



مجلة القلم لِلدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة واللُّغويَّة



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

✍ خبر ليس وصوره في ديوان النَّابغة الشَّيباني (دراسة نحويَّة دلاليَّة)

د. محمَّد الطَّيِّب عمر مصطفى

✍ دور المشرفات التَّربويَّات في تنمية المهارات القياديَّة لدى معلَّمت مدرَّسات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربيَّة السَّعوديَّة من وجهة نظرهن خلال العام الدراسي 1444هـ - 2022م

أ. أشواق محمد مشيع الشَّيبي - د. منال حسين الحمدي

✍ أثر الألعاب الإلكترونيَّة على التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانيَّة بمجمع دار الخير التَّنموي بمدينة كسلا لعام 2022م

د. صفوان مهيوب غالب عامر

✍ دور القيادة الإبداعيَّة في حل مشكلات التَّعليم عن بعد في المرحلة الابتدائيَّة بمدينة الطائف بالمملكة العربيَّة السَّعوديَّة من وجهة نظر المعلِّمين

أ. علي بن جبور بن جابر النَمري - طالب ماجستير - د. عبيد الله محسن الجهنّي

✍ English Language Department, Faculty of Education Investigating coherence and cohesion in writing English composition.

Dr. Ahmed Hamid Mohammed Ahmed



مجلة القلم للدراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة واللُّغويَّة- العدد السابع عشر- رمضان 1444هـ- مارس 2023م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arriyria for Publishing and Distribution

العدد السابع عشر - رمضان 1444 هـ - مارس 2023 م

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

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2023

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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (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

أثر الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية بمجمع دار الخير
التنموي بمدينة كسلا لعام 2022م.....(24-7)

د. صفوان مهيبوب غالب عامر

أصل الألوان في الأدب والقرآن.....(42-25)

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

التجديد في الأوزان والقوافي عند شعراء الرابطة القلمية.....(58-43)

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

الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل-فلسطين..(86-59)

أ.د. كمال خليل مخامرة - أ. أنوار جباره جعبري

خبر ليس وصوره في ديوان النابغة الشيباني (دراسة نحوية دلالية).....(124-87)

د. محمد الطيّب عمر مصطفى

دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة

الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.....(146-125)

أ. علي بن جبور بن جابر النمري - طالب ماجستير - د. عبید الله محسن الجهني

دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف

بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن خلال العام الدراسي 1444هـ - 2022م.....(164-147)

أ. أشواق محمد مشيع الثبتي - د. منال حسين الحمدي

English Language Department, Faculty of Education Investigating coherence and cohesion in writing

English composition.....(165-192)

Dr. Ahmed Hamid Mohammed Ahmed

Suggested techniques for improving English language speaking skill.....(193-218)

Mr. KHALID AHMED ABDALLAH MOHAMMED-DR.ABDELHAFEEZ ALLMOHAMMED DAWOOD

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 السابع عشر 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 السادس عشر، 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 الثامن عشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

أثر الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية بمجمع دار الخير التنموي بمدينة كسلا لعام 2022م

مشرّف تربوي وتعليمي - مجمع دار الخير التنموي
ولاية كسلا - السودان

د. صفوان مهيوب غالب عامر

المستخلص:

تهدف الدراسة للوقوف على أثر الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية بمجمع دار الخير التنموي-مدينة كسلا لعام 2022م، وتوضيح المخاطر والآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي عند الطلاب الثانوية، وبيان طرق التخلص منها أو تقنينها. وذلك لما للموضوع من أهمية كبيرة في الوسط الطلابي الذي انتشر فيه إدمان الألعاب الإلكترونية والذي أثر سلباً على التحصيل والتميز، واستخدم الباحث طريقة التحليل الوصفي للظاهرة بواسطة استبانة قياسية من أربعة محاور في 22 فقرة على عينة عشوائية مكونة من 80 طالب، لقياس أثر الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي، وتم التحقق من دلالة صدق وثبات النتائج، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج أن مستوى تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي لدى الطلبة كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آثار ممارسة الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي وأن هناك آثار سلبية ناتجة من إدمان الألعاب الإلكترونية تؤثر في التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية تمثلت بنسب متفاوتة في أخذ جل أوقات الطالب المدمن، وتجعل الطالب المدمن يسهر أكثر الليل وتؤثر كذلك في صحة الطالب النفسية فتحدث عنده الضيق والاكتئاب والقلق، مما يؤدي إلى الضيق في المدرسة وعدم فهم شرح المدرسين، وعدم فهم المسائل العلمية بشكل طبيعي، وقد يؤدي إلى عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.

كلمات مفتاحية: الألعاب الإلكترونية — التحصيل — المرحلة الثانوية.

The electronic games effect on the academic achievement for the secondary school pupils at Dar Al-khair Development Compound-city of Kassala for the year 2022

Dr. Safwan Mehryoub Ghalib Amer

Abstract:

The study aims to determine the impact of electronic games on the academic achievement of secondary school pupils at Dar Al-Khair Developmental Compound in the city of Kassala for the year 2022, as well as to clarify the negative risks and effects of electronic games on the academic achievement among the pupils. It shows the ways to get rid of or control them. Since this point takes a great importance among the pupils which lead to the spread and addiction of electronic games, then made a negative impact on academic achievement. The researcher used the descriptive analysis method by a standard questionnaire consists of four axes in 22 paragraphs with a random sample of 80 pupils to measure the impact of electronic games on academic achievement. The significance of the validity and reliability of the results was verified after conducting the appropriate statistical analysis. The results showed that the level of influence of the Electronic games on the academic achievement to the pupils was moderate and there were statistically significant differences in the effects of playing electronic games on the academic achievement, beside the negative effects resulting from the addiction to electronic games affecting the academic achievement of secondary school pupils, represented in varying proportions by taking most of the pupils' time it makes the addicted pupil stay up most of the night and also affects the pupil's mental health, causing him distress, depression and anxiety, which leads to distress in school, lack of understanding of teachers' explanation, and lack of understanding of learned issues naturally, and may lead to unwillingness to go to school.

Key words: The electronic games-academic achievement- the secondary school pupils

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه الصادق الأمين وعلى آله وصحابه ومن تبعمهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

نعلم أن اللعب هو حياة الطالب الذي يشعره بالسعادة ويجعله يميل إلى إحداث عالم من الوهم والخيال، يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والثقة دون خوف من تدخل الآخرين وأحياناً يكون اللعب منطلقاً للاستكشاف وعلاجاً للأمراض النفسية وتخفيف التوتر والانفعال. ولكن حينما يصل اللعب إلى حد الإفراط خاصة مع الألعاب الإلكترونية العنيفة لابد أنه سيكون له أثر سلبي لا محالة، ولقد تطورت وسائل الألعاب، وشهدت السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً بفعل التقدم العلمي والثورة التكنولوجية التي شهدها القرن الحادي والعشرون، وأصبحت الألعاب الإلكترونية تمارس بشكل منقطع النظير عند جمهور الطلاب؛ حيث تعد الألعاب وخاصة الألعاب الإلكترونية مصدراً رئيساً يلجأ إليه الطلاب في الترويح عن أنفسهم وقضاء جل أوقات فراغهم، بحجة التسلية بسبب توفرها وانتشارها الواسع في المجتمعات المعاصرة، عبر الهواتف المحمولة والكمبيوترات والتابلات.

أضف إلى ذلك ما يمثله الإفراط في الألعاب الإلكترونية من تأثير سلبي على حياة الطلاب اجتماعياً في ضمور العلاقة مع الأقارب، وأخلاقياً بالأخلاق المكتسبة من الأنانية وغيرها وعبادياً في التهاون بالصلاة، وسلوكياً في تصرفات الأفراد، ويظهر ذلك جلياً في السلوك العدواني والتنمر على الآخرين تقليداً لأبطال الألعاب وخاصة على المراهقين منهم، وعلى نفسياتهم بالبعد والانطواء، وصحتهم هزلاً وقلّة شهية للأكل وأخيراً وهو موضوع بحثنا أكاديمياً وعلمياً في ضعف التحصيل وربما كره الذهاب إلى المدرسة وترك التعليم. ولقد لفت نظر الباحث التأثير البالغ لهذه الألعاب على الطلاب في المجمع حتى صارت ظاهرة لا يستطيع أحد تجاهلها وتستدعي الدراسة والتحليل للوصول إلى بناءات علمية مناسبة وحلول ناجعة للتخفيف منها نظراً للانتشار المتزايد والكثيف واتساع دائرة مدميها.

مشكلة البحث:

الغرض من الدراسة استقصاء أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية الترفيهية على التحصيل الدراسي عند الطلاب ومعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتهم قبل الإدمان وبعده. واستقصاء مدى اندماج الطلاب في ممارسة هذه الألعاب إلى أن يصل إلى حد الإدمان عليها بما تحويه من مثيرات تضمن استمرار الطلاب في اللعب وعدم قدرتهم على الانسحاب بسهولة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في الحد من ظاهرة الإدمان لهذه الألعاب والتوعية النوعية للطلاب ولأولياء الأمور بمخاطرها وآثارها السلبية، وتكوين رأي مجتمعي في متابعة الطلاب وتوجيههم التوجيه السليم في ترتيب أولوياتهم والنظر في مستقبلهم والسعي لتحقيق أهدافهم السامية.

أهداف البحث:

1. توضيح المخاطر وبيان الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي عند الطلاب الثانوية.

2. بيان طرق التخلص منها والحد منها أو تقنينها.

حدود البحث:

حدود البحث الموضوعية كل الطلاب المنتسبين للعملية التعليمية، أما الحدود المكانية فطلاب المدارس الدولية الثانوية بمجمع دار الخير التنموي ولاية كسلا.

تعريف:

الألعاب الإلكترونية:

اللعبة هو: نشاط موجه أو غير موجه ويكون على شكل حركة أو عمل وممارسة فردياً أو جماعياً، ويستغل طاقة الجسم الحركية والذهنية⁽¹⁾. والألعاب الإلكترونية: هي نوع من الألعاب المبرمجة يتم ممارستها عن طريق جهاز إلكتروني كالحاسوب أو الهاتف النقال تعتمد على المؤثرات البصرية والصوتية بدرجات يحصل عليها اللاعب بمراحل متدرجة⁽²⁾. وقيل هي نشاط منظم منطقياً في ضوء مجموعة قوانين اللعب، حين يتفاعل لاعباً أو أكثر لتحقيق أهداف محددة⁽³⁾. وتعرف إجرائياً بأنها ألعاب تعليمية أو ترفيهية يتم اللعب فيها باستخدام جهاز إلكتروني وتمتاز غالباً باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية والتركيز وإحراز النقاط أو إتمام المهمة والانتقال لمرحلة أخرى تحقيقاً لأهداف محددة⁽⁴⁾.

إذا فهو اندماج في لعب عبر شاشة كمبيوتر أو هاتف باستخدام اليد وقوى التركيز العقلي في أوقات غير محددة، يأخذ من الطالب جهده العقلي ووقته وتركيزه في غير ما فائدة.

أنواعها:

1. ألعاب تعليمية وفكرية تعتمد على الترفيه والتشويق ويغلب فيها قوة الملاحظة والتركيز وهو النوع المفيد من الألعاب الإلكترونية في تحبيب المادة العلمية لدى الطلاب وتقوية المخيلة وسرعة البديهة وتنشيط الذاكرة والنشاط الذهني⁽⁵⁾.
2. النوع الترفيهي الذي يعتمد على استراتيجيات حربية وقاتلية شرسة يغلب عليها الصراع على البقاء بتجميع أكبر عدد من النقاط⁽⁶⁾.

وقد أشارت بعض الدراسات لوجود العديد من الإيجابيات للألعاب الإلكترونية بشكل عام كالتحفيز وتوظيف المهارات التفكيرية، وطرد الملل، إن كانت الألعاب بإشراف الأبوين أو المعلم، وإذا كانت محصورة في أوقات محددة حتى لا تأخذ الطالب إلى متاهة الإدمان والإفراط في اللعب، الذي يحول الإيجاب إلى السلب والفائدة إلى المضرة مع العلم بأن السلبيات المترتبة من الألعاب الترفيهية الحربية والقاتلية كبيرة جداً⁽⁷⁾. ولكن للأسف الإقبال عند الطلاب نحو الألعاب الترفيهية العنيفة على حساب الألعاب التعليمية حتى باتوا يفضلونها واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم حتى أصبحت جزءاً من نمط حياتهم اليومي، وحتى وصلت عند الكثير منهم إلى حد الإدمان، الذي يستوجب إيجاد حلول علاجية مناسبة⁽⁸⁾.

التحصيل الدراسي:

هو إنجاز أو كفاءة في الأداء لمهارة أو معرفة يتحصل عليها الطالب من خلال برنامج مدرسي متكيف مع العمل المدرسي⁽⁹⁾، وقيل هو منظومة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكسبها الطالب من خلال تعلمه للمواد الأساسية المختلفة على مدار السنة، ويعبر عنه بمعدل نهائي لجميع المواد الدراسية التي يحصل عليها الطالب⁽¹⁰⁾.

طلاب المرحلة الثانوية: الطالب في اللغة:

من الفعل طَلَب، وهو محاولة وجدان الشيء وأخذه، والمطالبة: أن تطالب إنساناً بحقٍ لك عنده، ولا تزا لتتقاضاه وتطالب به بذلك⁽¹¹⁾.

والمرحلة في اللغة:

هي الموضع الذي تنزل به من حيث ترتحل وكل موضع نزلت به ثم ارتحلت عنه فهو مرحلة والجمع مراحل⁽¹²⁾.

الثانوية في اللغة:

مفرد مؤنث ثانوية، وهو: اسم منسوب إلى ثان، أي ما يلي الأول في الدرجة والمرتبة، وليس له الأهمية الأولى، تقول: قمت بدور ثانوي، مسائل ثانوية، لون ثانوي⁽¹³⁾.

أما تعريف طلاب المرحلة الثانوية في الاصطلاح:

فهم المتعلمون المنتظمون في الدراسة التعليمية في المرحلة الأخيرة من التعليم العام، التي يلتحق بها الطالب بعد تمام المرحلة المتوسطة أو الإعدادية، وفترتها ثلاث سنوات⁽¹⁴⁾، والدراسة فيها أكثر تخصصاً لتأهله لمواصلة دراسته فوق الثانوي أو للخروج للعمل في الميادين المناسبة له. إذاً فالمرحلة الثانوية تتكون من مجموع الشباب الملتحقين بالمرحلة التعليمية الثانوية بعد المرحلة الإعدادية أو المتوسطة والتي هي قبل المرحلة الجامعية، والتي تتكون من الفصول الأول والثاني والثالث الثانوي؛ ويعدون للتعليم الجامعي أو للعمل في ميادين الحياة. وتعتبر المرحلة الثانوية قمة الهرم التعليمي العام، ويقع على عاتقها مهمة إعداد الطلاب للحياة الجامعية في التعليم العالي، وإعدادهم لمواجهة الحياة العامة بما تحتاجه من فهم ومعرفة، فلا بد من صياغة أفكارهم صياغة راشدة؛ تهينهم ليكونوا أفراداً صالحين ونافعين في بناء مجتمعهم.

يتبين من خلال التعريف، أن معظم من يلتحقون بالمرحلة الثانوية هم شباب في سن المراهقة المتوسطة، وما أن هذه المرحلة هي فترة المراهقة المتوسطة، فهي عمق مرحلة الشباب وعنفوانه وقوته، ومن هنا تكمن أهمية المرحلة الثانوية من أهمية مرحلة الشباب في عمر الإنسان، وعليه سيتطرق الباحث إلى توضيح أهمية الشباب بشيء من الإيجاز؛ لتتضح أهمية المرحلة الثانوية. وللمرحلة الثانوية خصائص عديدة يجمل الباحث أهمها في التالي:

1. أنها تواكب مرحلة البلوغ؛ التي يسميها علماء النفس بمرحلة المراهقة، والتي تعتبر من أخطر المنعطفات التي يمر بها الشباب، وهنا تكمن أهمية الدعوة إلى الله في الوسط الطلابي الثانوي، لأهمية هذه المرحلة بالذات، فهي مرحلة المراهقة ومرحلة

- بداية البلوغ، ومرحلة بلوغ سن التكليف، وتكوين الشخصية، ومرحلة يصبح فيها مسؤولاً عن تصرفاته.
2. هذه المرحلة سميتها الغالبة النمو، نمو في الخبرة، ونمو في القدرة، ونمو في المعرفة، ونمو في المواهب والاستعدادات، ونمو في كل اتجاه وتطلع دائم إلى المزيد، هي فترة العواطف المتدفقة من كل نوع، وفترة التحصيل العلمي والقراءة والاطلاع⁽¹⁵⁾.
3. ومن خصائص هذه المرحلة أنها تشكل ما يقارب من نصف المجتمع، فالشباب في المرحلة الثانوية يمثلون من حيث الكمية 60 % من مجموع الأمة، ومن حيث الكيف يمثل قلب الأمة النابض وقوتها الدافعة ودرعها الواقى. فترة الشباب فترة التأثير والتأثر، والعطاء والبذل، هي فترة الحاجة الماسة إلى التوجيه والترشيد والتبصير والعناية والرعاية⁽¹⁶⁾.
4. المرحلة الثانوية تعتبر فترة وضع حجر الأساس، وكلما كان الأساس متيناً، كان البناء قوياً شامخاً، وكلما كان الأساس ضعيفاً، كان البناء هشاً، سرعان ما يتحطم وينهار عند أول هبة ريح أو رشة مطر، والاهتمام بالتربية والدعوة في المرحلة الثانوية يساعد في إعداد الطلاب للمواطنة الكاملة، وليكونوا مواطنين واعين بمشكلات وطنهم، وقادرين على تحمل أعباء دورهم الإنتاجي في المجتمع المعاصر⁽¹⁷⁾.
5. إذاً تربية الطالب وتوجيهه للخير في هذه المرحلة الدقيقة الفاصلة غاية في الأهمية، لأن أثر صلاحه واستقامته لا يتوقف عند مراهقته، بل تمتد آثاره إلى ما بعدها من مراحل، وما يناط به من مسؤوليات، فهي ليست تربية له في حاضره فقط، وإنما توجيهه لإصلاح لمستقبله كذلك.
6. تمثل مرحلة الشباب مرحلة العمل والإنجاز؛ حيث يشكل الشباب في المجتمعات القوة المنتجة والصانعة نظراً لما يملكونه من مهارات ومعارف وقوة جسمية تؤهلهم لبذل الجهد والطاقة من أجل تحقيق أهداف المجتمع، والدول تخصص الميزانيات الكبيرة وتجهز المؤسسات التعليمية من أجل إعداد الشباب لهذه المهام الصعبة. وإذا كان عصرنا الحالي يزيد من اهتمامه بالشباب فلأن ذلك ضرورة تحتمها مصلحة المجتمع، فالشباب قوة اجتماعية هامة بصفته قطاعاً اجتماعياً رئيسياً في المجتمع، وقوة اقتصادية جبارة، فالعمال الشباب هم الذين ينتجون بسواعدهم، والشباب المتعلم بجهدهم الذهني ينتجون ما يحتاجه المجتمع، وهم الذين يبنون صرح الوطن ويضمنون منعه وقوته الاقتصادية، ودور الشباب في التنمية الشاملة، دور أساسي ومحوري⁽¹⁸⁾.
- يخلص الباحث مما سبق أن المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي ينظر إليها بقدر كبير من الأهمية؛ حيث أنها تُخرج قادة للمجتمع، وتُعدُّ أبنائها للعمل والإنتاج ومواصلة تعليمهم الجامعي، فمن واجب المعلمين والمربين أن يدركوا أهمية العناية بطلاب المرحلة الثانوية، ويُعدُّوها عِزاً دافعاً جيداً، وعليهم أن يُسَخِّروا كل طاقاتهم ومكاناتهم؛ للمحافظة على هذه الثروة من الشباب التي هي أغلى ما تفاخر به المجتمعات والأمم.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمنير قهلوز وفاطمة عرقابي، جامعة باتنة الجزائر 2020م، حيث توصل الباحثان وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بتأثير سلبي كبير على التحصيل الدراسي وذلك بإهمال الواجبات المدرسية، وتفضيل اللعب على الاهتمام بدروسهم⁽¹⁹⁾.

الدراسة الثانية: لأمية ميثري أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي الجزائر 2017 والتي وصلت إلى أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري وذلك من خلال دراسة ميدانية في عينة من 100 فقرة توصلت إلى أن أغلب التلاميذ يتأثرون في تحصيلهم الدراسي بسبب الألعاب الإلكترونية⁽²⁰⁾.

الدراسة الثالثة: رسالة دكتوراه إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض لعبدالله بن عبدالعزيز الهدلق، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض كانت الدراسة على 359 طالب من الابتدائي والمتوسط والثانوي توصل فيها الباحث إلى أن هناك عدد من العوامل التي تدفع الطلاب إلى ممارسة الألعاب حب الفوز والتحدي والاستطلاع، وخرج بالآثار السلبية الكبيرة على الطلاب في تحصيلهم الدراسي، ويتسبب سهر الطلاب طوال الليل في ممارسة هذه الألعاب إلى عدة أمور من أهمها تغييبهم عن المدرسة في اليوم التالي، وكذلك عدم التركيز في الفصل، ناهيك عن صدام الرأس والتشتت الذهني وكذلك ما يفقده الطالب من ضياع الوقت الطويل الذي يقضيه في ممارستها، والتأثير الضار على الذاكرة على المدى الطويل، وإصابة الطالب بالانطواء والكآبة، وتزيد من العدوانية والعنف لديه، والتأثير على النظر، واكتساب أخلاق سيئة كالمكر والخداع، والتكاسل عن أداء الصلوات، وعقوق الوالدين، والأثرة وحب النفس.

الدراسة الرابعة:

أثر لعبة ببجي "PUBG" على التحصيل الدراسي⁽²¹⁾: دراسة ميدانية لعبد المنعم المدهون لدى طلاب مدرسة سامي العلمي الثانوية للبنين بمحافظة غزة، رسالة منشورة في موقع تعليم جديد، وحيث قد توصل الباحث إلأن للعبة ببجي تأثير على مستويات الطلاب التحصيلية، ولكن على المدى البعيد يكون التأثير أعمق وأكثر خطرا.

وأن للعبة ببجي تأثير على أمشاط التفكير لدى الطلاب، وتسيطر على عقول الطلاب، حيث تمنع تفتح الذهن وصفائه، وتقبل المادة التعليمية من المعلم وتجعل الطالب يشعر بالملل من المواد الدراسية، بحيث أنها لا تحتوي على عناصر الجذب الموجودة في لعبة الببجي التي تشد الذهن وتسيطر على الحواس. والملاحظ في الدراستين الأوليتين أنهما اهتمتا بدراسة تأثير الألعاب الإلكترونية في التحصيل الدراسي على تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط ودراستنا تهتم بتأثير الألعاب الإلكترونية على طلاب المرحلة الثانوية، كما أن الرسالة الثالثة اقتصر على إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام، ودراستنا ستقتصر آثار

الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي، أما الدراسة الرابعة فتقتصر على أثار لعبة الببجي فقط ودراستنا ستتناول لعبتين من الألعاب المشهورة وستركز على الآثار التعليمية.

أنواع الألعاب القتالية:

اقتصر الباحث في ذكر الأنواع فقط على اللعبتين اللتين ذكرهما الطلاب في البيانات الشخصية والأكثر تداولاً عند العينة:

1: فري فاير Free Fire:

هذه اللعبة يفضلها 41 طالب من العينة المستهدفة، وهي لعبة إلكترونية ملأت الدنيا وشغلت الناس تنتشر بصفة رهيبية في مجتمعنا والافتتاه والغريب في الأمر هو تفاعل بعض الأولياء لهذه اللعبة لتصبح عائلية. وخلاصة اللعبة: تكون اللعبة من 50 لاعباً يسقطون من مظلة في جزيرة بحثاً عن أسلحة ومعدات لقتل اللاعبين الآخرين. اللاعبون أحرار في اختيار موقع البداية، وأخذ الأسلحة والإمدادات لإطالة عمر معركتهم، عندما ينضم اللاعبون إلى لعبة ما، سيدخلون طائرة ستطير فوق الجزيرة. أثناء تحليق الطائرة فوق الجزيرة، يمكن للاعبين القفز حيث يريدون، مما يسمح لهم باختيار مكان استراتيجي للهبوط بعيداً عن الأعداء. بعد الهبوط، يجب على اللاعبين البحث عن أسلحة وأدوات نفعية. يمكن العثور على المعدات الطبية والأسلحة المتوسطة والكبيرة والقنابل اليدوية وغيرها من العناصر المميزة في جميع أنحاء الجزيرة. الهدف النهائي للاعبين هو البقاء على قيد الحياة على الجزيرة بحد أقصى 50-51 لاعباً عبر الإنترنت؛ هذا يتطلب القضاء على جميع الخصوم الذين يواجههم اللاعبون على طول الطريق والتأكد من أنهم الناجي الوحيد المتبقي. تقلص المنطقة الآمنة المتاحة لخريطة اللعبة بمرور الوقت، مما يوجه اللاعبين الباقين على قيد الحياة إلى مناطق أكثر إحكاماً لفرض المواجهات. آخر لاعب أو فريق يقف يفوز بالجولة⁽²²⁾.

التجربة الأولى تكون بإرادتك لتتحول فيما بعد إلى شيء من الإدمان تعلمك فن القتل والاستمتاع فيه ورسم الاستراتيجيات، تثقفك حول أنواع الأسلحة والرصاص والألغام والمتفجرات وتجبرك على الهرب من عالم ومجتمع واقعي خطر إلى آخر افتراضي أخطر منه لعبة تحول اللاعب من شاب يعيش حياة طبيعية إلى مقاتل في ساحة معركة يناضل ليكمل ويقتل ليصمد، والرابح هو من يصمد حتى النهاية.

2: لعبة بجيموبايل لايت pubg mobile lite:

وهذه اللعبة يلعبها 35 طالب من العينة المستهدفة، وتتميز ببجي موبايل بأسلوب لعب مشابه جداً للعبة الأولى، حيث ينزل اللاعبون بالمظلات في جزيرة نائية حيث يتقاتل ما لا يزيد عن مائة مشارك كحد أقصى ليطلوا آخر الناجين. قبل كل مباراة، يتم اختيار طريقة اللعب، والتي يمكن أن تكون فردية أو جماعية بحد أقصى أربعة⁽²³⁾.

تفريغ وتفسير البيانات:

تم تنزيل 80 استمارة على عينات عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية البالغ عددهم

240 طالب، الاستمارة مكونة من أربعة محاور:

المحور الأول:

جدول⁽²⁴⁾ البيانات الشخصية:

مختلف الأعمار						الخيارات الفقرة
سنة 18	سنة 17	سنة 16	سنة 15	سنة 14	سنة 13	
2	11	27	28	12	1	العمر
			ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	اول ثانوي	الصف
			7	59	13	
	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	آخر مستوى تحصيل دراسي
		1	7	25	45	
			أخرى	ببجي	فري فاير	اللعبة المفضلة
			4	35	41	
			اكثر من سنة	سنة	اقل من سنة	مدة الاندماج في اللعبة
			27	14	27	

من جدول البيانات الشخصية يتضح أن الفئة العمرية الأكثر في العينة هي عمر 15 ثم سن 16 ثم سن 14 ثم سن 17، والصف الثاني ثانوي يحتل المرتبة الأعلى ثم الصف الأول ثانوي، وآخر مستوى تحصيل دراسي حصل الخيار ممتاز نسبة 36 % من الطلاب، وخيار جيد جدا 20 % ومستوى جيد 5.6 % ومستوى مقبول على 8.، % ومستوى ضعيف صفر %، واللعبة الأكثر تفضيلا عند العينة هي لعبة ببجي ثم فري فاير، والذين يلعبون الألعاب أقل من سنة متساو مع أكثر من سنة.

المحور الثاني:

الآثار الوجدانية النفسية من الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي:

السؤال	متفجع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة العدم
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
الشعور بالقلق وقت التحصيل الدراسي	16	12.8	8	6.4	40	32	15	12	1	0.8	44.8
الشعور بضغط والاكتئاب وسط المدرسة	7	5.6	3	2.4	49	39.2	12	9.6	9	7.2	56
كره القراءة والاطلاع	3	2.4	8	6.4	48	38.4	12	9.6	9	7.2	55.2

السؤال	مرتفع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الوجود	العدم
فهم المسائل العلمية بشكل طبيعي	34	27.2	22	17.6	7	5.6	14	11.2	3	2.4	19.2	44.8
التعامل مع المعلمين والزملاء بشكل إيجابي	25	20	43	34.4	6	4.8	4	3.2	2	1.6	9.6	54.4

نتيجة الجدول متمثلة في نسبة وجود الأثر التي هي مجموع نسبة مرتفع ومرتفع جداً مقارنة بنسبة عدم الوجود التي هي مجموع نسب لا يوجد ومنخفض ومنخفض جداً، يتبين أن الشعور بالقلق وقت التحصيل الدراسي موجود بنسبة 19 % من مجموع العينة، وهذا ما تورثه الألعاب من اضطراب نفسي يستمر معه داخل المدرسة، وكذلك الشعور بالضيق والاكتئاب وكره القراءة والاطلاع تصل نسبة وجوده إلى 8 %، فنجد أن العامل النفسي السلبي المؤثر على التحصيل الدراسي موجود عند الطلاب، مع وجود نسبة 19.2 % لعدم فهم المسائل العلمية بشكل طبيعي و9.6 % لسلبية التعامل مع المعلمين والزملاء.

كل هذه النسب توضح لنا مدى تأثير الألعاب الإلكترونية على نسبة كبيرة من الطلاب، إذ تخلق عندهم أجواء غير مستقرة للتحصيل الجيد، ولذلك يكون المستوى الدراسي متدنياً عندهم، وهذا مما لا شك يستدعي استدراك الأمر وتوضيح المشكلة للطلاب لكي يستوعبوا خطورة الأمر لرفع الدافعية عندهم في ترك هذه الألعاب، والنظر في المستقبل الذي ينتظرهم.

المحور الثاني:

آثار الألعاب الإلكترونية الصحية والجسمية على التحصيل الدراسي:

السؤال	مرتفع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	الوجود	العدم
فقدان الشهية للأكل	7	5.6	2	1.6	54	43.2	16	12.8	2	1.6	57.6	7.2
الشعور بالصداع وثقل الرأس	8	6.4	5	4	41	32.8	18	14.4	9	7.2	54.4	10.4
عدم الاهتمام بنظافة الجسم	3	2.4	3	2.4	67	53.6	5	4	3	2.4	60	4.8

السؤال	مرتفع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة الوجود	نسبة عدم الوجود
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
ضعف وتشويش في النظر	11	8.8	4	3.2	44	35.2	18	14.4	4	3.2	52.8	12
استخدم مسكنات على الدوام	1	0.8	1	0.8	65	52	9	7.2	5	4	63.2	1.6
التأخر في النوم ليلا	15	12	10	8	33	26.4	17	13.6	6	4.8	44.8	20
الشعور بالنعاس أثناء الحصة	12	9.6	7	5.6	39	31.2	18	14.4	5	4	49.6	15.2

في الجدول أعلى نسبة هي للتأخر في النوم ليلاً حيث بلغت 20% مما يؤثر سلباً في التحصيل العلمي وخاصة في النعاس أثناء الحصة والذي بلغت نسبة وجوده 15.2%، يليهما وجود ضعف في النظر بنسبة 12% والشعور بالصداع وثقل الرأس بنسبة 10.4% واللذان لهما الأثر الكبير في ضعف الحصة العلمية لدى هذه الفئة من الطلاب، وكذلك سيستدعي بعضاً منها لاستخدام المسكنات على الدوام وقد بلغت 1.6%،

أما ضعف الشهية للأكل والذي بلغت نسبته 7.2% وعدم الاهتمام بنظافة الجسم والذي بلغت نسبته 4.8% فإنهما يؤثران في هذه الفئة بضعف الجسم والإصابة بالهزال وكذلك الضيق والاكنتاب اللذان سيولدان حتما ضعفاً في التحصيل الدراسي وتراجعا في التميز.

