ذلك لتحقيق كثير من عناصر المحور الأول لوسط حسابي ونسبة مئوية عاليين - بالرغم من عدم الإهتمام الموجه لهؤلاء التلاميذ من قبل الإداريين - وهذا يرجع إلى المجهود الذي يبذله المعلمين والتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة أنفسهم وبالتالي يتحقق هذا الفرض. ويتفق هذا مع دراسة كل من خلود الدبانية ، ودراسة كريمر وكاثرين 2000 ودراسة ايحيوراجو ويانولوسوليز 2008 ودراسة كول ومكليسي 1997 ودراسة برستر 2003 ، مما سبق يري الباحثان أن الدمج المطبق حالياً يهيئ بيئة مدرسية تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث توفر المعينات وتقبل الاساتذة والتلاميذ وجميع العاملين في المدارس لهم مما يساعد علي زيادة تحصيلهم الدراسي .

المحور الثاني : الدمج والبيئة المدرسية الاجتماعية

الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم .

جدول رقم (5):

يوضح التكرار والنسبة المئوية لعبارات المحور الثاني (الدمج والبيئة المدرسية الاجتماعية)

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	وجودي في الصف يجعلني أكثر ثقة بذاتي	85	209	21	0	0
	النسبة	26.98	66.35	6.67	0	0
2	يساعدني الدمج في انجاز الأنشطة اللاصفية كإقراني الآخرين	46	244	17	8	0
	النسبة	14.60	77.46	5.40	2.54	0
3	لا اشعر بالحرج والخجل في المدرسة بسبب حاجتي الخاصة	56	220	37	2	0
	النسبة	17.78	69.84	11.75	0.63	0
4	يسخر مني احيانا زملائي في المدرسة	38	18	34	200	25
	النسبة	12.06	5.71	10.79	63.49	7.94
5	وجودي في المدرسة يدعم اللفة بيني وبين إقراني	154	147	13	1	0
	النسبة	48.89	46.67	4.13	0.32	0

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
6	اشعر ف المدرسة بانني كالتلاميذ الاخرين لا فرق بيني وبينهم	145	134	31	5	0
		46.03	42.54	9.84	1.59	0
7	يلجأ الي اقراني لمساعدتهم في حل مشاكلهم	141	91	83	0	0
		44.76	28.89	26.35	0	0
8	تعلمت كثير من القيم كتحمل المسؤولية من خلال وجودي في المدرسة	64	175	74	2	0
		20.32	55.56	23.49	0.63	0
9	وجودي في المدرسة يساعدني في تفهم مشاعر وسلوك الاخرين	50	236	23	6	0
		15.87	74.92	7.30	1.90	0
10	يدعم نظام الدمج التعاون بيني وبين اقراني	76	227	6	6	0
		24.13	72.06	1.90	1.90	0
	المتوسط العام	86	170	34	23	3
	النسبة	27.14	54.00	10.76	7.30	0.79

جدول رقم (6) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كاي تربيع لعبارات المحور الثاني (الدمج والبيئة المدرسية الاجتماعية)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
1	وجودي في الصف يجعلني اكثر ثقة بذاتي	4.20	0.54	174.019	0.000	3
2	يساعدني الدمج في انجاز الأنشطة اللاصفية كاقرائي الاخرين	4.04	0.55	472.365	0.000	8

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
3	لا اشعر بالحرج والخجل في المدرسة بسبب حاجتي الخاصة	4.05	0.57	356.860	0.000	7
4	يسخر مني احيانا زملائي في المدرسة	2.50	1.12	376.254	0.000	10
5	وجودي في المدرسة يدعم الالفة بيني وبين اقاربي	4.44	0.59	262.714	0.000	1
6	اشعر في المدرسة بانني كالتلاميذ الاخرين لا فرق بيني وبينهم	4.33	0.72	192.517	0.000	2
7	يلجأ الي اقاربي لمساعدتهم في حل مشاكلهم	4.18	0.82	18.819	0.000	5
8	تعلمت كثير من القيم كتحمل المسؤولية من خلال وجودي في المدرسة	3.96	0.68	195.489	0.000	9
9	وجودي في المدرسة يساعدني في تفهم مشاعر وسلوك الاخرين	4.05	0.55	431.171	0.000	6
10	يدعم نظام الدمج التعاون بيني وبين اقاربي	4.18	0.55	413.597	0.000	4
	المتوسط العام	3.99	0.67			

الجدول (7) يوضح ترتيب متوسطات واختبار (ت) الاحادي والانحراف المعياري لمحور

الدراسة الثاني .

المحور	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المحور الثاني	27.14	54.00	10.76	7.30	0.79	3.99	0.67	23.20	9	٠,٠٠٠	دال
التكرار	86	170	34	23	3						
النسبة	27.14	54.00	10.76	7.30	0.79						

ولإختبار فرض الدراسة الثاني إستخدام الباحثان المعالجات الإحصائية اعلاه والذي ينص علي (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم .)

يجيب علي هذا الفرض عناصر المحور الثاني (الدمج والبيئة المدرسية الإجتماعية)

تشير النتائج في الجدول(7) أعلاه إلى أن عناصر هذا الفرض جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية من وجهة أفراد عينة الدراسة إذ بلغ المتوسط 3.99 درجة وكانت نسبة الذين أعطوا أوافق بشدة و أوافق هي 81.14 % من مجموع أفراد العينة بالتالي تعتبر جميع عناصر هذا الفرض ذات درجة تطبيق كبيرة جداً، كما أنه من المعلومات الواردة في الجدول(7) يتضح أن مستوى الدلالة الثنائية عند 0.05 أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً علي إجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً في مدارس مرحلة الأساس يهيئ بيئة مدرسية إجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة ويرجع ذلك لما تبذله كثير من المدارس متمثلة في المعلمين وإداراتها في خلق مجتمع مدرسي يساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الإندماج مع أقرانهم، وهذا هو دور وواجب المدرسة وبالتالي يتحقق هذا الفرض. ويتفق هذا مع دراسة كل من خلود أديب الدباينة ودراسة جيز لاوزوي وهورم وسوان 2001 ودشيوك وهاتش 2007 ودراسة كليمن وليمبرجر ومين 2007 ودراسة كونيير 2003

المحور الثالث :

ولإختبار فرض الدراسة الثالث إستخدام الباحثان المعالجات الإحصائية اعلاه والذي ينص علي (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم)

يجيب علي هذا الفرض عناصر المحور الثاني (الدمج والبيئة المدرسية الإجتماعية)

تشير النتائج في الجدول(7) أعلاه إلى أن عناصر هذا الفرض جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية من وجهة أفراد عينة الدراسة إذ بلغ المتوسط 3.99 درجة وكانت نسبة الذين أعطوا أوافق بشدة و أوافق هي 81.14 % من مجموع أفراد العينة بالتالي تعتبر جميع عناصر هذا الفرض ذات درجة تطبيق كبيرة جداً، كما أنه من المعلومات الواردة في الجدول(7) يتضح أن مستوى الدلالة الثنائية عند 0.05 أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً

تبين أنه توجد فروق دالة أحصائياً علي إجابات أفراد العينة عند مستوي الدلالة 0.05 في التكيف الإجتماعي بين التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وأقرانهم ويرجع ذلك لمدى التآلف والتقارب بين التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة وأقرانهم والذي يحققه الوعي الكبير لكل منهما وبالتالي يتحقق هذا الفرض.

المحور الثالث : موقف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الدمج .

الفرض الثالث : يجد الدمج المطبق حالياً بمدارس مرحلة الأساس الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

جدول رقم (8) :

يوضح التكرار والنسبة المئوية لعبارات المحور الثالث (موقف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الدمج)

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متروك	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	يزودني نظام الدمج بنفس الفرص المتاحة للتقدم الأكاديمي كإقراني	70	164	67	14	0
	النسبة	22.22	52.06	21.27	4.44	0
2	يشجعني الدمج علي الاعتماد علي نفسي في تادية واجباتي	28	269	18	0	0
	النسبة	8.89	85.40	5.71	0	0
3	تتاح لي الفرص ضمن نظام الدمج للعمل مع إقراني	47	264	4	0	0
	النسبة	14.92	83.81	1.27	0	0
4	يطور نظام الدمج لدي احساساً بالانتماء للمجتمع	72	234	9	0	0
	النسبة	22.86	74.29	2.86	0	0
5	يساعدني نظام الدمج من تطوير قدراتي علي تخطي الصعوبات التي تواجهني في المدرسة	36	244	34	1	0
	النسبة	11.43	77.46	10.79	0.32	0
6	نظام الدمج يشعري بالانتماء لصفتي ومد رستي	45	266	4	0	0
	النسبة	14.29	84.44	1.27	0	0
7	اشعر بانني شخصية مهمة في المدرسة	109	143	55	8	0
	النسبة	34.60	45.40	17.46	2.54	0

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متروك	لا أوافق	لا أوافق بشدة
8	اتلقي المساعدة والدعم من المعلمين عند الحاجة	148	117	41	9	0
		46.98	37.14	13.02	2.86	0
9	يوفر نظام الدمج معلما للتربية الخاصة لتسهيل بعض المهام التعليمية	62	102	27	100	24
		19.68	32.38	8.57	31.75	7.62
10	يتيح نظام الدمج لوالدي المشاركة في عملية تعليمي في المدارس	21	221	60	13	0
		6.67	70.16	19.05	4.13	0
	المتوسط العام النسبة	69	200	29	15	3
		21.76	63.60	4.66	0.85	

جدول رقم (9):

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار كاي تربيع لعبارات المحور الثالث (موقف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الدمج)

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
1	يزودني نظام الدمج بنفس الفرص المتاحة للتقدم الأكاديمي كإقراني	3.92	0.78	148.251	0.000	8
2	يشجعني الدمج علي الاعتماد علي نفسي في تادية واجباتي	4.03	0.38	384.705	0.000	6
3	تتاح لي الفرص ضمن نظام الدمج للعمل مع إقراني	4.14	0.38	369.962	0.000	3
4	يطور نظام الدمج لدي احساسا بالانتماء للمجتمع	4.20	0.47	256.629	0.000	2
5	يساعدني نظام الدمج من تطوير قدراتي علي تخطي الصعوبات التي تواجهني في المدرسة	4.00	0.49	472.162	0.000	7

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية (p)	الرتبة
6	نظام الدمج يشعرني بالانتماء لصفى ومدرستي	4.13	0.37	378.305	0.000	4
7	اشعر بانني شخصية مهمة في المدرسة	4.12	0.78	134.765	0.000	5
8	اتلقي المساعدة والدعم من المعلمين عند الحاجة	4.28	0.80	134.765	0.000	1
9	يوفر نظام الدمج معلما للتربية الخاصة لتسهيل بعض المهام التعليمية	3.25	1.30	90.603	0.000	10
10	يتيح نظام الدمج لوالدي المشاركة في عملية تعليمي في المدارس	3.79	0.62	358.663	0.000	9
المتوسط العام		3.99	0.64			

الجدول (10):

يوضح ترتيب متوسطات واختبار (ت) الاحادي والانحراف المعياري

المحور	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة	النتيجة
المحور التكرار	69	200	29	15	3	3.99	0.64	42.71	9	0.000	دال
المحور النسبة	21.76	63.60	9.14	4.66	0.85						

يتضح من الجداول اعلاه نجد إن اختبار مربع كاي دال إحصائياً لجميع العبارات مما يشير إلي وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في الاتجاه (أوافق بشدة وأوافق) لكل عنصر من العناصر في هذا المحور . أن جميع عناصر هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة (أوافق بشدة ، وأوافق) حيث حصلت هذه العناصر علي وسط حسابي تراوح بين 3.25 و 4.28 درجة بمتوسط عام 3.99 درجة وهذا يدل علي موقف التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة الإيجابي من الدمج ، إلا أن هناك بعض النقاط والتي إن كانت في المقدمة لجعلت موقف هؤلاء التلاميذ من الدمج أكثر إيجاباً وهى ان يوفر نظام الدمج معلماً للتربية الخاصة لتسهيل بعض المهام التعليمية ، ويتيح للوالدين المشاركة في العملية التعليمية في المدارس . ولإختبار فرض الدراسة الرابع والذي ينص على (يجد الدمج المطبق حالياً بمدارس مرحلة الأساس الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة) .

تشير النتائج في الجدول (10) أعلاه إلى أن عناصر هذا الفرض جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية من وجهة أفراد عينة الدراسة إذ بلغ المتوسط 3.99 درجة وكانت نسبة الذين أعطوا (أوافق بشدة و أوافق) هي 85.36 % من مجموع أفراد العينة بالتالي تعتبر جميع عناصر هذا الفرض ذات درجة تطبيق كبيرة جداً، كما أنه من المعلومات الواردة في الجدول (20) يتضح أن مستوى الدلالة الثنائية عند 0.05 أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق دالة إحصائية علي إجابات أفراد العينة مما يدل علي أن الدمج المطبق حالياً بمدارس مرحلة الأساس يجد الرضا والقبول من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ويرجع ذلك لما يجده التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة من خدمات مقدمة لهم من المعلمين وإدارات المدارس وكذلك أقرانهم وبالتالي يتحقق هذا الفرض. ويتفق هذا مع دراسة كل من ابجيوراجو ويانولا وسوليز 2008 ودراسة كونيير 2003م وأظهرت دراسة خلود أديب الدباينة 2008م.

الخاتمة :

من خلال ما سبق ذكره يرى الباحثان ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية التي تلائم دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الاساسي بولاية نهر النيل ضرورة مراعاة النمو النفسي والإجتماعي للطالب ورفع قدراته بالإضافة الي ترقية بيئة الصف الدراسي حتي تتناسب مع ظروف التلاميذ الخاصة ، وأن تستوعب المناهج الدراسية الاستراتيجية التي تدعم وتساعد وتُسرع عملية دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة تكامل الأدوار التربوية بين الأسرة والمدرسة وكل مؤسسات المجتمع المدني المحيطة بالمدرسة من أجل تحسين البيئة المدرسية والتغلب علي كافة العوائق والصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

التوصيات:

1. الاهتمام بتدريب المعلمين علي طرائق تدريس التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة (طريقة بريل ، لغة الاشارة - الخطط الفردية)
2. تفعيل دليل موجهات تدريس ذوي الحاجات الخاصة .
3. تقليل عدد التلاميذ المدمجين في الفصول العادية علي أن لايتجاوزوا ثلاثة تلاميذ.
4. إشراك والدي التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في عميلة تعليم ابنائهم حتي تتكامل الادوار بين المدرسة والأسرة .
5. توفير باحثين نفسيين وإجتماعيين في المدارس التي بها تلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة.

المقترحات:

1. أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين القراءة للتلاميذ الصم في التعليم الأساسي .
2. واقع تاهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة .
3. استخدام التعليم الألكتروني في تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الأساسي وأثره علي تحصيلهم الدراسي.