المحور الرابع:

آثار الألعاب الإلكترونية على الجوانب المعرفية:

السؤال	مرتفع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة الوجود	نسبة عدم الوجود
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
أجد صعوبة في فهم شرح للمعلمين	6	4.8	10	8	34	27.2	27	21.6	4	3.2	12.8	52
عدم ترتيب جدول أوقاتي	16	12.8	10	8	37	29.6	15	12	3	2.4	20.8	44

السؤال	مرتفع		مرتفع جدا		لا يوجد		منخفض		منخفض جدا		نسبة الوجود	نسبة العدم
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
عدم الرغبة في مذاكرة دروسي	9	7.2	9	7.2	35	28	22	17.6	6	4.8	14.4	50.4
عدم القدرة على التركيز في الحصص	6	4.8	4	3.2	53	42.4	14	11.2	4	3.2	8	56.8
الرسوب في الاختبارات	3	2.4	0	0	64	51.2	9	7.2	5	4	2.4	62.4
عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة	4	3.2	6	4.8	59	47.2	5	4	7	5.6	8	56.8

وجود نسبة 12.8% من العينة تجد صعوبة في فهم شرح المعلمين، ونسبة 8% في عدم القدرة على التركيز في الحصص ونسبة 2.4% وجود رسوب في الاختبارات، وذلك بسبب تشتت الذهني الناتج من الألعاب الإلكترونية، وهذا يعتبر نتيجة حتمية للأثر السلبي لهذه الألعاب، كما أن الذين لا يرتبون أوقاتهم تصل نسبتهم إلى 20.8% من العينة لالتهام الألعاب جل أوقاتهم، وعدم الرغبة في المذاكرة يحصد نسبة 14.4% وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة نسبة 8% وذلك لأن العقل مشغول بحب الألعاب الإلكترونية، فيقل الإقبال على التعلم وربما الانقطاع عن التعليم وهذه كارثة كبيرة تنتج عن إدمان الألعاب الإلكترونية.

ترتيب الفقرات بحسب ترتيب النسب:

م	الفقرة	نسبة الوجود
1.	عدم ترتيب جدول للوقت	20.8
2.	التأخر في النوم ليلا	20
3.	الشعور بالقلق وقت التحصيل الدراسي	19.2
4.	عدم فهم المسائل العلمية بشكل طبيعي	19.2
5.	الشعور بالنعاس أثناء الحصص	15.2
6.	عدم الرغبة في مذاكرة الدروس	14.4
7.	صعوبة فهم شرح المعلمين	12.8
8.	ضعف وتشويش في النظر	12
9.	الشعور بالصداع وثقل الرأس	10.4
10.	التعامل مع المعلمين والزملاء بشكل سيئ	9.6
11.	كره القراءة والاطلاع	8.8
12.	الشعور بالضيق والاكتئاب وسط المدرسة	8
13.	عدم القدرة على التركيز في الحصص	8
14.	عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة	8
15.	فقدان الشهية للأكل	7.2
16.	عدم الاهتمام بنظافة الجسم	4.8
17.	الرسوب في الاختبارات	2.4
18.	استخدام مسكنات على الدوام	1.6

خاتمة:

تناولت الورقة البحثية موضوع من المواضيع التربوية الحديثة المتمثل في أثر الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي في الوسط الطلابي في المرحلة الثانوية، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من طلاب مجمع دار الخير التنموي بمدينة كسلا في السودان، ويمكن القول بأن للألعاب الإلكترونية أثر كبير في التحصيل الدراسي وذلك لسهولة الوصول إلى هذه الألعاب وانتشارها ولما فيها من تشويق يصل بالطالب إلى إدمانها وإيثارها بكل أوقاته على حساب دروسه، ناسيا مستقبله الذي يتطلب منه جهدا كبيرا في المذاكرة والجد والاجتهاد لينال الدرجات العالية والتحصيل العلمي الممتاز، وأظهرت الدراسة أثارا سلبية كبيرة على تحصيل الطالب مما يستدعي وقفة جادة من كل التربويين والمعلمين القائمين بالعملية التعليمية وبذل الجهد في التفكير بالوسائل المناسبة لحصر الظاهرة وعمل معالجة شافية للطلاب المدمنين والتواصل مع أولياء أمور الطلاب لمعالجة هذه الظاهرة والحد منها، للوصول بالطلاب إلى بر الأمان.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن هناك آثار سلبية ناتجة من إدمان الألعاب الإلكترونية تؤثر في التحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية تمثلت بنسب متفاوتة في الأمور التالية:

- 1- الألعاب تأخذ جل أوقات الطالب المدمن فلا يستطيع ترتيب جدول مذكرته ولا يتمكن من أداء واجباته المدرسية، ولا يراجع دروسه بالشكل المطلوب.
2. تجعل الطالب المدمن يسهر أكثر الليل مما يؤثر في التأخر في استيقاظه والتأخر في الذهاب إلى المدرسة، ويغشي عليه النعاس في الحصص الدراسية.
3. الألعاب الإلكترونية تؤثر في صحة الطالب النفسية فتحدث عنده الضيق والاكتئاب والقلق والصداع وثقل الرأس، وفقدان الشهية للأكل وعدم الاهتمام بنظافة الجسم، مما يؤدي إلى كره الاطلاع والقراءة والضيق في المدرسة وعدم فهم شرح المدرسين، وعدم فهم المسائل العلمية بشكل طبيعي، وقد يؤدي إلى عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة.

كل هذه النواتج حتما لها أثر كبير في تراجع التحصيل الدراسي عند الطلاب المدمنين للألعاب الإلكترونية، مما يجعلنا ندرس بجدية لإيجاد حلول مناسبة للأخذ بأيديهم إلى طريق النجاة.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

1. التوعية الكاملة لكل الطلاب بأضرار ومخاطر الألعاب الإلكترونية، وعمل حاجز وقاية للذين لم ينخرطوا بعد في هذه الألعاب.
2. عمل جلسات فردية مع الطلاب المدمنين، والتحاو معهم في كيفية التقليل من هذه الألعاب تدريجيا، وترتيب جدول واضح للمذاكرة، والترغيب في أهمية التميز الدراسي، وإيجاد الدافعية للنظر للمستقبل بإيجابية.
3. إيجاد بدائل مناسبة وبأوقات منتظمة، حتى يتخلى الطلاب المدمنون لهذه الألعاب.
4. التواصل مع أسر الطلاب والتدارس معهم في كيفية التعاون في تجاوز هذه المشكلة.
5. التشجيع والتحفيز من خلال برامج متنوعة وشيقة، ومسابقات تنافسية، وجوائز قيمة تجعل من الطلاب يندمجون في هذه البرامج وينسوا الألعاب الإلكترونية.

الهوامش:

- (1) جبرين عطية محمد، أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية أربد، جامعة دمشق المجلد 26، العدد 1+2 الأردن ص: 646.
- (2) كرام محمد يوسف، مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة، رسالة ماجستير جامعة عمان العربية، 2017م، ص: 5.
- (3) إبراهيم عقيلان، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان 2002م، ص: 56.
- (4) ريم ياسر، معيقات استخدام معلمي اللغة العربية رسالة ماجستير جامعة اليرموك الأردن 2016م ص: 18.
- (5) دلال عبدالعزيز الحشاش، رسالة ماجستير جامعة عمان العربية 2008م ص: 15.
- (6) سارة حمدان، إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط 2016م ص: 32.
- (7) نعيم محمد ناجي السيد، أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: 1991م ص: 143.
- (8) منير قلوز وفاطمة عرقابي، الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة باتنة الجزائر 2020، ص: 121.
- (9) ابن منظور، لسان العرب، بيروت: دار صادر، ط 3، 1414هـ، مجلد 1، ص: 560.
- (10) وليد بن محمد العوض، دور استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية 2005، ص: 8.
- (11) ابن دريد الأزدی، جمهرة اللغة دار العلم للملايين بيروت، ط: 1، 1987م، باب الحاء والراء مع ما بعده من الحروف مادة (رحل) (1/ 521).
- (12) أحمد مختار عبد الحميد عمر، بمساعدة فريق عمل معجما للغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط: 1، 1429هـ 2008م، مادة (ثان) (1/332).
- (13) عوض الحسني، تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية رسالة ماجستير من جامعة أم القرى 1428هـ ص: 45.
- (14) محمد قطب، منهج التربية الإسلامية دار الشروق، ط: 16، (2/481).
- (15) زيد بن زايد أحمد الحارثي، إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير من جامعة أم القرى، 1429هـ، ص: 78.
- (16) عبد الرحمن بله علي، التربية الإسلامية للشباب مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، طبعة: ربيع الآخر رمضان 1401هـ ص: 190، 191.
- (17) أمينة رزق، مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية مجلة جامعة دمشق عدد 2، 2008م ص: 14.

- (18) الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمنير قهلوز وفاطمة عرقابي، جامعة باتنة الجزائر 2020م -
- (19) أميرة مشري، أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي الجزائر 2017م، ص: 21.
- (20) عبد المنعم المدهون، أثر لعبة ببجي على التحصيل الدراسي ميدانية لدى طلاب مدرسة سامي العلمي الثانوية للبنين بمحافظة غزة، رسالة منشورة في موقع تعليم جديد 24/06/2019 أثر لعبة ببجي "PUBG" على التحصيل الدراسي : دراسة ميدانية - تعليم جديد (new-educ.com)
- (21) <https://wikiforschool.com/index-page.php?num=1093>
- (22) <https://ar.wikipedia.org>
- (23) كل الجداول في الورقة هي نتائج الاستبانة ومن إعداد الباحث بعد تحليل الباحث للنتائج الإحصائية شهر نوفمبر 2022م.

المصادر والمراجع:

- (1) جبرين عطية محمد، أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية أربد، جامعة دمشق المجلد 26، العدد 2+1 الأردن.
- (2) كرام محمد يوسف، مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة، رسالة ماجستير جامعة عمان العربية، 2017م.
- (3) إبراهيم عقيلان، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان 2002م.
- (4) ريم ياسر، معيقات استخدام معلّمي اللغة العربية رسالة ماجستير جامعة اليرموك الأردن 2016م.
- (5) دلال عبدالعزيز الحشاش، رسالة ماجستير جامعة عمان العربية 2008م.
- (6) سارة حمدان، إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط 2016م.
- (7) نعيم محمد ناجي السيد، أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ط: 1 1991م.
- (8) منير قلو ز وفاطمة عرقابي، الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة باتنة الجزائر 2020.
- (9) محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ط 3، 1414هـ.
- (10) وليد بن محمد العوض، دور استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية 2005.
- (11) ابن دريد الأزدي، جمهرة اللغة دار العلم للملايين بيروت، ط: 1، 1987م.
- (12) أحمد مختار عبد الحميد عمر، بمساعدة فريق عمل معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط: 1، 1429هـ 2008م.
- (13) عوض الحسني، تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية رسالة ماجستير من جامعة أم القرى 1428هـ.
- (14) محمد قطب، منهج التربية الإسلامية دار الشروق، ط: 16.
- (15) زيد بن زايد أحمد الحارثي، إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير من جامعة أم القرى، 1429هـ.
- (16) عبد الرحمن بله علي، التربية الإسلامية للشباب مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، طبعة: ربيع الآخر رمضان 1401هـ.
- (17) أمينة رزق، مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية مجلة جامعة دمشق عدد 2، 2008م.

(18) الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمنير قهلوز وفاطمة عرقابي ، جامعة باتنة الجزائر 2020م -

(19) أميرة مشري، أثر الألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية على التحصيل الدراسي للتلميذ الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي الجزائر 2017م.

(20) عبد المنعم المدهون، أثر لعبة ببجي على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية لدى طلاب مدرسة سامي العلمي الثانوية للبنين بمحافظة غزة، رسالة منشورة في موقع تعليم جديد 24/06/2019 أثر لعبة ببجي «PUBG» على التحصيل الدراسي : دراسة ميدانية - تعليم جديد (new-educ.com)

<https://wikiforschool.com/index-page.php?num=1093> (21)

<https://ar.wikipedia.org> (22)

أصل الألوان في الأدب والقرآن

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

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

المستخلص:

تناول البحث أصل الألوان في الأدب والقرآن. أثبت أهمية البحث بعد أن فرضت الألوان نفسها على المجتمعات البشرية، ودخولها في صياغة الحياة الإنسانية وإخراجها في ثوب لا تستغني عنه المكونات البيئية، وإشتغال الأدباء من الكتاب والشعراء بهذا اللون وإدخاله في إنتاجهم الأدبي. هدف البحث إلى بيان قيمة الألوان كموجه حيوي في المجتمع البشري، وإظهارها كعنصر أساسي يدخل في الأعمال التنفيذية في حياة الإنسان، لما ثبت للألوان من أهمية في بناء الأوطان وإعمار الأرض، وتأصيل الحضارات وتوثيق ثقافاتهما. وأتبع البحث المنهج الإستقرائي والوصفي التحليلي. خلص البحث في خاتمته بعدة بنتائج منها؛ الألوان جزء أصيل من مكونات المجتمع الإنساني، وعامل لإرساء مبادئ الحياة وإعمار الأرض، أولع الأدباء من الكتاب والشعراء بالألوان فأدخلوها في فنون البلاغة من التشبيهات والإستعارات والكنايات، القرآن ذكر أصول الألوان التي نشأت منها، فهي حل للمشكل ونصر للكرامة، وحفظ للأرواح. وأوصى البحث بعدد م التوصيات منها؛ تأمل جميل خلق الله من الألوان للوقوف على إعجاز الخالق وشكره على نعمة البصر. الإعتبار بالألوان والأيمان بشرعيتها في دخولها حيز الحياة التنفيذية للإنسانية. كلمات مفتاحية: الألوان، الأدباء والفنانين، الشعر والرثاء، القرآن الكريم.

Colors origin in Arabic literature and Holy Quran

Dr.Siddiq Abdul Rahman Ibrahim Musa/ Co-professor

Abstract

The research dealt with the origin of colors in literature and the Qur'an. The importance of the research came after the colors imposed themselves on human societies, and their entry into the formulation of human life and their output in an indispensable dress for the environmental components, and the work of writers and poets with this color and its inclusion in their literary production. The aim of the research is to demonstrate the value of colors as a vital guide in human society, and to show them as an essential element that enters into executive work in human life, because of the importance of colors in building nations and reconstructing the earth, and rooting civilizations and documenting their cultures. The research followed the inductive and descriptive analytical method. The research concluded in its conclusion with several results, including; Colors are an integral part of the components of human society, and a factor in establishing the principles of life and the reconstruction of the earth. Writers and poets were fond of colors, so they included them in the arts of rhetoric from similes, metaphors and metonyms. The Qur'an mentioned the origins of the colors that arose from it, it is a solution to the problem, a victory for dignity, and a preservation of souls. The research recommended a number of recommendations, including beautiful contemplation of God's creation of colors to find out the miraculousness of the Creator and thank him for the blessing of sight. Considering colors and believing in their legitimacy in their entry into the executive life of humanity.

Keywords: colours, writers and artists, poetry and lamentations, the Holy Quran.

المقدمة:

إن من عظيم صنع الله الألوان وأختلافها وتفاوتها وتجانسها وتألفها، فلا حياة بلا ألوان ولا ألوان بلا حياة، فالألوان جزء أصيل من مكونات المجتمع الإنساني، فاليئات لا تميز إلا بألوانها، وطعم الحياة لا يحلو إلا بتفعيل الألوان، إن الكون المنظور يستمد جماله من تعدد الألوان، ولعمارة الأرض من البشر ألوان تميزهم وكل الكائنات الحية والجمادات، فحياة لا لون لها فهي عيش بلا طعم ولا رائحة، بدون الألوان يكون العالم نكرة، لا يعرفه ويميزه ولا يحفظ حقوقه وحدوده

أحد، فالمعاني المادية من الملموسات تبينها الألوان، والمعاني الحسية من المدركات توجهها الألوان، فبقاء طبيعة الألوان مؤشر إيجابي علي سلامة العقل لأنه يتعامل مع أطوار الحياة بمميزاتها اللونية، ومن اختلّت طبيعة الألوان أمام ناظره فإنه يجد صعوبة في التعامل مع الآخرين، وكأنه جاء من عالم آخر، فالحياة موجودة بألوانها قبل أن يدخلها الإنسان ويتعرف عليها، فالألوان ترسخ في العقل البشري قبل اكتمال نموه ونضجه، وقبل النضج العقلي تتأصل ألوان الماديات، وبعد النضج تتأصل مدركات المحسوسات التي توجهها الألوان، وهذا يشهد للألوان بأنها تنقل حياة الإنسان من طور لآخر، وحقائق الأمور تثبت وتبين بما اكتسبته من ألوان، فالألوان من موجهات الحياة التي تؤدي إلي صونها ورعايتها وتحافظ على إعمارها وتطويرها، فكم كانت الألوان نصرا ورمزا للكرامة، فما من دولة إلا ولها علمها الخاص يتميز بألوانه عن بقية الدول، وكم كانت الألوان حافظة للأرواح في علامات المرور التي تنتظم العالم، إن دخول الألوان إلى الدوائر التنفيذية في أنحاء المعمورة يعطي الشريعة لتحكم الألوان في بعض مظاهر الحياة، فالعقل البشري هو الذي يختار الألوان ليزين بها الحياة، ومن الألوان ما يكون محل استهجان واستقبحا لبعض البشر، وتكون في محل القبول والسرور للبعض الآخر، ومن هنا كانت الألوان منشأً وباعثاً للفرح والسرور، ولقد تعامل الإنسان منذ زمن بعيد مع الألوان كموجه نفسي فجعلها معبراً عن شعوره ومفسراً لأحلامه وعلامة مؤثرة في تصرفاته، ولذلك نجد الأدباء من الكتاب والشعراء والخطباء قد أولعوا بالألوان وجمالها فجعلوها مصدراً لتعبيراتهم حددوا عبرها مرامي الكلام وأبعاده، فأدخلوها في البلاغة عامة ومباحث البيان على وجه الخصوص، فحفلت الأشعار والتشبيهات والاستعارات والكنائيات بذكر الألوان، ودفع الأدباء بالألوان وصفاتها في الوصف والتحليل فحفلت المعاني ببديع القول وجميل التعبير، ومن موضوعات الألوان لدى الشعراء، المدح، والفخر، والهجاء، والأطلال، والثناء، والتشبيب، ولقد جاء ذكر الألوان في القرآن العظيم وما تناولته الآيات منها هو أصولها التي تؤلف بقتها، وهذا يدل على عظمة كلام الله تعالى وبلاغته، فإنبثاق الألوان من هذا العدد القليل المذكور في القرآن يوحى بقدرة الخالق العليم بعجائب خلقه، فالقرآن العظيم هو محل الفرح والسرور والرضا فكل مخلوقات الله مسخرة لمصالح عباده وعلى كل إنسان أن يتأمل في صنع الله، ومن عجائب الألوان في القرآن الكريم إنها تبين منازل ودرجات بعض خلق الله من الثواب والعقاب، فهي مستخدمة للذم والمدح، ولبيان فضل الله ورحمته، ولتفصيل عذاب الله وسطوته، ولقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة وتناج وزيلته بالمصادر والمراجع، وجاء المبحث الأول بعنوان: الألوان في الشعر والنثر، والمبحث الثاني بعنوان: أصل الألوان في القرآن، ولقد انتهجت في البحث: الإستقراء والوصف والتحليل.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان قيمة الألوان كموجه حيوي في المجتمع البشري، وإظهارها كعنصر أساسي يدخل في الأعمال التنفيذية في حياة الإنسان، لما ثبت للألوان من أهمية في بناء الأوطان وإعمار الأرض، وتأصيل الحضارات وتوثيق ثقافاتهما، بما خص الله الألوان من أهمية في القرآن

الكريم أعطها حق البروز المميز مما فرض على الحياة التعامل معها من منظور إعجازي.
أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث لفرض الألوان نفسها على المجتمعات البشرية، ودخولها في صياغة الحياة الإنسانية وإخراجها في ثوب لا تستغني عنه المكونات البيئية، وإشتغال الأدباء من الكتاب والشعراء بهذا اللون وإدخاله في إنتاجهم الأدبي الذي يصب في ترقية الحياة العقلية ويرفع من مستوى القدرات التعبيرية والأدبية التي تعمل على راحة النفس وتهيئ سبل إستقرارها وسرورها.
منهج البحث:

المنهج المتبع في البحث هو الإستقراء والوصف والتحليل.

الألوان في الشعر والنثر:

إن أول ما ما نفتتح به ذكر الألوان في الأدب أحد الشعراء المخضرمين الذين عاشوا في الجاهلية والإسلام، الشاعر لبيد بن ربيعة العامري في قوله:

فَقَدَرْتُ لِلْوَرْدِ الْمُغْلَسِ غُدْوَةً فَوَرَدَتْ قَبْلَ تَبَيُّنِ الْأَلْوَانِ
سُدْمًا قَدِيمًا عَهْدُهُ بِأَنْبِسِهِ مِنْ بَيْنِ أَصْفَرِ نَاصِعٍ وَدِقَانِ
فَهَرَقْتُ أُذُنَةً عَلَى مُتَتَلِّمٍ خَلَقَ مُعْتَدِلٍ مِنَ الْأَصْفَانِ
فَتَغَمَّرْتُ نَفْسًا وَأَدْرَكَ شَاوُهَا عَصَبَ الْقَطَا يَهْوِينَ لِلأُدْقَانِ⁽¹⁾

هذا الشاعر من أعرق شعراء الجاهلية وأدرك الإسلام وهذا الشعر قاله في الجاهلية مما يبين أن الألوان كانت معروفة في الجاهلية، والأدب الجاهلي هو أقدم أدب عربي يصل إلينا، لقد ذكر الشاعر الألوان وخص بالذكر اللون الأصفر وكل ذلك في الوصف لبيان الحال.

قال القاسم بن أمية بن أبي الصلت:

لَا يَنْكُثُونَ الْأَرْضَ عِنْدَ سُؤْلِهِمْ لِيَتَطَلَّبَ الْعِلَاتُ بِالْعَدَانِ
بَلْ يَبْسُطُونَ وَجُوهَهُمْ فَتَرَى لَهَا عِنْدَ السُّؤَالِ كَأَحْسَنِ الْأَلْوَانِ
فَإِذَا الْحَرِيبُ أَنْأَخَ وَسَطَ بَيُوتِهِمْ رَدُّهُ رَبَّ صَوَاهِلٍ وَقِيَانِ
وَإِذَا دَعَوْتُهُمْ لِيَوْمٍ كَرِيبَةٍ سَدُّوا شُعَاعَ الشَّمْسِ بِالْفَرَسَانِ⁽²⁾

لقد ذكر الشاعر الألوان للفخر لقوله يبسطون وجوههم عند السؤال كأحسن الألوان أي لا تتمتع وجوههم ولا تتغير إذا قصدتهم السؤال للعطاء والهيبة، ويزيد الشاعر في الفخر في البيتين الآخرين، يقول إذا الحربتوسطت بيوتهم ونزلت بها ردها بالخيال الصواهل في يوم الوغي والكرهية وسدوا شعاع الشمس سدا محكما وكأنه بني بالحجارة وفي هذا دليل على كثرتهم وقوتهم.
قال أبو المهوش الأسدي:

وبنو الفقيم قليلة أحلامهم ثطَّ اللحى متشابهو الألوان
لو يسمعون بأكلة أو شربة بعمان أصبح جمعهم بعمان
متأبطين بنبيهم وبناتهم صعر الأنوف لريح كل دخان⁽³⁾

ذكر الشاعر اللون التي هي قاسم مشترك بين بني فقيم فهم على أخلاق واحدة متشابهة

في قلة الأحلام أي قلة العقول والسفه والحماقة، فهم لا يسمعون بمكان أكل أو شرب إلا طارو إليه ولو كان بعمان المدينة أو الدولة المعروفة، حاملين الأولاد والبنات علي آباطهم وهذه كناية عن عجلتهم وأسراعهم للوصول إلي مكان الطعام والشراب، والألوان هنا دخلت عند الشاعر للهجاء، وبقدرا استعمل الشعراء الألوان في موضوعات الشعر من المدح والهجاء فقد استخدموها أيضا في العفو والصفح ففي كتاب الفاضل جاء: شتم رجل فقال الرجل لشاتمته يا هذا، ما ستر الله عليك من عورتي أكثر، وأنشده:

لن يدرك المجد أقوام وإن كرموا حتى يذُلُّوا وإن عزُّوا لأقوام

أو يشتموا فتري الألوان مشرقة لا صفح ذلٌ ولكن صفح أحلام

قيل العقوبة ألام حالات ذوي القدرة، وقال جعفر بن محمد لأن أندم على العفو أحب إلي من أن أندم على العقوبة، وأول ما عوّض الحليم من حلمه أن الناس أنصاره، وقال للشعبي، ليست الأحلام في حال الرضا إنما الأحلام في حال الغضب.⁽⁴⁾

جاء في أسماء الألوان وأوصافها قول أبي يزيد: الصداء من المعز: السوداء المشربة حمرة، والدهساء أقل منها حمرة، والقنوء: شدة الحمرة، والعرب تقول: أحمر قانئ، وقد قنأ قنأ قنوءاً، وأحمر ذريحى وأحمر باحروبجراني وقاتم، أي شديد الحمرة، وناصع، والناصع: الخالص من كل لون، وقال ابن الأعرابي ويقال أحمر كالنكعة، وهو ثمر النقاوى وهو كالنكعة.⁽⁵⁾

ولقد تأصلت معاني الألوان بين الناس فأفرد لها الكتاب من الأدباء أوصافا تتناسب مع الذوق، جاء في الموشى: وليس يُستحسن بُسُ الثياب الشنعة الألوان، المصبوغة بالطيب والزعفران، مثل المُلحَم الأصفر، والدَّبِيْقِيَا المَعْنَبَر، لأن ذلك من بُسِ النساء، ولبس القينات والإماء، وقد يلبسون في الفصد، والعلاجات، ووقت الشراب، والخَلَوَات، والغلائل الممسكة، والقُمُص المُنْعَبَرَة، والأردية الملونة، والأزُر المعصُفَرَة، وربما استعملوها لفرشهم، لبسوها في وقت قصفهم، وتظرفوا بها في مجالسهم، وتخفّفوا بها في منازلهم، والظهور فيها قبيح بالسوقة والظرفاء، مستحسنٌ من أهل النعم وأبناء الخلفاء، وليس يُجيز أهل الظرف والأدب بُس شيء من الثياب الدتسة مع غسيل، ولا الكتان مع المروى، ولا الباياف مع القوهي أيضاً، وأحسن الزي ما تشاكل وانطبق، وتقارب واتفق.⁽⁶⁾

جاءت الألوان وصفا لهيئات الناس ولباسهم ومظاهرهم وطرائق حياتهم، ولم تقف حدود الألوان لدي الكتاب على المدرك القريب المأمول، بل تعدته إلى ما هو بعيد غير مأمول فقد وصفوا السمار وظهر منها فقد جاء قي كتاب سرور النفس بمدارك الحواس الخمس وصف النجوم فقيلرحل: له السواد الحالك وما مزاج سواده صفرة واللون الرصاصي والظلام، والمشتري: له الغبرة والبياض المشوب بصفرة وسمرة والضياء والبريق، والمريخ: له الحمرة المظلمة.⁽⁷⁾

إن في معرفة النجوم وأحوالها وألوانها عبرة يعلمها الله تعالى، وعبر وفوائد عرفها الإنسان مثل العلم بعدد السنين والحساب، فقد جاء في ديوان المعاني: إن لله جعل السماء سقفاً محفوظاً شيد بنيانها ووثق أركانها فأمنها من التهافت وبرأها من التفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور ثم ارجع البصر كرتين ينقلب إليك البصر خاسئاً وهو حسيّر وصير لونها أوفق الألوان

لأبصار الناظرين وأحلاها في أنفاس المتوسمين وحبرها بالنجوم وطرزها بالرجوم وبيض أعلام صبحها وسود ذوائب ليلها وجلا غرة شمسها ومسح صفحة قمرها وقدره في منازلها وخالف بين مناظره لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق.⁽⁸⁾

لم يقف استعمال الأدباء للألوان عند المحسوسات المادية فحسب، بل أنتقلوا بطبيعة الحال إلى استخدامها في المعقولات المعنوية وهذا من أهم موضوعاتهم، فهذا ابن سنان الخفاجي يقول: إن الحروف التي هي أصوات تجري من السمع مجري الألوان من البصر، ولا شك في أن الألوان المتباينة إذا اجتمعت كانت في المنظر أحسن من الألوان المتقاربة؛ ولهذا كان البياض مع السواد أحسن منه مع الصفرة، لقرب ما بينه وبين الأصفر، وبعد ما بينه وبين الأسود.⁽⁹⁾

قال عبد الصمد يصف البلح:

كأنه في ناضر الأغصان	زمرّد لاح على تيجان
حتى إذا تمّ له شهران	وانسدلت عثاكل القنوان
فصلن بالياقوت والمرجان	رأيته مختلف الألوان
من قاني أحمر أرجوان	وفاقع أصفر كالنيران ⁽¹⁰⁾

وهذا الشاعر وصف البلح وميزه بألوانه فالألوان تعطيه قيمته وترفع درجته وتحببها إلى الناس بحسب رغباتهم وما تميل إليه نفوسهم، فذكر الألوان جاء هنا للوصف وبيان الحال. قال كشاجم:

نعم المعين على الآداب والحكم صحائف حلك الألوان كالظلم
جفت وخفت فلم يدنس لحاملها ثوب ولم يخش فيها نبوة القلم
لو كنّ ألواح موسى يوم أغضبه هارون لم يلقها خوفا من الندم⁽¹¹⁾

والوصف بالألوان لم يقف عند حد واحد بل تعدى إلى حدود أبعد بحسب رؤية الشاعر أو الكاتب، فالشاعر في الأبيات السابقة يصف لنا الصحائف المنجية التي تحمل في متنها العلم النافع أو الثواب العظيم ويمدحها بقوله نعم المعين على الآداب والحكم، ثم يذكر كيف أنها حلك الألوان أي حالكة الألوان كأنها ظلام أو سواد وهو لون المداد.

للألوان علم قائم بذاته ويتقنه من يعالج الأسباق بخلط بعضها ببعض ليولد منها ألوان أخرى، جاء في عمدة الكتاب وعدة ذوي الأبواب، إن الألوان إنما هي أبيض وأسود وأحمر وأصفر ولون السماء، فالأبيض هو الباروق، والأسود هو المداد، ولون السماء هو اللازورد ويعمل بنيل وزنجار مركب، ويعمل الأحمر بزنجفروأسرنج، ويعمل الأصفر الفاقع من الزرنخ الأصفر، والذي إلى الحمرة من زرنخ أحمر، والأصباغ لا يختلط بعضها ببعض إلا مسحوقة مبلولة فإنه أجود، والإسفيداج هو الباروق، وبه تكثر الأصباغ وتنتقل من لون إلى لون، وهو وحده للبياض لا غير، والزرنخ واللازورد لا يمزجان بشيء، وليس فيهما غير لونهما⁽¹²⁾. جاء في كتاب العمدة في محاسن الشعراء بيتا من الشعر حمل كثيرا من معاني الألوان التي نظر إليها البعض بعين النقد وذلك في قول الشاعر:

بسود نواصيتها وحمّر أكفها وصفر تراقيها وبيض خدودها
لقد روى نفس البيت ابن الأعرابي ولكن بنظرة مختلفة للألوان أدت إلى تغيير المعاني الجمالية
وقلبتها رأساً على عقب، وذلك بتقليبه وتقديمه وتأخيرها للألوان في قوله:

بصفر تراقيها وحمّر أكفها وسود نواصيتها وبيض خدودها

وقال الرماني وغيره: السواد والبياض ضدان، وسائر الألوان يضاد كل واحد منها صاحبه، إلا
أن البياض هو ضد السواد على الحقيقة؛ إذ كان كل واحد منهما كلما قوي زاد بعداً من صاحبه،
وما بينهما من الألوان كلما قوى زاد قرباً من السواد، فإن ضعف زاد قرباً من البياض، وأيضاً فلأن
البياض منصّب لا يصبغ، والسواد صابغ لا منصّب، وليس سائر الألوان كذلك؛ لأنها كلها تصبغ ولا
تنصبغ.⁽¹³⁾

قال ابن أبي حفصة:

تمضي أسنته ويسفر وجهه في الحرب عند تغير الألوان
نعم المناخ لراغب ولراهب ممن تصيب جوائح الأزمان
إن عد أيام اللقاء فإمّا يوماه يوم ندى ويوم طعان
يكسو الأسرة والمنابر بهجة ويزينها بجهارة وبيان⁽¹⁴⁾

هذا الشعر القوي جاء في المدح والفخر في آن واحد وكلمة ألوان المذكورة في البيت الأول
تدل على الشجاعة ورباطة الجأش، لأن الذي يتغير لونه هو من أصابه القهر ومسه الألم، فالممدوع
مسفر الوجه واضح الوضاعة بهي المحيّا لا تتنابه أيّة مهابة من الأعداء، وبقية الألوان تسير متقلبة
بين المدح والفخر بالعشيرة. ومن غريب ما قبل في الألوان ما بحثه الجاحظ في علة إختلاف الناس
في ألوانهم، ففي الرسائل السياسية يقول الجاحظ: إن الله لم يجعل السودان سودا والبيضان بيضا
وأما البيئة الطبيعية التي يعيشون فيها هي التي تحيل ألوانهم أو تصبغ جلودهم بالوان مختلفة،
ويقول على لسان السودان (إن الله تعالى لم يجعلنا سودا تشويها بخلقنا، ولكن البلد فعل ذلك
بنا، والحجة في ذلك أن في العرب قبائل سودا كبنو سليم ابن منصور، وكل من نزل الحرة من غير
بنو سليم كلهم سود)، وقد يأتي بنو سليم برعاة من الروم البيض فلا يمضي ثلاثة أجيال حتى
يصبحون سودا، ثم إن جميع الحيوانات التي تعيش في الحرة من نعام وهوام وذباب وثعالب
وشاء وحمير وخيل وطيور سود، وثمة دليل آخر على أثر البيئة في تشكيل الألوان، هو أننا نرى
جراد البقل وديدانه خضرا، كما نرى قمل الرأس الاسود سوداء، وقمل الرأس الاشيب بيضاء،
وينتهي الجاحظ الى القول: (والسود والبياض اما هما من قبل خلقة البلد وما طبع الله عليه
الماء والتربة، ومن قبل قرب الشمس وبعدها وشدة حرها ولينها، وليس ذلك من قبل مسخ
او عقوبة، ولا تشويه ولا تقصير).⁽¹⁵⁾ وهذا حديث مستنتج من طباع بعض الحيوانات كالجراد
والديدان والقمل، وإمّا اعتبر الكاتب بألوانها التي وجدت عليها في بيئتها التي تعيش فيها، وطالما
ميز الجاحظ تلك الحيوانات بألوانها فهذا يكفي لوجود الألوان وجودا حيويا يؤثر في توجيه
حياتها بإرادة الله.

لقد احتار في الألوان كثير من الناس فإذا كان الجاحظ قد أدلى برأيه فهناك من الأدباء من تسائل عن كثير من الألوان في البيئة المحيطة، ففي كتاب الرسائل الأدبية دارت هذه الأسئلة: خبرني عن لون ذنب الطاووس ما هو، أتقول بأنه لا حقيقة له وإنما يتلون بقدر المقابلة، أم تقول إن هناك لونا بعينه والباقي تخييل، وما تقول في عس الماء كيف اشتد صوته بلا باب، والصوت لا بد له من هواء، وإذا اشتد فلا بد له من باب، وما نقول في خضر السماء، أهو خضر جلدها كما تقول، أم ذلك لحر الهواء، وهل تزعم أن الأفلاك ذات لون، فإن كان لها لون فقد احتملت جميع الأشكال، وهذا خلاف ما يقولون، وإن لم تكن ذات لون فالسماء إذا غير الفلك.⁽¹⁶⁾

كل هذه الشكوك والتسؤلات لا يزال البعض يصور الألوان في بيئته المحيطة بما تمليه عليه نفسه، وفي كتاب البرصان والعرجان والعميان والحولان نفس هذه المغالطات حيث يقول المؤلف نقلا عن غيره، قالوا وإمّا صارت ألوان سگان إقليم بابل السّمرة، وهى أعدل الألوان، لأنهم لم يولدوا في جبال ولا على سواحل بحار، فخرجت عقولهم الباطنة من الاعتدال والاستواء على حسب ألوانهم وشمائلهم الظاهرة، وقالوا يولد المغرب والأقشر ولا يعدّونهما في البرصان، وإن كان بياضهما خارجا من المقدار، ولو أنّ بعض جلد المغرب صار لبعض السّودان والأدمان لعدّوهما لا محالة في البرصان، قالوا: والرّنجى كلّ شيء منه أسود إلا أسنانه وبياض مقلتيه، وعلى أنّ لون راحته وظفره لون من البياض والسّود.⁽¹⁷⁾ وقالت بعض العرب لبعض الملوك: هل لكم في النساء الرّؤهر، والخيّل الشّقر، والنّوق الحمر الحمراء غدري، والصّهباء سرعى، والدّهماء بهمى، والألوان الأخر داخلّة على هذه الألوان، وكذلك ألوان وأصناف البهائم، وأما ألوان الأسد فمتشابهة، لا اختلاف فيها إلا بالشيء اليسير، والناس يختلفون في الألوان وكذلك الكلاب والسنائير والخيّل والبغال والحمام والحيات والطير.⁽¹⁸⁾

جاء في العقد الفريد: قيل لأعرابي أي الألوان أحسن؟ قال: قصور بيض في حدائق خضر، وقيل لآخر: أي الألوان أحسن؟ قال: بيضة في روضة غبّ سارية والشمس مكبّدة، وقال أعرابي: لقد رأيت بالبصرة برودا كأنها صبغت بأنوار الربيع، فهي تروع واللابس لها أروع.⁽¹⁹⁾ إن أروع وأجمل ما أستعمل في الألوان استخدام الشعراء والأدباء، جاء في كتاب البديع لابن المعتز، البديع اسم لهذه الألوان الساحرة في الأسلوب، ولهذا الترف البياني في الأداة، من تشبيه واستعارة وتجنيس وتطبيق وسوى ذلك، سماه به مسلم بن الوليد الشاعر، وكان يُعرف قبل ذلك باللطيف، ودرج على هذا اللقب من بعده من العلماء والأدباء، وذكر الجاحظ البديع وبعض المشهورين به من الشعراء وأنه مقصور على العرب ومن أجله فاقت لغتهم على كل لغة، وذكر كثيرا من الشعراء الذين أكثروا منه في أشعارهم، ويرى ابن المعتز أن البديع اسم موضوع لفنون يذكرها الشعراء والنقاد المتأدبين، وألوان البديع عند ابن المعتز هي الاستعارة، والتجنيس، والمطابقة، ورد العجز على الصدر، والمذهب الكلامي، ويجعل ما عدا ذلك من محاسن الكلام والشعر ويقول أنها كثيرة، ولا يرى حرجا في إضافة هذه المحاسن أو غيرها إلى البديع.⁽²⁰⁾

قال الشاعر:

لِي صَاحِبٌ مُخْتَلِفُ الْأَلْوَانِ مُتَّهَمُ الْغَيْبِ عَلَى الْإِخْوَانِ
مُنْقَلَبُ الْوُدِّ مَعَ الزَّمَانِ يَسْرِقُ عِرْضِي حَيْثُ لَا يَلْقَانِي
حَتَّى إِذَا لَقِيتُهُ أَرْضَانِي فَلَيْتَهُ دَامَ عَلَى الْهَجْرَانِ⁽²¹⁾

ذكر الشاعر أن صاحبه مختلف الألوان أي ألوان الأخلاق فهو غير مأمون ومن ألوانه متهم الغيب على اخوانه، ومنقلب الود مع الزمان، ويسرق أعراض الآخرين، فأنظر إلى هذه الألوان المذمومة فاللون للذم وبيان سوء الحال.

قال الشاعر:

رَكِبْتُ مِنَ الْمَقْطَمِ فِي جَمَادِي إِلَى بَشْرِ بْنِ مِرْوَانَ الْبَرِيدَا
وَلَوْ اعْطَاكَ بَشَرُ الْفِ الْفِ رَأَى حَقًّا عَلَيْهِ بِأَنْ يَزِيدَا
أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ أَقِمْ بِبَشْرِ عَمُودِ الدِّينِ إِنْ لَهُ عَمُودَا
وَدَعِ بَشْرًا يَقُومُهَا وَيَحْدُثُ لِأَهْلِ الزِّيغِ إِسْلَامًا جَدِيدَا
عَلَى دِيبَاجِ خَدَى وَجْهِهِ بِشْرًا إِذَا الْأَلْوَانُ خَالَفَتْ الْخُدُودَا⁽²²⁾

هذه الأبيات قالها الشاعر في مدح بشر وهو الممدوح الذي أعاد ذكره في جميع الأبيات ولكن في البيت الأخير بين المقصد من ذلك التكرار وفي الواقع أن المقصد بينته الألوان، على ديباج خدى وجهه بشر إذا الألوان خالفت الخدودا، يقول علي وجهي وصفحة خدي ووجنتي صورة بشر فهو محمول في المحيا إذا لم يحملته الآخرون على وجوههم وخدودهم وتلونوا بألوان التمرد علي الممدوح.

وقال أبو النجم:

فَالرُّوضُ قَدْ نَوَّرَ فِي حَوَائِهِ مُخْتَلِفُ الْأَلْوَانِ فِي أَسْمَائِهِ
نُورًا تَحَارَ الشَّمْسُ فِي حَمْرَائِهِ مَكْلَلًا بِالنُّورِ مِنْ صَفْرَائِهِ⁽²³⁾

فالشاعر ذكر الألوان في الشطر الثاني من البيت الأول ووصف الروض بأنه مختلف الألوان والأسماء، فالألوان ألوان والأسماء ألوان، ثم ذكر اللونين الأحمر والأصفر والنور وهذه أسماء لما في الروض، لقد تعود الكتاب والشعراء على إطلاق الأسماء على ألوان الجمال ومظاهره في الرياض ومغاني الطبيعة، ومن ذلك، ما جاء في كتاب سرور النفس حيث قال المؤلف: لما كانت محاسن الأشجار، وما تشتمل عليه من الأزهار، وما يتخللها من الجداول والأنهار، إنما تظهر للأبصار بالنهار، وكان في ضيائه أنس القلوب وتنفيس الكروب، وانتشار الحرارة الغريزية في الأبدان، ونزهة العيون في محاسن الألوان، تجاه الرياض المشرقة، وتحت ظلال البساتين المونقة، وعلى حافات البرك والأنهار المتدفقة، وذلك مقصور على فصل الربيع لتزيين الأرض بأنواع الزخارف، ولما تلبسه من خُضَرِ المطارف، حتى تُبْدي لمبصرها من أزهارها ما هو أبهى من الجوهر، ويهدي أَرْجَها ما هو أطيب من المسك.⁽²⁴⁾

قال الشاعر:

ومفتنة الألوان بيض وجوها ونمر تراقبها وصفر جنوبها
كان درارياً عليها قصيرة مرقعة أعطافها وجيوبها
تعديل ألوان الأغاني كأنها تعديل أوزان الأغاني عريها⁽²⁵⁾

هذه الأبيات من أروع ما قيل في مقام الألوان في سياق الوصف فالشاعر يصف عصفورة وقد ذكر لها من الألوان الكثير، ففي البيت الأول ذكر اللون الأبيض والنمري والأصفر وفي البيت الأخير قال تعديل ألوان الأغاني كلها وهو يعني معانيها وألوانها الأدبية والبيانية والراجح أنه يقصد بالأغاني كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصبهاني وما فيه من ألحان ومعاني، ودليل هذا الكلام قول الشاعر تعديل أوزان الأغاني كلها في الشطر الثاني من البيت الأخير.

قال الشاعر:

خلطنا دماً من كرمية بدمائنا فأظهر في الألوان من الدماء الدم
إذا شئتما أن تسقياني مداماً فلا تقتلها كل ميت محرم⁽²⁶⁾

قد جمع بين دم الاستعارة للعنقود ودم الحقيقة، واستعار في البيت الثاني للمزاج لفظاً مليحاً في القتل، فذكر الألوان وأراد منها اللون الأحمر الذي يشبه لون الدم. قال المأمون اجتمع في التفاح الصفرة والدرية، والبياض الفضي، والحمرة الذهبية، يلدُّ به من الحواس ثلاث: تلذُّه العين لحسنه، والأنف لعرفه، والفم لطعمه، وقال سهل بن هارون: قد جمع التفاح من الألوان العلوية⁽²⁷⁾. وصف الخليفة المأمون التفاح فجمع له عدد من الألوان الصفرة والدرية، والبياض الفضي، والحمرة الذهبية.

قال الأصمعي الحسن أحمر إنما يعني أنه من أراد الحسن والجمال صبر على أذاه ومشقته في الحمل على البدن والمال وذلك لقولهم الموت أحمر، ومنه قول علي رضي الله عنه، كنا إذا احمر البأس اتقيننا برسول الله صلى الله عليه وسلم فلم يكن أحد أقرب إلى العدو منه، وذهب أبو عبيد في تفسيره إلى الشدة وهو قول الأصمعي، وذهب غيره إلى أن الحسن في الحمرة من الألوان، وأنشد، وإذا خرجت تقنعي بالحرر إن الحسن أحمر⁽²⁸⁾. لقد جاء استعمال الألوان عند الشعراء والكتاب لمعان كثيرة منها الوصف والمدح والهجاء والثناء والفخر وغيرها مما لا يعد.

أصل الألوان في القرآن:

لقد جاء ذكر الألوان في القرآن الكريم، ويعتبر ما ذكر منها هو أصولها التي تنبثق منها بقية الألوان وتتمازج لتشكّل ما عرف من أنواع متفق عليها، وما جاء ذكره من الألوان في القرآن العظيم هو: الأبيض، والأسود، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والأحمر، فهذه الأجناس من الألوان تتكون منها جميع الألوان المطلوبة عبر الأخلاط والمزج الذي يتقنه المختصون من الفنانين، إن عدد أصول الألوان في القرآن العظيم ست، وسوف نقف عليها في آيات الله مع ترك المكرور منها.

قال تعالى ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْحَقُّ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾⁽²⁹⁾
جَدُّ بَيْضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَنُهَا وَعَرَبِيٌّ سُودٌ وَمِنْ النَّاسِ وَالْدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَنُهُ، كَذَٰلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ.

فقال عزوجل: أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً يَعْنِي الْمَطَرُ فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا مِنَ الثَّمَارِ الْأَحْمَرِ، والأصفر، والحلو، والحامض وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيَضٌ يَعْنِي خَلْقَ مِنَ الْجِبَالِ جَدَدًا يَعْنِي، جماعة الجدة. والجدة هي الطريق التي في الجبل والجدد هي الطرائق، فترى الطريق من البعد منها أبيض، وبعضها حمر، وقال القتيبي، الجدد الخطوط والطرق تكون فيالجبال، فبعضها بيض وبعضها حمر، وبعضها غرايبب سود، وهو جمع غريب وهو الشديد السواد. ويقال: أسود غريبب وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ يَعْنِي خَلْقَ مِنَ النَّاسِ الدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ⁽³⁰⁾.

لقد ذكر الله من أصول الألوان ثلاثة وهي الأحمر والأسود والأبيض، وهذا من فضل الله على خلقه أن جعل لعباده صفات يتصفون بها وتميز بعضهم عن بعض. وجاء في معنى قوله تعالى: (ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا) ألم ترى يا محمد أن الله أنزل من السماء غيثاً فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها فسقيناها أشجاراً في الأرض فأخرجنا به من تلك الأشجار ثمرات مختلفاً ألوانها؛ منها الأحمر ومنها الأسود والأصفر، وغير ذلك من ألوانها (وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيَضٌ وَحُمْرٌ) يقول تعالى ذكره ومن الجبال طرائق، وهي الجدد، وهي الخطط تكون في الجبال بيض وحمر وسود، كالطرق واحدها جدة.⁽³¹⁾

قال الله تعالى: ﴿وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذْكُرُونَ﴾ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَازِيرَ فِيهِ وَلِتَجْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلِعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ⁽³²⁾. المعنى يتعاقب عليكم الليل والنهار والشمس والقمر لمصالحكم وقوام أموركم، إن في ذلك لدل الا تواضحات لقوم يعقل ونحجج الله سبحانه ويفهمون تنبيهه تعالى إياهم، (وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ أَي وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا خَلَقَ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ، قال قتادة يعني ما خلق من الدواب، والأشجار والثمار، (إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذْكُرُونَ) أي يتذكرون قدرة الله ونعمه عليهم فلايشكرون إلا إياه. (فسلكه ينابيع في الأرض) والينابيع العيون (ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيَجُ فِتْرَاهُ مُضْفَرًا ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَامًا) كَقَوْلِهِ ثُمَّ يَهِيَجُ أَي يجفُّ، يُقَالُ لِلنَّبْتِ إِذَا تَمَّ جَفَافُهُ قَدْ هَاجَ النَّبْتُ يَهِيجُ، وهاجت الأرض إذا دَوَّى مَا فِيهَا مِنَ الْخَضَرِ وَالْحُطَامِ مَا تَفْتَتِ وَتَكْسِرُ مِنَ النَّبْتِ وَغَيْرِهِ⁽³³⁾. ما ذرأ الله في الأرض ما خلق فيها من مختلف الألوان التي هي زينة الأرض وجمالها فكل شيء له لون سواء زرعاً أخضراً أو حطاماً يابساً فالألوان لها وجود فيما هو مرأى بالعين. قال الله تعالى (وَمِنَ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ)⁽³⁴⁾، معنى قَوْلِهِ تَعَالَى: (وَمِنَ آيَاتِهِ أَنَّ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْوَانِكُمْ) (وَأَلْوَانِكُمْ) فِيهِ قَوْلَانِ أَحَدُهُمَا أَنَّ اخْتِلَافَ الْأَلْسِنَةِ هُوَ اخْتِلَافُ اللُّغَاتِ؛ فَلِلْفَرَسِ لُغَةٌ، وَلِلرَّوْمِ لُغَةٌ، وَلِلتُّرْكِ لُغَةٌ، وَلِلْعَرَبِ لُغَةٌ، وَمَا أَشْبَهَ هَذَا، وَذَكَرَ كَعْبُ الْأَحْبَارِ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى قَسَمَ اثْنَتَيْنِ وَسَبْعِينَ لُغَةً بَيْنَ النَّاسِ، وَالْقَوْلُ الثَّانِي أَنَّ اخْتِلَافَ الْأَلْسِنَةِ هُوَ اخْتِلَافُ النِّعَمَاتِ، فَلَا يَتَّفِقُ لاثْنَتَيْنِ نِعْمَةً وَاحِدَةً، وَاخْتِلَافُ الْأَلْوَانِ مَعَ لُومِ بَيْنِ النَّاسِ، وَإِنْ كَانَ كُلُّهُ مَبِيضًا أَوْ سُودًا، فَلَا يَتَّفِقُ لُونَانِ

من جميع ألوانه، وفيه حكمة عظيمة، وهو أنه لو اتفقت الألوان والألسنة لبطل التمييز، فلم يعرف الأب ابنه، والإنبأ بآه، وكذلك في الأخوة والأزواج وجميع الناس⁽³⁵⁾. إختلاف الألسنة يعني تعددها أي تلونها باختلاف نغماتها، والألوان معلومة ولكن لا يتفق إثنافي اللون من جميع الوجوه فلا بد من تفاوت وهذا من بديع صنع الله في خلقه.

قال الله تعالى: (وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر ثم أموا الصيام إلى الليل)⁽³⁶⁾، قال رسول الله صلى الله عليه وآله أنزل الله تعالى وكلوا يعني في ليالي الصوم واشربوا فيها حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود أي بياض النهار وضوءه من سواد الليل وظلمته، وإما سمي بذلك تشبيها بالخيط لابتداء الضوء والظلمة لامتدادهما وروى مخالده عن حاتم قال علمني رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الصلاة والصيام قال صل كذا، وصم كذا، فإذا غابت الشمس فكلوا شرب حتى يتبين لك الخيط الأبيض من الخيط الأسود، وصم ثلاثين يوما إلى أن ترى الهلال قبل ذلك، قال فأخذت خيطين من شعر أبيض وأسود، وكنت أنظر فيهما فلا يتبين لي، فذكرت ذلك للنبي صلى الله عليه وآله وسلم، فضحك رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم حتى بدت نواجذه وقال (يا ابن حاتم إنما ذلك بياض النهار من سواد الليل)⁽³⁷⁾. الألوان داخله في العبادة فهي أصل من أصول مواقيتها في الصيام، والصوم ركن من أركان الإسلام، فكانت الألوان فيصلا بين ما هو داخل في حدود العبادة وبين ما هو خارج منها.

(وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وَجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) (*) تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِلْعَالَمِينَ⁽³⁸⁾، معنى قوله تعالى، وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وَجُوهُهُمْ، هَؤُلَاءِ أَهْلُ الطَّاعَةِ، فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ، فَفِي جَنَّةِ اللَّهِ، هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ⁽³⁹⁾. لقد كان اللون سببا لدخول الجنة فالذين ابْيَضَّتْ وجوههم هم أهل طاعة المولى عز وجل فاللون إشارة وعلامة لرضا الرحمن ودخول جنته فهو من البشريات العظيمة.

قال الله تعالى: (يَوْمَ تَبْيَضُّ وَجُوهُ وَتَسْوَدُّ وَجُوهُ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وَجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ)⁽⁴⁰⁾، جاء في معنى الآيات، عَنْ أَبِي أُمَامَةَ جَاءَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى (فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وَجُوهُهُمْ) يَعْنِي الْحُرُورِيَّةَ، ثُمَّ قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَيْرَ مَرَّةٍ وَلَا مَرَّتَيْنِ وَلَا ثَلَاثٍ وَلَا أَرْبَعَ وَلَا خَمْسٍ وَلَا سِتٍّ وَلَا سَبْعٍ، أَي سَمِعَهُ يَذْكُرُ هَذَا الْمَعْنَى⁽⁴¹⁾. والحرورية هم الخوارج وهي طائفة ضالة ظهرت في حياة الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، وهؤلاء هم الذين جاء ذكرهم في الآية كما بين الرسول، وكان اللون من أسوداد وجوههم جعلهم من أهل النار، فأنظر كيف لعبت الألوان دورا فارقا بين الفريقين من أهل الجنة والنار، من أصحاب الوجوه البيضاء والسوداء، إنها قدرة الله وحده.

قال الله تعالى: (وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ)⁽⁴²⁾، جاء في المعنى عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ وَهُوَ (وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ) قَالَ فَأَدْخَلَ يَدَهُ فِي جَيْبِهِ فَأَخْرَجَهَا مِثْلَ الْبَرَقِ تَلْتَمِعُ الْأَبْصَارُ، فَخَرُّوا عَلَى وَجُوهِهِمْ، وَأَخَذَ مُوسَى عَصَاهُ ثُمَّ خَرَجَ لَيْسَ أَحَدٌ مِنَ النَّاسِ إِلَّا يَفِرُّ مِنْهُ⁽⁴³⁾. أنظر إلى اللون ماذا فعل بالناظرين إليه من الناس فروا من موسى جميعا بسبب ذلك اللون الذي

سخره الله لعبده موسى، ففزع السحرة وفزع معهم الناس وكانت الغلبة لنبي الله بسبب لون جعله الله حيث أراد.

قال تعالى (بيضاء لذة للشاربين)⁽⁴⁴⁾، والمعنى: خمر جارية في الأنهار ظاهرة تراها العيون بيضاء يعني أن خمر الجنة أشد بياضا من اللبن لَذَّةٌ أي لذيدة لِلشَّارِبِينَ لا فيها عَوَلٌ أي لا تغت العقول هم فتذهب بها وقيل لا إثم فيها ولا وجع البطن ولا صداع وقيل الغول فساد يلحق في خفاء، وخمر الدنيا يحصل منها أن واعمن الفساد ومنها السكر وذهاب العقل ووجع البطن وصداع الرأس والبول والقيء والخمار والعردة وغير ذلك ولا يوجد شيء من ذلك في خمر الجنة⁽⁴⁵⁾. البياض المذكور في الآية هو صفتها وهذه الصفة هي التي جعلته في مصاف الطيبات في الجنة لأنه شبيه ببياض وجوه أهل الجنة، فللون الأبيض خاصية دون الألوان الأخرى.

أَلَا لِلَّهِ تَعَالَى (وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ)⁽⁴⁶⁾، قَالَ سَعِيدُ بْنُ جُبَيْرٍ وَمُجَاهِدٌ مَا سَبَقَ لَهُمْ مِنَ الشَّقَاوَةِ وَالسَّعَادَةِ، وَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ قَتَادَةُ وَالضَّحَّاكُ، أَعْمَالُهُمُ الَّتِي عَمِلُوهَا وَكَتَبَ لِيَهُمْ مِنْ خَيْرٍ وَشَرٍّ يَجْرِي عَلَيْهَا، وَقَالَ مُحَمَّدُ بْنُ كَعْبٍ الْقُرْطُبِيُّ كَتَبَلَهُمْ مِنَ الْأَرْزَاقِ وَالْأَعْمَالِ⁽⁴⁷⁾. فالسواد الذي ينتظم وجوه الكفار يوم القيامة إنما هو بسبب أعمالهم السيئة من المعاصي والذنوب، وبسبب الشر الذي غلب عليهم، فأورثهم سواد الوجه وهو من صفات أهل النار.

قال الله تعالى: (قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لُونُهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعْلُوهَا تَسْرُ النَّاطِرِينَ)⁽⁴⁸⁾. (قالوا ادع لنا ربك يبين لنا ما لونها) معناها لاستفهام تقديرها دعلنا ربك يبين لنا أي شيء لونها (قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لُونُهَا) الفقوع أشد ما يكون من الصفرة وأن صعه يقال في التوكيد أصفر فاقعوه وتوكيد لصفراء وليس خبراً عن اللون ولا فرق بين قولك صفراء فاقعة وصفراء فاقع لونها وفي ذكر اللون فائدة التوكيد لأن اللون اسم للهيئة وهي الصفرة فكأنه قيل شديدة الصفرة صفرتها فهو من قولك جديدة (تَسْرُ النَّاطِرِينَ) لحسنها وللسرور لذة في القلب عند حصول نفع أو توقعه⁽⁴⁹⁾. لقد كان اللون مصدرا للسرور والإعجاب للناظرين، وكان اللون في صلا في حل ما هو مشكل فالتباس اللون على السائلين كان سببا في تحديده وذكره لإقامة الحجة بالبراهين والبينة.

قال الله تعالى: (الذي جعل لكم من الشجر الأخضر نارا)⁽⁵⁰⁾، المعنى: الذي جعل لكم أيمتاعاً واستبصاراً من الشجر الأخضر الذي تشاهدون فيه الماء نارا بأن يأخذ أحدكم غصنين كالسواكين وهما أخضران يقطر منهما الماء في سحق المرخوه وذكر على العفار وهو أنثى فتخرج النار! قال أبو حيان وعن ابن عباس رضي الله عنهما ليس شجر إلا وفيه نار إلا العناب⁽⁵¹⁾. الشجر الأخضر كان لنا من الماء فلما جف صار يابسا بلا ماء فتنجت عنه النار وهذا من عجائب الله وحده فهو الذي حوله من الخضرة إلى الجفاف لمصلحة الأحياء من خلقه.

قال الله تعالى: (يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ وَنَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا)⁽⁵²⁾، زُرْقًا حال من المجرمين والمراد زُرْقَةُ العيون وجاءت الحال هنا بصفة تشبه اللازمة؛ لأن أصلها على عَدَمِ اللزوم، ولو

قلت في الكلام جاءن يزيد أزرَقَ العين لم يَجْزُ إِلَّا بتأويل⁽⁵³⁾. والأزرق لون من الألوان وهو لون السماء ولكنه جاء صفة من صفات المجرمين المحشورين في النار يوم القيامة، فالألوان من مميزات الإنسان والحيوان والنبات والجبال وغيرها من المخلوقات.

الخاتمة:

تناول البحث الألوان من المنظورين الأدبي والشرعي ووقف على طبيعة الألوان وتأثيرها في حياة البشرية، باعتبارها جزءاً أصيلاً من مكونات المجتمع الإنساني، وركن شديد في إرساء مبادئ الحياة وإعمار الأرض، فالكون المنظور يستمد جماله وحيويته من تعدد الألوان، وبدونها يكون العالم نكرة، إن الألوان تبين المعاني المادية من الملموسات، والمعاني الحسية من المدركات توجهها الألوان، إن الحياة موجودة بألوانها قبل أن يدخلها الإنسان ويتعرف عليها، فالألوان تنقل حياة الإنسان من طور لآخر، وتؤدي إلى صونها ورعايتها وتحافظ على ترقيتها وتطورها، إن دخول الألوان إلى الدوائر التنفيذية يعطي الشرعية لتحكم الألوان في بعض مظاهر الحياة، فكانت باعثاً للفرح والسرور، فالألوان ترسخ في العقل البشري قبل نضجه، وتتأصل فيه ألوان الماديات بعد نضجه عبر مدركات المحسوسات التي توجهها الألوان، أن بقاء طبيعة الألوان مؤثر إيجابي على سلامة العقل لأنه يتعامل مع أطوار الحياة بمميزات اللونية، ولقد تعامل الإنسان منذ زمن بعيد مع الألوان كموجه نفسي فجعلها معبراً عن شعوره ومفسراً لأحلامه وعلامة مؤثرة في تصرفاته، ولذلك نجد الأدباء من الكتاب والشعراء والخطباء قد أولعوا بالألوان فأدخلوها في البلاغة، فحفلت الأشعار والتشبيهات والإستعارات والكنائيات بذكر الألوان، ومن موضوعات الألوان لدى الشعراء، المدح، والفخر، والهجاء، والأطلال، والرتاء، والتشبيب، لقد جاء ذكر الألوان في القرآن وما تناولته الآيات يعد أصولها التي نشأت منها، وفي ذلك دلالة على عظمة الله وعجائب خلقه، ومن استخدامات الألوان في القرآن الكريم إنها تبين منازل ودرجات بعض خلق الله من الثواب والعقاب، فهي مستخدمة للذم والمدح، وبيان فضل الله ورحمته، وتفصيل عذاب الله وسطوته، وبيان مواقيت العبادات، فالألوان من مميزات الإنسان والحيوان والنبات والجبال وغيرها من المخلوقات ومحل إعجاب الناظرين، وفيصلاً في حل المشكل الملتبس وإقامة البينة بالحجة بالبراهين، وكانت الألوان نصراً للكرامة، وحافطة للأرواح وحاقنة للدماء.