الهوامش:

- (1) ابو علام، رجاء محمود (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، دار النشر للجامعات، مصر.
- (2) ابو علام، رجاء محمود (2007). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، مصر.
- (3) الإستراتيجية القومية الشاملة: جمهورية السودان ، الخرطوم : دار جامعة الخرطوم للنشر ، 1992م . ص 72
- (4) ملحم، سامي (2000م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص324
- (5) محمد الأمين يوسف كبر وآخرون : **الوثيقة العامة للمناهج** ، بخت الرضا : مطبعة أحمد صالح لمدخلات الثقافة ، ب (ط) ، 2013م.
- (6) محمد الحسن أبو شنب : **أضواء على الإستراتيجية القومية الشاملة** ، الخرطوم : مؤسسة التربية ، ط (1) ، 2004م . ص 21
- (7) ناصر بن علي الموسى : **تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة** ، الرياض : مكتبة الملك الوطنية ، ب (ط) ، 2010م ص65
- (8) جمال الخطيب : **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل** ، 2001م . ص 18
- ثانياً : الرسائل الجامعية :**
- (9) إبراهيم عبد الرحمن وعبد الله محمد الجابر : **أساليب دمج ذوي الإحتياجات الخاصة بمدارس التعليم بدولة قطر** ، رسالة منشورة ، 2014م .
- (10) أميرة هاشم أحمد عثمان : **إتجاهات معلمات التعليم قبل المدرسة نحو دمج الأطفال المعاقين مع غير المعاقين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الخرطوم : كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، 2005م .
- (11) خلود الدباينة وسهى الحسن : **دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين** ، رسالة منشورة : **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد (5) ، العدد (1) ، 2009م .
- (12) روى عبدات : **مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات** ، دراسة مقارنة ، رسالة منشورة ، الشارقة: مركز دراسات وبحوث المعوقين .
- (13) محمد علي الزبياني الجهني : **أثر دمج الأطفال المعاقين سمعياً مع الطلاب الأسوياء على توافقيهم مع البيئة المدرسية** ، دراسة غير منشورة لنيل درجة الماجستير ، الخرطوم : كلية التربية جامعة النيلين ، 2007م .
- (14) محمد الأمين كبر وآخرون : **واقع دمج الأطفال المعاقين في مرحلة التعليم الأساسي في السودان** ، رسالة منشورة ، مجلة دراسات تربوية ، العدد (33) ، 2018م .

- (15) مشاعر هاشم محمد حامد : إتجاهات والدي ذوي الاحتياجات الخاصة نحو دمج أبنائهم في رياض الأطفال وعلاقتها بالمستوى الإقتصادي ، دراسة غير منشورة لنيل درجة الماجستير، أم درمان : كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية ، 2011م
- (16) دراسة ابيجوراجو ويانولا وسوليز (Papageorgiou, Yinnoula, & Soulis, 2008) ، بعنوان : أثر الدمج المطبق على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية .
- (17) دراسة شيوكو هاتش (Cheuk and Hatch, 2007) ، بعنوان : استطلاع آراء المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
- (18) دراسة كليمن وليمبر جر ومين (Keilmann, Limerger, & Mann, 2007) ، بعنوان : الإعاقة السمعية وأثرها على التكيف النفسي والجسدي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
- (19) دراسة (Praisner, 2003) برسز، بعنوان : إتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
- (20) دراسة نونز وبرتز ليك واولسن (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001) بعنوان : أثر الدمج على التكيف الاجتماعي للطلبة الصم.
- (21) دراسة جيزلاروي وهورم وسوان (Gysela, Roy, Hormm, & Swan, 2001) ، بعنوان : أثر برامج الدمج على النجاح الأكاديمي والاجتماعي .
- (22) دراسة كريمر وكاثرين (Kreimeyer, Kathryn, 2000) ، بعنوان : المساعدة الاجتماعية والأكاديمية للأطفال الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية .
- (23) دراسة كول ومكليسي (Cole and Mcleskey, 1997) ، دراسة مقارنة بعنوان : إتجاهات معلمين المدارس الأساسية ومعلمين المدارس الثانوية نحو دمج المعاقين
- (24) دراسة كونير Conyer 2003 ، بعنوان : العوامل التي تسهم في التقبل الاجتماعي لتحقيق النجاح الأكاديمي للطلبة العاديين والصم وضعاف السمع .
- (25) Eda, G., & Ayhan, D., (2014). The Effect of brain based learning on academic achievement: an analytical study, Educational Sciences : Theory & Practice, 14(2), 642-648.
- (26) Jackson, L., P. (1997) "Psycho-social and Economic Profile of the Hearing Impaired and Deaf" in Hull, R. (Eds): Aural Rehabilitation, Third Edition, by Singular Publishing Group Inc.
- (27) Jackson, R. (2000). Implementing Parent Infant Service from Families. A sound foundation through early amplification, Chapter thirteen, PP159-165.
- (28) Kaplan, F., Harriot (1997); counseling Adults who are Hearing Impaired, in HIL, R. (Eds), Aural Rehabilitation, third edition, London, Singular Publishing Group, Tnc., 193-212.
- (29) Skinner, Ellen. & Belmont, Michael J. (1993) Motivation in the class room : Reciprocal Effects of teacher Behavior and student Engagement Across the school year . Journal of Educational Psychology, Vol. 85, No 4.

ثالثاً : المواقع الإلكترونية :

(30) w.w.w.gulftids.com

(31) w.w.w.moatel.com

Using Auxiliary Verbs in Constructing English Language Sentences

Muhassin Muhammad Ali

Researcher - University of Kordofan

Dr.Mujahid Elyas Siddideg

University of Kordofan faculty of-
Education-Department of English
language

Abstract:

This study was conducted at Elobeid secondary schools, during the year 2017-2018. The study aimed to investigate the use of auxiliary verbs in constructing English language sentences for secondary school students in Elobeid. The study followed the descriptive analytical approach and the data were collected through a questionnaire. A sample of 40 secondary schools English language teachers in Elobeid town was chosen randomly from the total number of 120. The data were analyzed statistically by using "SPSS" programme version 16. The study resulted in the idea that using auxiliary verbs help in constructing English language sentences and this was stated by 95.0% of the respondents. Furthermore, 93% of the teachers agreed to the idea that Auxiliary verbs are so important in constructing correct and meaningful grammatical sentences. The study recommended that auxiliary verbs are important and should be presented at the very beginning of teaching English language. Besides, syllabus designers should focus on auxiliary verbs in English language syllabuses for secondary schools.

Key words: auxiliary verbs constructing sentences grammatical syllabuses

استخدام الأفعال المساعدة في بناء جملة اللغة الإنجليزية

أ. محاسن محمد علي مالك - باحثة - جامعة كردفان

د. مجاهد الياس صديق الطاهر - كلية التربية - جامعة كردفان

المستخلص:

أُجريت هذه الدراسة في مدينة الأبيض بالمدارس الثانوية خلال العام 2022-2023. وهدفت الدراسة للتحقق من استخدام الأفعال المساعدة في بناء الجملة الإنجليزية لطلاب المدارس الثانوية في مدينة الأبيض. واتبعت هذه الدراسة الطريقة التحليلية الوصفية وتم جمع المعلومات عن طريق الاستبانة كمصدر أساسي. وتم استخدام العينة العشوائية وعددها 40 معلماً للغة الإنجليزية من جملة العدد الكلي لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمدينة، والبالغ عددهم 120 معلماً، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 16.0. ومن خلال التحليل توصل البحث إلى النتائج الآتية: أن الأفعال المساعدة تساعد في بناء الجملة الإنجليزية وذلك بنسبة 95% من العينة. كما أنه وافق 93% من العينة بأن الأفعال المساعدة أكثر أهمية في بناء جملة نحوية صحيحة ذات معنى كامل. وبناءً على ذلك تُوصى الدراسة بأن الأفعال المساعدة من الأهمية بمكان ويجب أن تدرس مع بداية تعلم اللغة الإنجليزية وأيضاً على واضعي منهج اللغة الإنجليزية التركيز على الأفعال

الكلمات المفتاحية: الأفعال المساعدة، بناء جملة نحوية، منهج

Background:

An auxiliary verb is always the first word in the verb phrase .It always has the same form and never has an ending such as s ,ing or ed .After auxiliary verb we put a bare infinitive such as: It will be Windy.

Auxiliary verb does not have to – infinitive after it except ought. The auxiliary verbs include : will , would ,shall , should , can ,could , may , might , must , need , ought to and dare . Auxiliary verbs are important in negatives, questions, tags and they come before the subject in questions such as: How should I organize my work?

1.1 Statement of the problem:

English language learners face difficulties in Constructing English Language Sentences using the auxiliary verbs. So the study is an attempt to find out solution to this phenomenon.

1.2 Objectives of the Study:

The present study attempts to achieve the following objectives:

1. To provide the students of English language with different types of auxiliary verbs and their use in constructions.
2. To support and show how auxiliary verbs are essential in English language structure.
3. To help the students of English language to use auxiliary verbs in constructing sentences correctly.

1.3 Questions of the Study:

This study will attempt to answer the following questions:

1. What are the different types of auxiliary verbs that can help students in constructing English sentences?
2. How auxiliary verbs contributing in constructing English language sentences?
3. To what extent students of English language can be able to use auxiliary verbs correctly.

Significance of the Study:

1. This study is supposed to be significant because it supports and provides students of English with uses of auxiliary verbs which are essential in forming simplest sentences.
2. To help students avoid mistakes constantly made when using auxiliary verbs.

Method of the Study:

The methods that use in the study is descriptive analytical methods and data was collected through structured questionnaire.

Definition of auxiliary verbs:

The modal verbs or (modal auxiliary verbs) are will ,would ,should ,can , could ,may ,might ,must ,need ,ought to and dare.

I must go now. We can park here.

There are some expressions with have and be which have similar meanings to modal verbs.

I have to go now.

We are allowed to park here.

These expressions can have forms such as a past tense or to –infinitive.

I had to hurry to get here .We asked to be allowed to go.

Modal verbs express meanings such as necessity and possibility.

We can use modal verbs to tell or allow people to do things, or we can use, them to say modal verbs to tell or allow people to do things, or we can use them to say how certain or uncertain we are(Wood,J,1997:113).

Auxiliary verbs are joined with other verbs to form different tenses .The chief auxiliary verbs are:

1. Verb “ to be “ and it is different forms – is , am , are ,was ,were ,has ,have ,had , does , do ,did ,will ,would ,shall ,should ,may ,might ,can ,could ,ought ,must ,dare ,need ,used to .

2. Some of these verbs can also be used as principal verbs (i.e. verbs with a full meaning) thus:

1.He is doing his work. as auxiliary verb

Go is (exists) as “principal verb.

Go is honest; I am late as “verb of incomplete predication.

2. I have done my work as “auxiliary verb.

I have a book as “principal verb.

3. I do not know him as “auxiliary verb.

They do their work as “principal verb.

3. Shall ,will ,may ,can ,must ,ought ,dare ,need ,are also called anomalous finites because they cannot be used in all the tenses .They are also called modal auxiliaries ,because they express the mode or manner of the actions denoted in the main verb.

4. The peculiar nature of the modals is that:

(i) They are never used alone. They must have a princi-

pal verb with them.

I can play the violin.

(ii) They have the same form through whatever the person and number of subject :

I can run; they can run; you can run.

(iii) They do not have infinitives or participle form.

We cannot use “t” with them or past participle form or write “can drive” etc. (Lal,1991:203)

Classes of verbs:

Classes of verbs (A): there are two classes of verbs in English:

1. The auxiliary verbs (auxiliaries): to be , to have , to do , can ,could ,may ,might ,must ,ought ,shall ,should ,will ,would ,to need , to dare and used.

2. All other verbs, which we call ordinary verbs.

To work to sing to pray

B be , have , do , need and dare have infinitives and participles like ordinary verbs , but can , could ,may ,might ,must , ought ,shall ,should ,will and would have neither infinitives nor participles and therefore have only a restricted number of forms.

Before studying auxiliaries it may be helpful to consider ordinary verbs, most of whose tenses are formed with auxiliaries.

Ordinary verbs:

Principal parts of the active verb:

Affirmative negative

Present infinitive to work not to work

Present continuous to be working not to be working
infinitive.

Perfect infinitive to have worked not to have worked

Perfect continuous to have been not to have been

Infinitive: working working.

Present participle	working	not	working
and gerund			
Perfect participle	having worked	not	having
worked and gerund			
Past participle	worked		

In regular verbs the simple past and past participle are both formed by adding d or ed to the infinitive.

Sometimes the final consonant of the infinitive has to be doubled, e.g. slip, slipped (A.J.Thomson and A.V. Martient ,1986:105).

The modal auxiliary verb of English

Shall	should	be to
Will	wouldhave to	
May	might	need (to)
Can	could	be able to
Must	ought to	

Their semantic function within the VP is related to such general concepts as: obligation, prohibition, permission, necessity, possibility and ability (dekeyser , X and devriendt , B and tops ,G and Geulens,S , 1979:87).

The formation of the future tense by using the auxiliary will/shall :

The future tense is formed by using the auxiliaries will and shall .The original meaning of will was to resolve , it denoted volition .The original meaning of shall was to be under a necessity or constraint .the verbs still retain some remains of these meanings.

One of the main causes of the difficulty with shall and will is that we use two verbs to express three things, viz, volition, obligation and futurity .Moreover, the distinction between these three conception cannot always be clear .cut , futurity may be tinged with volition , and volition is almost certain to take effect in the future rather than at the present moment.

Pure future :

To express merely futurity uncoloured by any one's inclinations or intentions, the normal usage is shall for the first person singular and plural and will for all other persons.

I shall we shall

You will you will

He, she, it will they will

In conversations will is generally shortened to “ U e.g. the “U. you U etc., and the negative will not to won’t .The interrogative is made by inversion .e.g. shall I? Will they?

The comparison of can/could etc. for actions:

Compare can /could etc. for actions:

Can I can go out tonight (= there is nothing to stop me)

I can't go out tonight.

Could I could go out tonight, but (I'm not very keen.

I couldn't go out last night (= I wasn't able).

Can or may can

May I go out tonight? (= do you allow me)

Will I won't I think I'll go out tonight.

I promised I won't go out.

Would I would go out tonight, but I have too much to do.

I promised I wouldn't go out.

Shall I go out tonight? (Do you think it is a good Idea?).

Should or ought to I should go out tonight.(= it would be a Ought to good thing to do)

Must I must go out tonight (= it is necessary)

I mustn't go out tonight (=it is necessary that I do not go out).

Needn't I needn't go out tonight (= it is not necessary).

Compare could have .../would have ...etc.

Could I could have gone out last night, but I decided to stay at home.

Would I would have gone out last night, but I had too much to do.

Should or I should have gone out last night. I am sorry I Ought to didn't.

Needn't I needn't have gone out last night (= I went out, but it was not necessary)" (Murphy, R, 2007:296) .

Necessity: must, have (got) to, needn't and mustn't

Must and have to:

a-This is a rule in a British Rail leaflet about a young person's Rail card.

You must buy your ticket before starting your journey, unless you join the train at a station where ticket purchase facilities are not available.

Now look at this conversation.

Abigail: There isn't much time to spare .you'd better buy your ticket on the train.

Phil: I can't do that. I want to use this rail card.

I have to buy the ticket before I get on.

When we talk about necessity in the present or the near future, we can use either must or have (got) to. But there is a difference in meaning.

We normally use must when the speaker feels the necessity and have to when the necessity is outside the speaker.

You must buy your ticket before starting your journey.

I have to buy the ticket before get on the train. The leaflet uses must because the rule is made by British Rail, and they are the authority .Phil uses have to because the rule is not his, and the necessity results from the situation.

You must ... is a way of ordering someone to do something. You have to ... is a way of telling them what is necessary in the situation.

You must fill in a form. (I'm telling you.)

You have to fill in a form.(that's the rule).

I must go on a diet. I'm getting over weight.

I have to go on a diet .the doctor has told me to.

Note: A: compare the meaning of must and have to in questions.

Must I write these letters now? (= Do you insist that I write them?).

Do I have to write these letters now? (= is it necessary for me to write them?)

You needn't take me to the station .I can walk.

You don't to take me to the station. Alan's giving me a lift.

6. Need as an ordinary verb.

Need to means the same as have to.

The colours have to I need to match.

The figure doesn't have to / doesn't need to be exact.

Uses of Shall and will, should and would.