أهم النتائج:

1. الألوان جزء أصيلاً من مكونات المجتمع الإنساني، وعامل لإرساء مبادئ الحياة وإعمار الأرض.
2. الكون المنظور يستمد جماله وحيويته من الألوان وهي موجودة فيه قبل أن يدخله الإنسان.
3. أولع الأدباء من الكتاب والشعراء بالألوان فأدخلوها في فنون البلاغة من التشبيهات والإستعارات والكنائيات.
4. تناول موضوعات الألوان لدى الشعراء، المدح، والفخر، والهجاء، والأطلال، والرتاء، والتشبيب.

5. القرآن ذكر أصول الألوان التي نشأت منها، فهيحل للمشكل ونصر للكرامة، وحفظ للأرواح.

6. (الألوان في القرآن تبين درجات الخلق من الثواب والعقاب، والذم والمدح، وبيان مواقيت العبادات.

التوصيات:

1. نوصي بتأمل جميل خلق الله من الألوان للوقوف على إعجاز الخالق وشكره على نعمة البصر.

2. الإعتبار بالألوان والأيمان بشرعيتها في دخولها حيز الحياة التنفيذية للإنسانية.

الهوامش:

- (1) ليبد بن ربيعة العامري، الديوان ص 133
- (2) حبيب بن أوس الطائي أبو تمام الشاعر، الوحشيات الحماسة الصغرى، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، ص 261
- (3) عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423هـ، ج 3 ص 212
- (4) محمد بن يزيد بن المهدي، الفاضل، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1421هـ، ص 58.
- (5) أبو علي القالي، إسماعيل بن القاسم، الأمالي، دار الكتب المصرية، الطبعة: الثانية، 1344 هـ 1926م، ج 1 ص 34.
- (6) محمد بن أحمد بن إسحاق الوشاء، الموشى الظرف والظرفاء، مكتبة الخانجي، مصر، الطبعة: الثانية، 1371هـ 1953م، ص 161.
- (7) أحمد بن يوسف التيفاشي، سرور النفس بمدارك الحواس الخمس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة 1980م، ص 75
- (8) أبو هلال حسن بن عبد الله العسكري، ديوان المعاني، دار الجيل، بيروت، ج 1، ص 332.
- (9) نصر الله بن محمد بن محمد ابن الأثير، الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، مطبعة المجمع العلمي، 1375هـ، ص 38.
- (10) محمد بن الحسن بن محمد أبو المعالي، التذكرة الحمدونية دارصادر، بيروت، الطبعة: الأولى، 1417هـ، ج 5 ص 363.
- (11) الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، شركة دار الأرقم، بيروت، الطبعة: الأولى، 1420هـ ج 1 ص 149.
- (12) المُعَرِّز بن بادي سبن المنصور التميمي، عُمدَةُ الكُتَّاب وَعُدَّةُ ذوي الألباب، مجمع البحوث الإسلامية، إيران، الطبعة: الأولى، 1409هـ، ص 62
- (13) الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، دار الجيل، الطبعة: الخامسة، 1401هـ، 1981م، ج 2 ص 11.
- (14) المرجع السابق، ج 2، ص 142
- (15) عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الرسائل السياسية، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ص 54.
- (16) عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الرسائل الأدبية، دار ومكتبة الهلال، بيروت، الطبعة: الثانية، 1423هـ، ص 482
- (17) عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، البرصان والعرجان والعميان والحولان، دار الجيل، بيروت، الطبعة: الأولى، 1410هـ، ص 82
- (18) عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الرسائل، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1384هـ، 1964م، ج 2 ص 342

- (19) شهاب الدين أحمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1404هـ، ج4 ص54
- (20) عبدالله بن محمد المعتز، البديع في البديع، دارالجيل، الطبعة: الطبعة الأولى 1410هـ، 1990م، ص19
- (21) محمد بن يحيى بن عبد الله الصولي، أشعار أولاد الخلفاء وأخبارهم، مطبعة الصاوي، 1355هـ، 1936م، ص143
- (22) محمد بن الحسن بن دريد، تعليق من أمالي بن دريد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، الطبعة الأولى، 1401هـ، 1984م، ص92
- (23) الحسن بن بشر الأمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، دارالمعارف، الطبعة الرابعة، ص399
- (24) سرور النفس بمدارك الحواس الخمس، مرجع سابق، ص57
- (25) ديوان المعاني، مرجع سابق، ج2، ص141
- (26) الحسن بن علي الضبي ابن وكيع، المنصف للسارق والمسروق منه، جامعة قاتيونس، بنغازي، الطبعة: الأولى، 1994م، ص257
- (27) عبد الملك بن محمد الثعالبي، من عاب عنه المطرب، المطبعة الأدبية، بيروت، 1309هـ، ص43
- (28) عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي، فصل المفاصل في شرح كتال الأمثال، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، 1971م، ص344
- (29) سورة فاطر، الآيتان 27-28
- (30) أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد السمرقندي، بحر العلوم، ج3، ص106
- (31) محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار هجر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1422هـ، ج20، ص461
- (32) سورة النحل، الآية 13-14
- (33) مكي حَمْوَش، الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن، جامعة الشارقة، الطبعة الأولى، 1429هـ، ج6 ص3962
- (34) سورة الروم الآية 22
- (35) منصور بن محمد السمعاني، تفسير القرآن، دار الوطن، الرياض، السعودية، الطبعة: الأولى، 1418هـ، 1997م، ج4 ص204
- (36) سورة البقرة، الآية 187
- (37) أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1422هـ، 2002م، ج2، ص80
- (38) سورة آل عمران، الآيتان 107-108
- (39) الحسين البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1420هـ، ج1 ص491

- (40) سورة آل عمران، الآية 106
- (41) مجاهد بن جبر التابعي المكي، تفسير مجاهد، دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر، الطبعة: الأولى، 1410 هـ، 1989 م، ص 256
- (42) (42) سورة الأعراف، الآية 108
- (43) (43) عبد الرحمن بن محمد بن إدريس، تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم، مكتبة نزار مصطفى الباز، السعودية، الطبعة الثالثة، 1419 هـ، ج 8، ص 2760
- (44) سورة الصافات، الآية 46
- (45) علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم الخازن، لباب التأويل في معاني التنزيل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1415 هـ، ج 4، ص 18
- (46) سورة الزمر، الآية 60
- (47) تفسير البغوي، مرجع سابق، ج 2، ص 190
- (48) سورة البقرة، الآية 69
- (49) عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، دار الكمال طيب، بيروت، الطبعة: الأولى، 1419 هـ، 1998 م، ج 1، ص 98
- (50) سورة يس، الآية 80
- (51) إبراهيم بن عمر بن حسن البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ج 16، ص 181
- (52) طه 102
- (53) أحمد بن يوسف بن عبد الدائم الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، دارالقلم، دمشق، ج 8، ص 104

التجديد في الأوزان والقوافي عند شعراء الرابطة القلمية

باحث دكتوراة - كلية الدراسات العليا
جامعة كسلا

أ. صلاح التوم إبراهيم محمد

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة كسلا

د. ميرغني حمد ميرغني حمد

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على مظاهر التجديد في الأوزان والقوافي عند شعراء الرابطة القلمية، وتأتي أهمية البحث في إبراز مظاهر التجديد لدى شعراء الرابطة القلمية، والتي شكلت نقلة بارزة في أوزان الشعر العربي، وألغت فكرة التقليد التي عُهدت في الشعر العربي القديم، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج أهمها: إن شعراء الرابطة القلمية لم يرضوا عن جميع الأوزان الشعرية القديمة المطروقة، لا سيما تلك الأوزان ذات البحور الطويلة، فقد مالوا إلى استعمال البحور القصيرة أو المجزوءة التفاعيل في معظم الأحيان، وتفننوا في تنويع الأصوات فصبوا شعرهم في قوالب مختارة لا تقلد العربي القديم ولا الغربي الحديث.

الكلمات المفتاحية: القوافي ، الأوزان ، الرابطة القلمية، شعراء

Renewal In weights and rhymes among the poets of the pen association

Salah Eltoom Elbrahim Mohmmmed

Margni Hamed Margni Hamed

Abstract:

This research aims to identify the manifestations of renewal in the weights and rhymes of the poets of the pen Association , and the importance of the research comes in highlighting the manifestations of renewal among the poets of the pen Association, which represented a prominent shift in the weights of Arabic poetry , and canceled the idea of tradition that existed in ancient Arabic poetry . The researchers followed the descriptive analytical method , and the study reached a number of results, the most important of which: The poets of the pen Association were not satisfied with all the old hammered poetic weights, especially those with long seas, they tended to use short or fragmentary seas most of the time , and they were adept at diversifying the sounds, so they poured their poetry into selected templates that do not imitate the ancient Arabic or the modern Western.

Key words: Rhymes, weights, pen association, poets

مقدمة:

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، ويعتبر شعراء الرابطة القلمية من أبرز شعراء المهجر في أمريكا الشمالية. وحين نفتح سجل الشعر العربي الحديث يتضح لنا من خلال تصفحه أنّ شعراء الرابطة القلمية بالمهجر الشمالي، قد لعبوا دوراً أساسياً في النهضة الشعرية التي عرفها العالم العربي مطلع القرن العشرين الميلادي؛ بل إنهم كانوا رموز هذه النهضة وصانعيها وباعثيها⁽¹⁾، فقد كانوا يرون أنّ الشعر تعبير عن موقف إنساني، نتج ذلك عن شعورهم بفناء الحرية التي لم تتح لهم في الشرق، بالإضافة إلى حنينهم إلى أوطانهم التي هاجروا منها، وتمسكهم بقوميتهم العربية وارتباطهم بها، لذلك جاء شعرهم معبراً تعبيراً صادقاً عن مشاعرهم الإنسانية التي صوروها من خلالها عواطفهم ومختلف أحاسيسهم وتجاربهم. وقد حاول شعراء الرابطة القلمية تجاوز الشكل الأحادي للقصيدة ، المتمثل في نظام الشطرين ، وابتدعوا أشكالاً جديدة، في حين ظلت كثير من قصائدهم محافظة على نهج الخليل بن أحمد الفراهيدي. ومن خلال هذا البحث يتناول الباحثان أبرز مظاهر التجديد في شعر الرابطة القلمية،

من حيث الوزن والقافية، وقد اختار الباحثان شعراء الرابطة القلمية في المهجر الشمالي دون سواهم، باعتبار أنهم أكثر شعراء المهجر ميلاً في التجديد.

نشأة الرابطة القلمية:

في أبريل سنة 1920م بمدينة نيويورك، 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، بعد أن رأوا خمول الأقلام، وهزال الصحافة، خاصة بعد احتجاب مجلة «الفنون» التي أنشأها نسيب عريضة ونظمي نسيم سنة 1913م، وقد حجبها الحرب العالمية الأولى، فكان احتجاجها من دواعي التفكير في إنشاء «الرابطة القلمية»⁽²⁾. وعن سبب تسميتها بالرابطة القلمية، فإننا نجد الباحثة «فصل سالم العيسى» تورد اجتهاداً لصاحب قصة الأدب المهجري (محمد خفاجي)، فتقول: «أمّا عن تسميتها، فقد جاء تيمناً بكتاب الله الجليل القرآن الكريم، وتمسكاً بالعروبة، متمثلة في لغة القرآن كلام الله عزّ وجل، وإيماناً باللغة العربية، وبمكانتها العظيمة وبدورها الريادي الإنساني، وبأنّها أمّ اللّغات، ولأنّ القلم شرفه الله في القرآن لأنّه النبع الصافي لكل فكر وثقافة، فجاء اختيارهم موفقاً»⁽³⁾. وعن نشأة الرابطة القلمية تقول دكتورة نادرة جميل سراج في كتابها «شعراء 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 كاتسيفليس، نسيب عريضة، ورشيد أيوب»⁽⁴⁾؛ وانضم إليهم فيما بعد الشاعر المهجري إيليا أبو ماضي والكاتب وديع باحوط؛ وقد أقرّوا شروطاً لتأسيس الرابطة القلمية وهي كما ذكرتها دكتورة نادرة جميل سراج في كتابها «شعراء الرابطة القلمية» كالآتي⁽⁵⁾:

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.
- ثمّ انتخب الحاضرون جبران خليل جبران عميداً للرابطة بإجماع الأصوات، وميخائيل نعيمة مستشاراً، ووليم كاتسيفليس أميناً للصندوق⁽⁶⁾؛ 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.

وبالنظر إلى تلك الشروط التي تمثل دستوراً وقانوناً للرابطة القلمية يمكن أن نستنتج بوضوح الأهداف السامية العظيمة لـ«الرابطة القلمية» التي تتمثل في:

1. الحفاظ على اللغة العربية.
 2. بث روح نشيطة في جسم الأدب العربي، وانتشاله من وهدة الخمول الذي يميته، والتقليد الذي يفنيه، إلى حيث يصبح قوة فعالة في حياة الأمة.
 3. تأصيل الصلة بين الفن والحياة، من أجل أن يكون الفن مرآة للحياة، وانعكاس لها.
- وقد كان أعضاء الرابطة العشرة عصابة صغيرة، - كما يقول ميخائيل نعيمة - متفاوتت قواها، ولكن توحدت نزاعاتها ومراميها»، ولم يكونوا متكافئين في المواهب والإنتاج، ولكنهم كانوا متقاربين في الميول الأدبية، والذوق الفني⁽⁷⁾. ورسم جبران خليل جبران عميد الرابطة شعاراً جميلاً يمثل دائرة في وسطها كتاب مفتوح وعلى صفحته خُطت هذه العبارة «لله كنوز تحت العرش مفاتيحها أسنة الشعراء» ومن فوق الكتاب قد أطلت شمس أشعتها نصف الدائرة الأعلى، وعند أسفل الكتاب سراج شطره الأيمن محبرة قد انغمس فيها قلم فتحول حبرها 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⁽⁸⁾. وكان لا بد لهذه الجماعة من حديقة ينثرون عليها وعلى ثراها بذورهم ويغرسون في أديمها أغراسهم، فكانت جريدة «السائح» التي أسسها عبد المسيح حداد؛ تلك التربة الخصبة التي حملت للعالم العربي ثمار قرائحهم الياقة، فأدهشته بذلك المحصول الطيب؛ وتكاثفت جهود القائمين بها على صيانة حرمتها، ورفعها عن التحذلق والابتذال، وشرعت جريدتهم تنقل إلى العالم نتاج أعلامهم، وفي صدر كل عام - كما يذكر ميخائيل نعيمة - كانت تصدر عدداً ممتازاً كان يطلع على الأدب العربي كحدث خطير، فتكتب الصحف فيه فصولاً، وتنقل عنه الشيء الكثير؛ وهكذا انتشر اسم «الرابطة القلمية» في العالم العربي وكل مهاجره⁽⁹⁾.

يقول دكتور عيسى الناعوري عن نتاج الرابطة الأدبي: «في عام 1921م ظهرت «مجموعة الرابطة القلمية» تحمل عدداً وافراً من المقالات والقصائد، بأقلام أعضاء الرابطة، ما عدا إلياس عطا الله؛ فهو من بينهم الوحيد الذي لم يجر قلمه بمقال طيلة مدة عضويته للرابطة، ولم ينتج شيئاً منذ تأسيس الرابطة، ولم أقرأ له قط سوى مقال»⁽¹⁰⁾.

أما أكثر عمال الرابطة نشاطاً في الإنتاج الأدبي، ووزارة 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⁽¹¹⁾. ولقد ظلت الرابطة القلمية حية 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 كاتسيفليس، فوديع باحوط، فيليبا أبو ماضي؛ ثم توفي عبد المسيح حداد وقد كان قد باع في أواخر عام 1957م حقوق جريدته «السائح» - حديقة الرابطة القلمية المعطاء - إلى راجي الظاهر، صاحب جريدة «البيان»، فاندمجت الجريدتان في واحدة هي (البيان) ومضى عبد المسيح حداد يعمل فيها حتى وفاته في نيويورك 1963م⁽¹²⁾.

مظاهر التجديد في الأوزان والقوافي عند شعراء الرابطة القلمية:

يقول دكتور حسن جاد: «التجديد في الأوزان والقوافي الشعرية قديم في الشعر العربي، غير أن شعراء المهجر قد أسرفوا في هذا التجديد، وأكثروا من التصرف في الأوزان والقوافي العربية، وثاروا على نظامها التقليدي، وافتنوا في تنويع الأصوات، وتوسعوا في توزيع التفاعيل، وصبها في قوالب جديدة، كما أكثروا من الموشحات، وزادوا على نظامها المألوف، وتحرروا من قيود القافية الواحدة والبحر الواحد»⁽¹³⁾. وجاء في المقدمة التي كتبها ميخائيل نعيمة لمجموعة الرابطة القلمية: «إن الرابطة القلمية ما كانت لتقدم هذه المجموعة إلى قراء العربية لولا اعتقادها بأنها قد اتخذت من الأدب رسولاً لا معرضاً للأزياء اللغوية والمهجرية العروضية»⁽¹⁴⁾؛ فالمسائل اللفظية والبيانية لم تكن تعني شعراء الرابطة القلمية بقدر ما كانت تعنيهم المعاني التي يريدون التعبير عنها في شعرهم، ومن هنا كان معظم التجديد الذي أحدثوه من قبيل التجديد في موضوعات القصائد وأفكارها أكثر منه في أوزانها وأساليبها. ويرى الباحثان أن يقفا على أهم مظاهر التجديد، الذي أحدثه شعراء الرابطة القلمية في هذا القالب؛ ومهما يكن من أمر هذا التحرر والتجديد فإنه في الغالب لم يخرج عن التفاعيل العربية المعروفة، كما يقول جورج صيدح: «شعراء المهجر التزموا أول الشعر من حيث الوزن والروي، ولكنهم تفتنوا بتنويع الأصوات وتنسيق الأبيات، فصبوا شعرهم في قوالب مختارة، لا تقلد العربي القديم ولا الغربي الحديث، كما أبدعوا الحوارات في مطولات وملاحم خلقوا لها تصاميم فنية ملائمة⁽¹⁵⁾»، ويمكن أن نلخص أهم مظاهر هذا القالب الشكلي في عدة صور، ونرفدها بعدد من النماذج حتى يتضح الأمر:

أولاً- صاغوا عدداً من قصائدهم في القوالب التقليدية الموروثة عن الخليل، ملتزمين البحر والقافية، إلا أنهم مالوا إلى التجديد في البحور التي لم يكثر منها الأقدمون بصورة عامة، والتي لا تخرج في المجمل عن الإطار العام للعروض الخليلي؛ فأبو ماضي - مثلاً - يقول:

أَفَكَّرُ كَيْفَ جِئْتُ وَكَيْفَ أَمْضِي عَلَى رُغْمِي فَأَعْيَا بِالْجَوَابِ
أَتَيْتُ وَلَمْ أَكُنْ أَدْرِي مَجِيئِي وَأَذْهَبُ غَيْرَ دَارٍ بِالْإِيَابِ⁽¹⁶⁾

فقد التزم أبو ماضي ببحر الوافر بأجزائه الستة كاملة (مفاعلتن مفاعلتن فعولن)، والتزم بالقافية، ولو أفرغنا الإيقاع من محتواه، ووضعنا أي قصيدة من العصور القديمة، لوجدنا الإطار نفسه بلا اختلاف.

ولرشيد أيوب من بحر الطويل:

حُطَّامًا فَأَعْطِي الْبَائِسِينَ وَأَنْفَحْ
وَلَكِنَّ مَنْ يُعْطِي مِنَ الْقَلْبِ أَشْمَحُ⁽¹⁷⁾

أَلَا لَيْتَ لِي مَا قَدْ دَعَاهُ بَنُو الْوَرَى
سَمُوحٌ هُوَ الْمَرْءُ الْمُفَرِّقُ مَا لَهُ

ولجبران خليل جبران من بحر الكامل:

وَبَدَا الصَّبَاحُ فَحَيَّ وَجْهَ دُكَاءٍ
وَالظُّلُمُ يَعِثُّ عَثْرَةَ الظُّلَمَاءِ⁽¹⁸⁾

تِلْكَ الدُّجْنَةُ آذَنْتُ بِجَلَاءِ
الْعَدْلُ يَجْلُوهَا مَقْلًا عَرْشَهَا

فهي على بحر الكامل بأجزائه الستة كاملة (متفاعلن متفاعلن متفاعلن)، لم يخرج فيها عن الإطار القديم، والمنهج الخليلي للموسيقا الشعرية، وأيضاً لجبران خليل جبران من بحر الرمل:

مَاتَ أَهْلِي وَأَنَا قَيْدُ الْحَيَاةِ أَنْدُبُ الْأَهْلَ صَبَاحًا وَمَسَاءً⁽¹⁹⁾

ولكننا نلاحظ أنهم لم يرضوا عن جميع الأوزان التقليدية الموروثة عن الخليل، وخاصة تلك الأوزان ذات البحور الطويلة التي أكثر منها شعراء العرب قبلهم، كالسيط والمديد والطويل، وبالتالي نلاحظ عندهم ميلاً إلى استعمال البحور القصيرة أو المجزوءة التفاعيل في معظم الأحيان؛ وخاصة التي يتغنى بها؛ كقول رشيد أيوب في قصيدته «لست منهم»:

لَمَّا أَشَاعُوا بَائِي عَجَزْتُ مِنْ كِبَرِ سَيِّ

وَمَا لَدَيْحُطَّامٌ وَمَا بِنَفْسِي تَمَّتِي

وفاخروني هِمَالٍ وَالْمَالُ هَبِهَا تُغْنِي⁽²⁰⁾

ثانياً- تصرفوا في البحور القديمة المعروفة بالزيادة في التفاعيل أو النقص أو الزحافات والعلل، أو المزج بين التام والمجزوء ونحو ذلك؛ كما في قصيدة إيليا «الشاعر في السماء»، التي صاغها على مخلع البسيط، حيث يقول:

رَأَيْتُ اللَّهَ ذَاتَ يَوْمٍ فِي الْأَرْضِ أَبْيَى مِنَ الشَّقَاءِ

فَرَّقِي وَاللَّهُ ذُو حَنَانٍ عَلَى ذَوِي الضُّرِّ وَالْعَنَاءِ⁽²¹⁾

بتسكين الهمزة، فتصبح (فعولن)، وفي مخلع البسيط (فعول)، ولم ترد كذلك.

وكذلك فعل نسيب عريضة في رباعياته من هذا البحر نفسه، فيقول:

شَرَبْتُ كَأْسِي أَمَامَ نَفْسِي وَقُلْتُ يَا نَفْسُ مَا الْمَرَامُ؟⁽²²⁾

ونجد ميخائيل نعيمة يستهل قصيدته «ابتهالات» بمجزوء الرمل، ولكنه يزيد عليه تفعيلة:

كَحَلِّ اللَّهُمَّ عَيْنِي بِشُعَاعٍ مِنْ ضِيَاكِ كَيْ تَرَكَ⁽²³⁾

ثم ينظم عدد من الأبيات من تام هذا البحر، ويعود إلى المجزوء على هذا النظام، وهكذا. يقول ميخائيل نعيمة في كتابه «الغريال»: «الزحافات والعلل أوبئة تنزل بأوزان الشعر العربي فتحرك ساكناً، أو تسكن متحركاً، وتقضم حرفاً هنا، ومقطعاً هناك»، ويقول أيضاً: «فلا الأوزان ولا القوافي من ضرورة الشعر، كما أنَّ المعابد والطقوس ليست من ضرورة الصلاة والعبادة، فرب عبارة منثورة، جميلة التنسيق، موسيقية الرتبة كان فيها من الشعر أكثر مما في قصيدة من مئة بيت مئة قافية»⁽²⁴⁾.

ولكن نلاحظ أنَّ رؤية نعيمة على عروض الخليل وزحافاتهِ وعِلله، أضحت نظرية ولم ينقلها إلى طور التطبيق، فمعظم قصائده كانت تجري على بحور الخليل، باستثناء قصائده المترجمة، فإذا نظرنا نظرة متأنية في ديوانه «همس الجفون» نكشف ولع شاعرنا بالبحور التامة ومجزوءاتها، والتي تتناسب مع مقطوعاته الشعرية، فنجده يلجأ لكل من بحر الخفيف، والرمل، والمتدارك، والمتفقارب، والسريع والطويل، ومجزوءاتها، بالإضافة إلى مجزوءات، الكامل والوافر والبسيط والرجز وغيرها⁽²⁵⁾.

ثالثاً- أحياناً نجد التفعيلة الواحدة هي أساس القصيدة، ثم يتلاعب الشاعر بالتفاعيل ما شاء، على نحو ما نجد في الشعر الحر الآن، كقول نسيب عريضة في قصيدة «النهاية»:

كَفَنُوهُ
أَدْفَنُوهُ
اِسْكِنُوهُ
هُوَ اللَّحْدِ الْعَمِيقُ
واذْهَبُوا لا تَنْدُبُوهُ
فهو شَعْبٌ مَيِّتٌ لَيْسَ يَفِيْقُ⁽²⁶⁾

يقول دكتور عز الدين إسماعيل عن ذلك: «التفعيلة تصير أساساً في بناء البيت الشعري، يتصرف فيها الشاعر، بأوضاع وتشكيلات تتناسب مع وقع أفكارها»⁽²⁷⁾.

رابعاً- كثيراً ما يتصل صدر البيت بعجزه، وكأنه نغم متماسك ينهمر انهمازاً موسيقياً من أوله إلى آخره، مرتبط بما قبله وما بعده؛ فالقصيدة كلها عندهم وحدة واحدة لا يقوم فيها البيت بنفسه؛ بل يجمعون شطري البيت الواحد في وحدة متماسكة، كما يقول ميخائيل نعيمة في قصيدة «النهر المتجمد»:

يا نَهْرُ هَلْ نَضَبْتَ مِياهُكَ فَاَنْقَطَعْتَ عَنِ الْخَرِيرِ؟
أَمْ قَدْ هَرَمْتَ وَخَارَ عِزُّكَ فَانْتَنَيْتَ عَنِ الْمَسِيرِ؟⁽²⁸⁾

وكما يقول إيليا أبو ماضي في قصيدة «المساء»:

السُّحْبُ تَرَكُّضُ فِي الْفَضَاءِ الرَّحْبِ رَكْضَ الْخَائِفِينَ
وَالشَّمْسُ تَبْدُو خَلْفَهَا صَفراءَ عَاصِبَةَ الْجَبِينِ⁽²⁹⁾

خامساً- احتذوا حذو شعراء الأندلس في الموشحات، ربما وجدوا فيها متسع للتعبير عن مشاعرهم، والانفكاك من قيود الأوزان والقوافي العربية؛ فيقول دكتور محمد عبدالغني: «لقد افتن شعراء المهجر في الأوزان الشعرية، فمال أكثرهم إلى الموشحات، وإن كانوا لم يتركوا القصيد العادي؛ ولعلهم وجدوا في الموشح - في تغيير أوزانه وقوافيه - انفلاتاً من القافية الواحدة والبحر الواحد، في القصيدة الواحدة»⁽³⁰⁾. ولكن يرى الباحثان أنَّ هناك أسباباً تربط بين المهجريين والأندلسيين، وتذكر أدباء المهجر بالأندلس وتشدهم إليها، وربما لأنَّ الأندلس كانت نقطة الانطلاق الأولى في تحرر الشعر العربي وأوزانه، بما استحدثت من موشحات وأزجال، فكان من الطبيعي أن يستفيد

المهجريون بهذه الانطلاقة في ثورتهم التحريرية الأدبية، وأن يجدوا فيها القدوة الهادية، ويسيروا في الطريق الذي مهدته⁽³¹⁾.

وقد أتاح لهم غرامهم بالموشحات هذا الانطلاق الحر في اختراع الأوزان التي لم يعرفها الشعر العربي، وأكثروا من هذه الموشحات، كما في قول جبران خليل جبران في موشحة له بعنوان «البحر» من بحر الرمل:

فِي سَكُونِ اللَّيْلِ لَمَّا تَنَنَّنِي يَقْظَةُ الْإِنْسَانِ مِنْ خَلْفِ الْحِجَابِ
يَصْرُخُ الْعَابُ أَنَا الْعَزْمُ الَّذِي أَنْبَتَهُ الشَّمْسُ مِنْ قَلْبِ التُّرَابِ
غَيْرَ أَنَّ الْبَحْرَ يَبْقَى سَاكِنًا
قَائِلًا فِي نَفْسِهِ: الْعَزْمُ لِي⁽³²⁾
وكقول أبي ماضي:
نَحْنُ مِنْ بَعْدِكَ أَسْرَى لِلشُّجُونِ
وَالْكَدَرِ
تَشْتَكِي أَرْوَاحُنَا ظُلْمَ الْمَنُونِ
وَالْقَدَرِ
لِلسَّمَا لِلَّيْلِ لِلْفَجْرِ الْجَلِيِّ
لِلرَّبَا⁽³³⁾

تقول دكتورة نادرة سراج: «ولعل جميع شعراء الرابطة القلمية مشتركون في إعجابهم بالتوشيح من أوزان الشعر؛ فنظروا في هذه الموشحات فوجدوها طريفة بين الأوزان الشعرية، مستحدثة بالنسبة لتلك البحور القديمة الشائعة، فمالوا إلى استعمالها والإكثار منها، وخاصة أنهم وجدوا فيها طرافة موسيقية وأنغاماً عذبة سائغة، وسهولة وطواعية للتعبير وقرباً من الكلام العادي المنتثر⁽³⁴⁾، وتستشهد دكتورة نادرة بموشحة جبران خليل جبران «بالله يا قلبي»:

بِاللَّهِ يَا قَلْبِي أَكُنْ هَوَاكَ
وَإِخْفِ الَّذِي تَشْكُوهُ عَمَّنْ يَرَاكَ- تَعْنَمُ
مَنْ بَاحَ بِالْأَسْرَارِ
يُشَابِهُ الْأَحْمَقُ
فَالصَّمْتُ وَالْكَيْثَانُ
أُخْرَى مِمَّنْ يَعْشَقُ⁽³⁵⁾

ولم يكتف شعراء الرابطة بتقليد الموشحات الأندلسية، بل نراهم يجددون هم الآخرون في أوزان هذه الموشحات وفي بحورها المختلفة، فهذا رشيد أيوب ينظم موشحة في الحنين يجعل عنوانها «خلياني» وهي الكلمة التي جعلها لازمة لأبيات المقطوعة، يبدوها بقوله:

يَا خَلِيَانِي إِذَا شَطَّ الْمَزَارِ بِقَوَادٍ مَالَهُ غَيْرُ الرَّفِيرِ
وَهَمِّي دَمْعِي لَدَى ذِكْرِ الدِّيارِ خَلِيَانِي⁽³⁶⁾

فلاحظ أنَّ رشيد أيوب في موشحته، جمع فيها بين الشعر الموزون المقفى وبين التوشيح الأندلسي المبتكر.

ولرشيد أيوب موشحة أخرى بعنوان «بنت الخلود»، يقول فيها:

عَطِشْتُ زَهْرَةَ رُوحِي وَدَوْتُ بِنْتَ الْخُلُودِ
فَسَقَتْهَا مِنْ جُرُوحِي هَا هُنَا أَيْدِي الْوُجُودِ

(وشعوري(73)

وفي موشحة لنسيب عريضة عنوانها «النعامي» طرافة وجدة ظاهرتان فهو لا يسير فيها على طريق الموشحات الأندلسية تماماً، بل يغير ويبدل ويدخل ما شاء له النغم الموسيقي من زيادة في التفاعيل أو نقص منها، يقول في أحد أدوار هذه المقطوعة:

هَيَا بِنَا يَا نَدَامَى !!!