(i) Shall is used in the first person and will in the second and third persons to express simple future time:

I shall start tomorrow. (first person)

- He will go home today (third person)

You will admit that he was in the wrong. (Second person)

(ii) Will in the first person expresses intention , promise , threat and determination:

1. I will go home today. (intention)

2. I will try to do better next time. (promise)

3. I will avenge his death. (threat)

4. I will do or die. (determination)

(iii) I shall in the second and third persons expresses command , promise , threat , determination:

1- You shall do it just now. (order)

He shall leave at once. (order)

- 2- You shall be punished for what you have done.
The man shall die for this offence (threat)
- 3- You shall have a holiday today.
He shall get his dues just now. (promise)
- 4- You shall carry out my orders.
He shall leave this place at once. (determination)
- (Lal, B, 1991:204,205).

Interrogation sentences:

Shall in the first second persons and will in the third person expresses simple future tense:

Shall I go home?

Will you accompany me?

(iv) 4 Shall in the first and third person and will second person shows the wish or intention of the speaker:

Shall I buy you a watch?

Shall he go with you?

Will you help me?

Will you lend me some money?

In a complex sentence, however, will and shall 'are always used in the principal clause and never in the subordinate clause:

I shall help him if he works for me.

Would and should are past tenses of "will" and shall; would is used to express:

(a) Determination: I would have you my way.

(b) Habitual: He would sit all day with the book in his hand.

(c) Willingness: I would do my best to satisfy you.

(d) Wish: would that I were healthy! Should is used to express:

(e) Duty: we should keep our word.

(f) Supposition: If I shall meet him now, he will not recognize me.

(g) After lest: walk carefully lest you should stumble.

5- Must, need ,ought , dare :

Must expresses compulsion:

You must carry out my orders.

Need is used to express necessity in Negative and interrogative sentences. It does not take "s" in the third person, singular, present tense and takes for its objects and infinitive without "to":

He need not go.

Need I go there?

Ought is followed by present infinitive or perfect infinitive:

We ought to help our neighbours.

You ought to have gone by now.

Dare also does not take "s" in the third person, singular.

Present tense:

He dare not do it.

If dare is used in the affirmative sense, we also use it in the past.

He dared me to fight. (Challenged)" (Lal, B, 1991:204,205).

Will and would:

The Aux will is , as we have just explained , an s-o- modal " it expresses volition of the grammatical subject of the sentence or clause .it can occur in various shades of emphasis or intensity , ranging from " coloured" prediction to insistence. Accordingly weak /w/ or /ɪ/ and stressed /wɪl/ can be used. /wɪl/ is also used when the modal precedes it is subject, as in (4):

(1) I'll finish the work by tomorrow .(- Iwill...)

(2) I will (stressed) do as you've told me.

(3) He will (stressed) drive the car, but he is drunk.

(4) Why will you insist on punctuality during the summer Vac?

4.13 will is occasionally used for formal and impersonal instructions (broadly) discourse –oriented):

(5) You will stay here until the jailer has returned.

(6) You will leave the dog outside.(these are the instructions).

Would is the past for will. because (discourse-oriented) instructions in the past do not make sense.

(7) He would drive the car , though he was drunk.

(8) He would marry her to because king of France.

(9) She wouldn't sit for her BA exams.

(10) He said he modal past, would makes questions and invitations less direct:

(11) Would you care for it?

(12) Would you have some more wive?

(13) Would you come with us this week –end? Modal past would, or it is weak form'd , also features in collocations with rather or sooner expressing preference:

(14) I would rather cook the dinner in the evening (I prefer to)

(15) I'd rather *sooner) you did not leave me now. (Dekeyser X and etal 1979:88)

- The finite indicative forms of the verb be:

am, is, are, was, were;

- The finite indicative forms of the verb have: have, has, had, principally when used to make perfect verb forms;

- The finite indicative forms of the verb do: do, does, did, when used to provide do-support;

-The principal modal verbs

can, could, may, might, must, shall, should, will, would;

- Certain other verbs, sometimes but not always classed as modals: ought; dare and need in certain uses; had in had better; and sometimes used in used to (see the relevant sections of English modal verbs for details).

If membership of this syntactic class is considered to be the defining property for auxiliary verbs, it is therefore the above-listed verbs that will be considered as auxiliaries. Additionally, non-in-

dicative and non-finite forms of the same verbs (when performing the same functions) are usually described as auxiliaries too, even though all or most of the distinctive syntactical properties do not apply to them specifically. This concerns be (as infinitive, imperative and subjunctive), being and been; and when used in the expression of perfect aspect, have, having and had.

The chief difference between this syntactic definition of “auxiliary verb” and the functional definition given in the section above is that the syntactic definition includes the verb be even when used simply as a copular verb, in sentences like I am hungry and It was a cat, where it does not accompany any other verb.

For this and other differences in the sets of words identified as auxiliaries by various authors, see the following section.

Sometimes, non-auxiliary uses of have follow auxiliary syntax, as in Have you any ideas? and I haven't a clue. Other lexical verbs do not do this in modern English, although they did so formerly, and such uses as I know not... can be found in archaic English.

Differences in listings of auxiliary verbs:

Lists or sets of auxiliary verbs in English, as given by various authors, generally consist of most or all of the verbs mentioned in the above sections, though with minor discrepancies.

The main differences between the various proposed sets of auxiliary verbs are noted below.

-For the reasons mentioned above, forms of the verb be may or may not be regarded as auxiliaries when used as a copula not accompanying any other verb.

-The verb ought is sometimes excluded from the class of auxiliaries (specifically the modal auxiliaries) on the grounds that, unlike the principal modals, it requires the to-infinitive rather than the bare infinitive.

-The verbs dare and need are not always considered auxilia-

ries (or modals); their auxiliary-like syntactic behavior (and their modal-like invariance) applies only to some instances of these verbs – see dare and need.

-The verbs had and used in the expressions had better and used to are not always included among the auxiliaries or modals; in the case of used to questions and negations are in any case more frequently formed using do-support than with auxiliary syntax.

- Other verbs with modal-like or auxiliary-like function may sometimes be classed as auxiliaries even though they do not have auxiliary-like syntactic behavior; this may apply to have in the expression have to, meaning “must”.

As mentioned below, the contractions of negated forms of auxiliary verbs (isn't, shouldn't, etc.) behave in a certain sense as if they were auxiliaries in their own right, in that they can participate as a whole in subject–auxiliary inversion.

Contractions:

Contractions are a common feature of English, used frequently in ordinary speech. In written English, contractions are used in some semiformal writing and mostly in informal writing.. They usually involve the elision of a vowel – an apostrophe being inserted in its place in written English – possibly accompanied by other changes. Many of these contractions involve auxiliary verbs and their negations, although not all of these have common contractions, and there are also certain other contractions not involving these verbs.

Contractions were first used in speech during the early 17th century and in writing during the mid 17th century when not lost its stress and tone and formed the contraction n't. Around the same time, contracted auxiliaries were first used. When it was first used, it was limited in writing to only fiction and drama. In the 19th and 20th centuries, the use of contractions in writing spread outside of fiction such as personal letters, journalism, and descriptive texts.

Certain contractions tend to be restricted to speech and very informal writing, such as John'd or Mary'd for "John/Mary would" (compare the personal pronoun forms I'd and you'd, which are more likely to be encountered in relatively informal writing). This applies in particular to constructions involving consecutive contractions, such as wouldn't've for "would not have".

Contractions in English are generally not mandatory as in some other languages. It is almost always acceptable to use the uncontracted form, although in speech this may seem overly formal. This is often done for emphasis: I am ready! The uncontracted form of an auxiliary or copula must be used in elliptical sentences where its complement is omitted: Who's ready? I am! (not *I'm!).

Some contractions lead to homophony, which sometimes causes errors in writing. Confusion is particularly common between it's (for "it is/has") and the pronoun possessive its, and sometimes similarly between you're and your. For the confusion of have or 've with of (as in "would of" for would have), see Weak and strong forms in English.

Contractions of the type described here should not be confused with abbreviations, such as Ltd. for "Limited (company)". Contraction-like abbreviations, such as int'l for international, are considered abbreviations as their contracted forms cannot be pronounced in speech. Abbreviations also include acronyms and initialisms.

Contracted auxiliaries:

The following contractions of auxiliary verbs (including forms of be, whether as a strict auxiliary or as a copula) are used:

- 'm for am, in I'm (for I am)
- 's for is, as in it's (for it is), the man's (for the man is, although the same form is used for the possessive)
- 're for are, mostly in we're, you're and they're
- 've for auxiliary have, mostly in I've, you've, we've and

they've

-s for auxiliary has (the examples given above for is could also be intended as it has and the man has)

-d for auxiliary had, mostly in I'd, you'd etc. and who'd (including in the expression had better), and similarly for would

-ll for will (sometimes interpreted as shall)

-in very informal English, 's for does and 'd for did, as in What's (What does) he do there? Who'd (Who did) you see there?

The contraction 's (representing is, 'has or does) is pronounced in the same way as the regular plural ending -(e)s and possessive ending 's, namely as /ɪz/ or /ə/ when following a sibilant sound, as /s/ when following any other voiceless consonant, and as /z/ otherwise.

Negative contractions:

Contractions of negated auxiliary verbs in Standard English are formed by reducing the negative grammatical particle not to n't, a clitic or suffix which is fused to the root verb form (which is modified in a few cases). The n't may form a separate syllable, as in isn't and wouldn't (which are two-syllable words), or may become part of the preceding syllable, as in the monosyllables don't, aren't and weren't.

The standard contractions for negation of auxiliaries are as follows:

-From forms of be: isn't, aren't, wasn't, weren't

-From forms of have: haven't, hasn't, hadn't

-From forms of do: don't, doesn't, didn't

-From modal verbs: can't (the full form is the single word cannot), couldn't, mayn't (rare), mightn't, mustn't, shan't (for shall not), shouldn't, won't (for will not), wouldn't, daren't, needn't, oughtn't, usedn't (rare).

The above contractions can appear when the verb follows auxiliary-type syntax as defined in the section Auxiliaries as verbs

with special grammatical behavior § Notes. This includes all uses of *be*, and for some speakers have when used to denote possession (as in *I haven't a clue*). For details of the usage of the modal contractions, see the relevant sections of English modal verbs. For the possibility of inverting a negative contraction with the clause subject, see § Contractions and inversion below.

The following four of the standard negative contractions involve changes to the form of the auxiliary.

-In *can't* (for *cannot*), the vowel may change – *can* has /æ/ in the strong form and /ə/ in the more common weak form, whereas *can't* has /ɑ:/ in RP and /æ/ in standard American pronunciation. It was formerly written “*ca'n't*”.

-In *don't* there is again a vowel change, from the /u:/ of *do* to the /ʊ/ (/əʊ/) of *don't*.

-In *shan't* (for *shall not*), the /l/ sound is dropped, and the vowel changes (in RP, from the /æ/ or weaker /ə/ of *shall* to the /ɑ:/ of *shan't*). This contraction's not common in American English. It evolved from “*shalln't*”, and was formerly written “*sha'n't*”.

-In *won't* (for *will not*), again the /l/ sound is dropped, and the vowel is /ʊ/ (/əʊ/) rather than the /ɪ/ of *will*.

There is no standard contraction for *am not* except in inversion. This is known as the “*amn't gap*”. Some non-standard contractions for this and certain other negations are described in the following sections.

Contractions representing *am not*:

Although there is no contraction for *am not* in standard English, there are certain colloquial or dialectal forms that may fill this role. These may be used in declarative sentences, whose standard form contains *I am not*, and in questions, with standard form *am I not?* In the declarative case the standard contraction *I'm not* is available, but this does not apply in questions, where speakers may feel the need for a negative contraction to form the analog of *isn't*

it, aren't they, etc. (see § Contractions and inversion below).

The following are sometimes used in place of am not in the cases described above:

- The contraction ain't may stand for am not, among its other uses. For details see the next section, and the separate article on ain't.

- The word amnae for "am not" exists in Scots, and has been borrowed into Scottish English by many speakers.

- The contraction amn't (formed in the regular manner of the other negative contractions, as described above) is a standard contraction of am not in some dialects of mainly Hiberno-English (Irish English) and Scottish English.[15][16] In Hiberno-English the question form (amn't I?) is used more frequently than the declarative I amn't. (The standard I'm not is available as an alternative to I amn't in both Scottish English and Hiberno-English.) An example appears in Oliver St. John Gogarty's impious poem The Ballad of Japing Jesus: "If anyone thinks that I amn't divine, / He gets no free drinks when I'm making the wine". These lines are quoted in James Joyce's Ulysses, which also contains other examples: "Amn't I with you? Amn't I your girl?" (spoken by Cissy Caffrey to Leopold Bloom).

- The contraction aren't, which in standard English represents are not, is a very common means of filling the "amn't gap" in questions: Aren't I lucky to have you around? Some twentieth-century writers described this usage as "illiterate" or awkward; today, however, it is reported to be "almost universal" among speakers of Standard English. Aren't as a contraction for am not developed from one pronunciation of "an't" (which itself developed in part from "amn't"; see the etymology of "ain't" in the following section). In non-rhotic dialects, "aren't" and this pronunciation of "an't" are homophones, and the spelling "aren't I" began to replace "an't I" in the early part of the 20th century,[20] although

examples of “aren’t I” for “am I not” appear in the first half of the 19th century, as in “St. Martin’s Day”, from Holland-tide by Gerald Griffin, published in The Ant in 1827: “aren’t I listening; and isn’t it only the breeze that’s blowing the sheets and halliards about?”

There is therefore no completely satisfactory first-person alternative to aren’t you? and isn’t it? in standard English. The grammatical am I not? sounds stilted or affected, while aren’t I? is grammatically dubious, and ain’t I? is considered substandard. Nonetheless, aren’t I? is the solution adopted in practice by most speakers.

Contractions not involving auxiliaries:

The following contractions used in English do not involve either auxiliaries (as defined in this article) or their negations:

-let’s for let us when used to make first-person plural imperatives

- In some nonstandard dialects, ‘s for as used for the relative pronoun that

- O’ in o’clock (originally a contraction of the words of (the))

-’t for it, archaic except in stock uses such as ‘Twas the night before Christmas

-’d for -ed (the simple past tense marker), archaic except in abbreviated or shortened verbs.

-’em for them (in fact from the old form hem – see English personal pronouns)

-’im, ‘er, ‘is, etc. for him, her, his, etc. – see Weak and strong forms in English

-y’all, for you all, used as a plural second-person pronoun, mainly in the Southern United States

-g’day, for good day, used as a greeting, mainly in Australia

-a for of, have – some forms of syncope may also be considered contractions, such as wanna for want to, gonna for going to,

and others common in colloquial speech. The suffix -a can be a contraction for the auxiliary have, such as woulda for would have.

Contractions and inversion:

In cases of subject–auxiliary inversion, particularly in the formation of questions, the negative contractions can remain together as a unit and invert with the subject, thus acting as if they were auxiliary verbs in their own right. For example:

He is going. → Is he going? (regular affirmative question formation)

He isn't going. → Isn't he going? (negative question formation; isn't inverts with he)

The alternative is not to use the contraction, in which case only the verb inverts with the subject, while the not remains in place after it:

He is not going. → Is he not going?

Note that the form with isn't he is no longer a simple contraction of the fuller form (which must be is he not, and not *is not he). Some more examples:

Why haven't you washed? / Why have you not washed?

Can't you sing? / Can you not sing? (the full form cannot is redivided in case of inversion)

Where wouldn't they look for us? / Where would they not look for us?

The contracted forms of the questions are more usual in informal English. They are commonly found in tag questions. For the possibility of using aren't I (or other dialectal alternatives) in place of the uncontracted am I not, see Contractions representing am not above.

The same phenomenon sometimes occurs in the case of negative inversion:

Not only doesn't he smoke, ... / Not only does he not smoke, ...