فَقَدْ أَتَتْنَا النُّعَامَى

تَجَرَّ ذَيْلَ الرَّبِيعِ

قَدْ زَالَ قَيْسُ الدُّلُوجِ

هَيَا ابْصُرُوا فِي الْمُرُوجِ

جِسْمَ الْجَمِّاءِ الْبَدِيعِ⁽³⁸⁾

سادساً- كذلك تصرفوا في القافية تصرفاً واسعاً، فحيناً التزموها على النهج القديم، وحيناً نوعوها بتنوع المقاطع، وأحياناً جاءوا بنظام الرباعيات أو الخمس أو المزدوج أو غير ذلك؛ تقول دكتور نادرة سراج: «لم يكتف هؤلاء الشعراء المجددون بالتنوع في أوزان الأبيات وبحورها فحسب، بل نراهم يشنون حملة شعواء على ذلك القيد الذي رضي به الشعراء العرب على مر العصور وكبلوا به قصائدهم وأشعارهم وهو (القافية)»⁽³⁹⁾.

وقد كان طبعياً بعد هذا التحرر في الأوزان، أن يحطم شعراء الرابطة القلمية وحدة القافية، التي ربما كانت عقبة في بعض الأحيان للتعبير عن تجاربهم الأدبية الفنية، شأنها شأن الأوزان؛ ونلاحظ أن «عمال» الرابطة القلمية كثيراً ما يبدأون قصائدهم على قافية معينة، ولكن سرعان ما يملونها وتحن نفوسهم الشاعرة إلى الانطلاق منها، فيغيرون فيها وينظمون مجموعة من الأبيات على قافية مخالفة، ويظهر أن هذا الشعر المزدوج القافية قد راق كثيراً شعراء الرابطة، فأنشأوا على منواله الكثير من مقطوعاتهم وقصائدهم.

يقول ميخائيل نعيمة في حديثه عن الشعر: «إن القافية العربية السائدة إلى اليوم ليست سوى قيد من حديد يربط قرائح شعرائنا، وقد حان تحطيمه من زمان»⁽⁴⁰⁾، ومن ذلك قصيدة له بعنوان «الطريق»، يقول فيها:

نَحْنُ يَا ابْنِي عَسْكَرٌ قَدْ تَاهَ فِي قَفَرٍ سَجِيئِ
رَغْبُ الْعَوْدِ وَلَا نَذْكُرُ مِنْ أَيْنَ الطَّرِيقِ
فَانْتَشَرْنَا فِي جِهَاتِ الْقَفَرِ نَسْتَجْلِي الْأَثَرِ

نَسَأَلُ الشَّمْسَ عَنِ الدَّرْبِ وَنَسْتَفْتِي الْحَجَرَ⁽⁴¹⁾

ولعل أكثر شعر رشيد أيوب يسير على هذه الطريقة الشائعة بين شعراء الرابطة، فله مثلاً مقطوعة بعنوان «الحنين إلى صَنَيْن» يقول فيها:

أَفِيقِي كَفَاكَ مَـنَامُ بَدَا الْفَجْرُ كَمْ تَهَجَّعِينِ
وَقَامَتْ لَتَنْعَى الظَّلَامَ طَيُورٌ أَلَا تَسْمَعِينِ؟
فَقُومِي نُجِدِ الْمَسِيرَ إِلَى الْحَقْلِ قَبْلَ الضُّحَى
وَنَشْدُو بِشَاطِي الْعَدِيرِ فَهَا جَـوْنَا قَدْ صَاحَا⁽⁴²⁾
ولإيليا أبو ماضي قصيدة «الناسكة»، التي يقول فيها:
أَبْصَرْتُ فِي الْحَقْلِ قُبَيْلَ الْمَغِيبِ
سَنْبَلَةً فِي سَفْحِ ذَاكَ الْكَثِيبِ
حَـانِيَةً مُطَرِّقَةَ الرَّأْسِ
كَأَمَّا تَسْجُدُ لِلشَّمْسِ
أَوْ أَنَّهَا تَتَلُو صَلَاةَ الْمَسَاءِ⁽⁴³⁾

وها هو إيليا أبو ماضي، يبدئ رأيه بوضوح عن التجديد في أوزان وقوافي الشعر، فيقول، في فاتحة ديوانه «الجدال» :

إِنْ تَجِدَ حُسْنًا فَخُذْهُ وَاطْرَحْ مَا لَيْسَ حُسْنًا
لَسْتُ مِنْنِي إِنْ حَسِبْتَ الشَّعَرَ أَلْفَاظًا وَوَرْنَا
خَالَفْتُ دَرْبَكَ دَرْبِي وَأَنْقَضَى مَا كَانَ مِنْنَا
فَانْطَلِقْ عَنِّي لَنَلَا تَقْتَنِي هَمًّا وَحُرْنَا
وَاتَّخِذْ غَيْرِي رَفِيقًا وَسَوَى دُنْيَايَ مَعْنَى⁽⁴⁴⁾

فلاحظ كيف تخلى أبو ماضي عن مدرسة التقليد في الشعر التي كان يعد من أخلص تلاميذها في أول نشأته الأدبية، لينخرط في سلك مدرسة تجديدية تحررية، وقد عدل عن البحور الطويلة والأوزان المعقدة، كما تخلى عن المطالع الفخمة؛ وهذا ما دلل عليه في تلك الأبيات التي جاءت في فاتحة ديوانه «الجدال».

وهكذا نرى شعراء الرابطة ينظمون بهذه الطريقة كل ما يخطر بالهم من أفكار في الحياة والطبيعة ومظاهر الكون؛ دون التقيد بقافية محددة أو أوزان معينة تتخذ أساساً للقصيدة.

سابعاً- شعر المهجر بوجه عام وشعر هؤلاء الرابطين بوجه خاص يمتاز بموسيقى داخلية تنساب من خلال أبياته وتوحي بها أوزانه وقوافيه وتتجاوب لها النفوس وتتأثر بها القلوب في يسر وسهولة ودون أي كلفة، ولهذا أطلق عليه الدكتور محمد مندور «الشعر المهموس» وعرف الهمس في الشعر بأنه: «إحساس بتأثير عناصر اللغة واستخدام تلك العناصر في تحريك النفوس وشفائها مما تجد»⁽⁴⁵⁾؛ ومن أمثلة هذه الموسيقى البديعة في دواوين شعراء الرابطة القلمية قصيدة «أوراق الخريف» لميخائيل نعيمة، التي يبدوها بقوله:

تَنَاثَرِي تَنَاثَرِي

يَا بَهْجَةَ النَّظَرِ

يَا مَرْقَصَ الشَّمْسِ وَيَا

أَرْجُوحة الْقَمَرِ⁽⁴⁶⁾

وفي قصيدة رشيد أيوب «الآمال الضائعة»، نرى كيف تسرى في النفوس تلك الموسيقى العذبة، كما في قوله:

جَلَسْتُ بِقُرْبِ شُبَايَ أُرَدُّ طَيْبَ ذِكْرَاكِ

وَأُطْوِي بِيَدِ أَحْلَامٍ كَبَتْ فِيهَا مَطَايَاكِ

وَفِيهَا النَّفْسُ حَائِثَةٌ تُرْفَرُ فَوْقَ مَعْنَاكِ⁽⁴⁷⁾

وفي ديوان ندره حداد (أوراق الخريف) نرى كثيراً من أمثال هذه الأنغام الشجية والألحان الرنانة، يقول في قصيدة «أغنية الخريف»:

يَمِرْ ذِكْرُ الصَّبَا أَنْعَامَ مِزْمَارِ

أَوْ نَفْحَ زَهْرِ الرُّبَى فِي شَهْرِ أَيْارِ⁽⁴⁸⁾

ثامناً- وبجانب الشعر الحر المتحرر التفاعيل والمرسل المتحرر القافية، عند شعراء الرابطة القلمية، نجد لوناً آخرأ متحرراً من كل الأوزان والقوافي، وهو (الشعر المنشور)؛ ويعرفه مبتدعه الكاتب والأديب اللبناني أمين الريحاني بقوله: «يدعى هذا النوع من الشعر الجديد (VersLibres) بالفرنسية، والإنجليزية (Free Versc)، أي الشعر الحر أو بالحري المطلق؛ وهو آخر ما اتصل إليه الارتقاء الشعري عند الإفرنج وبالأخص عند الأمريكيين والإنجليز؛ فملتون وشكسبير أطلقا الشعر الإنجليزي من قيود القافية، وولت وتمان الأمريكي أطلقه من قيود الغموض، وقد تجيء القصيدة فيه على أبحر عديدة متنوعة»⁽⁴⁹⁾؛ ومن أمثلة ذلك مقطوعة رشيد أيوب، فيبدوها بقوله:

وَقَفْتُ مُسْتَعَصِياً عَلَى قَارِعَةِ الطَّرِيقِ فَسَاعَدُوهُ

فَقَدْ نَضَارَةَ الْحَيَاةِ وَرَوْنَقَهَا فَارْحَمُوهُ

هُوَ بَيْنَكُمْ كَالْغَرِيبِ فَلَا تَرْفُضُوهُ⁽⁵⁰⁾

ففي هذا اللون تتجلى ثورة شعراء الرابطة القلمية على قيود الوزن والقافية، كذلك نجد مثل هذا اللون عند جبران خليل جبران، كما في قوله:

مَا أَجْمَلُكَ أَيْتَهَا الْأَرْضُ وَمَا أَثْبَهَا!

مَا أَتَمَّ امْتِثَالِكَ لِلنُّورِ وَأَنْبَلْ خُضُوعِكَ لِلشَّمْسِ!

مَا أَعَذَّبَ أَغَانِي فَجْرِكَ!

وَمَا أَهْوَلَ تَهَاوِيلِ مَسَائِكَ!⁽⁵¹⁾

وهنا لا بد لنا من التمييز بين الشعر المنشور وما يسمى النثر الشعري، فقد خلط بينهما بعض مؤرخي الأدب؛ فيعرفون أحياناً الاثنين تعريفاً واحداً، فتقول دكتورة نادرة سراج: «نجد أحد مؤرخي الأدب في لبنان وهو الأب لويس شيخو اليسوعي يخلط بين هذا الشعر المنشور وبين ما

يمكن أن نسميه نثراً شعرياً جميلاً»⁽⁵²⁾. وقد فطن لهذا الخلط الدكتور أنيس المقدسي في كتابه «الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث»، فقال عند حديثه عن التجديد في الأساليب الشعرية: «لا بد لنا من التمييز بين النثر الشعري والشعر المنتثور؛ فالأول: أسلوب من أساليب النثر تغلب فيه الروح الشعرية من قوة في العاطفة وبعد في الخيال»، ثم يعرف الشعر المنتثور بقوله: «والشعر المنتثور غير هذا النثر الخيالي، وإنما هو محاولة جديدة قام بها البعض محاكاة للشعر الإفرنجي؛ وممن فتحوا هذا الباب أمين الريحاني»⁽⁵³⁾.

فتقول دكتورة نادرة سراج: «والمتصفح لدواوين شعراء الرابطة القلمية فيما عدا جبران خليل جبران، نجدها خالية تقريباً من هذا الشعر المنتثور، وربما أنهم لم يجدوا في نفوسهم حاجة للقول بهذا النوع من الشعر ما داموا قد ملكوا ناصية الشعر المنظوم وحلقوا في أجوائه أيما تحليق؛ إلا أننا نجد لرشيد أيوب في ديوانه «أغاني الدرويش» مقطوعات ثلاثاً من هذا النوع من الشعر، وأغلب الظن أنه قصد أن تكون من هذا الشعر المنتثور، ولكنه لم يتوخَّ جميع شروطه ولم يتبع موازينه فجاءت أقرب إلى النثر الشعري منها إلى أي شئ آخر ... وهذه المقطوعات الثلاث هي «وادي الجماجم» و «الأعمى» و «الدرويش»⁽⁵⁴⁾. ومن شعراء الرابطة القلمية الذين عُرفوا بهذا الأسلوب «جبران خليل جبران»، حتى صاروا يقولون «الطريقة الجبرانية»، فتقول دكتورة نادرة سراج: «كان أكثر الناظمين على هذه الطريقة الشعرية جبران خليل جبران الذي عاصر الريحاني، وتأثر به أكثر من غيره من أعضاء الرابطة، وله آثار من هذا النوع ماثلة في كتابيه «العواصف» و «البدائع والطرائف»⁽⁵⁵⁾. وهكذا نلاحظ أن شعراء الرابطة القلمية، قد وقفوا موقفاً قوياً من أوزان الشعر القديم، وقيود القافية المعروفة، إلا أننا نلاحظ رغم هذا التجديد وتأثرهم بأشعار الغربيين وميلهم للتوشيح، لم يستغنوا عن البحور والتفعيلات العربية القديمة، بل نجدهم منتمون إلى الشرق حيث نظموا على الشكل العروضي التقليدي كثير من أشعارهم، فدواوينهم مليئة بالقصائد التي تسيّر على أوزان خليل، وعليه فشعرهم شعر عربي الروح والانتماء»⁽⁵⁶⁾.

إنّ هذا التحرر الذي سلك دربه شعراء الرابطة القلمية بالمهجر الشمالي، لم يرق لآخرين من الذين تمسكوا بالأوزان المألوفة والقوافي المعروفة، اعتزازاً بما ورثوه عن أسلافهم، فيرون أنّ هذه النزعة التحررية والرغبة في التفوّت من القيود لدى شعراء الرابطة القلمية، قد ساقطتهم في تيار من التسامح اللغوي، وارتكاب الضرورات⁽⁵⁷⁾. ولا شك أنّ المحافظين لم يسكتوا على هذه الانطلاقة الثائرة على القديم، فوقفوا لهؤلاء المجددين بالمرصاد، وعدوا عليهم من الذنوب خروجهم من القواعد المقررة، والأصول الثابتة في اللغة، وأساليب البيان، والتحرر من الوزن والقافية في بعض أشعارهم، فكتب الدكتور طه حسين ملاحظات عن شعر المهجريين، منها قوله: «... ولكنني حائر حقاً في أمر هذا النحو من الشعر وهذا الفريق من الشعراء؛ قوم منحو طبيعة خصة وملكات قوية، وخيالاً بعيد الآماد، وهم مهيتون ليكونوا شعراء مجوّدين، ولكنهم لم يستكملوا أدوات الشعر، فجهلوا اللغة أو تجاهلوا، ثم اتخذوا هذا الجهل مذهباً، فأصبحنا من أمرهم في شك مريب، لا نستبح لأنفسنا أن نغري الناس بقراءتهم لأننا إن فعلنا أغريناهم بالخطأ...»⁽⁵⁸⁾؛ إلا أنّ فؤاد ياسين يقول في

كتابه «الشاعر المهاجر إيليا أبو ماضي»: «وكأنني بالأستاذ ميخائيل نعيمة يردّ على الدكتور طه حسين عندما قال: «ونقم أنصار التقليد والجمود على الرابطة، فما كانت نقيمتهم إلا لتزيدها قوةً وحماسةً واندفاعاً ولتنمي عدد أنصارها ومريدها ومقلديها والمعجبين بها في كل قطر عربي، حتى حار في أمرها أصحابها وأعداؤها على السواء؛ فما عادوا يعرفون إلى ماذا يعززون سرّ قوتها ويُعد تأثيرها، فمن قائل إنّ السر في الأدب الأمريكي الذي تأثر به عمال الرابطة، هو قول فارغ، ومن قائل: إنّهُ في جوّ الحرية الأمريكية؛ وهو قول أفرغ، ومن قائل أنّه في تهتك عمال الرابطة من حيث اللغة العربية وأصولها، وهو قول أفرغ وأعقم من القولين الأولين؛ أما الحقيقة فلا يعلمها إلا الذي جمع عمال الرابطة القلمية في فسحة محدودة، من ديار غربتهم ولمحة معلومة من زمان هجرتهم ووضع في صدر كل منهم جذوة تختلف عن أختها حرارةً وبهاءً، ولكنها من موقد واحد وإياها»⁽⁵⁹⁾. ويرى الباحثان أنّ شعراء الرابطة القلمية، رغم التجديد الذي أحدثوه في شكل القصيدة العربية، إلا أنّهم كان لهم القدح المعلن في سبيل النهوض باللغة العربية وآدابها في بلاد المهجر وفي الشرق، وكانت مدرسة المهجر مدرسة أدبية ناضرة مستقلة بخصائصها عميقة بآثارها، في تاريخ الأدب العربي الحديث.

خاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله نبينا محمد بن عبدالله - صلى الله عليه وسلم - ؛ وبعد: فإن شعراء المهجر عامة لا سيما شعراء الرابطة القلمية، لم يتخلوا عن موسيقى الشعر العربي التي وضع أسسها الفراهيدي، ولكنهم توجهوا إلى النظم بالوزن الخفيف السهل غير المعقد، وقد ظهرت نزعات جديدة تميّز أدبهم وتعبر عن واقعهم، وبحثوا عن أشكال جديدة للقصيدة العربية تغاير نظام القصيدة العربية، ولكن هذه المحاولات لم تتعد كثيراً عن نظام القصيدة العربية، ولم تخرج عليه تماماً بل بقيت تدور في فلكه مع بعض المحاولات التي سعت إلى تقديم توزيع جديد في موسيقى الشعر العربي.

ومن خلال هذا البحث توصل الباحثان لجملة من النتائج :

نتائج البحث:

- كان للرابطة القلمية تأثيرها الثوري في الفكر والبيان على أعضائها المنضوين تحت لوائها، فتألفت نزعاتهم، وتوافقت أفكارهم، فأصبحت وكأنها شخصية أدبية واحدة.
- ظل شعراء الرابطة القلمية - رغم حركة التجديد في شعرهم - محافظون على اللغة العربية لغة الآباء والأجداد، فهم كوكبة من أبناء الضاد رفعوا لواءها عالياً مرفراً في ديار الغربة وراء البحار، واحتفظوا بشخصيتهم العربية التي تعبر عنها لغتهم العربية، كما كانوا على اتصال وثيق وتجاوب إنساني عاطفي متبادل مع أبناء وطنهم طوال سني هجرتهم.
- لم يرض الرابطيون عن جميع الأوزان الشعرية القديمة المطروقة، وخاصة تلك الأوزان ذات البحور الطويلة، فقد مالوا إلى استعمال البحور القصيرة أو المجزوءة التفاعيل في

- معظم الأحيان، وتفننوا في تنويع الأصوات فصبو شعرهم في قوالب مختارة لا تقلد العربي القديم ولا الغربي الحديث.
- جميع شعراء الرابطة القلمية مشتركون في إعجابهم بالتوشيح في أوزان الشعر، فوجدوها طريفة بين الأوزان الشعرية وفيها أنغماً عذبة سائغة وقريبة من الكلام المنثور، فمالوا إلى استعمالها والإكثار منها، وبالتالي أخذوا عن الأدب الأندلسي تجديده وأوزانه الراقصة، وموشحاته الجميلة.
 - لم يكتف شعراء الرابطة القلمية بالتنويع في الأوزان والبحور الشعرية، والتحرر منها فحسب، بل شنوا حملة شعواء على ذلك القيد الذي رضي به الشعراء العرب على مر العصور وكبلوا به قصائدهم وهو «القافية».
 - كان شعراء الرابطة القلمية أكثر حرية في اللغة، وتجديداً في الألفاظ والأساليب؛ ونجد شعرهم غني بالصور الجديدة والأفكار المبتكرة، والمعاني المولدة؛ وفي المقابل كثرت في شعرهم الضرورات الشعرية، والتسامح اللغوي في بعض قواعد اللغة العربية المعروفة، وعدم الالتزام بقواعد الصرف أحياناً.
 - إن أدب الرابطة القلمية في المهجر الشمالي، مثله مثل الآداب العربية الأخرى، تعرض لكثير من الآراء النقدية المتعارضة، من قبل النقاد والأدباء، في البلاد العربية وفي بلاد المهجر نفسها.

التوصيات:

يوصي الباحثان بإجراء بحوث ودراسات تهتم بدراسة الأدب المهجري، باعتبار أن مدرسة المهجر صاحبة رسالة جديدة في الأدب العربي الحديث.

الهوامش:

- (1) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، ط1، دار المعارف ، مصر ، 1964 ، ص 50.
- (2) الأدب العربي في المهجر : حسن جاد حسن ، ط1، دار النهضة للطباعة والنشر ، مصر ، 1962 ، ص61 .
- (3) النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية: فصل سالم العيسى، دار اليازوري ، عمان ، الأردن ، 2006، ص45.
- (4) شعراء الرابطة القلمية ، مرجع سابق ، ص83 .
- (5) المرجع السابق، ص84 .
- (6) الأدب العربي في المهجر : حسن جاد حسن ، ط1، دار النهضة للطباعة والنشر ، مصر ، 1962 ، ص63 .
- (7) أدب المهجر : عيسى الناعوري ، ط3، دار المعارف ، مصر ، 1966 ، ص23 .
- (8) جبران خليل جبران (حياته ، أدبه) : ميخائيل نعيمة ، بيروت ، لبنان ، 1934 ، ص179 .
- (9) مدونة الرابطة الثقافية المعرفية : سلمية ظهير الشعراي ، شبكة الانترنت ، 2018 .
- (10) أدب المهجر : عيسى الناعوري ، مرجع سابق ، ص24 .
- (11) المرجع السابق، ص25.
- (12) المرجع السابق ، ص24.
- (13) الأدب العربي في المهجر: حسن جاد حسن، مرجع سابق، ص428.
- (14) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، مرجع سابق ، ص249.
- (15) أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأمريكية : جورج صيدح ، ط3، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1964 ، ص74.
- (16) الأعمال الشعرية الكاملة: إيليا أبو ماضي، تقديم د.عبدالكريم الأشتري، ط1، مؤسسة عبدالعزيز سعود، الكويت، 2008
- (17) الأعمال الشعرية الكاملة لرشيد أيوب، تقديم دكتورميشال جحا، ط1، دار بيسان ، بيروت، 1985.
- (18) المجموعة الكاملة لمؤلفات جبران خليل جبران (الشعر) : جمع وتقديم أنطوان القدال ، ط1، دار الجيل ، بيروت ، 1999.
- (19) المرجع السابق، ص38.
- (20) ديوان أغاني الدرويش: رشيد أيوب، ط1، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2012، ص25.
- (21) الأعمال الشعرية لأبي ماضي، مرجع سابق، ص755.
- (22) ديوان الأرواح الحائرة: نسيب عريضة، ط2، دار الغزو الفكري، عمان، الأردن، 1992.
- (23) ديوان همس الجفون: ميخائيل نعيمة، ط6، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 2004، ص33.
- (24) الغربال: ميخائيل نعيمة، ط15، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، 1991، ص108.
- (25) المرجع السابق، ص108.
- (26) ديوان الأرواح الحائرة: نسيب عريضة، مرجع سابق، 1992.
- (27) الشعر العربي المعاصر: عز الدين اسماعيل، ط5، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1994، ص18.
- (28) ديوان همس الجفون : ميخائيل نعيمة ، مرجع سابق ، ص34.

- (29) الأعمال الشعرية لأبي ماضي، مرجع سابق، ص592.
- (30) الأدب العربي في المهجر: حسن جاد حسن، مرجع سابق، ص432.
- (31) الأدب العربي في المهجر: حسن جاد حسن، مرجع سابق، ص435.
- (32) المجموعة الكاملة لمؤلفات جبران خليل جبران (الشعر) : جمع وتقديم أنطوان القدال ، ط1، دار الجيل ، بيروت ، 1999، ص85.
- (33) الأعمال الشعرية لأبي ماضي، مرجع سابق، ص592.
- (34) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، مرجع سابق ، ص250.
- (35) المجموعة الكاملة لمؤلفات جبران خليل جبران (الشعر) ، مرجع سابق، ص81.
- (36) الأعمال الشعرية الكاملة لرشيد أيوب، مرجع سابق، ص35.
- (37) ديوان أغاني الدرويش : رشيد أيوب ، ط1، مؤسسة هنداوي ، القاهرة، مصر ، 2012، ص11.
- (38) ديوان الأرواح الحائرة: نسيب عريضة، ط2، دار الغزو الفكري، عمان، الأردن، 1992، ص53.
- (39) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، مرجع سابق ، ص256.
- (40) الغربال : ميخائيل نعيمة ، ط15، مطبعة نوفل للنشر ، بيروت ، لبنان ، 1991، ص70.
- (41) ديوان همس الجفون : ميخائيل نعيمة ، مرجع سابق ، ص34.
- (42) ديوان أغاني الدرويش : رشيد أيوب ، ط1، مؤسسة هنداوي ، القاهرة، مصر ، 2012، ص45.
- (43) الأعمال الشعرية لأبي ماضي، مرجع سابق، ص637.
- (44) الأعمال الشعرية الكاملة (ديوان الجداول): إيليا أبو ماضي، مرجع سابق، ص555.
- (45) في الميزان: محمد مندور، ط1، دار النهضة، القاهرة، مصر، 1954، ص65.
- (46) ديوان همس الجفون : ميخائيل نعيمة ، مرجع سابق، ص44.
- (47) الأعمال الشعرية الكاملة لرشيد أيوب، تقديم دكتور ميشال جحا، ط1، دار بيسان ، بيروت، 1985
- (48) ديوان أوراق الخريف: ندره حداد، ط نيويورك، 1946، ص23.
- (49) الريحانيات: أمين الريحاني، ج2، ط1، مؤسسة هنداوي، مصر، 2014، ص182.
- (50) الأعمال الشعرية الكاملة لرشيد أيوب، تقديم دكتور ميشال جحا، ط1، دار بيسان ، بيروت، 1985.
- (51) البدائع والطرائف: جبران خليل جبران، ط1، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2013، ص18.
- (52) شعراء الرابطة القلمية : نادرة جميل سراج ، مرجع سابق ، ص267.
- (53) الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث : أنيس الخوري المقدسي ، ط1، جامعة بيروت الأمريكية، بيروت ، 1952، ص198.
- (54) شعراء الرابطة القلمية ، مرجع سابق، ص266.
- (55) المرجع السابق، ص269.
- (56) شعر المهجر قضايا ومميزاته: فوزي يوسف إبراهيم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزيرة، السودان، 2013، ص130.
- (57) الشعر العربي في المهجر: محمد عبد الغني حسن ، ط1، مطبعة التأليف والنشر، القاهرة، 1962، ص79.
- (58) كتاب حديث الأربعاء : طه حسين ، ج3 ، ط12، دار المعارف ، مصر، 1973، ص200 .
- (59) جبران خليل جبران : ميخائيل نعيمة ، مطبعة لسان الحال ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 1934 ، ص182 .

الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل-فلسطين

كلية التربية - جامعة الخليل- فلسطين

أ. د. كمال خليل مخامرة

محاضر متفرغ - جامعة الخليل - فلسطين

أ. أنوار جباره جعبري

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (252) مرشداً ومرشدة، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (100) مرشد ومرشدة، وأظهرت أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغيرات: المديرية، سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد أوصت بمجموعة من التوصيات أهمها العمل من قبل قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم على الإستمرار في النمو المهني لدى المرشدين التربويين في مجال الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، المرشدين التربويين، محافظة الخليل.

Emotional Intelligence of Educational counselors in Public Schools in Hebron

Dr.Kamal Khalil Mohammad Makhamreh

Anwar Jbara Shaban Jabari

Abstract:

The aim of this study was to identify emotional intelligence of the educational counselors in the public schools in Hebron Governorate. The researcher used the descriptive method. The researcher questionnaire to collect the first information of emotional intelligence. The study community was made of (252) counselors, and the study conducted on a sample of (100) counselors. The results showed that the total degree of emotional intelligence was very high. There were no statistically significant differences in the emotional intelligence averages of the educational counselors in the public schools in Hebron governorate due to the gender, years of experience, the directorate, the academic level. In light of the findings of the study, it recommended a set of recommendations, the most important of which is the work of the Guidance Department in the Ministry of Education to continue the professional growth of educational counselors in the field of emotional intelligence and professional competence.

Keywords: Emotional Intelligence, Educational Counselors, Hebron Governorate.

المقدمة:

تعتبر الخدمات الإرشادية ضرورة ملحة في وقتنا الحاضر، نظراً للتقدم التكنولوجي السريع وما أحدثه هذا التقدم من مشكلات وضغوط على الفرد والجماعة فالإرشاد النفسي ((Psychological guidance هو مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد من خلال البرامج الوقائية والنمائية والعلاجية لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تتمثل في التوافق النفسي والإجتماعي والعمل على زيادة الإنتاجية للأفراد في المجالات المختلفة، بالتالي يعتبر الإرشاد النفسي والتربوي جانباً مهماً من جوانب العملية التربوية التي تقدمها المدرسة للطلبة دون استثناء، لما له من أثر كبير على مساعدة الفرد في مواجهة مشكلاته وما يعترض سبيل نموه السوي والمساهمة الفعالة في تنمية إمكانياته والوصول إلى أعلى مستوى من الصحة النفسية، فالمرشد التربوي بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية يقدم خدمات تربوية وإرشادية لجميع الأفراد في المؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين، فدور المرشد التربوي في المدرسة دور حيوي هدفه تحقيق التوافق النفسي والتربوي والإجتماعي والمهني لمساعدة الافراد للوصول الى أعلى مستوى من الصحة النفسية. وحظي مفهوم

الذكاء الوجداني في العقدين الآخرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى أصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية⁽¹⁾. وأشار ديفس (2000)، Davies بأن القاعدة الأساسية في الذكاء الوجداني تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا، واستخدامها لصنع قراراتنا من خلال تعلم طرق التفكير التي تتضمن حل المشكلات، والتخطيط، وإتخاذ القرارات، وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الإجتماعية، والشخصية، وتحويلها إلى المواقف الحياتية كأدوات للتعلم طويل المدى، وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة، ويعد الذكاء الوجداني مرتكزاً أساسياً لنجاح الإنسان، لأنه يتعلق بمعرفة الإنسان لذاته وصفاته، ومعرفته للآخرين وصفاتهم، وإدراكه لواقع الآخرين⁽²⁾. وأشار كل من كيلي ومون (Kelly & Moon, 1998) أن امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الوجداني من العوامل الأساسية التي تحدد نجاحه، إذ إن عناصر الذكاء الوجداني تعد من المتطلبات الأساسية الملحة لنجاح الفرد، وأكدت البوريني (2006) إلى أهمية الذكاء الوجداني في كونه يرفع من درجة الانسجام بين العواطف والمبادئ والقيم، مما يشعر الفرد بالرضا والاطمئنان، واتخاذ القرارات الحياتية بطريقة أفضل، والصحة الجسدية والنفسية، والقدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية، والحصول على معاملة أكثر احتراماً، وتكوين العلاقات والصدقات الجيدة، والنجاح الوظيفي.

كما أكد جولمان أن العصر الحالي يتسم بارتفاع معدلات القلق والإكتئاب وتسرب الطلبة من المدارس، ويعود السبب لذلك إلى تدني مهارات الذكاء الوجداني لهؤلاء الأفراد، وتشهد كثير من الأحداث أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الوجداني يعرفون مشاعرهم الخاصة بشكل جيد ويقومون بإدارتها ويفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة⁽³⁾. وقد أشارت دراسة الصبيحين (2014)⁽⁴⁾ بعنوان مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المرشد الطلابي في مدارس مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات، وكان من أهم نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشد الطلابي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ودراسة علوان ونواجحة (2013)⁽⁵⁾ ودراسة الزهراني (2013)⁽⁶⁾.

الخلفية النظرية:

اعتبرت محاولات وصف الذكاء الوجداني قديمة قدم محاولات تفسير السلوك الإنساني، وعلى مر السنين قام العلماء والمنظرون بدراسة ومناقشة الجانب الوجداني للعقل لوصفه عنصر أساسي للطبيعة الإنسانية، وقاموا أيضاً بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليساً متضادين.

الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني من أحدث الذكاءات في علم النفس التي ظهرت في التسعينيات على الرغم من وجود جذور تاريخية، فإن ثورندايك (1920) اقترح وجود تركيب شامل وواسع مشابه للذكاء الوجداني، وهو الذكاء الاجتماعي، واقترح وفقاً لهذا النظام أنه يمكن أن ينظم الذكاء في ثلاث أبعاد واسعة وهي (ميكانيكي -رمزي -اجتماعي)، ويقصد بالذكاء الميكانيكي هو الذي يعكس القدرة على إدارة الأشياء والأدوات، والذكاء الرمزي المقصد به القدرة على إدارة وفهم الأفكار والرموز لدى الناس، والذكاء الاجتماعي وهو يشير إلى القدرة على فهم وإدارة الناس، ومعنى آخر القدرة على معالجة الحالات الشخصية على الرغم من أن وكسلر (1996) قد أشار إلى الجوانب غير العقلية للذكاء الوجداني ومدى أهميتها من التوافق والنجاح في الحياة إلا أنه لم يهتم بتلك الجوانب وانصب اهتمامه على الجوانب العقلية⁽⁷⁾.

مفهوم الذكاء الوجداني:

لقد قابل المصطلح الإنجليزي (Intelligence Emotional) العديد من المصطلحات المترجمة باللغة العربية، فمنها ذكاء المشاعر (جولمان، 2001)⁽⁸⁾، والذكاء العاطفي (جولمان، 2000)⁽⁹⁾، الخالدة، 2004⁽¹⁰⁾، والذكاء الوجداني (روبنز، 2000)⁽¹¹⁾، والذكاء الإنفعالي (عثمان، 2001)⁽¹²⁾، وإن كانت الترجمة الحرفية لهذا المصطلح هي الذكاء الانفعالي إلا أن الباحثان تبنا مصطلح (الذكاء الوجداني).

وتطور مفهوم الذكاء الوجداني في سلسلة من المقالات الأكاديمية لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2000) بدءاً من أوائل التسعينات بالاعتماد على بنية متنامية لأبحاث وثيقة الصلة بالموضوع أكثر من الاعتماد على البحث التجريبي. ومنذ ظهور مصطلح الذكاء الوجداني عام (1920) تضافرت جهود الباحثين والدارسين لتحديد تعريف دقيق واضح للذكاء الوجداني وفيما يلي سوف يتم ذكر بعض هذه التعاريف:

عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)⁽¹³⁾ الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. ويعرفه الديدي (2005)⁽¹⁴⁾ بأنه قدرة الفرد على فهم وإدراك وتفسير إنفعالاته وتنظيمها والتي تعمل على مساعدته على فهم انفعالات الآخرين بالتالي تطوير النمو العقلي والقدرة على التفكير عند الفرد.

أما بار- اون ((Bar-On, 2000)⁽¹⁵⁾ فيعرفه على أنه الطريقة التي يتمكن من خلالها الفرد من فهم نفسه وفهم الآخرين، وبناء علاقة معهم، والتأقلم مع الوضع المعاش من أجل مواجهه فعالة لمطالبات الموقف، وأعاد بار- اون ((Bar-On تعريف الذكاء الوجداني فيما بعد، بأنه مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة. وترى الخليفة (2010)⁽¹⁶⁾ أن الذكاء الوجداني هو التواصل الإيجابي مع

الذات والآخرين بقليل من الذكاء وكثير من المهارة فالتأثير الفعال في الآخرين هو الذي يجد قبولاً وتلقي من المتأثرين وفعاليته العظمى لا تتضح إلا بمهارة ووعي من المؤثر أو الفرد لكيفية إدارة مشاعره وضبطها وجعلها بوابة اتصال إيجابي مع مشاعر بقية الأفراد. ويعرف الباحثان الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك الذات من خلال الوعي بها وإدراك مشاعره وفهم الآخرين من إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم ومشاعرهم والقدرة على التأثير بهم.

أهمية الذكاء الوجداني:

ترجع أهمية الذكاء الوجداني من وجهة نظر ماير وسالوفي (Mayer & Salovy, 2000)⁽¹⁷⁾ لعدة اعتبارات يمكن حصرها في الآتي:

- يعتبر الذكاء الوجداني مصدراً للمعلومات في صنع القرار.
- يعمل الذكاء الوجداني على مساعدة الفرد على التنظيم والتحكم في المشاعر وما تؤديه، وزيادة في الثقة بالنفس والتي تعد مؤشراً للصحة النفسية والجسمية للفرد.
- يعتبر مصدراً لاستمرار الحياة والبقاء بما لها من خاصية موجهة ومرشدة لسلوكنا وأحكامنا.
- يعتبر مصدراً للاتصال والتواصل من خلال التعبيرات الوجهية والمشاعر والأحاسيس المتبادلة بين الفرد والآخرين⁽¹⁸⁾.
- ومن ناحية أخرى فإن أبو عمشة (2013)⁽¹⁹⁾ يرى أن هناك بعض الخصائص يتمتعون بها الأفراد ذو الذكاء الوجداني المرتفع وهي كالتالي:
- قدرة الفرد على تحمل المسؤوليات والتكيف مع البيئة المهنية.
- قدرة الفرد على تكوين علاقات إجتماعية مع البيئة المحيطة به وهذه العلاقات تعتمد على الثقة المتبادلة إضافة إلى تحمل الضغوط البيئية والإجهاد بشكل واضح.
- قدرة الفرد على العمل تحت الضغط وحفز الذات باستمرار.
- الأمل والتفاؤل المستمر والتغلب على القلق والإحباطات.
- الأفراد المرتفعون في الذكاء الوجداني يتمتعون بقدرة على الاستمتاع بحفلة موسيقية مع مناخ تنظيمي.
- يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر ولا يخاف عندما يعبر عن مشاعره، وتكون مشاعره متوازنة مع المنطق والواقع وقادر على التعرف على المشاعر الآخرين، ويهتم بها ويعتمد على نفسه (مستقل).
- وأشار محمد (2009)⁽²⁰⁾ إلى خصائص الأفراد ذو الذكاء الوجداني المنخفض وهي كالتالي:
- لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، ويلوم الآخرين باستمرار، ويلقي الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع بها.
- يخفي مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة ويعمل على التقليل أو المبالغة في مشاعره إضافة إلى أنه عديم الإحساس بمشاعره.

- لا يستطيع التحكم بغضبه فهو ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيراً نسبياً.
- غير متعاطف مع الآخرين ولا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.
- غير واثق بنفسه ويجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم أو الاعتذار بالإخلاص.
- يمتلك كثير من الاعتقادات المشوهة والمخرجة التي تسبب عواطف سلبية.
- يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط.
- يتجنب العلاقات مع الآخرين والسعي لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة أو النباتات أو الكائنات الخيالية.
- لديه القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجلية والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيره في الموضوع ولكنه لا يمتلك القدرة ليخبر عن إحساسه ومشاعره بهذا الموضوع.

أبعاد الذكاء الوجداني:

تعددت أبعاد الذكاء العاطفي، نظراً لتعدد وجهات نظر الباحثين والخلفية النظرية التي يتبنوها في تصورهم لمفهوم الذكاء الوجداني، فمنهم من يرى أنه مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد، وآخرون يرون أنه عبارة عن مجموعة من المهارات والكفايات الشخصية والاجتماعية. وقد أبرز جولمان (2000)⁽²¹⁾ أن الذكاء الوجداني يتضمن أربع مكونات وهي:

إدراك الذات:

ويقصد بها الوعي الذاتي ومعرفة كيف نشعر في كل اللحظات، أي إدراك هذه المشاعر والقدرة الفرد على الثقة بنفسه وكفاءته، إضافة إلى قدرة الفرد على استخدام المعارف لتوجيه نفسه وإتخاذ القرارات الصحيحة.

ضبط النفس: وهي معرفة الفرد بكيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الإزعاج والإيذاء، وتتمثل هذه المعالجة في أساس الذكاء العاطفي ويرتبط هذا البعد في القدرة على التحكم في الرغبات والاندفاعات والتي تقلل العنف وتزيد درجة التوافق.

حفز النفس (حث الحافز النفسي): وهو قدرة الفرد على تحفيز وتشجيع نفسه نحو الأفضل، لتحقيق الأهداف المرادة وسعي الفرد إلى التحسين والمثابرة على مواجهة النكسات والإحباطات.

التعاطف مع الآخرين: وهو قراءة مشاعر الآخرين من صوته أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولونه، حيث إن معرفة مشاعر الآخرين قدرة إنسانية أساسية، ويبنى التعاطف على الوعي بالذات كلما كان الفرد على وعي بعواطفه وانفعالاته كلما كان أكثر مهارة على قراءة المشاعر، فالفشل في إدراك مشاعر الآخرين هو نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني⁽²²⁾.

الاتجاهات المفسرة للذكاء الوجداني:

هناك العديد من الدراسات التي تطرقت إلى النماذج المفسرة للذكاء الوجداني، كدراسة (محمد، 2011)⁽²³⁾، ودراسة (حسن، 2013)⁽²⁴⁾، حيث أوضحت أنه بالإمكان تقسيم نظريات الذكاء

الوجداني إلى قسمين يمكن إطلاق على قسم منها النموذج الهجين لشموله على عوامل مصنفة تاريخياً بأنها جزء من الشخصية، أما النموذج الآخر يطلق عليه النموذج المعرفي، ويرى أصحابه أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية بالأساس تعمل بالمجال الإنفعالي كما هو الحال بالنسبة للقدرة الحسابية التي هي قدرة عقلية تعمل بالمجال الرياضي، والقدرة الميكانيكية التي تعمل بالمجال الميكانيكي (الخضر، 2006)⁽²⁵⁾. أما دراسة محمد (2011)، ودراسة حسن (2013)، فقد صنفت نماذج الذكاء الوجداني في ثلاث محاور رئيسة وهي نماذج القدرات، والنماذج المختلطة، ونماذج السمات. وقدم جولمان نموذج معتمد على نموذج ماير وسالوفي عام (1990)، إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد فعالاً بالمشاركة الاجتماعية، ثم قام بتنقيح نموذجه في مقال له عام (1998)، ويشير دانيال جولمان أن الذكاء الوجداني هو عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين، وبذلك عبر جولمان عن الذكاء الوجداني بأربع مجالات وهي الوعي بالذات، وإدارة الذات، وحفز الذات، والتعاطف⁽²⁶⁾. ويعتقد الباحثان أن المنظرين اختلفوا في تفسيرهم للذكاء الوجداني عما إذا كان قدرة عقلية أو مزيجاً مختلطاً من السمات الشخصية والقدرات العقلية، فقد عده كل من ماير وسالوفي قدرة عقلية بينما رأى آخرون (بار أون وجولمان) بأنه مزيج مختلط، ويميل الباحثان إلى الرأي القائل بأن الذكاء الوجداني مزيج من القدرات والسمات، لأنه لو كان الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية فقط فهذا يعني أن الفرد الذي يحصل على نسبة ذكاء عالية عند قياس الذكاء التقليدي (IQ) سيحصل أيضاً على نسبة ذكاء وجداني عالية وهو رأي لا يتفق مع نتائج الدراسات العلمية. وقد أجريت العديد من الدراسات حول الذكاء الوجداني في بيئات وعينات مختلفة منها دراسة الصبحين (2014)⁽²⁷⁾ التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، وتكونت العينة من (126) مرشداً ومرشدة، وبينت النتائج أن مستوى الذكاء الإنفعالي كان مرتفعاً عند المرشدين الطلابيين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي حسب متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص والحالة الاجتماعية. وأجرى علوان ونواجحة (2013)⁽²⁸⁾ دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الاقصى بمحافظة غزة، وتكونت العينة من (247) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والإيجابية إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الاناث.

أما دراسة الزهراني (2013)⁽²⁹⁾ قد هدفت للتعرف إلى أكثر الضغوط الحياتية وجوداً وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشاراً، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية والفروق في الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج إلى وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الذكاء

الوجداني والضغوط الحياتية التي يواجهها الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود ووجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث. وقام الفرا والنواجحة (2012)⁽³⁰⁾ بدراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة، والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة مكونة من (300) طلبة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبينت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض، في الذكاء الوجداني، وجودة الحياة لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

أما رابح (2011)⁽³¹⁾ فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لطلاب بعض الجامعات في ولاية الخرطوم، وتكونت العينة من (140) طالباً وطالبة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرباطي، وبينت النتائج أن الذكاء الوجداني كان بدرجة مرتفعة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تبعاً للجنس والعمر والدرجة العلمية. وفي دراسة رمضان (2010)⁽³²⁾ التي هدفت للتعرف إلى درجة الذكاء الإنفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (298) معلماً ومعلمة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبينت النتائج وجود درجة كبيرة للذكاء الإنفعالي لدى المعلمين، واحتل مجال التعاطف مع الآخرين المرتبة الأولى، وبينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجالات الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، والدافعية الشخصية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخدمة على مجال الوعي الذاتي، ولم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية لحجم المدرسة، والمؤهل العلمي على درجة الذكاء الإنفعالي. وفي دراسة العمران وبونامكي (2008) (Alumran & Punamaki)⁽³³⁾ التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين والعمر في الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (312) طالباً وطالبة من جامعة البحرين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بين متغير الجنس والذكاء الوجداني لصالح الإناث. وفي دراسة إسماعيل (2008)⁽³⁴⁾ التي هدفت للتعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني بكل من نمط القيادة وأساليب مواجهة الضغوط، وتكونت العينة من (180) من الذكور والإناث من القادة الإداريين، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لماير وآخرون ومقياس نمط القيادة من إعداد الباحثة ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة لحسن مصطفى عبد المعطي وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني. وقامت عجاجة (2007)⁽³⁵⁾ بدراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (663) طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية تتراوح أعمارهم من 17-22 سنة وأظهرت النتائج وجود علاقة إرباطية إيجابية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة. وفي دراسة قام بها هريدي (2003)⁽³⁶⁾ التي هدفت للتعرف إلى الفروق الفردية الجوهرية في الذكاء الوجداني تبعاً لبعض

المتغيرات، وتكونت العينة من (149) فرداً وقام بتصميم مقياس للذكاء الوجداني وبينت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح المتزوجين في مستوى الذكاء الإنفعالي وكذلك وجود فروق بين الطلاب لصالح ذوي المؤهلات العليا. وأجرى السمدوني (2001)⁽³⁷⁾ دراسة هدفت للتعرف إلى الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتوافق المهني لمعلم التعليم الثانوي، والتعرف على أثر جنس المعلم وتخصصه الأكاديمي وسنوات الخبرة على الذكاء الإنفعالي لديه، وعلى العلاقة بين الذكاء الإنفعالي للمعلم وتوافقه المهني وأثره النسبي في توافق المعلم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (150) أستاذاً واستخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع رزق ومقياس التوافق المهني الذي أعده لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الإنفعالي لصالح المعلمين، ووجود فروق بين التخصصات الأكاديمية للمعلمين في الدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي ووجود تأثير لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات مقياس الذكاء الإنفعالي للمعلم والتوافق المهني لديه وأنه يمكن التنبؤ للتوافق المهني للمعلم وأبعاده المختلفة من خلال درجاته على مقياس الذكاء الإنفعالي في الدرجة الكلية وأبعاده المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استطلاع الدراسات السابقة تبين أنها معظمها اتفق مع الدراسة الحالية في تناولها للذكاء الوجداني، ولكن هناك دراسات تطرقت إلى الذكاء الانفعالي كدراسة الصبحين (2014)، ودراسة رابح (2011)، والعمران وبوناميكي (2008) ودراسة عجاجة (2007)، ودراسة رمضان (2010)، ودراسة السمدوني (2001). واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وتطوير مقياس الذكاء الوجداني، حيث تم تطوير المقياس بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، كما ساهمت في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بظهور مفاهيم جديدة كالذكاء الوجداني في مجال علم النفس تبدو الحاجة ضرورية وملحة للتحقق من منطلقات تلك المفاهيم التي تقوم عليها. وجاءت فكرة الدراسة التي تحاول معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين لما لهم من أهمية كبيرة في تحسين العملية التربوية وحل مشكلات الطلبة التي تواجههم، وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المديرية، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى الذكاء الوجداني والكفاءة الإجتماعية لدى أفراد العينة والتي تتمثل في المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل.
2. التعرف على طبيعة الفروق في متوسطات درجات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية حول الذكاء الوجداني من وجهة نظرهم تعزى الى المتغيرات الديموغرافية (الجنس/الخبرة/ المؤهل العلمي/ المديرية).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

أ-الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الشريحة التي تتناولها الدراسة وهي شريحة المرشدين التربويين لما لهم من أثر كبير في العملية التربوية والتعليمية.
2. قد تلفت الدراسة الحالية نظر المختصين الطلاب والعاملين في مجال علم النفس الى إجراء دراسات اخرى حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.
3. توفير المعلومات للباحثين والمرشدين بحيث تبصرهم بأهمية الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين.

ب- الأهمية التطبيقية:

1. نتائج الدراسة قد توجه وزارة التربية والتعليم على تكثيف أو استحداث دورات تدريبية للمرشدين التربويين تساعد على تنمية الذكاء الوجداني لديهم.
2. قد يستفيد الباحثين والمختصين من أداة الدراسة الحالية والتي طبقت على المرشدين التربويين في محافظة الخليل.
3. تضع الدراسة الحالية الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول هذا الموضوع من خلال ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقدير مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

- 1- الحدود البشرية: المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية.
- 2- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل.
- 3- الحدود الزمانية: 2022-2023م.
- 4- الحدود الموضوعية: الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الإجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل.

مصطلحات الدراسة:

تشمل الدراسة على المصطلحات الآتية وهي:

الذكاء الوجداني: هو القدرة على التعاطف والشعور بالأمل وحث النفس على الإستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات (جولمان، 2000)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

المرشد التربوي:

هو الشخص المتخصص والحاصل على الدرجة الجامعية الأولى في أحد التخصصات الآتية (التوجيه والإرشاد النفسي / علم النفس / الخدمة الإجتماعية / وعلم الاجتماع) ويقوم بالتعامل مع جميع أفراد المدرسة ذوي المشكلات المختلفة كالنفسية والتعليمية والإجتماعية بهدف مساعدتهم في الوصول إلى حل لهذه المشكلات التي يعانون منها (عبد القادر، 2007).

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمها الباحثان في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتة لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل حول الذكاء الوجداني لديهم.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، البالغ عددهم (252) مرشداً ومرشدة، وذلك حسب إحصائيات رسمية صادرة عن مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، وذلك خلال العام (2021/2022)، والجدول (1) يبين اعداد المرشدين التربويين بمحافظة الخليل موزعين حسب المديرية والجنس.

جدول (1): اعداد المرشدين التربويين بمحافظة الخليل موزعين حسب المديرية والجنس.

الجنس المديرية	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
شمال الخليل	26	20.47	25	20 %	51	20.24
جنوب الخليل	40	31.50	41	32.8	81	32.14
وسط الخليل	41	32.28	40	32 %	81	32.14
مديرية يطا	20	15.75	19	15.2	39	15.48
المجموع	127	100 %	125	100 %	252	% 100

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (100) مرشداً ومرشدة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وتشكل العينة ما نسبته (40 % من مجتمع الدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة. حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية، المستوى الأكاديمي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية، المستوى الأكاديمي.

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	50	50.0
	اناث	50	50.0
سنوات الخبرة	من 1 - 5 سنوات	37	37.0
	من 6 - 10 سنوات	22	22.0
	أكثر من 10 سنوات	41	41.0
المديرية	شمال الخليل	20	20.0
	وسط الخليل	32	32.0
	جنوب الخليل	32	32.0
	مديرية يطا	16	16.0
المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	79	79.0
	ماجستير فأعلى	21	21.0

أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني للتعرف إلى درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، وقام الباحثان بتطوير مقياس الذكاء الوجداني بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالذكاء الوجداني مثل دراسة جعجيج ومنصور (2015)، ودراسة الصبيح (2014)، ودراسة أبو عمشة (2013)، ودراسة علوان ونواجحة (2013)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (32) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسة والجدول (3) يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.

جدول (3): يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.

الرقم	البعد	فقرات البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	إدراك الذات	1 - 8	8
البعد الثاني	ضبط النفس	9 - 16	8
البعد الثالث	التعاطف	17 - 24	8
البعد الرابع	الحافز النفسي	25 - 32	8
الذكاء الوجداني بجميع الأبعاد		1 - 32	32

تصحيح المقياس:

تم تصميم مقياس الذكاء الوجداني على أساس مقياس (ليكرت الخماسي)، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (دائماً: خمس درجات، غالباً: أربع درجات، أحياناً: ثلاث درجات. نادراً: درجتين. أبداً: درجة واحدة)، وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة (الذكاء الوجداني)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (1-5 = 4)، ثم تم تقسيمه على (4) للحصول على طول الخلية الصحيح (4/5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه الدرجة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي: -

جدول (4): يوضح طول الخلايا.

الرقم	المدى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 - 1.79	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 - 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 - 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 - 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 - 5	مرتفعة جداً

صدق المقياس:

للتأكد من صدق مقياس الذكاء الوجداني، تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً- صدق المحتوى (المحكمين):

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على (8) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وأيضاً من المهتمين بالبحث العلمي للتأكد من ملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، ومدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغة كل فقرة لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كل فقرة من فقرات المقياس لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاج الأمر، وهي التي شأنها أن تجعل المقياس أكثر صدقاً، وإبداء أية ملاحظات أخرى بشكل عام، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئته.

ثانياً- صدق البناء:

من ناحية أخرى فقد تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لكل بعد على عينة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (5) والذي بين أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية، لكل بعد دالة إحصائياً، ما يشير إلى تمتع الأداة بصدق البناء، وأنها تشترك معاً في قياس الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل.

جدول (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

الذكاء الوجداني مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس.

ضبط النفس			إدراك الذات		
الرقم	قيمة ر	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدالة الإحصائية
1	**0.723	0.000	1	**0.748	0.000
2	**0.739	0.000	2	**0.730	0.000
3	**0.598	0.000	3	**0.688	0.000
4	**0.636	0.000	4	**0.667	0.000
5	**0.760	0.000	5	**0.729	0.000
6	**0.625	0.000	6	**0.673	0.000
7	**0.749	0.000	7	**0.585	0.000
8	**0.728	0.000	8	**0.719	0.000
التعاطف			الحافز النفسي		

الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	**0.707	0.000	1	**0.649	0.000
2	**0.586	0.000	2	**0.591	0.000
3	**0.610	0.000	3	**0.652	0.000
4	**0.589	0.000	4	**0.596	0.000
5	**0.750	0.000	5	**0.689	0.000
6	**0.577	0.000	6	**0.697	0.000
7	**0.548	0.000	7	**0.690	0.000
8	**0.640	0.000	8	**0.605	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بعد دالة إحصائية، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق مرتفع، وأن فقراتها تشترك معاً في قياس الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الوجداني، إذ تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا ((Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (6).

جدول (6) نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا ((Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
البعد الأول	إدراك الذات	8	0.833
البعد الثاني	ضبط النفس	8	0.843
البعد الثالث	التعاطف	8	0.770
البعد الرابع	الحافز النفسي	8	0.790
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني		32	0.926

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات بين (77 %) وبين (84 %)، معبرة عن درجة بين جيدة وجيدة جداً من الثبات، بينما بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني (93 %) معبرة عن درجة عالية من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على مقياس الذكاء الوجداني، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية التالية: اختبار (ت) (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) واختبار توكي (Tukey)، كما تم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الأداة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (1).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد الذكاء الوجداني.

الدرجة	الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد	البعد
مرتفعة جداً	الأول	86.72	0.47	4.34	100	إدراك الذات	البعد الأول
مرتفعة	الثالث	83.03	0.49	4.15	100	ضبط النفس	البعد الثاني
مرتفعة جداً	الثاني	84.63	0.45	4.23	100	التعاطف	البعد الثالث
مرتفعة	الثالث	83.03	0.44	4.15	100	الحافز النفسي	البعد الرابع
	مرتفعة جداً	84.33	0.39	4.22	100	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	

يتضح من الجدول (1) أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.22) ونسبة مئوية مقدارها (84.3%) مع انحراف معياري قدره (0.39). كما تبين أن أكثر أبعاد الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تمثل في بعد (إدراك الذات) بمتوسط حسابي قدره (4.34) ونسبة مئوية مقدارها

(86.7%) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، وجاء في المرتبة الثانية بعد (التعاطف) بمتوسط حسابي قدره (4.32) وبنسبة مئوية مقدارها (84.6) معبرة عن درجة مرتفعة جداً كذلك، بينما جاء في المرتبة الثالثة والاخيرة بعدي (ضبط النفس، والحافز النفسي) بمتوسط حسابي قدره (4.15) وبنسبة مئوية مقدارها (83.03) معبرة عن درجة مرتفعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة في درجة الذكاء الكلي مع دراسة (رمضان 2010)، ودراسة (رابح 2011) ودراسة (الصبيح 2014). ويعزى ذلك إلى أن الواقع المهني يتطلب مقتضيات المهنة بالنسبة لمهنة المرشد التربوي التي تتطلب القيام بفهم الأفراد والتعاطف معهم وفهم مشكلاتهم والإحساس بها، ومساعدتهم للوصول إلى حالة من التكيف السليم والتوافق مع الحياة في مجالاتها المختلفة، من خلال التواصل والتعاطف معهم وضبط الانفعالات والتحكم بها وفهم الآخرين فهماً عميقاً، والإحساس بمشكلاتهم وفهم لغة أجسادهم وحركاتهم وما يريدون التعبير عنه تعبيراً غير لفظي مع الآخرين، وهذا يمثل جوهر الذكاء الوجداني بجميع مجالاته (إدراك الذات، ضبط النفس، التعاطف، حفز النفس) ومهنة الإرشاد التربوي التي تتطلب فهماً عميقاً للطلاب أثناء الاستشارات الفردية والجماعية ومتابعة سلوكهم أثناء المقابلات الإرشادية الجماعية، وكذلك تبرز أهمية الذكاء الوجداني في جميع التخصصات والمهن التعليمية وغيرها من المهن الأخرى، فالأذكىاء وجدانياً لديهم قدرة أعلى من غيرهم على ضبط انفعالاتهم، وإدارتها والقدرة على تحمل الضغوط والتكيف أكثر من غيرهم .

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية، المؤهل العلمي)؟

وانبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى استخدم اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين، كما هو واضح في الجدول ().

جدول (١): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
إدراك الذات	ذكور	50	4.27	0.50	-1.477	98	0.143
	إناث	50	4.41	0.43			
ضبط النفس	ذكور	50	4.07	0.49	-1.608	98	0.111
	إناث	50	4.23	0.48			
التعاطف	ذكور	50	4.14	0.44	-2.199	98	*0.030
	إناث	50	4.33	0.44			
الحافز النفسي	ذكور	50	4.12	0.43	-0.705	98	0.482
	إناث	50	4.18	0.46			
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	ذكور	50	4.15	0.40	-1.784	98	0.078
	إناث	50	4.29	0.37			

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

يتبين من الجدول (١) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (التعاطف) حيث تبين وجود فروق لصالح (الإناث)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتعاطف لدى (الذكور) (4.14)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى (الإناث) (4.33)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (2.33) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) ودالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لهذا البعد (0.030) وهي أصغر من (0.05). وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (رمضان 2010)، ودراسة (السمادوني 2001)، ودراسة (الزهراني 2013)، ودراسة العمران وبونامي (2008). واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (رابح، 2010)، ودراسة (الصبيح 2014)، ودراسة (الخالدة، 2003). ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من وجود الفروق الفردية بين المرشدين التربويين إلى متطلبات الإعداد الأكاديمي والتدريب والتأهيل والواجبات المطلوبة من شاغلي وظيفة المرشد التربوي من الذكور

والإناث، وتعرضهم لنفس البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة وهوما قد يؤدي إلى تقارب مستويات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين.

أما بالنسبة لبعد التعاطف فقد رفضت الفرضية الصفريّة هذا البعد، وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود إلى طبيعة الأنثى التي تغلب عليها العاطفة بطبيعتها الفسيولوجية والنفسية، وارتفاع هرمون الأدرنالين عند الحنان حسب نتائج بعض الدراسات الحديثة، إضافة إلى أن المرأة تمارس عدة أدوار في حياتها، فهي الزوجة والأم، والصديقة، والعاملة، وهي التي تهتم بالجانب الاجتماعي أكثر من الرجل، وإن تكامل أدوار المرأة يطور لديها جانب التعاطف بشكل كبير، وإن النساء التي اختبرن الأمومة هم أكثر الأفراد الذي يتطور لديهم الجانب العاطفي.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (12).
جدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك الذات	من 1 - 5 سنوات	37	4.28	0.46
	من 6 - 10 سنوات	22	4.27	0.64
	أكثر من 10 سنوات	41	4.43	0.35
ضبط النفس	من 1 - 5 سنوات	37	4.12	0.52
	من 6 - 10 سنوات	22	4.10	0.59
	أكثر من 10 سنوات	41	4.20	0.39
التعاطف	من 1 - 5 سنوات	37	4.11	0.47
	من 6 - 10 سنوات	22	4.17	0.55
	أكثر من 10 سنوات	41	4.37	0.31
الحافز النفسي	من 1 - 5 سنوات	37	4.14	0.45
	من 6 - 10 سنوات	22	4.14	0.46
	أكثر من 10 سنوات	41	4.17	0.43

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	من 1 - 5 سنوات	37	4.16	0.38
	من 6 - 10 سنوات	22	4.17	0.51
	أكثر من 10 سنوات	41	4.29	0.31

يتضح من الجدول (12) وجود تقارب في متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل على اختلاف سنوات خبرتهم. وللتحقق من دلالة الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الذكاء الوجداني وفقاً لسنوات الخبرة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إدراك الذات	بين المجموعات	0.572	2	0.286	1.311	0.274
	داخل المجموعات	21.138	97	2180.		
	المجموع	21.709	99			
ضبط النفس	بين المجموعات	0.163	2	0.081	0.340	0.712
	داخل المجموعات	23.193	97	0.239		
	المجموع	23.356	99			
التعاطف	بين المجموعات	1.424	2	0.712	3.778	*0.026
	داخل المجموعات	18.276	97	1880.		
	المجموع	19.699	99			
الحافز النفسي	بين المجموعات	0.019	2	0.010	0.048	0.953
	داخل المجموعات	19.334	97	0.199		
	المجموع	19.353	99			

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	بين المجموعات	0.379	2	0.190	1.268	0.286
	داخل المجموعات	14.510	97	0.150		
	المجموع	14.889	99			

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.

يتضح من الجدول (13) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (التعاطف) إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على هذا البعد، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني (1.268) عند مستوى الدلالة (0.286)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على بعد (التعاطف)، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (14).