Modal verbs and their features:

The verbs customarily classed as modals in English have the following properties:

- They do not inflect (in the modern language) except insofar as some of them come in present–past (present–preterite) pairs. They do not add the ending -(e)s in the third-person singular (the present-tense modals therefore follow the preterite-present paradigm).

- They are defective: they are not used as infinitives or participles (except occasionally in non-standard English; see § Double modals below), nor as imperatives, nor (in the standard way) as subjunctives.

- They function as auxiliary verbs: they modify the meaning of another verb, which they govern. This verb generally appears as a bare infinitive, although in some definitions a modal verb can also govern the to-infinitive (as in the case of ought).

- They have the syntactic properties associated with auxiliary verbs in English, principally that they can undergo subject–auxiliary inversion (in questions, for example) and can be negated by the appending of not after the verb

1. Jump up However, they used to be declined by person and number, but with the preterite endings. Thus, they often have deviating second person singular forms, which still may be heard in quotes from the Bible (as in thou shalt not steal) or in poetry.

The following verbs have all of the above properties, and can be classed as the principal modal verbs of English. They are listed here in present–preterite pairs where applicable:

- can and could
- may and might
- shall and should
- will and would
- must (no preterite)

Etymology:

The modals can and could are from Old English *can(n)* and *cūþ*, which were respectively present and preterite forms of the verb *cunnan* (“to be able”). The silent *l* in the spelling of *could* results from analogy with *would* and *should*.

Similarly, *may* and *might* are from Old English *mæg* and *meahte*, respectively present and preterite forms of *magan* (“may, to be able”); *shall* and *should* are from *sceal* and *sceolde*, respectively present and preterite forms of *sculan* (“to owe, be obliged”); and *will* and *would* are from *wille* and *wolde*, respectively present and preterite forms of *willan* (“to wish, want”).

The aforementioned Old English verbs *cunnan*, *magan*, *sculan* and *willan* followed the paradigm (or in the case of *willan*, a similar but irregular paradigm), which explains the absence of the ending *-s* in the third person on the present forms *can*, *may*, *shall* and *will*. (The original Old English forms given above were first and third person singular forms; their descendant forms became generalized to all persons and numbers.)

The verb *must* comes from Old English *mošte*, part of the verb *motan* (“to be able to, be obliged to”). This was another preterite-present verb, of which *mošte* was in fact the preterite (the present form *mot* gave rise to *mote*, which was used as a modal verb in Early Modern English; but *must* has now lost its past connotations and has replaced *mote*). Similarly, *ought* was originally a past form – it derives from *ahte*, preterite of *agan* (“to own”), another Old English preterite-present verb, whose present tense form *ah* has given the modern (regular) verb *owe* (and *ought* was formerly used as a past tense of *owe*).

The verb *dare* also originates from a preterite-present verb, *durran* (“to dare”), specifically its present tense *dear(r)*, although in its non-modal uses in Modern English it is conjugated regularly. However, *need* comes from the regular Old English verb *neodian*

(meaning “to be necessary”) – the alternative third person form need (in place of needs), which has become the norm in modal uses, became common in the 16th century

Using auxiliary verb patterns helps in constructing English language sentences

Valid	Frequency	Percent
Agree	38	95.0
disagree	2	5.0
Total	40	100.0

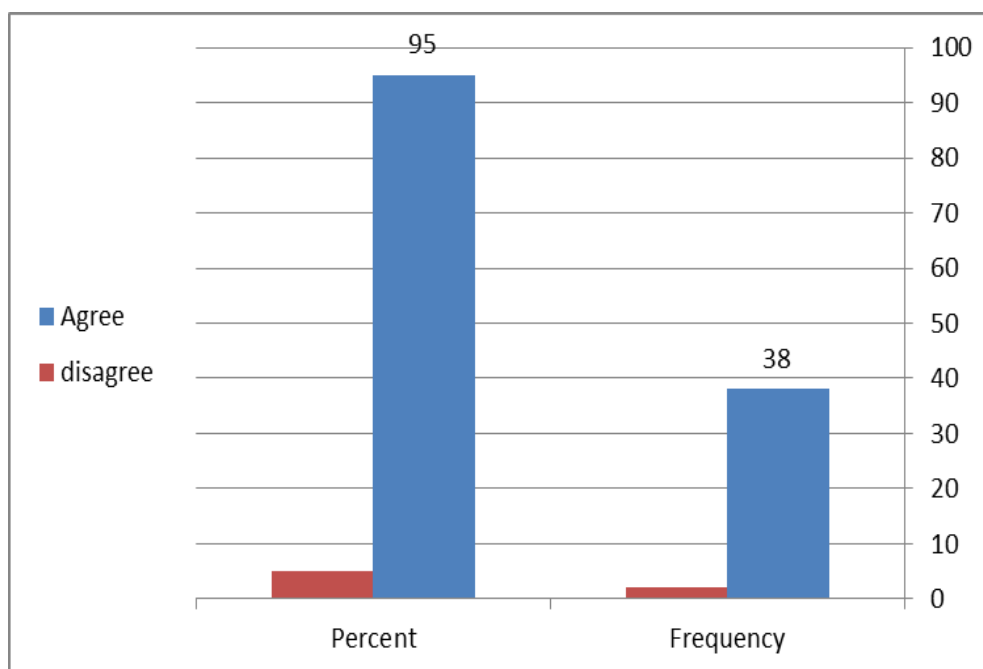


Table and figure show that the majority of the respondents (38) 95.0% agreed “ using auxiliary verb patterns helps in constructing English language sentences “ while the minority of the respondents (2) 5.0% disagreed .This means “ using auxiliary verb patterns helps in constructing English language sentences.”

knowledge of auxiliary verb patterns enables the students of

English language to develop their skills of speaking and writing.

Valid Frequency Percent

Agree	34	85.0
Not sure	3	7.5
Disagree	3	7.5
Total	40	100.0

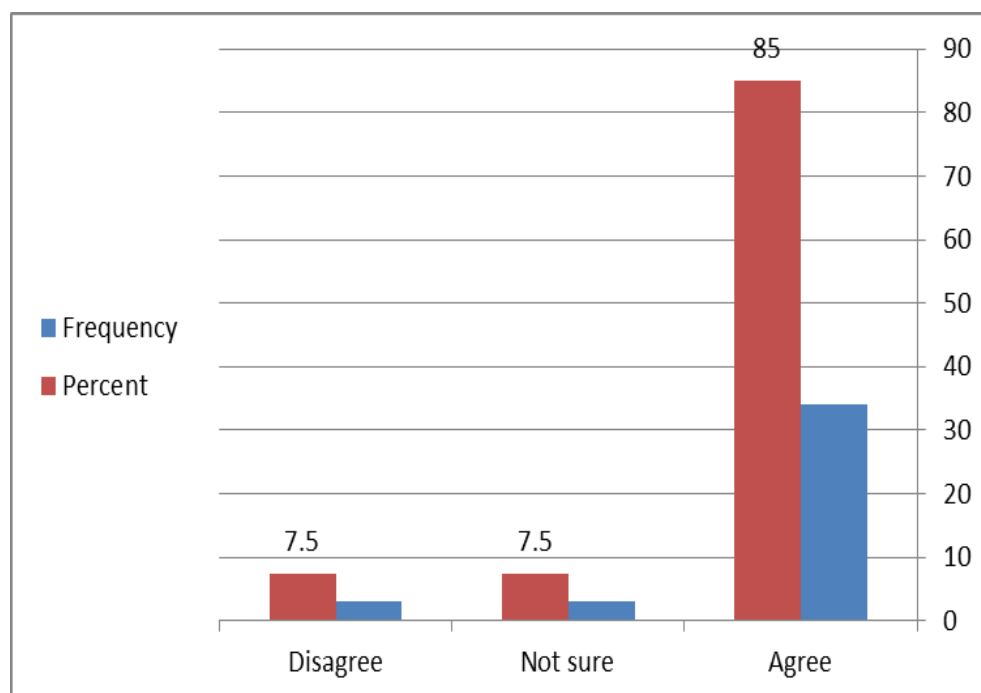


Table and figure (4.2) show that the majority (34) 85.0% of the respondents of the sample of the study agreed to “knowledge of auxiliary verb patterns enables the students of English language to develop their skills of speaking and writing” while the minority (3) 7.5 % were not sure and the least minority (3) 7.5% disagreed. This means “knowledge of auxiliary verb patterns enables the students of English language to develop their skills of speaking and writing.”

teachers of English language don't pay more adore attention to the auxiliary verbs as they do with other types of grammar.

Valid	Frequency	Percent
Agree	13	32.5
Not sure	7	17.5
Disagree	20	50.0
Total	40	100.0

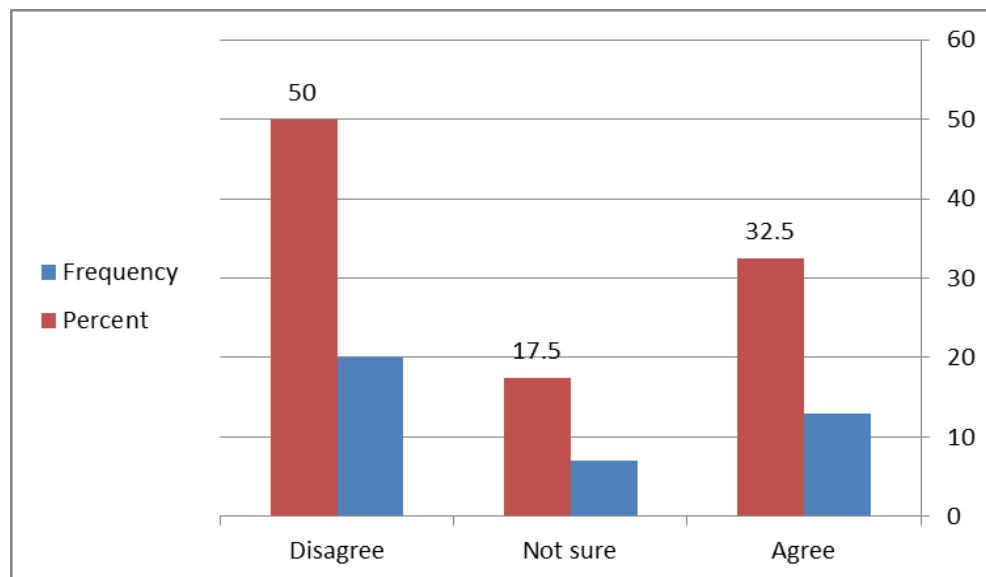
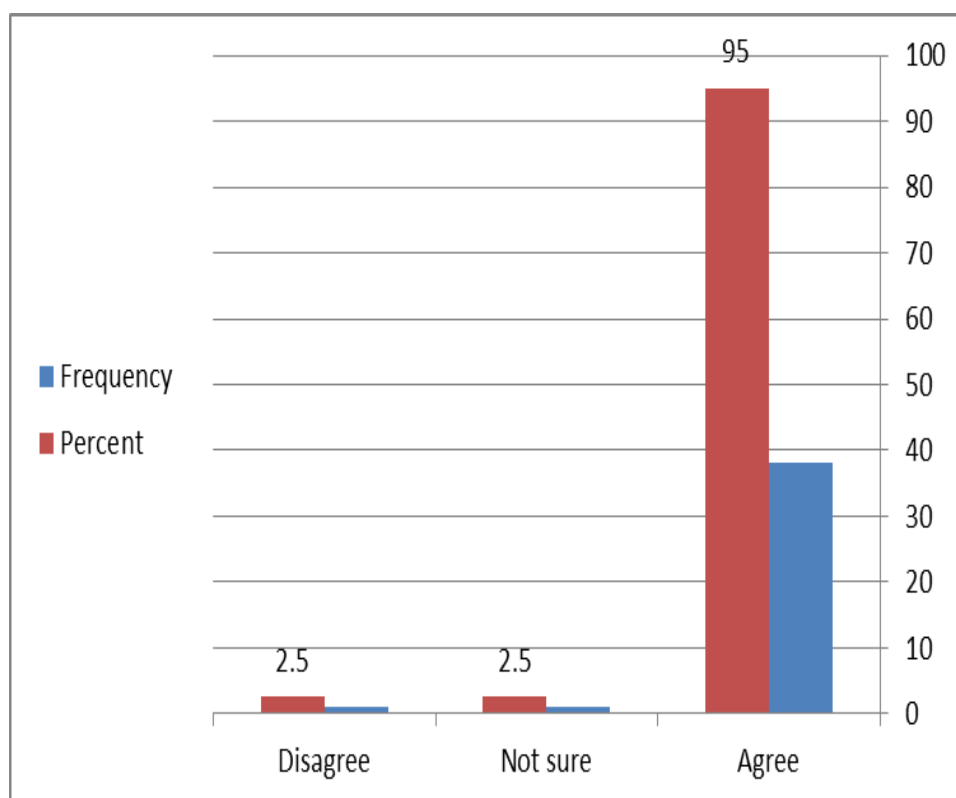


Table and figure show that the most of the respondents of the sample of the study (20) 50.0% disagreed to “teachers of English language don't pay more attention to the auxiliary verbs as they do with other types of grammar.” While the minority (13) 32.5% were agree and the least minority (7) 17.5% were not sure .This indicated that teachers of English language pay more attention to the auxiliary verbs as they do with other types of grammar .

auxiliary verbs are so important in constructing a grammatical sentence.

Valid	Frequency	Percent
Agree	38	95.0
Not sure	1	2.5
Disagree	1	2.5
Total	40	100.0



In table and figure show that the majority (38) 95.0% of the respondents of the sample of the study agreed to “auxiliary verbs are so important in constructing a grammatical sentence” while the minority (1) 2.5% were not sure and the least minority (1) 2.5% disagreed. This proved that “auxiliary verbs are so important in constructing grammatical sentences.”

each type of auxiliary verbs serves a specific function

Valid	Frequency	Percent
Agree	38	95.0
Not sure	1	2.5
Disagree	1	2.5
Total	40	100.0

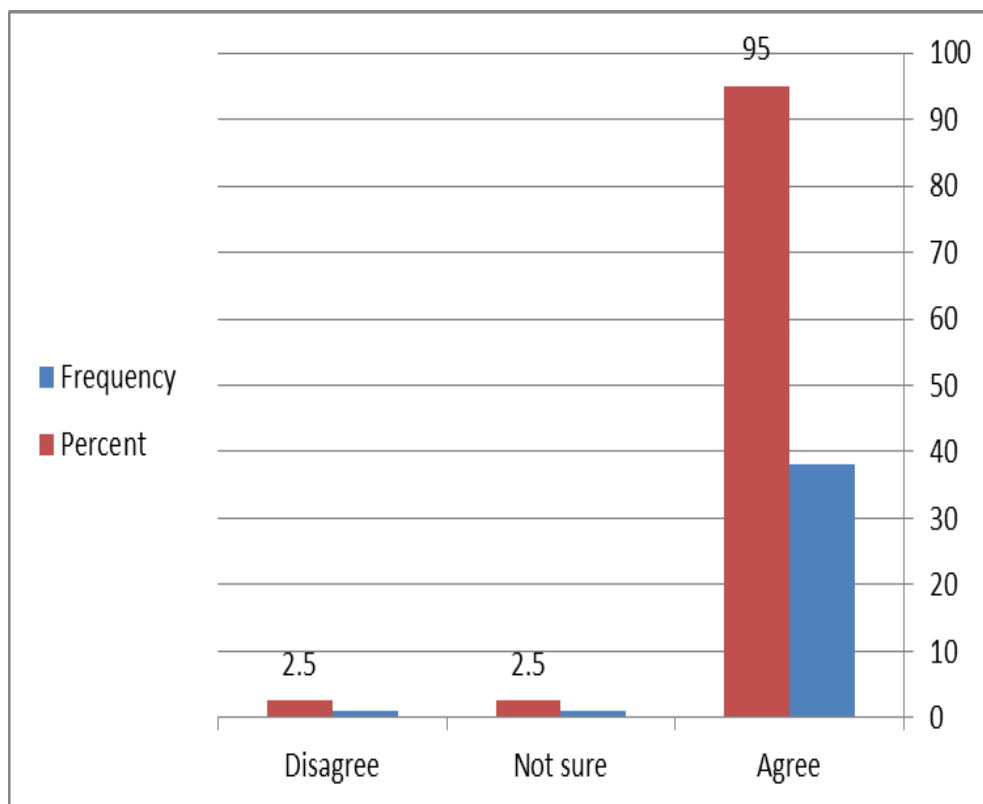


Table and show that the majority (38) 95.0 of the respondents of the sample of the study agreed to “each type of auxiliary verbs serves a specific function.” While the minority (1) 2.5% were not sure and the least minority (1) 2.5% disagreed .This showed that “each type of auxiliary verbs serves a specific function.”

teachers of English language have to explain auxiliary verbs students use in the specific activity.