جدول (14) نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	سنوات الخبرة	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التعاطف	من 1 - 5 سنوات		-0.05897	-0.26046*
	من 6 - 10 سنوات			-0.20150
	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من الجدول (14) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على بعد (التعاطف)، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق كانت بين المرشدين التربويين الذين سنوات خبرتهم (من 1 - 5 سنوات) وبين المرشدين التربويين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) لصالح المرشدين التربويين الذين سنوات خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وهذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة على بعد (التعاطف) في حين تم قبولها على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السمادوني، 2001). واتفقت مع دراسة (الصبيح، 2014). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المرشدين التربويين بعيداً عن خبراتهم لديهم القدرة على إدارة الانفعالات والتحكم بها، كما أن لديهم القدرة على التعاطف والتواصل مع الآخرين وفهم سلوكهم اللفظي والغير اللفظي والتأثير في الآخرين

وفهم مشاعرهم وإدراك سلوكهم وتقبلهم كما هم، وهذا يندرج تحت مفهوم الذكاء الوجداني. وقد تكون سنوات الخبرة ليس لها تأثيراً مباشراً على زيادة أو نقصان درجة الذكاء الوجداني لدى المرشد التربوي، فقد يكون المرشد التربوي قد اكتسب الذكاء الوجداني بأمور أخرى غير سنوات الخبرة، كالقدرات الشخصية للمرشد، والقدرات العقلية، والصحة النفسية، وطبيعة البيئة التي يعيش فيها، والأسرة التي ينتمي إليها، إضافة إلى طبيعة عمل المرشد قد لا يكون بها نوع من الخبرة التي تزيد من درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين. أما بخصوص بعد التعاطف الذي أظهر وجود فروق لصالح المرشدين التربويين التي كانت سنوات خبرتهم عشرة سنوات فأكثر، فقد يعود إلى طبيعة مهنة الإرشاد النفسي والتربوي التي تزيد من قدرة المرشد التربوي على التعاطف مع الآخرين، بسبب إدراكه بشكل أعلى من غيره تلك المشكلات التي يعاني منها الأفراد.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (15).

جدول (15) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير المديرية.

المتغير	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك الذات	شمال الخليل	20	4.53	0.38
	وسط الخليل	32	4.17	0.58
	جنوب الخليل	32	4.45	0.35
	مديرية يطا	16	4.20	0.41
ضبط النفس	شمال الخليل	20	4.33	0.48
	وسط الخليل	32	4.08	0.55
	جنوب الخليل	32	4.17	0.43
	مديرية يطا	16	4.02	0.44
التعاطف	شمال الخليل	20	4.36	0.38
	وسط الخليل	32	4.11	0.44
	جنوب الخليل	32	4.34	0.46
	مديرية يطا	16	4.12	0.47

المتغير	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحافز النفسي	شمال الخليل	20	4.21	0.52
	وسط الخليل	32	4.08	0.46
	جنوب الخليل	32	4.21	0.41
	مديرية يطا	16	4.10	0.37
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	شمال الخليل	20	4.35	0.39
	وسط الخليل	32	4.11	0.43
	جنوب الخليل	32	4.29	0.34
	مديرية يطا	16	4.11	0.34

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل على اختلاف مديرياتهم. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (16). جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الذكاء الوجداني وفقاً للمديرية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إدراك الذات	بين المجموعات	2.269	3	756.٠	3.735	*014.٠
	داخل المجموعات	19.440	96	203.٠		
	المجموع	21.709	99			
ضبط النفس	بين المجموعات	1.044	3	348.٠	1.497	220.٠
	داخل المجموعات	22.312	96	232.٠		
	المجموع	23.356	99			
التعاطف	بين المجموعات	1.378	3	459.٠	2.406	072.٠
	داخل المجموعات	18.322	96	191.٠		
	المجموع	19.699	99			

569.0	676.0	134.0	3	401.0	بين المجموعات	الحافظ النفسي
		197.0	96	18.952	داخل المجموعات	
			99	19.353	المجموع	
059.0	2.569	369.0	3	1.107	بين المجموعات	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
		144.0	96	13.783	داخل المجموعات	
			99	14.889	المجموع	

* دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.

يتضح من الجدول (16) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (إدراك الذات) إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على هذا البعد لصالح شمال الخليل، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني (2.569) عند مستوى الدلالة (0.059)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على بعد (إدراك الذات)، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (17).

جدول (17) نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المديرية.

المتغير	المديرية	شمال الخليل	وسط الخليل	جنوب الخليل	مديرية يطا
إدراك الذات	شمال الخليل		35313.0*	07578.0	32188.0
	وسط الخليل			27734.0-	03125.0-
	جنوب الخليل				24609.0
	مديرية يطا				

يتضح من الجدول (17) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق على بعد (إدراك الذات)، تبعاً لمتغير المديرية أن الفروق كانت بين المرشدين الذين يعملون في مديرية (شمال الخليل) وبين المرشدين التربويين الذين يعملون في مديرية (وسط الخليل) لصالح المرشدين التربويين الذين يعملون في مديرية (شمال الخليل)، تم قبول الفرضية الصفرية على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. وتتفق تلك النتائج مع دراسة (رمضان، 2010)، ودراسة (هريدي، 2003). وتختلف عن نتائج (رابح، 2011). ويعزو الباحثان ذلك

أن درجات الذكاء الوجداني لا تختلف باختلاف المنطقة أو المديرية بحكم التساوي الجغرافي بين المديريات، حيث تقع جميع المديريات الأربع ضمن محافظة الخليل، إضافة إلى أن جميع المديريات في محافظة الخليل تتبع نفس الانظمة والقوانين.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (18).

جدول (18): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إدراك الذات	بكالوريوس	79	4.3٢	48.٠	490.٠-	9٨	625.٠
	ماجستير فأعلى	21	4.38	4٢.٠			
ضبط النفس	بكالوريوس	79	4.1٣	5١.٠	898.٠-	9٨	372.٠
	ماجستير فأعلى	21	4.23	3٨.٠			
التعاطف	بكالوريوس	79	4.2٣	46.٠	147.٠-	9٨	883.٠
	ماجستير فأعلى	21	4.24	38.٠			
الحافز النفسي	بكالوريوس	79	4.1٥	4٧.٠	110.٠-	9٨	913.٠
	ماجستير فأعلى	21	4.16	34.٠			
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	بكالوريوس	79	4.2١	41.٠	502.٠-	98	617.٠
	ماجستير فأعلى	21	4.2٦	28.٠			

دالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$.

** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $\alpha \geq 0.01$.

يتبين من الجدول (18) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الذين مستواهم الأكاديمي (بكالوريوس)، (4.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الذين مستواهم الأكاديمي (ماجستير فأعلى) (4.26)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-0.502) عند مستوى الدلالة (0.617)، وبناء عليه، قبلت الفرضية الصفرية الخامسة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وباقي الأبعاد الأخرى. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المرشدين التربويين ذو المؤهلات العليا (ماجستير) أو البكالوريوس يمتلكون درجة من الذكاء الوجداني، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة بينهما، حيث يحتاج كل منهما إلى الذكاء الوجداني، لكي يقوم بواجباته ومهامه الإرشادية الفردية والجماعية أثناء تواصله مع الطلاب بعيداً عن المؤهل العلمي، فالمرشد الطلابي يحتاج إلى مهارات الذكاء الوجداني لكي يفهم حالة الفرد فهماً عميقاً، حتى يستطيع تقديم المساعدة الإرشادية والعلاجية المناسبة، وإن مهارات المواجهة الإرشادية الفردية والجماعية (كالتعاطف، والتقبل، والإحترام الغير مشروط، والنظر إلى المشكلة من الزاوية التي ينظر إليها، والإحساس بما يشعر به المسترشد) هي جوهر مهارات الذكاء وجداني، وتنسجم مع مجالات وأبعاد الذكاء الوجداني وهي جزء من عملهم اليومي بعيداً عن المؤهل العلمي، إضافة إلى أن الذكاء الوجداني سمة من سمات الشخصية يكتسبها الفرد من عدة جوانب منذ الصغر كالبيئة، والوراثة، والتنشئة الاجتماعية وغيرها.

التوصيات:

1. التخطيط لبرامج إرشادية وتأهيلية للمحافظة على مستوى الذكاء الوجداني وفق التغيرات والتطورات في طبيعة العمل الإرشادي.
2. إستهداف المرشدين الذكور ببرامج تدريبية من شأنها تعزيز مستوى التعاطف لديهم كأحد ابعاد الذكاء الوجداني.
3. العمل من قبل قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم على الإستمرار في النمو المهني لدى المرشدين التربويين في مجال الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية.

الهوامش:

- (1) جولمان، دانييل. (2000). **الذكاء العاطفي** ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني، الكويت.
- (2) ابراهيم، سليمان. (2012). **الذكاء الانساني بين الاحادية والتعددية**، الاسكندرية: دار الجامعة، مصر.
- (3) جولمان، دانيال. (2001). **ذكاء المشاعر**، ترجمة هشام الحناوي، الطبعة الاولى، هلا للنشر والتوزيع، مصر.
- (4) الصبحين، علي. (2016). **مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشد الطلابي في مدارس مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات**، **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، 7(12)، 95-120.
- (5) علوان، النواجحة. (2013). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الاقصى بمحافظة غزة**، **مجلة الجامعة الاسلامية**، 21(1)، 1-51.
- (6) الزهراني، عبد الله. (2013). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود**، **مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية**، 41(3)، 763-783.
- (7) السمادوني، ابراهيم. (2007). **الذكاء الوجداني اسسه وتطبيقاته وتنميته**، مكتبة دار الفكر، عمان، الأردن.
- (8) جولمان، دانيال. (2001). **مرجع سبق ذكره**.
- (9) جولمان، دانيال. (2000). **مرجع سبق ذكره**.
- (10) الخوالدة، محمود. (2003). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي لتحصيل طلبة الصف السادس الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- (11) روبنز، سكوت. (1998). **الذكاء الوجداني**، ترجمة صفاء الاعسر وعلاء الكفافي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- (12) عثمان، حباب. (2009). **الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي الفعال مفاهيم وتطبيقات**، مركز ديبون وللتعليم التفكير، الأردن.
- (13) Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). **What is Emotional Intelligence?** In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Ed), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications**. New York: Basic Books.
- (14) الديدي، رشا. (2005). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بإضرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس**، **مجلة علم النفس العربي المعاصر**، 1(1)، 69-112.
- (15) Bar- On, R. (2000). **Emotional quotient inventory: technical manual Toronto: multi health system**.
- (16) الخلفي، حنان. (2010). **الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، السعودية.
- (17) Mayer, J.D., Salovey, P. (2000 (b)). **Model of Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as Mental Ability**. In R. Bar-On & J.D/A/Parker (Eds), **Hand-book of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey – Bass, A Wiley company.

- (18) عبد الله، عادل. (2002). اتجاهات نظرية لسيكولوجيا الطفل والمراهق، كلية التربية جامعة زقازيق، انجلو المصرية، القاهرة.
- (19) أبو عمشة، ابراهيم. (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة_ فلسطين.
- (20) محمد، علا. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الاطفال، دار الفكر، عمان، الاردن.
- (21) جولمان، دانيال. (2000). مرجع سبق ذكره.
- (22) عبد الحميد، طلعت. (2015). دليل ادارة الذات بالقيم، مكتبة الانجلو المصرية، المنهل، مصر.
- (23) محمد، ايهاب. (2011). الذكاء العاطفي، دار الحرم للتراث، القاهرة، مصر.
- (24) حسن، سالي. (2013). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- (25) الخضر، عثمان. (2006). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكموتية وارتباطاته، مجلة دراسات نفسية، العدد الاول، المجلد الثاني.
- (26) السمدادوني، ابراهيم. (2007). مرجع سبق ذكره.
- (27) الصبحين، علي. (2016). مرجع سبق ذكره.
- (28) علوان، النواجحة. (2013). مرجع سبق ذكره، ص 13.
- (29) الزهراني، عبد الله. (2013). مرجع سبق ذكره، 765.
- (30) الفراء، اسماعيل، النواجحة، زهير. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر في غزة، سلسلة العلوم الانسانية، 14(2)، 1-27.
- (31) رابع، انس. (2011). الذكاء الوجداني لدى العاملين في بعض الجامعات في ولاية الخرطوم، المجلة العربية للتطوير التفوق، 1(3)، 25-62.
- (32) رمضان، حسن. (2010). درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحاث، العدد التاسع عشر، نابلس_ فلسطين، ص 45-75.
- (33) Alumran, J. and Punamaki, R.)2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahrain adolescents. *Individual Differences Research*, 6 (2), 104-116.
- (34) اسماعيل، بشرى. (2008). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من نمط القيادة واساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من القادة الاداريين، مجلة كلية التربية، جامعة زقازيق، مصر.
- (35) عجاجة، صفاء. (2007). النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني واساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زقازيق، مصر.
- (36) هريدي، عادل. (2003). الفروق الفردية للذكاء الوجداني، مجلة دراسات عربية في علم النفس، 2(1)، 95-120.
- (37) السمدادوني، السيد. (2001). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني للمعلم /دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، مجلة عالم التربية، 3(1)، 1-24.

خبر ليس وصوره في ديوان النابغة الشيباني (دراسة نحوية دلالية)

أستاذ مساعد- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة -
المملكة العربية السعودية- جامعة الزعيم الأزهري

د. محمد الطيب عمر مصطفى

المستخلص

تناولت هذه الدراسة خبر (ليس) وصوره في ديوان نابغة بني شيبان، وقد احتوت على مقدمة ومحورين: أحدهما نظري والآخر تطبيقي. تم تعريف الموضوع في المقدمة وأهميته وأهدافه وسبب اختياره. وفي المحور النظري أولاً عرّف الباحث (ليس) وخبرها وأنواعه ثم تلا ذلك ترجمة موجزة للنابغة الشيباني. أما المحور التطبيقي ففيه تم التطبيق على خبر (ليس) بأنواعه من خبر: مفرد وجملة وشبه جملة. وقد اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتحليلي؛ إذ هما المناسبان لهذه الدراسة واللذان يعينان على الوصول النتائج المرجوة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أنّ (ليس) فعل عامل يعمل عمل كان وأخواتها في جميع حالاتها، وأن خبر (ليس) عند نابغة بني شيبان تعددت صورته، وقد كثر استخدام الخبر الجار والمجرور والجملة الفعلية والجملة الاسمية بينما قلّ استعمال الظرف والمصدر. كما توصلت الدراسة إلى أن شعر النابغة الشيباني يحفل بالكثير من الأبيات التي ترفد الشواهد النحوية وهذا يدل على أصالته الشعرية خاصة الفصل بين المستثنى منه وبين صفته بالمستثنى حيث وجد في ديوانه موضعاً يؤيد هذه المسألة بينما خلت المؤلفات النحوية العتيقة من شاهد مثله حسب علمنا، وكذلك وقوع المضارع بعد (ليس) وكون اسمها الشأن أو الأمر محذوفاً وذلك في مقام التفضيم والتعظيم، وحذف خبر (ليس) والاقتصار على اسمها، ومجيء اسم ليس نكرة. ومن ثمرات هذه الدراسة العثور على بيتين من شعر الشيباني يحققان قاعدة ابن الطراوة النحوية، وغيرها من النتائج المثبتة في مكانها في الخاتمة. ومن توصيات هذه الدراسة دراسة ديوان النابغة الشيباني وتبسيط الضوء عليه بالتوسع في أسلوب النفي، وذلك للوقوف على طرائق هذا الأسلوب وتوضيحه بصورة أكبر وللوقوف على بقية المسائل النحوية والبلاغية والعروضية. وكذلك توصي الدراسة بالعناية بكتب التراث لاستخراج ما فيها كنوز ودرر لغوية.

الكلمات المفتاحية: الوزن الصرفي، النوايح، أقسام ليس، أنواع الخبر، حذف الخبر.

news (Not) and its images in the collection of NabighaBaniShayban (Semantic grammatical field study)

Mohammed Eltayed Omer Mustafa

Abstract:

This study dealt with the news (Not) and its images in the collection of NabighaBaniShayban, and it contained an introduction and two chapters: one is theoretical and the other is practical. The topic was defined in the introduction, its importance, objectives, and the reason for its selection. In the theoretical section, the researcher first defined (Laisa\not), its predicate, and its types, then followed by a brief translation of Al-Nabigha Al-Shaibani. As for the applied research, it was applied to the predicate of Laisa (not) with its types of the predicate: single, sentence, and semi-sentence. The researcher followed the descriptive and analytical approaches. They are suitable for this study and help to reach the desired results. The study reached a number of results, including that (Laisa\not) is a functional verb that does the function of *kan* and her sisters in all its cases, and that the predicate (not) with NabighaBaniShayban has many forms, and the predicate of the predicate, the dative, the verbal sentence, and the nominative sentence have increased, while the use of the adverb and the infinitive has decreased. The study also concluded that the poetry of Nabigha Al-Shaibani is full of many verses that provide grammatical evidence, and this indicates his poetic originality, especially the separation between the excluded from it and his description of the excluded, as where he found a place in his poetry collection that supports this issue, while the ancient grammatical literature was devoid of a similar witness as far as we know. The present tense after *laisa*(not) and the fact that its noun is the matter or the matter is omitted, and that is in the place of exaltation and glorification, and deletion of the predicate of (not) and limiting it to its noun, and the advent of a noun that is not an indefinite one. Among the fruits of this study is the finding of two verses of Al-Shaibani's poetry that fulfill Ibn Al-Tarawah's grammatical rule, and other results that are fixed in their place in the conclusion. One of the recommendations of this study is to study the collection of Al-Shaibani and shed light on it by expanding the negation method, in order to find out the techniques of this style and clarify it more, and to find out the other grammatical, rhetorical, and prosodic issues. The study also recommends taking care of heritage books to extract what they contain as treasures and linguistic pearls.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف المرسلين، وبعد؛ فقد حظي الشعر العربي بمكانة سامية عند علماء العربية حتى قيل: الشعر ديوان العرب؛ فأولاه العلماء عناية وجمعوه تاركين للأمة العربية مجدا وتراثا يزخر — إلى يومنا هذا — بالكثير من الدرر اللغوية الثمينة التي تحتاج من محبي العربية وقفةً وتأملاً فاحصةً؛ لإخراجها من أصدافها، ولا شك أن دراسة تقوم على تراثنا العربي يكون لها ما لها من الفوائد؛ إذ تطوّف بك في العصور السابقة تستنشق أريجها وفي ذلك متعة للروح؛ ولما كان لكل شاعر بصمة خاصة في شعره، وذلك لا يُعرف إلا بعد التمهّص والتدقيق، والوقوف على تراكيب كل شاعر ومعرفة طرائق تعبيره؛ لذلك كانت هذه الدراسة سياحة في ديوان شاعر أمويّ يعد من النواخب، لعلها تستطيع تلمس بعض هذه الجوانب وقد وُسمت بعنوان: (خبر ليس وأنواعه في ديوان النابغة الشيباني «دراسة نحوية دلالية»). والهدف من هذه الدراسة: الوقوف على دراسة جزء من التراث العربي الشعري، وبيان أهميته وفائدته وقيّمته، والتشجيع على دراسته، والتعرف على أسلوب النفيصة عامة، وعلى صور خبر ليس ودلالاته في ديوان النابغة، وكذلك التعريف بالنابغة الشيباني وشعره، والوقوف على طريقة استخدامات النفي ليس في ديوانه. وإذا سأل سائل: لماذا أختير الشيباني دون غيره؟ أقول: لما كنت أطلع ديوانه استوقفني وقوع الفعل المضارع بعد (ليس) الذي تردد كثيرا في شعره، فشَدَّتني هذه الظاهرة وارتأيت أنها جديرة بالبحث؛ فعزمت على دراستها، ثم هداني تفكيري إلى توسيع مداها لتشمل أنواع خبر (ليس) الأخرى؛ لتكون الفائدة أكبر وأشمل. وهذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف ورد خبر (ليس) في ديوان النابغة الشيباني؟ وهل تعددت أنواعه؟ وما دلالاته؟ وإلى كم قسم تنقسم (ليس)؟ وهل هي عاملة في جميع أقسامها أم عاملة في بعضها ومهملة في بعضها الآخر؟ وهل يميل الشيباني إلى نوع معين من أنواع الخبر؟ وما الخبر الذي أكثر من استعماله؟ وما دلالاته؟ وما الخبر الذي قلّ استعماله؟ وهل هناك ما يصلح في شعر النابغة الشيباني أن يمد شواهد العربية القليلة فيكثرها، أو النادرة فيؤصلها؟

بجانب المقدمة تشتمل الدراسة على جانبين: الجانب الأول نظريّ ويشمل بحثين: أما الأول فيُعرّف — (ليس) وعملها وأقسامها وخبرها، وأما الثاني فيُعرّف بالنابغة ومكانته. وأما الجانب الثاني فتطبيقيّ، وهو يحتوي على عدد من المباحث، منها ما خصص لخبر (ليس) المفرد ودلالاته، وخبر (ليس) الجملة ودلالاته، وخبر (ليس) شبه الجملة ودلالاته، وحذف خبر ليس، والإخبار عن ليس بالمصدر، ثم الخاتمة التي تحتوي على أهم النتائج والتوصيات. والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي والتحليلي بغية الوصول للنتائج المرجوة.

الدراسات السابقة:

لم ينم إلى علمي دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع مما يجعلها متفردة سابقة وإن كان لأبد من ذكر دراسات — مغايرة — فمنها تلك التي جاءت بعنوان (الشاعر عبد الله بن المخارق (نابغة بني شيبان) دراسة موضوعية وفنية من إعداد الطالب محمد هزاع أحمد المعاينة

بجامعة مؤتة 2015 استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية حيث تكونت من مقدمة و ثلاثة فصول وخاتمة معتمدة المنهج الفني التحليلي وقد تناول في الفصل الأول ترجمة الشاعر وفي الثاني الدراسة الموضوعية وفي الثالث الدراسة الفنية حيث تناول اللغة الشعرية ذاكرة ستة وأربعين بيتا من الديوان ليس من بينها بيتا واحدا من هذه الدراسة.

المحور النظري:

المبحث الأول: معنى ليس:

قال الخليل: «ليس: كلمة جُحود»¹ وقال ابن فارس: «ليس: ليس: كلمة نفي»². وهنا يطراً سؤال عن علاقة الجحد بالنفي وهل هناك فرق بينهما؟ أم هما مترادفان؟ أم بينهما خصوص وعموم؟ ولمعرفة ذلك يُذكر قول أبي البقاء الكفوي: «الجحد: هو نفي ما في القلب ثباته وإثبات ما في القلب نفيه، وليس مرادف للنفي من كل وجه»³، وتبعاً لهذا فهما عنده ليسا من المترادف، فكل أصل. وقال الجرجاني: «الجحد: ما انجزم بلم نفي الماضي، وهو عبارة عن الإخبار عن ترك الفعل في الماضي، فيكون النفي أعم منه، وقيل الجحد: عبارة عن الفعل المضارع المجزوم بلم، التي وضعت لنفي الماضي في المعنى ضد الماضي»⁴، فالجرجاني يجعل بينهما خصوصاً وعموماً، فالجحد خاص والنفي عام، والراجح أن النفي أعم من الجحد لأن الذي يدور كثيراً عند المؤلفين استخدام النفي دون الجحد؛ إذ جعلوا للنفي حروفاً فقالوا: حروف النفي»⁵، ولم يقولوا حروف الجحد، وكذلك قولهم: «النكرة في سياق النفي»⁶، وقولهم «عموم النكرة في سياق النفي»⁷، ولم يقولوا النكرة في سياق الجحد.

أصل ليس:

اختلف في (ليس)، هل هي فعل أم حرف؟ فمن الذين ذهبوا إلى أنها فعل سيبويه»⁸ والمبرد»⁹ وابن الوراق»¹⁰ وابن جني»¹¹ والإسنوي»¹²، وأبو البركات الأنباري»¹³ وكذلك المرادي»¹⁴ وكذلك السامرائي»¹⁵، وغيرهم.

وأما الذين يرون أنها حرف فقد ذكرهم المرادي في قوله: «وذهب ابن السراج، والفارسي في أحد قوليه، وجماعة من أصحابه، وابن شقير، إلى أنها حرف»¹⁶.

والراجح أنها فعل؛ لقول أبي الفداء عماد الدين: «ومذهب بعض النحاة أنها حرف واحتج على ذلك بوقوعها موقع ما في قول العرب: ليس الطيب إلا المسك، بالرفع على المبتدأ والخبر كما تقول: ما الطيب إلا المسك، بالرفع، والصحيح أنها فعل لاتصال الضمائر بها نحو: لست ولست ولستم وما أشبه ذلك، وذلك من خواص الأفعال، ويقع فيها ضمير الشأن»¹⁷، وقول ابن السراج: «واعلم أن قومًا يُدخلون ليس في حروف العطف ويجعلونها كلا، وهذا شاذ في كلامهم»¹⁸.

أقسام ليس:

وأما أقسامها فهي أربعة، ذكرها المرادي في قوله: «واعلم أن ليس لها أربعة أقسام: الأول: أن تكون من أخوات كان. فترفع الاسم، وتنصب الخبر. وأمرها واضح. الثاني: أن تكون من أدوات الاستثناء. ويجب نصب المستثنى بها، نحو: قام القوم ليس زيداً. وهذه في الحقيقة هي الرافعة

للاسم، الناصبة للخبر. ولذلك وجب نصب المستثنى بها، لأنه خبرها. واسمها ضمير، عائد على البعض، المفهوم من الكلام السابق، عند البصريين. وقال الكوفيون: اسمها ضمير عائد على الفعل المفهوم من الكلام السابق. والتقدير: ليس هو، أي: ليس فعلهم فعل زيد. الثالث: أن تكون مهملة، لا عمل لها. وذلك في نحو ليس الطيب إلا المسك. الرابع: أن تكون حرفاً عاطفاً، على مذهب الكوفيين. «19».

وزنها الصرفي:

قال المرادي: «ووزنها فعل بكسر العين، فخفت، ولزم التخفيف. ولا يجوز أن تكون فعَل بالفتح، لأنه لا يخفف، فكان يقال: لاس ولا فعُل بالضم، إذ لو كان كذلك لزم ضم لامها، مع ضمير المتكلم والمخاطب. وكان قياسها كسر اللام في نحو: لست. وقد حكاها الفراء عن بعضهم والأكثر الفتح وسبب ذلك عدم تصرفها. وقد سمع فيها لُست يضم اللام، وهو يدل على بنائها على فعل بضم العين كـ (هيؤ زيد)، بمعنى: حسنت هيئته، فيكون في أصلها لغتان: فعل، وفعل» «20».

الخلاف في منفيها:

كما وقع الخلاف في أصلها فقد وقع خلاف في منفيها هل هو مقيد بزمن أم هو مطلق؟ قال العيني: «فقال الجزولي: هي للنفي مطلقاً، وقال الجمهور: هي لنفي الحال، وقال الزمخشري في المفصل: فلا تقول: ليس زيد قائماً غداً. وقال الشلوين، وتبعه الناظم وابنه -وهو الصواب: إذا لم يكن للخبر زمن مخصوص تقيّد نفيها بالحال كما يحمل عليه الإيجاب المطلق وإن كان له زمن مخصوص تقيّد نفيها به، فمما نفت به الماضي قولهم: ليس خلق الله مثله» «21».

كذلك قال أبوحيان: «و (ليس) عند بعضهم للنفي مطلقاً، وذهب المبرد، وابن السراج، وابن درستويه والصيمري إلى أنها قد تنفي في الاستقبال، ومنعه الزمخشري، فقال: ولا تقول ليس زيد قائماً غداً. وفي الغرة: وقد منعوا من قولهم: ليس زيد قد ذهب، ولا قد يذهب لتضاد الحكم بين قد، وليس، وذهب الأستاذ أبو علي إلى أنها لنفي الحال في الجملة غير المقيدة بزمان، والمقيدة بزمان تنفيه على حسب القيد، وهو الصحيح» «22».

مما سبق يستنتج أن ليس لنفي الحال إذا لم تقيّد بزمن، كما تكون لنفي غيره بحسب ذلك التقيد.

تعريف الخبر لغة: قال ابن فارس: «(خَبَرٌ) الْخَاءُ وَالْبَاءُ وَالرَّاءُ أَضْلَانِ: فَالْأَوَّلُ الْعِلْمُ، وَالثَّانِي يَدُلُّ عَلَى لَيْنٍ وَرَخَاوَةٍ وَعُزْرٍ. فَالْأَوَّلُ الْخُبْرُ: الْعِلْمُ بِالشَّيْءِ. تَقُولُ: لِي بِفُلَانٍ خَبْرَةٌ وَخُبْرٌ. وَاللَّهُ تَعَالَى الْخَبِيرُ، أَيْ الْعَالِمُ بِكُلِّ شَيْءٍ.» «23».

(تعريف الخبر اصطلاحاً: قال ابن السراج: «الاسم الذي هو خبر المبتدأ هو الذي يستفيده السامع ويصير به المبتدأ كلاماً، وبالخبر يقع التصديق والتكذيب. ألا ترى أنك إذا قلت: عبد الله جالس فإنما الصدق والكذب وقع في جلوس عبد الله لا في عبد الله، لأن الفائدة هي في جلوس عبد الله، وإنما ذكرت عبد الله لتسند إليه «جالساً» «24» وقال الشهاب الأبذي: «حدّ الخبر: هو الجزء المنتظم منه المبتدأ جملة» «25».

حالات خبر (ليس): خبرها له ثلاث حالات: إما أن يتأخر وإما أن يتوسط بينها وبين اسمها وإما أن يتقدم عليها:

الحالة الأولى:

التأخر: لما كان الأصل في خبرها هو أنه خبر المبتدأ، ومعلوم أن (كان) وأخواتها تدخل على المبتدأ وتعمل فيه الرفع ويسمى اسمها، وتدخل على الخبر وتعمل فيه النصب ويسمى خبرها، ولما كان الأصل في خبر المبتدأ أن يتأخر عن المبتدأ كذلك كان الأصل في خبر (كان) وأخواتها التأخر عن اسمها نحو: كان زيد قائماً.

الحالة الثانية التوسط:

يجوز أن يتوسط خبرها فيقع بين (ليس) وبين اسمها؛ قال ابن جني: «يجوز تقديم أخبار كان وأخواتها على أسمائها وعليها أنفسها تقول كان قائماً زيد وقائماً كان زيد وكذلك ليس قائماً زيد وقائماً ليس زيد»²⁶. وقال أبو البركات الأنباري: «يجوز تقديم خبر ليس على اسمها نحو «ليس قائماً زيد»²⁷. وقال ابن عقيل: «ومثال ما توسط فيه الخبر قولك كان قائماً زيد قال الله تعالى: {وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ}. وكذلك سائر أفعال هذا الباب من المتصرف وغيره يجوز توسط أخبارها بالشروط المذكور ونقل صاحب الإرشاد خلافاً في جواز تقديم خبر ليس على اسمها والصواب جوازه»²⁸.

الحالة الثالثة التقدم على (ليس):

تقديم الخبر على (ليس) مختلف فيه بين مجوز ومانع. فمن المجوزين البصريون؛ قال أبو البركات الأنباري: «وذهب البصريون إلى أنه يجوز تقديم خبر «ليس» عليها كما يجوز تقديم خبر كان عليها»²⁹. وقال أبو البقاء العكبري: «يجوز تقديم خبر (ليس) عليها عند جمهور البصريين»³⁰. ومن المانعين ابن السراج الذي قال: «ولا يتقدم خبر «ليس» قبلها لأنها لم تصر فتصرف «كان» لأنك لا تقول: منها يفعل ولا فاعل»³¹. ومن المانعين المبرد، وذلك فيما قاله ابن جني: «وذلك لإنكار أبي العباس جواز تقديم خبر «ليس» عليها»³². ومن المانعين كذلك الكوفيون؛ قال أبو البركات الأنباري: «ذهب الكوفيون إلى أنه لا يجوز تقديم خبر «ليس» عليها، وإليه ذهب أبو العباس المبرّد من البصريين، وزعم بعضهم أنه مذهب سيويوه، وليس بصحيح، والصحيح أنه ليس له في ذلك نص. وذهب البصريون إلى أنه يجوز تقديم خبر «ليس» عليها كما يجوز تقديم خبر كان عليها»³³. ومنعه ابن مالك في قوله: «واختلف في تقديم خبر ليس عليها، فأجازه سيويوه، ووافقه السيرافي والفارسي وابن برهان والزمخشري. ومنعه الكوفيون وأبو العباس وابن السراج والجرجاني، وبه أقول، لأن ليس فعل لا يتصرف في نفسه، فلا يتصرف في عمله، كما وجب لغيره من الأفعال التي لا تتصرف كعسى ونعم وبئس وفعل التعجب، مع أن ليس شبيهة في المعنى بحرف لا يشبه الأفعال»³⁴. ومنع تقديمه هو اختيار المرادي؛ قال: «المختار منع» تقديم خبر ليس عليها «وفاقاً» للكوفيين والمبرد وابن السراج والسيرافي والزجاج والفارسي في الحليات والجرجاني وأكثر المتأخرين، وذلك لضعفها بعدم التصرف وشبهها «بما» النافية»³⁵.