Valid	Frequency	Percent
Agree	34	85.0
Not sure	2	5.0
Disagree	4	10.0
Total	40	100.0

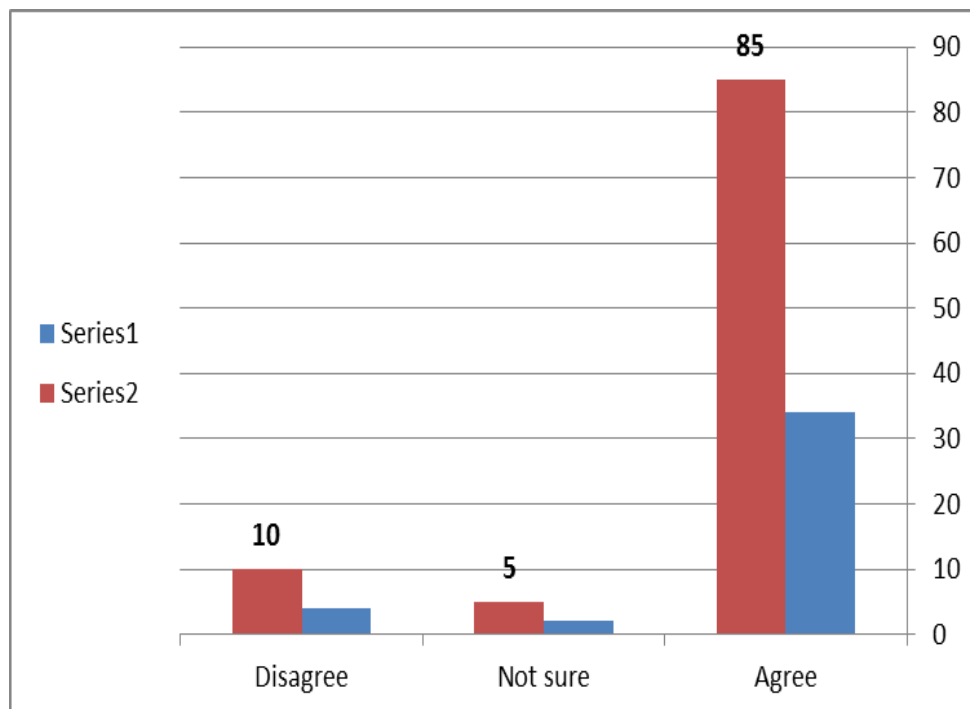


Table and figure show that the majority (34)85.0% of the respondents of the sample of the study agreed to “teachers of English language have to explain auxiliary verbs students use in the specific activity.” while the minority (4) 10.0% are disagree and the less minority (2) 5% were not sure and this means that teachers of English language have to explain auxiliary verbs students use in the specific activity.

Teaching auxiliary verb is considered as a window through which students see other types of grammar.

Valid	Frequency	Percent
Agree	33	82.5
Not sure	3	7.5
Disagree	4	10.0
Total	40	100.0

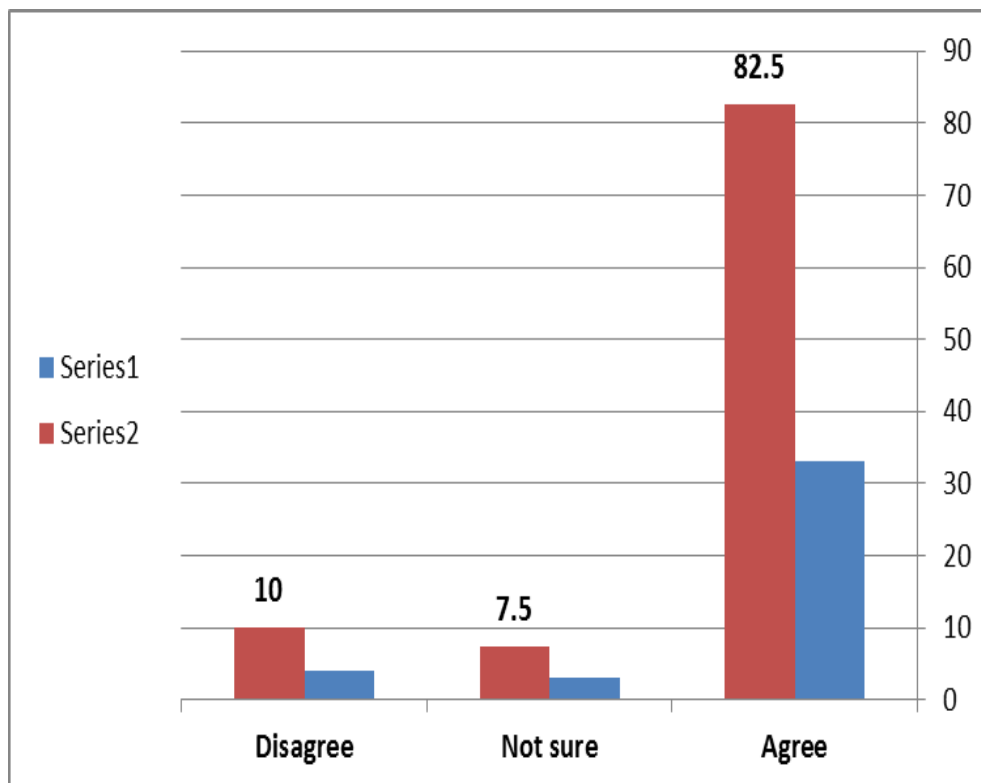


Table and figure show that above the majority (33) 82.5% of the respondents of the sample of the study agreed to “ teaching auxiliary verb is considered as a window through which students see other types of grammar “ while the minority (4) 10% disagreed and less minority (3) 7.5% were not sure and this means that teaching auxiliary verb is considered as a window through which students see other types of grammar.

Summary:

According to investigation of this study it appears that auxiliary verbs have different types and by the way each type has specific function and this study show how auxiliary verbs are essential in English language structure and informing simplest sentences. According to the study the candidate reached to the valuable results such as students should receive a feedback as soon as possible on their writing exercises of auxiliary verbs and the candidate he recommends that auxiliary verbs should be taught at an early stage of learning English language.

Results:

Throughout the study the researcher has reached to the following findings.

1. teachers of English language have to explain auxiliary verbs students use in the specific activity.
2. Teaching auxiliary verb is considered as a window through which students see other types of grammar.
3. each type of auxiliary verbs serves a specific function
4. auxiliary verbs are so important in constructing a grammatical sentence.
5. teachers of English language don't pay more adore attention to the auxiliary verbs as they do with other types of grammar.
6. knowledge of auxiliary verb patterns enables the students of English language to develop their skills of speaking and writing.
7. Using auxiliary verb patterns helps in constructing English language sentences

Recommendations:

According to the results that have been reached by the candidate he recommends the following points:

1. Teachers of English language should put teaching auxiliary verbs into consideration.
2. verbs.
3. Students should receive feedback as soon as possible on their writing exercise of auxiliary verbs.

Suggestions:

Suggestions titles of future thesis is different between English and Arabic auxiliary verb

References:

- (1) Dekeyser, X and Devriendt B and tops , G and Geukens , S (1979) Foundations of English Grammar , Uitgeverij Denederlandsche Boekhandel , Antwerpen/Amsterdam.
- (2) Eckersley, C.E and Eckersley, J.M (1960) A comprehensive English Grammar , Longman Group Limited , Longman House Burnt Mill , Harlow , Essex.
- (3) Lal , B. (1991) Eleventh Revised Edition , A new approach to English grammar and Composition , Arya Book Depot , New Delhi -110005.(india).
- (4) Murphy, R. (2004) English Grammar in use , the press Syndicate of the University of Cambridge , Trumpington Street , Cambridge , United Kingdom.
- (5) Thomson, A.J. and Martinet , A.V (1980) A practical English Grammar , Oxford University Press, Walton Street , Oxford OX2 6 DP.
- (6) Wood , J (1997) Oxford Guide to English Grammar , Oxford University press. Great Clarendon Street, Oxford OX2 6 DP.
- (7) WWW.Wikipedia, the free encyclopedia:

Mother Tongue Acquisition Versus Foreign Language Learning

Thuraya Suleiman Abker Ibrahim

University of Kordofan faculty of
Arts-Department of English language

Dr Abdelhafeez Ali, Mohammed

College of Developmental and
Technology Sciences

Abstract:

This study was conducted in Elobied town, North Kordofan State, Sudan in the year 2022 on English language teachers and final-ist learners at the University of Kordofan. The study dealt with Mother Tongue Acquisition Versus Foreign Language Learning. It considered Arabic as mother-tongue and English as a foreign language. The study aimed to find out factors that affected mother tongue acquisition to apply them on English language learning. The study followed the descriptive analytical approach. Data were collected by structured questionnaire. It included 40 respondents who were randomly selected from 140 English language learners who constituted the study population. Data were analyzed descriptively by the Statistical Packages for Social Sciences. Results showed that all the respondents agreed that pair work and group work were the best interaction patterns for English language learning while 92% of the respondents indicated that English words containing silent letters need more practice. The results also revealed that 60% of the respondents indicated that factors which help in mother-tongue acquisition, helping environment, motivation, needs, interests, ease, enough time and avoiding anxiety also help in foreign language learning particularly in the common and shared. The study recommended that enough time should be given for English language learning. It also recommended that motivation, learners' needs, interests and helping environment should be considered in English language learning.

Key words: Language Learning - foreign language - acquisition- mother-tongue- environment

إكتساب لغة الأم مقابل تعلم لغة أجنبية

أ. ثريا سليمان أبكر إبراهيم - قسم اللغة الانجليزية - كلية الآداب - جامعة كردفان
د. عبد الحفيظ علي محمد داؤد- كلية العلوم التنموية والتكنولوجية - كردفان

المستخلص:

أُجريت هذه الدراسة في مدينة الأبيض، ولاية شمال كردفان، السودان في العام 2022 على أساتذة اللغة الانجليزية وطلاب السنة الأخيرة بجامعة كردفان . تناولت الدراسة اكتساب لغة الأم مقابل تعلم اللغة الأجنبية. اعتبرت الدراسة اللغة العربية لغة الأم واللغة الانجليزية لغة أجنبية. هدفت الدراسة إلي الكشف عن العوامل المؤثرة على اكتساب لغة الأم لتطبيق ذلك في تعلم اللغة الانجليزية. أتبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. جُمعت البيانات بواسطة أسئلة تم تصميمها وتوزيعها بطريقة عشوائية لعينة الدراسة 40 مستهدفاً من جملة مجتمع الدراسة 140 معلم ودارس لغة انجليزية. كما تم تحليل البيانات وصفيّاً في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. أظهرت النتائج أن كل المستهدفين وافقوا على إن العمل الزوجي وفي مجموعات هو الأفضل لتعلم اللغة الانجليزية. بينما أكد 92% من المستهدفين إن الكلمات الانجليزية التي تحتوي على الحروف غير المنطوقة تحتاج إلي ممارسة أكثر من غيرها. أظهرت النتائج أيضاً أن 60% من المستهدفين أكدوا إن العوامل التي تساعد على اكتساب لغة الأم البيئة المساعدة، التحفيز، الدوافع، الاحتياجات، الاهتمامات، الابتداء بالأسهل، الزمن الكافي، تجنب القلق تساعد أيضاً في تعلم اللغة الأجنبية خاصة في النواحي المعتادة والمشاركة. وعليه أوصت الدراسة انه يجب إعطاء زمن كافي لتعلم اللغة الانجليزية. كما أوصت الدراسة أيضاً إن الدوافع، التحفيز، احتياجات واهتمامات الدارسين والبيئة المساعدة يجب إن تعتبر أثناء تعلم اللغة الانجليزية. الكلمات المفتاحية: لتعلم اللغة الأجنبية، لغة الأم، اكتساب، البيئة

Background:

Acquiring a number of human Languages seem to be something easy. It is a psome extent. Certainly this is because people consider acquiring such additional language to the first acquired one to them, to be the best means of knowing more about the oth-er people of the world. It is seen as the most important thing that make close relationships among the different nations of the uni-verse. However, in this study the main focus will be on acquiring a first language V.S learning a foreign one. It will be a contrastive study between those who have already acquired Arabic as their first or mother tongue and are trying to learn English as a foreign language. They often face problems at the different levels of the

English language learning. Therefore they make various errors. The concentration in this study will be on the English; sound, and structures, which cause problems and difficulties, to English language learners.

Statement of the problem:

The study aims at finding out why first language acquisition differs a lot from foreign language learning. It is also to find out the source of difficulties and errors in FL considering Arabic as L_1 and English as FL. The Study will be conducted by comparing and contrasting both languages and the focus will be on; sounds, pronunciation, spelling, and structures.

Objectives

1. To shed light on problematic areas for speakers of Arabic when learning English Language.
2. To find out to what extent acquiring L_1 differs from Learning L_2 or FL and the reasons behind that.

Research questions:

The research conductor attempts to find out answers to the following questions:

1. Why is acquiring L_1 different from learning a FL?
2. What factors are behind the difficulty in spelling and, pronunciation of English words like door, enough, tortoise, lieutenant?

Acquisition vs. learning:

The question that arises here is: Are learning and acquisition of a language the same or different? How is this?

Oxford learners Advanced Dictionary (2007, p.12) defines acquisition and learning as; “to acquire means to gain something by your own effort, ability or behavior and acquisition is the act of getting something especially knowledge or a skill. To learn, means to gain knowledge or skill by studying from experience, from being taught”.

Fromkin and Rodman (1993, p.422) argue that. “There are alternative theories regarding the acquisition of L_2 Stephen Krash-

en has proposed a distinction between acquisition the process by which children unconsciously acquire their native language and learning which he defines as conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. A similar view suggests that the principles of universal grammar hold only during the critical period, after which general learning mechanisms, not specific to language acquisition, operate in learning L_2 . A second, theory propose that L_2 is acquired on the same universal innate principles that govern L_1 acquisition which is why one finds the same stages of development even if the complete L_2 Grammar is not acquired due to nonlinguistic factors at work. It is clear that children acquired their first language without explicit explicit learning. A second language is usually learned but to some degree may also be acquired or picked up depending on the environmental setting and the input received by the second language learner.

Fromkin and Rodman(1993,p.425) state that: “He that understand grammar in one language, understands it in another as far as the essential properties of grammar are concerned”. Anyone who has attempted to learn a second language in school, or when visiting a foreign country knows that, it is different from our first, native language”.

Yule G. (1985,p.181)discusses that; The question which always arises is: if first language acquisition was so straightforward, why is learning a second language so difficult. For most people, the ability to use their first language is rarely matched, even after years of study, a comparable ability in the second language. Perhaps the primary difficulty for most people can be captured in terms between acquisition and learning. The terms acquisition when used of language, refers to the gradual development of ability in a language by using it naturally in communicative situations. The term (learning) however applies to a conscious process of accumulating knowledge of the vocabulary and grammar of language. (Mathe-

matics for example, is learned, not acquired.) Activities associated with learning have traditionally been used in language teaching in school, and tend when successful, to result in knowledge, about the language studies. Activities associated with acquisition are those experienced by the young child, and analogously, by those who “pick up” another language from long periods spent in social interaction (daily use of language) in another country. Those whose L_2 experience is primarily a learning one tend not to develop the proficiency of those who have had an acquiring experience”.

Concerning second language learning or foreign language learning Al khuli M, (1989,p.177)claims that :” L_1 A and FLA appear to be different and most of their aspects are not the same. The difference is due many various factors like; motives situation, beside other factors that have connection with them therefore second language learning is often bound to first language. Anyhow second language learning or foreign language learning is not free to act on its own but dependent on L_1 A. This is obvious when considering several different factors such as fluency, mastery of language etc these factors are noticeable in both L_2 A and FLA”.

First language mother tongue Acquisition:

Fromkin and Rodman (1993, p.430) view that; Human are born with a predisposition to discover the units which serve to express linguistic and that at a genetically specific stage in neural development, the infant will begin to produce these units, sounds or gestures. Depending on the language input the baby received thus they suggest babbling is the earliest stage in language acquisition, in opposition to the earlier view that babbling was paralinguistic and simply neuromuscular in origin. without any doubt the acquisition of language in our life is the greatest intellectual feat that any human being is ever required to perform. children do not wake up one morning with a fully formed grammar in their heads Or with all the rules of social and communicative intercourse. Linguistic knowledge by stages, and it is each suggested, each suc-

cessive stage more closely approximates the grammar of the adult language. Observation of children in different language areas of the world reveals that the stages are similar, possibly universal; Some of the stages last for a short time; others remain longer. Some stages may overlap for short period though the transition between stages is often sudden. Given the universal aspects of all human languages, signed and spoken, it is not surprising that deaf, signing parents parallel the stages of spoken language acquisition in their Sign language ”.

According to many linguists and to various theories, first language acquisition seems to occur into stages from the early weeks after a child's birth. However linguists don't consider the baby's early noises such as; cries, whimpers and cooing as language Also during the earliest periods of their life all the sounds which are produced by children and in all the languages of the world appear to be the same.

Fromkin and Rodman (1993, p.431) discuss that: “The idea of that children are born with blank minds is untrue. It is usually around the sixth month that infant start to able therefore this stage is known as babbling. After that comes the stage of using one word, followed by the two word stage around the twelfth month. Then from telegraph to infinity in the telegraphic stage the child uses only the main word that carries the message and then the utterances move forward to be sentence like. The universality of the language acquisition process of the stages of development, of the relatively short period in which the child constructs such a complex grammatical system without overt teaching and the limited results of the chimpanzee experiments, suggest that the human species is innately endowed with special language acquisition agilities, that language is biologically and part of the human neurological system. All normal children everywhere learn language. This ability is not dependant on race, social class, geography, or even intelligence (within a normal race) this ability is uniquely human”.

Yule G.(1985, p.186) believes that ; First language acquisition is remarkable for the speed with which it takes place . BY the time a child enters elementary school ,he or she an extremely sophisticated language user ,operating a communicative system which no other creature or computer comes close to matching the speed of acquisition and the fact that it generally occurs , without overt instruction , for all children regardless of great difference in a range of social and cultural factors, have led to the belief that there is some innate predisposition in the human infant to acquire language , we can think of this as the language faculty of the human with each new born child is endowed By itself ,however this faculty is not enough .Despite the fact the child is still acquiring aspects of his or her native language through the later years of childhood it is normally assumed that, by the age of five, the child has completed the greater part of the basic language acquisition process”.

Theories of child language acquisition :

Fromkin and Rodman (1993, p.431) discuss that children learn by imitation Various theories have been proposed to explain how children manage to acquire the adult language . there ear those who think that children merely imitate what they hear imitation is involved to some extent . of course ,but the sentences produced by children show that children are Not imitating adult speech. From whom children hear (car stand up table) or any of the utterance they produce? - Even when children are deliberately trying to imitate what they hear they are unable to produce sentences that can't be generated by their grammar.2- Do children learn by reinforcement?

Another of language acquisition suggests that children learn to produce correct sentence because they are positively reinforced when they say something right and negatively reinforced when the say something wrong. This view assumes that children are being constantly corrected for using bad grammar and rewarded when they use good grammar. Brown and his colleagues report their

studies that reinforcement occurs, and when it does, it is usually incorrect pronunciation reporting of facts that is corrected.3- Critical Age Hypothesis: "It has been suggested that there is a critical age for language acquisition, or at least for language acquisition without special learning. During this period, language learning proceeds easily, swiftly, and without external intervention. After this period, the acquisition of grammar is difficult and for some individuals never fully achieved. All normal children everywhere learn language. This ability is not dependant on, race, social class, geography or intelligence (within a normal range) this ability is uniquely human".

Yule G, (1985, p.176) states that: "All Normal children, regardless culture, develop language at roughly the same, along much the same schedule. Since we could say the same thing for sitting up, standing, walking, using the hands and many other physical activities, it has been suggested that the language acquisition schedule has the same basic as the biologically determined development of motor skills. This biological schedule, it is claimed, is tied very much to maturation of the infant's brain and the lateralization process. If there is some general biological program underling language acquisition, it is certainly dependent on an interplay with many social factors in the child's environment. We could think of the child as having the biological capacity to cope with Distinguishing certain aspects of linguistic input at different stages during the early years of life. What this acquisition "capacity" then requires is a sufficiently constant input from which that basic of the regularities in the particular language can be worked out. In this view, the child is seen as actively acquiring the language by working out the regularities in what is heard and then applying those regularities in what he or she say".

Al khulim, (1989, p.182) beliefs that: A child acquires his first language (L_1) through a variety of mechanisms as different suggest: Acquisition by imitation: some belief that the child ac-

quire L_1 mainly through imitating parents, adults, and around him. He does this imitation both get social approval and to express his own needs. However this theory can not explain how child does and can produce sentences which he has never heard. Acquisition by reinforcement: Some believe that a child acquires L_1 through positive reinforcement; tries correctly and, thus, gets his mother's approval in the form of simile, a kiss, praise or a pat. He also acquires L_1 through negative reinforcement: he tries incorrectly and is thus, corrected usually by his parents especially his mother. Acquisition by innate readiness: some believe that LA takes place because man is created with the innate to acquire language: he is programmed to do so when reaches the proper age provided that he received the essential language input through adequate exposure. Complementary acquisition: the author holds that no one previous theory can fully account for LA. Imitation alone cannot explain LA. Neither reinforcement nor innateness alone can. As a matter of fact, imitation, reinforcement and innateness has a basic role in LA".

Foreign language learning:

Fromkin and Rodman (1993, p.422) belief that; There are alternative theories regarding the acquisition of L_2 it has been proposed that : "a distinction between acquisition-the process by which children unconsciously acquire their native language and learning which he defines as conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. A similar view suggest that the principals of universal grammar hold only during the critical period, after which general learning mechanisms not specific to language acquisition, operate in learning language A second theory proposes that L_2 is acquired, on the same universal innate principles that govern L_1 acquisition, which is why one finds the same stages of development even if the compete L_2 grammar is not due to nonlinguistic factors at work. It is clear that children acquire their first language

without explicit learning. A second language is usually learned but to some degree may also be acquired or picked up depending on the environmental setting and the input received by the second language learner. 2-He that understands grammar in one language, understands it in another as far as the essential properties of grammar are concerned. The fact that he can't speak nor comprehend another language is due to the diversity of words and their various forms, but these are the accidental properties of grammar . Anyone who has attempted to learn a second language in school or when visiting a foreign county knows that it is different from our first, native language. Even talented language learners require some instructions, or at least a dictionary and grammar, useful. Some of us are total failure at a second language learning. We may be extremely fluent our native language, we may get all as in composition and write beautiful poetry but still find we are unable to learn another language. The younger you are, the easier it seems to be learn a language is unique in that no, other complex system of knowledge is more easily acquired at the age of two or three that at age of thirteen or twenty. Young children who are exposed to more than one language before of puberty seem to acquire all the language equally well. Many bilingual and multilingual speakers acquire their language early in life. Sometimes one language is the first learned but if the child is exposed to additional language at an early age they will also be learned”.

Suitable time for learning a foreign language:

Yule G. (1985, p.193) argues that; Despite the fact that the child is still acquiring aspects of his or her native language through the later years of childhood, it is normally assumed that, by the age of five, that child has completed the greater part of the basic language acquisition process. According to some, the child is then in a good position to start learning a second (or foreign) language. However, most educational systems do not introduce foreign language instruction until much later. The question which always

arises: if first language acquisition was so straight forward, why is learning a second language so difficult. While it is true that many children whose parents speak different language in Circumstances similar to those of first language acquisition the vast majority of people are not expose to second language until much later. Moreover, most people, the ability to use their first language is rarely matched, even after years of study by a comparable ability in the second language. There is something of an enigma here, since there is apparently no other system of knowledge, which one can “learn” better at two or three old than at fifteen or twenty-five. A number of reasons have been put forward to account for this enigma, and a number of proposal have been made which might enable learners to become as proficient in a second language (L_2) as they are in their first language(L_1)the critical period. Those whose L_2 experience is primarily a learning one tent not to develop the proficiency of those who have had an acquiring experience “However, even in ideal acquisition situational situations, very few adults seem to reach native-like proficiency in using a second language. There are individuals who can achieve great experience in writing but not in speaking. One example is author JoesephConard, whose novels have become classic of English literature, but whose English speech is reported to have retained the strong polish accent of his first language. This might suggest that some features (e.g vocabulary)of a second language are easier to acquire that others (e.g phonology). Although it continues to a matter of some debate, this type of observation is sometimes taken as evidence that, after the critical period had passed (around puberty), it become very difficult to acquire another language fully. In support of this view, the process of lateralization of the brain is cited as a crucial factor. We might think of this process in terms of the language faculty ,being strongly taken over by the features of li, with a resulting loss of flexibility or openness to receive the features of another language”.

Yule G, (1985, p.195) argues that: Against this view, it has been demonstrated that “students in their early teens are quicker and more effective L₂ learners than, for example seven year olds. It may be, of course, that the acquisition of an L₂ requires a combination of factors. The optimum age may be during the years from ten to sixteen when the flexibility of the language acquisition faculty has not been completely lost, the maturation of cognitive skills allows a more effective “working out” of the regular features of L₂ encountered. This type of emotional reaction, or effect, may even be accessioned by dull textbooks, unpleasant classroom, surroundings or exhausting schedule. The term effective filter is often used to describe a kind of barrier to acquisition that result from negative feelings or experience. Basically, if you are stressed, uncomfortable, self conscious or unmotivated, you unlikely to learn anything. Despite all these barriers, the need for instruction in other language had led to variety of educational approaches and methods which are aimed at fostering L₂ learning. (e.g Grammar translation method) the most traditional approaches is to treat second or foreign language learning on a par with any other academic subject. Long lists of words and set of grammatical rules have to be memorized, and the written language rather than the spoken language is emphasized. This methods lable has actually been applied to the approach by its detractors who have pointed out the its emphasis on learning about the L₂ leaves students quite ignorant of how the language is used. Learners leaving school, having achieved achieved high grades in French class via this method typically find themselves at a loss when confronted the way the French in French actually use their language”.

Al Khuli M, (1998, p.185), argues ”second language acquisition L₂ A or foreign language acquisition FLA is certainly different from acquiring the first language L₁ because motive, situations, and factors are obviously different L₂A or FLA is dependent, with regard to speed and mastery, on several factors; whatever applies

to L_2 here applies to FL, too. Natural linguistic environment, learners role, using concretes language mode feedback (immediate positive feedback), repetition, quantity of exposure, readiness, motivation, (internal or external, permanent or tentative)relaxation, anxiety, self confidence, character, age, transfer (positive transfer or negative transfer) and attitude. Children are better than adults in imitation and adults in the area of general experience, language analysis, comprehension and memory”.

First language \Mother: tongue interference:

Al samawi A, (2000, p.149) claims that “language is behavior that is acquired through association and stimulation, which lead to habit formation. Acquiring a new language means acquiring new habits; but the already formed habits would be in the way of these new habits causing learners to make errors. Such a mental process is called ”language interference it results from transferring rules of previously acquisition language to newly acquired ones. However, only the rules that different from the newly acquired ones would cause interference (negative transfer), while similar rules would facilitate the acquisition of new language of new language (positive transfer). Negative transfer is the main cause of errors”.

Yule G,(1985,p.190)argues that; “ An opposing view claims that: However, on close inspection, the language produced by learners contains a large numbers of “errors” which seem to have no connection to the form of either L_1 or L_2 Evidence of this sort suggests that there is some in between system used in L_2 acquisition which certainly contains aspects of L_1 and L_2 , but which is an inherently variable system with rules of its own. This system is called an inter language and its own considered to be the basic of all L_2 production” some obvious reasons for the problems experienced in L_2 acquisition are related to the fact that most people attempt to learn anther language during their teenage or adult years, in a few hours each week of school time(rather that via the constant interaction experience by a child)with a lot of other occupation(the child has

little else to do) and with an already known language available for most of their daily communicative requirement. Some less likely reasons include the suggestion that adults, tongues “get stiff” from pronouncing one type of language (e.g French or Japanese). It is a cute idea, but there is no physical evidence to support it”

Al Khuli M, (1989, p.186) suggests: Another view claims, “where L_1 and L_2 are similar, L_1 facilitates L_2A , and this is called positive transfer, where L_1 and L_2 are different, L_1 hinders L_2A , and this is called negative transfer. With more and L_1 - L_2 similarities, L_2A is fortunately made easier. There are significant differences between first language acquisition L_1A i.e acquiring mother-tongue and foreign language acquisition FLA here are some of these differences motives with L_1 , environment with L_1 , practice with L_1 , Reinforcement with L_1 , ease with L_1 , age with L_1 , interference with L_1 and feeling with L_1 ”.

Linguistic interference:

Al khuli M, (1989, p.187) says that: When an individual learns FL or L_2 , he undergoes interference coming from L_1 . As it interference goes from the more dominant L_1 to the less dominant L_2 . normally L_1 is more dominant and, therefore, interference often moves from L_1 to L_2 or FI. This interference is always negative and therefore, sometimes called negative transfer. Language interference shows itself in different aspects: first it may be a phonetic interference where some L_1 phonemes damage some L_2 phonemes. Example, an Arab learning English may say /i/ instead of /e/ because Arabic does not have /e/. Second it may be morphological interference the learner of L_2 for instance may pluralize may pluralize some L_2 nouns in wrong analogy with some L_1 nouns. Third it may be lexical interference, where L_1 work move into L_2 lexicon with the same or different meaning Fourth it be syntactic interference. For example an Arab may wrongly the verb from the English sentence because Arabic allows such omission in nominal verbless sentences. Fifth, it may be semantic interference, where

L_1 meaning are wrongly imposed on L_2 meanings. Sixth. It may be a kinetic interference, where a learner of L_2 uses, with L_2 , body movements that he usually uses with L_1 ”.

Fromkin and Rodman (1993, p.423) belief that: “On the hand, due to the universal characteristic of human language , already know, much about the underlying structure of every language. This is shown by the stages of second language acquisition . The acquisition of grammatical morphemes (both bound and free) in learning English as a second language proceeds in similar order as in children’s acquisition no matter what the system is in the native language of the learner, However, interference from one’s native phonology, morphology and syntax can create difficulties which persist as a foreign “accent” in phonology and in the use of non-native syntactic structures”.

Language and brain:

Al khuli M, (1998,p.189) argues that “bilingual brain is the brain of a bilingual.I person i.e, a person who knows two languages. The pertinent question here is this: How does the bilingual brain store and process the two language? There are two hypotheses with this regard. The first hypothesis is the common storage hypothesis: there is one mental dictionary for both L_1 and L_2 , but this dictionary labels every language component as either L_1 or L_2 so as to facilitate the processes of retrieval during comprehension and experience. The second hypothesis is the independent. Storage hypothesis, According to this second theory, there are two mental dictionaries: one for L_1 and the other for L_2 , Each hypothesis has its proponents, and experiment “.

Language and lateralization:

AL khuli M,(1989,p.190) argues that: “Research has shown that right. Handed monolinguals store language in the left hemisphere. i.e the left side of the brain. In contrast, left handed monolinguals store language in right hemisphere. These facts have been categorically proven by the result of brain surgery. When the right

hemispheres of some monolingual patients were surgically eliminated, their language performance was not damaged. But when the left hemisphere was eliminated, linguistically they could perform nothing. In addition, local anesthesia of brain hemispheres has proven the same conclusions. Concerning bilinguals, psycholinguists have given different answers concerning language lateralization: Some specialists argue that bilinguals use the right hemisphere the brain more than monolinguals. Some theories hold that if L_2 is acquired before +11 years of age, language control is centered in the left hemisphere. If after, this control goes to the right hemisphere. Some research states that at the early stage of L_2 acquisition, the right hemisphere played an active role. Later, when L_2 is mastered, the left hemisphere becomes incomplete control. Other theories argue that if L_2 is acquired naturally, the right hemisphere has a share larger than of the left hemisphere. If artificially, the left hemisphere gets the larger share. Some studies have concluded that 80% of people, whether monolingual or not, have language control in the left hemisphere of the brain".

Yule G. (1985, p.164) discusses that; having identified these four components, it is tempting, of course, to come to the conclusion that specific aspects of language ability can be accorded specific location in the brain. It has been proposed that the brain is activity involved in hearing a word, understanding it, then saying it would follow a definite pattern. The word is heard and comprehended via Wernicke's Area this signal is then transferred via the arcuate fasciculus to Broca's area where preparation is made to produce it. A signal is then sent to motor cortex to physically articulate the word this is unfortunately, a massively oversimplified version of what may actually take place. The problem is essentially that in attempting to view that complex mechanism of the human brain in terms of a set of language "locations" we have neglected to mention the intricate interconnections, via the central nervous system, the complex role of the brain's blood supply, and the externally interdependent nat-

ural of most brain function the localization view is one way of saying brain. However, it is invariably argued by others involved in the study of the brain that there is a lot of evidence which does not support the view. Any damage to one area of the brain appears to have repercussion in other areas. Consequently, we should be rather cautious about assigning highly specific connections between particular aspects of linguistic and sites on the wrinkled grey matter inside the head”.

Fromkin and Rodman(1993,p.440) believe that; It was not until 1866 that language specifically related to the left side of the brain. At a scientific in paris, paulBroca stated that we speak with the left hemisphere on the basic of his finding that damage to the front part of the left hemisphere(now called Broca's area) resulted in loss of speech, whereas damage to the tight side did not. Language, then is said to be lateralization, lateralization is the term used to refer to any cognitive function which are primarily localize to one side of brain or the other”. In the early part of the nineteenth century Franz Josep Gall put forth theories of localization. That is, that different human abilities and behaviors were traceable to specific part of brain”.

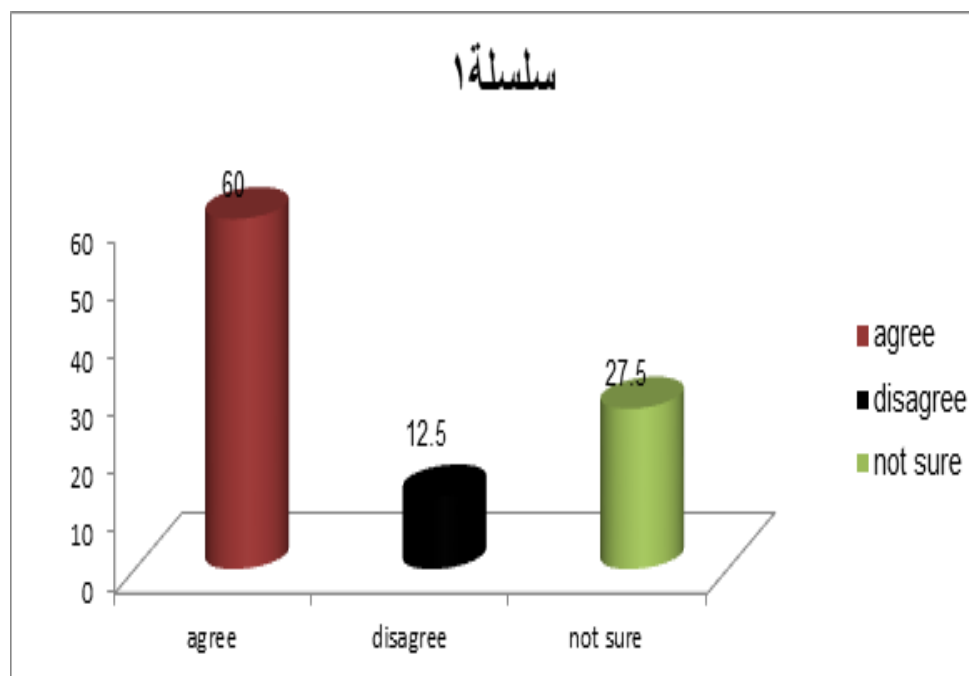
Data analysis and dissections

The data of this study was collected from references and questionnaire.

There are (9) items in the questionnaire which their answers will give the most important factors that help in second /foreign language learning. They are closed items which required a tick () in front of the appropriate option. the symbols of the respondence were 40 teachers of English language in North Kordofan state. The data were analyzed by using (SPSS) to retch the results of the study. Arabic language was used as a mother language for Arabic students who learn English as a second language for the nature of the area of the study. The main items of the questionnaire are:

1- Shared areas between languages facilitate learning a FL **Referring to the first language helps in learning foreign language ,especially in the shared areas between L1 and FL**

Option	Frequency	Percent
Agree	24	60.0
Disagree	5	12.5
not sure	11	27.5
Total	40	100.0

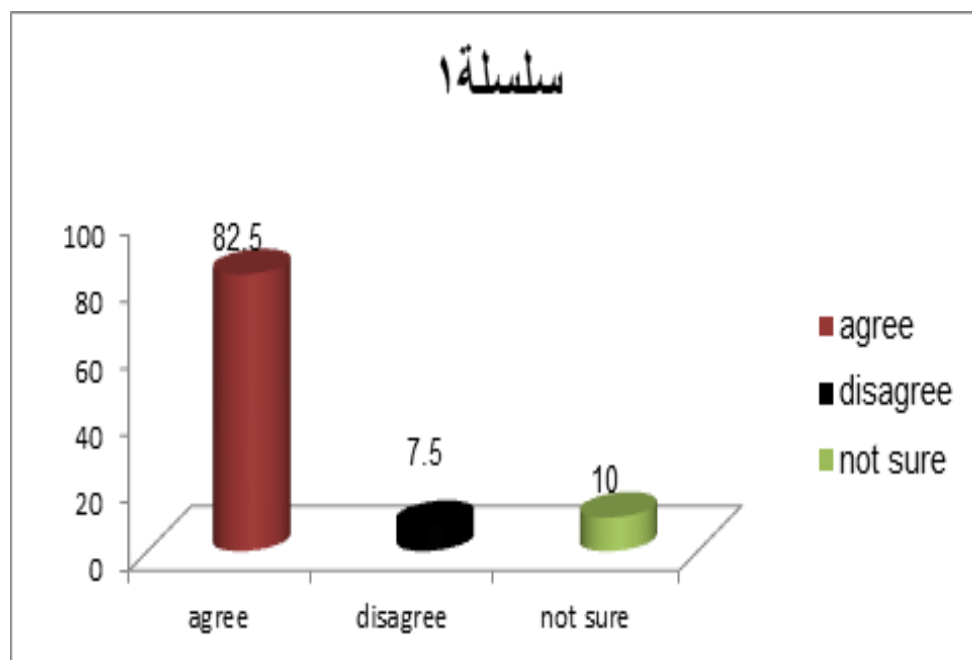


In table and figure above the majority (24)60% of the respondents of the sample of the study agree that “Referring to the first language helps in learning foreign language, especially in the shared areas between L_1 and FL”while the minority (5)12.5%disagreed and a number of (11)27.5% are not sure. Referring to the first language helps in learning foreign language, especially in the shared areas between L_1 and FL.

- Sounds that are found in L_1 but do not exist in FL confuse learners.

Arabic sounds like /ض/ص/ط/ and do not exist in English therefore they are confused with /t/, /s/ and /d/ so we hear sound as: /wot/dog / and /sun/

Option	Frequency	Percent
Agree	33	82.5
Disagree	3	7.5
not sure	4	10.0
Total	40	100.0

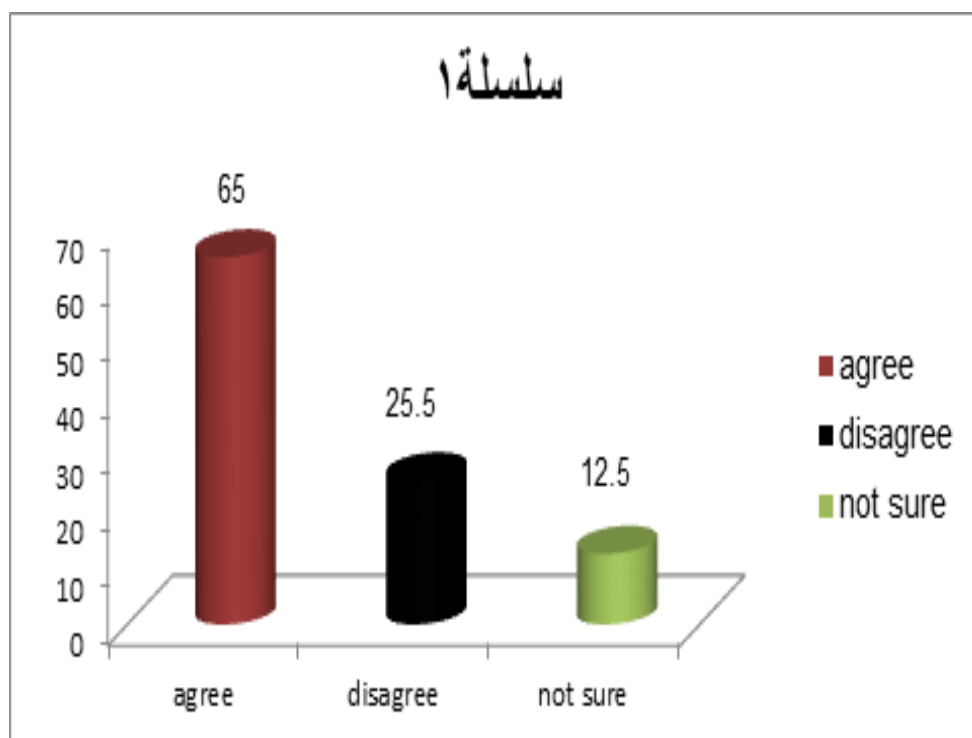


In table and figure (4.7) above the majority (33)82% of the respondents of the sample of the study agree “Arabic sounds like /ض/ص/ط/ do not exist in English therefore they are confused with /t/, /s/ and /d/ so we hear sound as: /wot/dog / and /sun/” while the minority (3)7.5% disagreed and a number of 10 (4) % are not sure. “Arabic sounds like /ض/ص/ط/ do not exist in English therefore they are confused with /t/, /s/ and /d/ so we hear sound as: /wot/dog / and /sun/”

3- Mother tongue interference some sounds are replaced according to L₁.

Sound like /p/ and /t/ are sometime replaced by /b/ in pi, pl/ and / in /ti:tfa

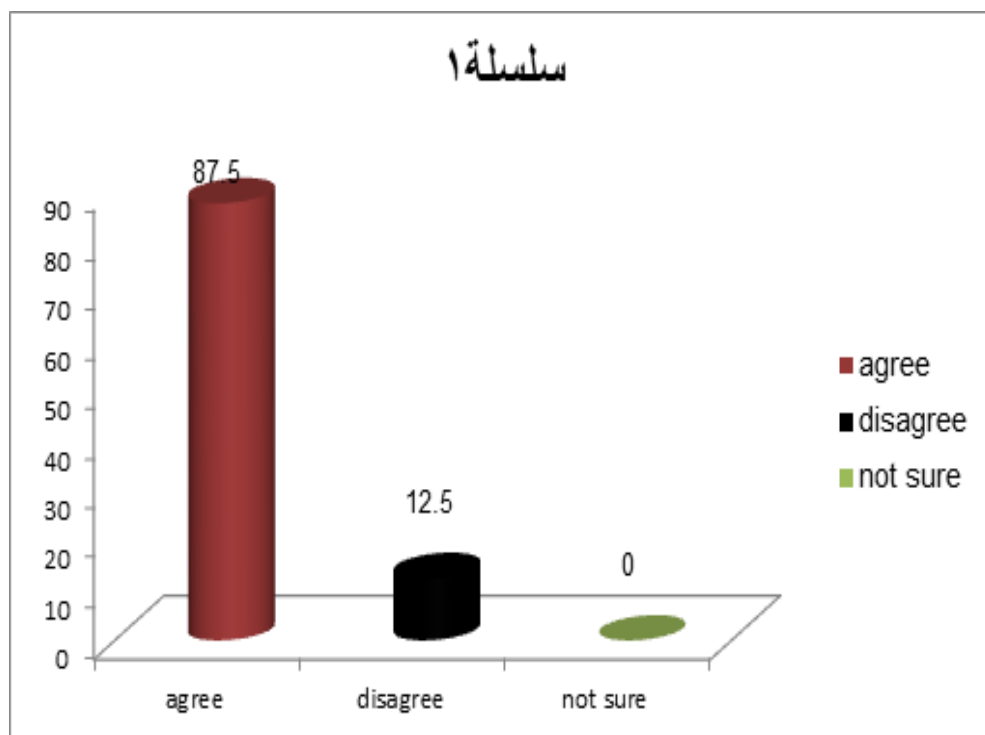
Option	Frequency	Percent
Agree	26	65.0
Disagree	9	22.5
not sure	5	12.5
Total	40	100.0



In table and figure above the majority (26)65% of the respondents of the sample of the study agree “Sound like /p/ and /t/ are sometime replaced by /b/ in pi, Pl/ and / in /ti:tfa/” while the minority (9)25.5%disagreed and a number of (5) 12% are not sure. Sound like /p/ and /t/ are sometime replaced by /b/ in pi, pl/ and / in /ti:tfa

4- Using different letters one sound causes problems. Using the letters to represent, C for the sound /s/ and /k/, ph, GH, F for /f/ and /k/, cQU, CH for /k/ confuses learners

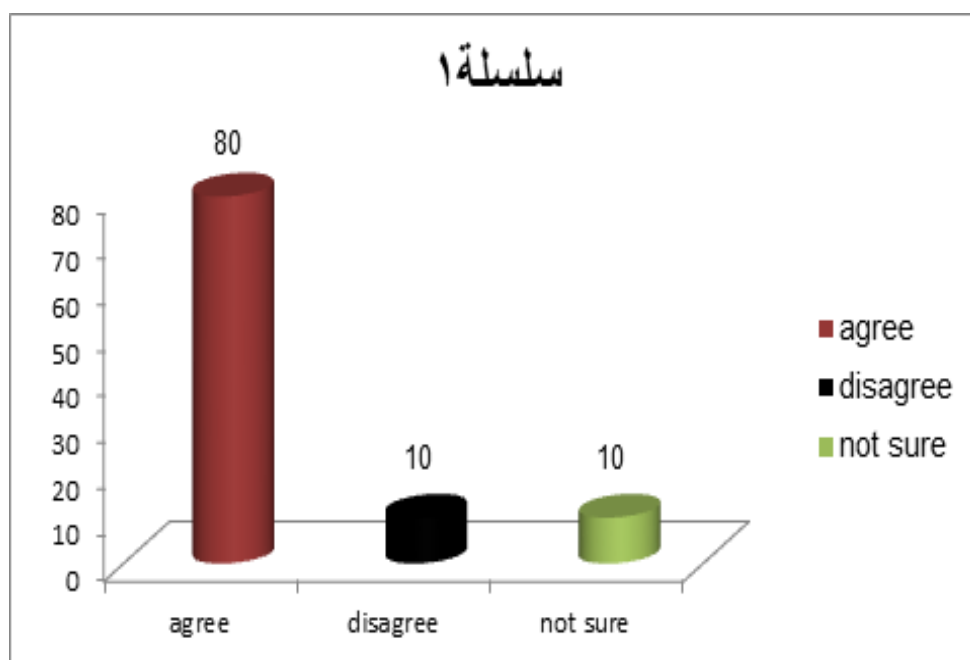
Option	Frequency	Percent
Agree	35	87.5
Disagree	5	12.5
Total	40	100.0



In table and figure above the majority (35)87.5% of the respondents of the sample of the study agree that “Using the letters S,C for the sound /s/ and /k/ ,ph, GH,F for /f/ and /k/ ,c QU,CH for /k/ confuses learners” While the minority (5)12.5%disagreed and a number of (0) 0% are not sure. Using the letters S, C for the sound /s/ and /k/, ph, GH,for /f/ and /k/, c QU, CH for /k/ confuses learner.

5-a letter that has different sounds also confuses FL learners. Table shows A letter that represent different sounds like the letter (a) is used for the sounds /ə/ ,/a/a:/ei/ needs more practice from teachers

Option	Frequency	Percent
Agree	32	80.0
Disagree	4	10.0
not sure	4	10.0
Total	40	100.0

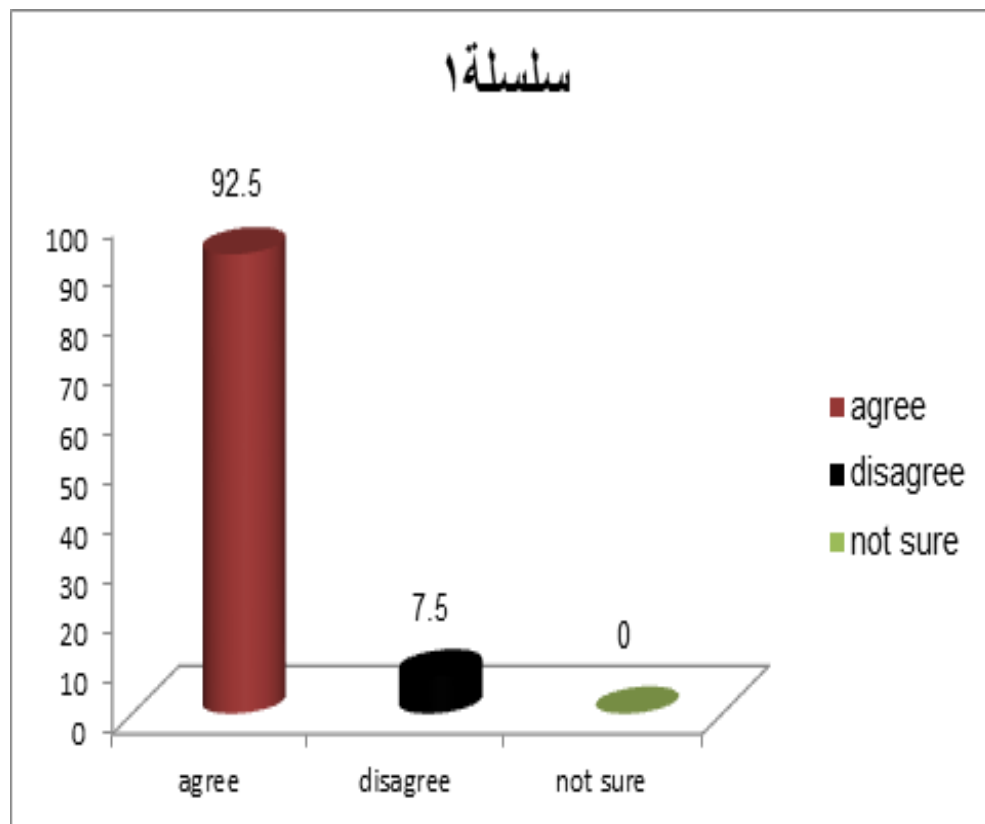


In table and figure (4.10) above the majority (32)80% of the respondents of the sample of the study agree “A letter that represents different sounds like the letter (a) is used for the sounds /ə/ ,/a/a:/ei/ needs more Practice from teachers” while the minority (4)10%disagreed and a number of (4) 10% are not sure. A letter that represent different sounds like the latter (a) is used for the sounds /ə/ ,/a/a:/ei/ needs more Practice.

6- Silent letters are other problematic areas in FL.

Silent letters as in knew ,who, through need more practice because they make problems to the learners

Option	Frequency	Percent
Agree	37	92.5
not sure	3	7.5
Total	40	100.0

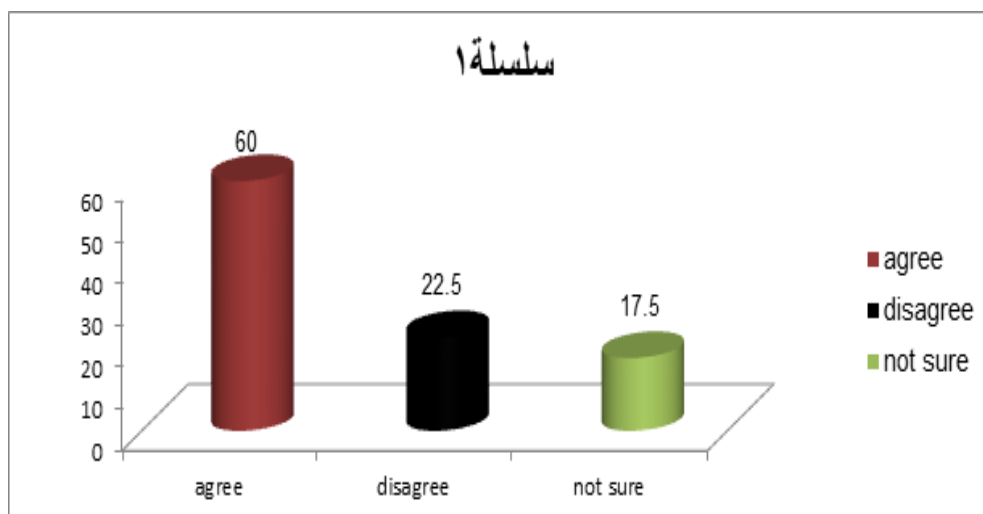


In table and figure above the majority (37)80% of the respondents of the sample of the study agree that, “Silent letters as in knew, who, through need more practice because they make problems to the learners” while the minority (3)7.5%disagreed and a number of (0) 0% are not sure. Silent Letters as in knew, who, through need more practice because they make problems to the learners.

7- English spelling is often misleading for correct pronunciation.

Table Miscorespondance between English spelling and pronunciation as in tortoise , lieutenant,.....etc forms another problem to learners

Option	Frequency	Percent
Agree	24	60.0
Disagree	9	22.5
not sure	7	17.5
Total	40	100.0

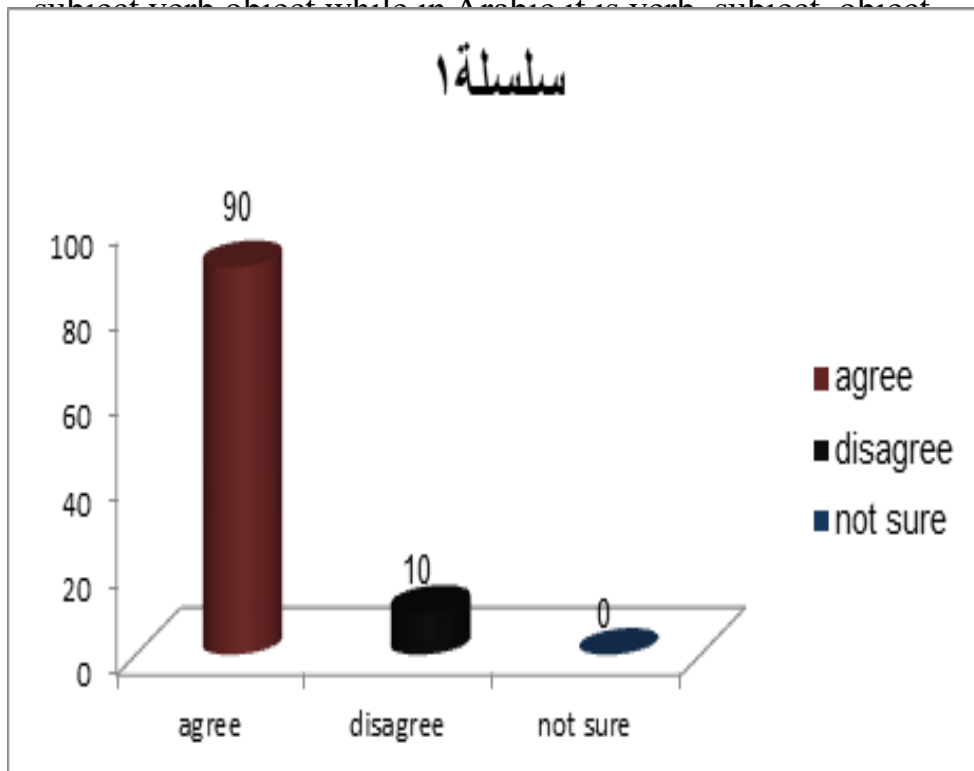


In table and figure above the majority (24)60% of the respondents of the sample of the study agree“Miscorespondance between English spelling and pronunciation as in tortoise,lieutenant forms another problem to learners”While the minority (9)22.5%disagreed and a number of (7) 17.5% are not sure.Miscorespondance between English spelling and pronunciation as in tortoise, lieutenant forms another problem to learners”

8- Different areas between L₁ and FL hinder learning. Another problem is that the structure in English is mainly subject verb object while in Arabic it is verb ,subject ,object

Option	Frequency	Percent
Agree	36	90.0
Disagree	4	10.0
Total	40	100.0

Figure Another problem is that the structure in English is mainly subject verb object while in Arabic it is verb subject object



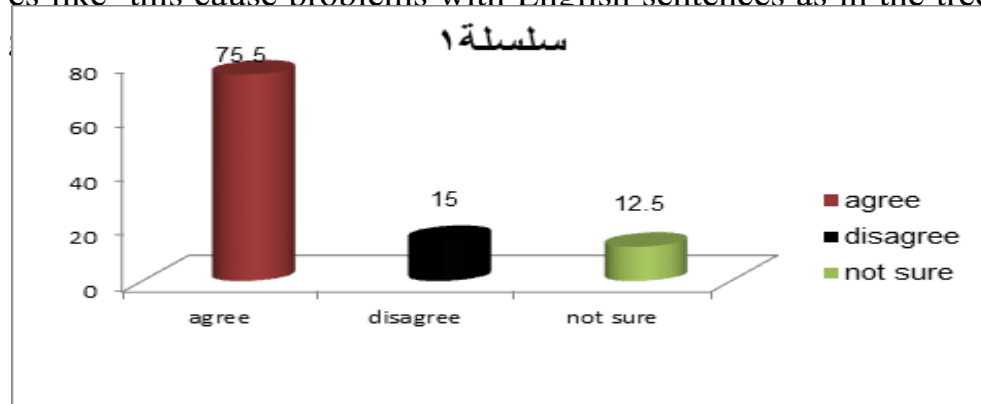
In table and figure above it is noticed that the majority (36)90% of the respondents of the sample of the study agree. Another problem is that the structure in English is mainly subject verb object while in Arabic it is verb ,subject ,object . “while the minority (4)10%disagreed and a number of (0) 0% are not sure. Another problem is that the structure in English is mainly subject verb object while in Arabic it is verb ,subject ,object .

9- Learners face problems with syntax when they refer to L_1 in ELT.

Arabic allows nominal or verbless phrases to stand for sentences like **شجرة خضراء** - this cause problems with English sentences as in the tree green

Option	Frequency	Percent
Agree	29	72.5
Disagree	6	15.0
not sure	5	12.5
Total	40	100.0

Arabic allows nominal or verb less phrases to stand for sentences like **شجرة خضراء** - this cause problems with English sentences as in the tree green



In table and figure above the majority (29)75% of the respondents of the sample of the study agree “Arabic allows nominal or verbless phrases to stand for sentences like **شجرة خضراء** this cause problems with English sentences as in the tree green “while the minority (6)15%disagreed and a number of (5) 12.5% are not sure. Arabic allows nominal or verbless phrases to stand for sentences like **شجرة خضراء** this cause problems with English sentences as in the tree green.

Summary:

This study compares and contrasts first language acquisition to second or foreign language learning . It brings about factors

that help first language acquisition . It discusses the possibility of applying these factors in ELT as well . It also tend to find out factors that hinder foreign language acquisition to avoid them in ELT . It compares and contrast Arabic language as first language and English as foreign language at all levels . This includes , sounds , spelling of words , phrases , clauses , and sentences . Descriptive and analytical methods are used . Data is analyzed and results are reached by using S.P.S.S programme . Findings and recommendations are put forward as well.

Results

1- Referring to the first language helps in learning foreign language, especially in the shared areas between L_1 and FL .

2- Sounds that are found in L_1 but do not exist in FL confuse learners.

3- Mother tongue interference some sounds are replaced according to L_1 .

Sound like /p/ and /t/ are sometime replaced by /b/ in pi, pl/ and /in /ti:tfa

4- Sounds that are found in L_1 but do not exist in FL confuse learners. Arabic sounds like /ض/ , /ط/ and do not exist in English therefore they are confused with /t/, /s/ and /d/ so we hear sound as: /wot/ dog / and /sun/

5- Using different letters one sound causes problems. Using the letters to, C for the sound /s/ and /k/, ph, GH, F for /f/ and /k/, cQU, CH for /k/ confuses learners.

6--a letter that has different sounds also confuses FL learners. Table shows A letter that represent different sounds like the letter (a) is used for the sounds /a/ , /a:/ , /ei/ needs more practice from teachers

7-- Silent letters are other problematic areas in FL. Silent letters as in knew ,who, through need more practice because they make problems to the learners

8- Learners face problems with syntax when they refer to L_1 in ELT. Arabic allows nominal or verbless phrases to stand for sentences like شجرة خضراء this cause problems with English sentences as in the tree green

9- Different areas between L_1 and FL hinder learning. Another problem is that the structure in English is mainly subject verb object while in Arabic it is verb ,subject ,object .

References :

- (1) Al khuli, M(1989) English Grammar: Morphology, Dar Alfah .
- (2) Al Samawi, A(2000) "An Introduction to Research techniques In linguistics and literature", University of Yemen .
- (3) Fromkin, V. and Rodman, R(1993) "An Introduction to language" (USA) New York, Harcourt Brace & company.
- (4) (2007) Oxford Advanced learner's Dictionary Oxford. Oxford University press.
- (5) Yule, G(1985) "the Study of language" Cambridge, Cambridge University press.