وقال ابن هشام: «وَعَنْ ابْنِ دُرُسْتَوَيْهِ أَنَّهُ مَنَعَ تَقْدِيمَ خَبَرِ لَيْسَ» «36». وقال أبو حيان: «وأما تقديم خبر ليس عليها، فذهب جمهور الكوفيين، والمبرد، والزجاج، وابن السراج، والسيرافي، وأبو علي في الحلييات، وابن عبد الوارث، والجرجاني، والسهيلي، وأكثر المتأخرين إلى أنه لا يجوز وذهب قدماء البصريين، والفراء، وأبو علي في المشهور، وابن برهان، والزمخشري، والأستاذ أبو علي إلى جواز ذلك، واختاره ابن عصفور. وروى أيضاً عن السيرافي، واختلف في ذلك عن سيبويه، فنسب الجواز والمنع إليه، وقال ابن جني في الخصائص عن المبرد خالف في ذلك البصريين، والكوفيين» «37». وقال أبو البقاء العكبري: «وقال الكوفيون، وبعض البصريين: لا يجوز» «38».

نفي الخبر:

ينفي الخبر بعدد من الأدوات مثل: لا وما وليس. إلا أن التركيز في هذه الدراسة يكون على (ليس). قال ابن عاشور: «وَأَصْلُ الْخَبَرِ الْمُنْفِيِّ أَنَّ يَدُلَّ عَلَى انْتِفَاءِ صُدُورِ الْمُسْنَدِ عَنِ الْمُسْنَدِ إِلَيْهِ، لَا أَنَّ يَدُلَّ عَلَى انْتِفَاءِ وَقُوعِ الْمُسْنَدِ أَصْلًا» «39». وقال إحسان عباس: «فإن كان الفعل الناسخ هو: «ليس» وهي معدودة من أدوات النفي» فالحكم لا يتغير «من ناحية أن المنفى بها هو الخبر، وأنه إذا قصد إيجابه وبقاء نسبته إلى الاسم وضعنا قبله: «إلا»، وأنه إذا كان من الألفاظ التي لا تستعمل إلا في كلام منفي لم يجز اقترانه بإلا». ومن الأمثلة: ليس الخطيب عاجزاً؛ فقد انصب النفي على «العجز» وزالت نسبته الراجعة إلى الخطيب. فإذا أردنا إبطال النفي عن الخبر، ومنع أثره في معناه -أتينا قبله بكلمة: «إلا» فقلنا: ليس الخطيب إلا عاجزاً، لأنها تنقض النفي، وتوقف أثره؛ فيصير المراد معها هو الحكم على الخطيب بالعجز، وهو حكم يناقض السابق» «40». والذي ذهب إليه كل من ابن عاشور وإحسان عباس متفق في المعنى مختلف في الألفاظ.

المبحث الثاني: ترجمة النابغة الشيباني:

قال الآمدي: «اسمه عبد الله بن المخارق بن سليمان بن خضير بن مالك بن قيس بن سنان بن حضار بن حارثة بن أبي ربيعة بن ذهل بن شيبان بن ثعلبة. شاعر محسن» «41». وقد اختلف ابن ماكولا مع الآمدي في اسم الجد الثاني والسادس والعاشر كما زاد (ابن عمرو) بعد الجد السابع، حيث قال: «نابغة بني شيبان وهو عبد الله بن المخارق بن سليمان بن حصيرة بن مالك بن قيس بن شيبان بن حمار بن حارثة بن عمرو بن أبي ربيعة بن ذهل بن شيبان بن ثعلبة، شاعر محسن» «42». وأما الزركلي فقد اتفق مع الآمدي في الجد الأول والثاني وأسقط الجد (مالك) في قوله هو: «عبد الله بن المخارق بن سليم بن حضيرة بن قيس، من بني شيبان: شاعر بدوي، من شعراء العصر الأموي. كان يفد إلى الشام فيمدح الخلفاء، من بني أمية، ويجزلون عطاه. مدح عبد الملك بن مروان ومن بعده من ولده. وله في الوليد مدائح كثيرة. ومات في أيام الوليد بن يزيد» «43». وقد اختلف ابن أبي حاتم مع الآمدي وابن ماكولا والزركلي في اسم أبيه في قوله: «عبد الله بن مخارق بن سليم السلمي كوفي روى عن أبيه مخارق بن سليم» «44». والراجح أن اسمه عبد الله بن المخارق لقول الآمدي وابن ماكولا السابقين وكذلك لقول الأصبهاني «45». وقول ابن حبان «46»، ولإثبات ابن عساكر في قوله: «عبد الله بن المخارق بن

سليمان ويقال ابن سليم ابن حصيرة بن مالك بن قيس بن شيبان بن حماد بن حارثة بن عمرو بن أبي ربيعة بن ذهل بن شيبان بن ثعلبة ابن عكابة الشيباني المعروف بنابغة بني شيبان بن شعراء الأمويين وفد على عبد الملك وعلى يزيد ابنه وعلى هشام بن عبد الملك وعلى الوليد بن يزيد وكان مداحا وكان نصرانيا قرأت على أبي الفتوح أسامة بن محمد بن زيد عن أبي جعفر محمد بن أحمد بن محمد عن أبي عبيد الله محمد بن عمران بن موسى قال نابغة بني شيبان اسمه عبد الله بن المخارق وقيل اسمه جميل بن سعد بن معقل والأول أثبت وهو إسلامي كثير الشعر» «47». وقول الصفدي: «48» وقول البحتري «49» وقول علي بن أبي الفرج «50». وكذلك قول البغدادي الشيباني الذي قال: «حَدَّثَنِي أَبِي، نَا يَحْيَى بْنُ سَعِيدٍ، عَنِ الْمَسْعُودِيِّ، حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْمُخَارِقِ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: إِنَّ الْمُؤْمِنَ إِذَا أُجْلِسَ فِي قَبْرِهُ يُقَالُ لَهُ مَنْ رَبُّكَ مَا دَيْنُكَ مَنْ نَبِيُّكَ فَيَنْبُتُهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ فَيَقُولُ: رَبِّيَ اللَّهُ وَنَبِيِّي مُحَمَّدٌ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَيُوسَّعُ لَهُ فِي قَبْرِهِ وَيُرْوَحُ عَنْهُ» «51».

النوابغ:

ذكره الآمدي مع من لُقّب بالنابغة في قوله: «من يقال له النابغة منهم النابغة الذبياني وهو زياد بن معاوية. ومنهم النابغة الجعدي وهو قيس بن عبد الله بن عدس بن ربيعة بن جعدة. ومنهم النابغة نابغة بني الديان الحارثي واسمه يزيد بن أبان بن عمرو بن حزن. ومنهم النابغة الشيباني واسمه عبد الله بن المخارق بن سليمان بن خضير بن مالك. ومنهم النابغة الغنوي وهو النابغة بن لأي بن مطيع بن كعب. ومنهم النابغة العدواني قال أبو اليقظان هو من بني وابش بن زيد بن عدوان بن عمرو بن قيس بن عيلان. ومنهم النابغة الذبياني أيضاً وهو نابغة بني قتال بن يربوع بن لقيط بن مرة. ومنهم النابغة التغلبي واسمه الحارث بن عدوان.» «52».

الذين استشهدوا بشعره:

رغم إغفال ذكره من قبل النحويين إلا أن هناك من استشهد بشعره مثل ابن بطال «53»، والعتوبي الصحاري «54»، وكذلك البحتري «55» الذي أورد ذكره إحدى عشرة مرة وكذلك علي بن أبي الفرج «56» الذي ذكره ثلاث مرات.

روايته الحديث:

ذكرت بعض المصادر أنه روى الحديث عن أبيه ؛ قال الدارمي: «وَمِنْ ذَلِكَ: مَا حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ رَجَاءِ الْبَصْرِيُّ عَنِ الْمَسْعُودِيِّ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْمُخَارِقِ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مَسْعُودٍ: «إِنَّ الْعَبْدَ إِذَا قَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ، وَسُبْحَانَ اللَّهِ، وَلَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاللَّهُ أَكْبَرُ، وَتَبَارَكَ اللَّهُ، حَطَّ عَلَيْهِنَّ مَلَكٌ فَضْمَهُنَّ تَحْتَ جَنَاحِهِ فَصَعَدَ بِهِنَّ، لَا يَمُرُّ عَلَى قَوْمٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ إِلَّا اسْتَغْفَرُوا لِقَائِلِهِنَّ» «57». وقال عبد الله بن أحمد بن حنبل: «حَدَّثَنِي أَبِي، نَا يَحْيَى بْنُ سَعِيدٍ، عَنِ الْمَسْعُودِيِّ، حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْمُخَارِقِ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: إِنَّ الْمُؤْمِنَ إِذَا أُجْلِسَ فِي قَبْرِهُ يُقَالُ لَهُ مَنْ رَبُّكَ مَا دَيْنُكَ مَنْ نَبِيُّكَ فَيَنْبُتُهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ فَيَقُولُ: رَبِّيَ اللَّهُ وَنَبِيِّي مُحَمَّدٌ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ

وَسَلَّمَ فَيُوسَّعُ لَهُ فِي قَبْرِهِ وَيُرَوِّحُ عَنْهُ «58». وقال الفرياني: «حَدَّثَنَا عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ مُعَاذٍ، حَدَّثَنَا أَبِي، حَدَّثَنَا الْمَسْعُودِيُّ، حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْمُخَارِقِ، عَنْ أَبِيهِ مُخَارِقِ بْنِ سُلَيْمٍ، قَالَ: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: إِنَّ النُّطْقَةَ تَكُونُ فِي الرَّحِمِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً، ثُمَّ تَكُونُ عَلَقَةً أَرْبَعِينَ لَيْلَةً، ثُمَّ تَكُونُ مُضْغَةً أَرْبَعِينَ لَيْلَةً، فَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ أَنْ يَخْلُقَ الْخَلْقَ أَنْزَلَ مَلَكًا، فَيَقَالُ: اكْتُبْ، فَيَقُولُ: مَا اكْتُبُ يَا رَبُّ؟، فَيَقَالُ: اكْتُبْ، شَقِيٌّ أَمْ سَعِيدٌ، ذَكَرٌ أَمْ أَنْثَى، وَمَا أَجَلُهُ، وَمَا رِزْقُهُ، وَيُوحِي اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ مَا يَشَاءُ، فَيَكْتُبُ الْمَلَكُ.»59 وقال ابن حبان — عن أبيه — «روى عنه ابنه عبد الله بن المخارق من حديث المسعودي»60. وممن روى عنه حميد بن أبي غنية؛ قال الأصبهاني: «حُمَيْدُ بْنُ أَبِي غَنِيَةَ الْأَصْبَهَانِيُّ هُوَ أَبُو عَبْدِ الْمَلِكِ بْنُ حُمَيْدٍ، سَكَنَ الْكُوفَةَ، قَالَ الْبُخَارِيُّ: هُوَ أَصْبَهَانِيٌّ، لَمَّا فَتَحَهَا أَبُو مُوسَى انْتَسَبُوا إِلَيْهِ، يَرْوِي عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْمُخَارِقِ «61»».

الديوان:

ديوان النابغة الشيباني شرحه وقدم له قدرى مايو، صدر عن دار الكتاب الهريبي بيروت سنة 1424هـ — 2004م، وهو يقع في أربع وثمانين ومائة صفحة، محتويا على قوافي الهمزة، والباء، والحاء، والذال، والراء، والسين، والشين، والضاد، والفاء، والقاف، والكاف، واللام، والميم.

ثانيا: المحور التطبيقي:

خبر (ليس) يأتي مفردا أو جملة أو شبه جملة. وفي ترتيب أنواع الخبر يلتزم بما يقدمه النحويون حيث يقدم الخبر المفرد؛ لكونه الأصل، ثم الخبر الجملة، ثم الخبر شبه الجملة والذي يُعنى به (الجار والمجرور والظرف) وهو ما أثبتته ابن السراج فيما ذكره المرادي: «خلافا لابن السراج في إثباته ثالثا لا مفردا ولا جملة وهو الظرف والجار والمجرور»62.

المبحث الأول: الخبر المفرد:

جاء الخبر المفرد — في ديوان نابغة بني شيبان — نكرة تارة، ومعرفة تارة أخرى، كما جاء متأخرا على أصله تارة ومتوسطا بين (ليس) واسمها مخالفا الأصل تارة أخرى. فمما جاء الخبر فيه نكرة متأخرا قوله: «وكلُّ امرئ إن صحَّ أو طال عمره إلى ميتة سوف يصير يُؤمِّلُ في الأيام ما ليس مُدرِكا»63

في صدر البيت الثاني موضع الشاهد لخبر (ليس) وهو قوله: (مُدرِكا)، الذي هو من أسماء الفاعلين - ومن حيث الترتيب جاء على الصورة الأصلية؛ فاسم ليس ضميرا مستترا يعود على الإنسان في قوله (كل امرئ) في البيت السابق، وخبرها: (مدركا) وفيه ضمير يعود على اسم (ليس) ومفعوله محذوف تقديره: (مدركه) وهو يعود على (ما) الموصولة التي هي مفعول (يؤمِّل)، وحذف العائد لطول الصلة، فالمراد نفي تحصيل البعيد عن الإنسان؛ لأن الموت مصير كل حي. و(ما ليس مدركا) مراد به تصحيح وهم من يرى إمكان تحصيل البعيد بطول الأمل. ودلالة الخبر هنا الاختصاص؛ يؤيد ذلك قول عباس فضل: «فإذا كان المسند إليه مسبوقا بنفي، وكان الخبر فعلا، أو ما في معناه أفاد التخصيص»64. ومن هذا الباب قوله: «ألسْتُ أبَيِّنَ منهم غير أنهم هم اللثام إذا ما استشرَفوا عُرِفُوا»65

في هذا البيت جاء الضمير (التاء): اسم (ليس) و: (أَبَيِّنَ) خبر (ليس)، وهو اسم تفضيل ودخول الهمزة على (ليس) يفيد الاستفهام التقريري، والمعنى: أنا أَبَيِّنُ منهم وأشهر وأعرف. وجملة: (أنا أَبَيِّنَ) جملة خبرية تحتل الصدق والكذب ليست تحتل إقراراً؛ فلذلك حوّل الشاعر الأسلوب الخبري إلى الإنشائي بواسطة الاستفهام التقريري حملاً لهم على الاعتراف والإقرار؛ لأن الاستفهام التقريري: «أبلغ في إثبات المطلوب»⁶⁶. وبذلك لا يدع لهؤلاء القوم مجالا إلا الإقرار بذلك عندما يجيبون: بلى، أنت كذلك. وهذا أسلوب المعتد بنفسه الواثق منها؛ لذلك يفخر بمكانته كما كان يفخر بقومه، يؤدي ذلك قول الوليد بن يزيد عندما أعجب بقصيدة لشاعر في قومه، فسأل عن شاعرها، فأحضر إليه النابغة الشيباني، فقال له يزيد فيما ذكره لويس شيخو: «لو سعد جدك لكانت مديحاً فينا لا في بني شيبان ولسنا نخليك على ذلك من حظ. ووصله وانصرف»⁶⁷. ومن مواضع مجيء الخبر وهو معرفة قوله:

«وليس أخي من ودّي بلسانه * ولكن أخي من ودّي وهو غائب»⁶⁸

جاء الخبر في هذا البيت على الصورة الأصلية — من حيث الترتيب — وهو معرفة، ومعلوم أنه إذا عرّف كل من المبتدأ والخبر فالمقدم هو المبتدأ والمؤخر هو الخبر؛ فعليه يكون (أخ) المضاف إلى (يأ) المتكلم اسم ليس، ومجموع اسم الموصول (مَنْ) وصلته الخبر. ولزم الاعتداد بالرتبة لعدم وجود قرينة تبين المبتدأ من الخبر لأنه إذا عكس وقال: (ليس من ودّي بلسانه أخي) يكون المقدم هو المبتدأ والمؤخر هو الخبر. وتبعاً لذلك فما قدّم هو الاسم وما أُخّر هو الخبر، قال ابن هشام: «يجب في أربع مسائل: إحداها: أن يخاف التباسه بالمبتدأ، وذلك إذا كانا معرفتين، أو متساويين ولا قرينة، نحو: «زيد أخوك» و«أفضل منك أفضل مني»⁶⁹. والمعنى: ليس المراد نفي أخوة النسب؛ لأنها باقية بوّد ودونه، ولكن المراد نفي كون الأخوة الصادقة الحقّة أن تكون باللسان وحده يؤدي هذا ما ذكره ابن قتيبة: «وقال الأحنف بن قيس: خير الإخوان من إن استغنيت عنه لم يزدك في المودة، وإن احتجت إليه لم ينقصك منها، وإن عثرت عضدك، وإن احتجت إلى مؤونته رفدك. وقال الشاعر: [من الرجز]

إن أخاك الصدق من لن يدعك ومن يضرّ نفسه لينفعك
ومن إذا ريب زمان صدعك شئت شمل نفسه ليجمعك»⁷⁰

، ويضاف إلى ذلك أن هذا البيت يحقق مقولة ابن الطراوة في تعريف أركان الجملة الاسمية والتي ذكرها أبو حيان: «وزعم ابن الطراوة أن الذي لا تريد إثباته تجعله الاسم، والذي تريد إثباته تجعله الخبر، وتعلق بقول عبد الملك بن مروان لخالده: «وقد جعلت عقوبتك عزلتك». قال: «فالعزلة هي الحاصلة». قال: «ومن ذلك قول الشاعر:

فكان مضلي من هديت برشده فله غاو عاد بالرشد آمرا

أثبت الهداية لنفسه، ولو قال: فكان هادي من أضللت به لأثبت الإضلال». قال: «وقد غلط في هذا جلة من الشعراء...»⁷¹ وتبعاً لذلك يكون الشيباني قد نفي الأخوة وأثبت المودة باللسان عند المشاهدة كما سبق بيانه؛ لأن المودة باللسان تقع كثيراً وهو أمر مذموم ذمه كثير

من الشعراء مثل سويد الشكري إذ قال:

وَيُحَيِّنِي إِذَا لَاقَيْتُهُ. وَإِذَا يَخْلُو لَهُ لَحْمِي رَتَعَ «72»

ومنه ما أورده الهميري:

«يلقاك يحلف أنه بك واثق. وإذا توارى عنك فهو العقرب

يعطيك من طرف اللسان حلاوة. ويروغ منك كما يروغ الثعلب» «73»

ودلالة تعريف الخبر في هذا البيت المبالغة في القصر؛ إذ يعني هنا قصر الودّ بلسانه على انتفاء كونه من الأخوة؛ قال أبو زهرة: «وقد يفيد تعريف المسند قصر المسند على المسند إليه لقصد المبالغة، وتقول: زيد الجواد، وعمرو الشجاع فتفيد قصر جنس الجود على زيد، وقصر جنس الشجاعة على عمرو، ولكنك لا تقصد القصر الحقيقي، وأن الجود لا يتصف به أحد إلا زيد على وجه الحقيقة التحقيقية، وأن الشجاعة لا يتصف بها أحد إلا عمرو، وإنما تقصد المبالغة في وصف زيد بالجود، وعمرو بالشجاعة، فتخيل بهذا قصر هذه الصفات على المذكورين قصدا للمبالغة، وأنت لم تعدد بهذه الصفات في غيرهم» «74».

ومما جاء فيه الخبر معرفة كذلك قوله:

فإن الجهول لا يرد كلامه وليس سبيلُ الجاهلين سبيلي «75»

وهذا مثل القول السابق إذ فيه تعريف أركان الجملة الاسمية فالمقدم اسم (ليس) والمؤخر وجوبا خبرها؛ فـ (سبيل) المعروف بالإضافة إلى (الجاهلين) اسم (ليس)، و(سبيلي) المعروف بإضافته إلى الضمير (الياء) خبرها. ودلالته المبالغة في القصر. ويضاف إلى ذلك أن هذا البيت مثل سابقه في تحقيق مقولة ابن الطراوة في كون الاسم منفي والخبر مثبت. فتبعا لذلك (سبيل الجاهلين) اسم (ليس) وهو منفي لا يراد إثباته، وقوله (سبيلي) خبر (ليس) وهو المثبت وبهذا يكون قد مدح نفسه بأن أثبت له سبيلا غير سبيل الجاهلين، ولو عكس وقال: وليس سبيلي سبيل الجاهلين يكون قد ذم نفسه. وبتحقيق هذين البيتين مقولة ابن الطراوة بعد هذا نتيجة وثمرة من ثمرات هذه الدراسة؛ إذ يمكن الاستشهاد بهذين البيتين على هذه القاعدة مما يشير إلى أن شعر نابغة بني شيبان بإمكانه مدّ النحو بالشواهد النحوية في الأبواب النحوية التي تفتقر إلى هذه الشواهد.

المبحث الثاني: الخبر الجملة:

يأتي خبر المبتدأ — وكذلك خبر نواسخه — جملة اسمية أو فعلية، ولابد لهما من رابط يربطهما بالمبتدأ. وقد بلغت المواضع التي جاء الخبر فيها جملة فعلية واسم (ليس) مذكورا — في الديوان — ثمانية مواضع منها قوله:

ولست أرى السعادة جمع مالٍ ولكنّ التقيّ هو السعيد «76»

فالضمير التاء اسم (ليس) والجملة الفعلية: (أرى السعادة جمع مال) في محل نصب خبرها، وهذا يحتمل أن يكون ردا ونفيا لقول من يرى أن السعادة في جمع المال كما يحتمل كونه تصحيحا لواهم يرى السعادة في المال. ودلالة الخبر هنا — وما كان مشابها له من المواضع في الديوان — الاختصاص لكونه نفى هذا الأمر عن نفسه وأثبت له غيره فإنه لا يرى السعادة في جمع

المال كما يراها غيره؛ قال حسن عباس: «إذا كان المسند إليه منفيًا، وكان المسند فعلاً؛ فإن تقديم المسند إليه يفيد التخصيص قطعاً» «77»؛ ويؤيد هذا قول الجاحظ: «ومن الناس من يقول: إن العيش كلّه في كثرة المال...» «78». ويشار إلى أنه في المواضع المتشابهة يُكتفي بنموذج واحد دفعاً للتكرار والتطويل. لذلك ما قيل هنا يقال عن الأبيات المشابهة له وهي:

ولستُ أبيعُ إلا رسمَ تؤيوأورقَ	كالحمامة بين رُمكِ «79»
تنازعني من المكتوم سرا	وتعلم نفسها أن لستُ أحكي «80»
«وليس ذوو الأضغان في كل كربة	يطيعون إبرامي الأمور ولا نقضي «81»
والنؤي فيها ومشجوجٌ يجاوره	وليس أن شجَّ بالأفهار يرمّل «82»
كم من مؤمل شيءٍ ليس يدركه	والمرء يزري به في دهره الأمل «83»

وأما قوله:

ليس حيّ يبقى وإن بلغ الكبّر رة إلا مصيرُهُ لزوال «84»
 فله خصوصية؛ فلذلك يفرد بشيء من التوضيح؛ لأن اسم (ليس) في الأبيات السابقة كان معرفة وهنا نكرة وهو قوله: (حيّ)، والخبر هو (يبقى)؛ لأن (ليس) يجوز في اسمها كونه نكرة؛ وهو مما تختص به؛ قال أبو حيان: «ويكثر مجيء اسم (ليس)، و(كان) بعد نفي، ولو نكرة محضة نحو قوله:

كم قد رأيت وليس شيء باقياً ...
 وإذا لم يكن فيكن ظل ولا جنى ...
 وقوله: فلو كان حي ناجياً لوجدته...» «85»

وقال ناظر الجيش: «قال المصنف: قد تقدم في باب الابتداء أن من أسباب تجويز كون المبتدأ نكرة وقوعه بعد نفي. واسم ليس لإفادتها النفي كالمبتدأ الواقع بعد نفي فلذلك اختصت ليس بكثرة مجيء اسمها نكرة محضة كقول الشاعر:

كم قد رأيت وليس شيء باقياً. من زائر طيف الهوى ومزور» «86».

ويلاحظ أن دلالة خبر (ليس) في هذا البيت إفادة القصر من ناحيتين من ناحية المعنى؛ لأن كل الكائنات إلى زوال؛ قال تعالى: {كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا قَان} [الرحمن: 26] ولوقوع المسند إليه بعد النفي كما قال حسن عباس: «إذا كان المسند إليه منفيًا، وكان المسند فعلاً؛ فإن تقديم المسند إليه يفيد التخصيص قطعاً» «87»

ومما يلاحظ أن هذا البيت خلا ذكره مع شواهد اسم (ليس) النكرة شواهد النحويين في هذه المسألة، وكان حقه أن يذكر معها ولعل هذا من فوائد دراسة تراث العربية.

والحالة الثانية في هذا القسم هي أن يلي (ليس) فعل مضارع بعده اسم مرفوع. وهنا يبرز سؤال: هل (ليس) فعل أم حرف؟ وهل هي عاملة أم لا؟ وإذا كانت عاملة فهل هذا الاسم الواقع بعد المضارع — بعدها — هو اسمها أم هو فاعل ذلك الفعل؟

فأما السؤال الأول فالقول فيه: إن (ليس) فعلٌ وليست حرفاً؛ ولم أجد من ذهب إلى أنها حرف في مثل هذا الموضع، بل جُعِلت فعلاً. وأما السؤال الثاني فقد اختلف فيه؛ فهناك فريق يرى أن

الاسم بعد الفعل المضارع هو اسم (ليس) وقد تأخر وتقدم الخبر فتوسط فمن هؤلاء السمين الحلبي في قوله: «ولكن قدّم الخبر وهو جملة فعلية على اسمها، وقد تقدّم ذلك والخلاف فيه: وهو أن ابن مالك يجيزه» «88».

وكذلك السمين الحلبي نفسه في قوله: «والفرق: أنه في غير باب «كان» يُلبَسُ بالفعل والفاعل، وفي باب «كان» يُؤمّن ذلك.» «89»

وعن قوله تعالى: «وأنه كان يقول سفيهاً على الله شططاً» (سورة الجن: آية 4)، قال ابن عادل الحلبي: «و «سَفِيهًا» يجوز أن يكون اسم «كَانَ» و «يَقُولُ» الخبر، ولو كان مثل هذه الجملة غير واقعة خبراً لـ «كَانَ» لامتنع تقديم الخبر حينئذ، نحو «سَفِيهًا يَقُولُ»، لو قلت: «يَقُولُ سَفِيهًا» على التقديم والتأخير، لم يجز فيه والفرق أنه في غير باب «كَانَ» يلبس بالفعل والفاعل، وفي باب «كَانَ» يؤمن ذلك. ويجوز أن يكون «سَفِيهًا» فاعل «يَقُولُ» والجملة خبر «كَانَ» واسمها ضمير الأمر مستتر فيها» «90». وقال الشوكاني: «و «سَفِيهًا» يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ اسْمُ كَانٍ، وَ «يَقُولُ» الْخَبَرُ،» «91».

وأما الفريق الآخر فيرى أن هذا الاسم فاعل هذا الفعل وأن اسم (ليس) محذوف وهو الشأن أو الأمر المحذوف. ومن هؤلاء: مكي بن أبي طالب الذي استبعد توجيه الفريق الأول ومنعه وذلك في قوله: «قوله {ودمرنا ما كان يصنع فرعون} وأجاز بعض البصريين أن يكون فرعون اسم كان يراد به التّقديم ويصنع الخبر وهو بعيد وكذلك قال في قوله وإِنَّه كَانَ يَقُول سفيهاً على الله أن سفيهاً اسم كان وأكثر البصريين لا يجيزه لأن الفعل الثاني أولى برفع الاسم الذي بعده من الفعل الأول ويلزم من أجاز هذا أن يجيز يقوم زيد على الإبتداء والخبر والتقديم والتأخير ولم يجزه أحد» «92»

وقد ذكر السمين الحلبي «93» أن ابن عصفور يمنعه. وكذلك المنتجب الهمداني الذي قال: «كَانَ يَقُولُ سَفِيهًا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا» سورة الجن، آية 4: اسم كان مضمّر فيها، وهو ضمير الشأن والأمر الذي يسميه الكوفيون ضمير المجهول، والجملة التي بعد {كَانَ} تفسر ذلك المضمّر، لأنه مضمّر لم يتقدمه ظاهر يعود عليه، وإنما يضمّر على شريطة التفسير. و {يَقُولُ سَفِيهًا} في موضع خبر {كَانَ}...وقيل: {سَفِيهًا} اسم كان، و {يَقُولُ} الخبر، وفيه بعد، لأن الفعل إذا تقدم عمل في الاسم بعده، لأنه أقوى» «94». وكذلك الألويسي في قوله: «وفي كاد ضمير الشأن وقُلُوبُ فاعل يَزِيغُ والجملة في موضع الخبر لكاد ولا تحتاج إلى رابط لكونها خبراً عن ضمير الشأن وهو المنقول عن سيبويه وإضمار الشأن على ما نقل عن الرضى ليس بمشهور في أفعال المقاربة إلا في كاد وفي الناقصة إلا في كان وليس» «95».

والراجح بين الوجهين هو قول الفريق الثاني، أي: أن اسم (ليس) محذوف وهو ضمير الشأن وأن المضارع ومرفوعه جملة في محل نصب خبر (ليس) يؤيد ذلك، قول كل من سيبويه: «فمن ذلك قول بعض العرب: ليس خلق الله مثله. فلولا أن فيه إضماراً لم يجز أن تدكّر الفعل ولم تُعمله في اسم، ولكن فيه الإضمار مثل ما في إنه» «96»، وقول السيرافي: «وفي (ليس) ضمير الأمر والشأن،...» «97».

وقول أبو البركات الأنباري: «قلنا: إنما جوزنا هنا الإضمار قبل الذكر لأن ما بعده يفسره» «98»، وقول العكبري الذي ضعف كون الاسم المؤخر اسماً للناسخ في قوله: «أَنَّ اسْمَ كَانٍ «فِرْعَوْنُ» وَفِي يَصْنَعُ ضَمِيرُ فَاعِلٍ، وَهَذَا ضَعِيفٌ؛ لِأَنَّ يَصْنَعُ يَصْلُحُ أَنْ يَعْمَلَ فِي فِرْعَوْنَ فَلَا يَقْدَرُ تَأْخِيرُهُ، كَمَا لَا يَقْدَرُ تَأْخِيرُ الْفِعْلِ فِي قَوْلِكَ قَامَ زَيْدٌ» «99»، وقول القرطبي: «وَفِي كَانٍ اسْمُهَا، وَمَا بَعْدَهَا الْخَبَرُ»

«100». وقول أبي حيان كذلك: «ومن ذلك قوله: يهدي كتاب خضرًا، ليس يعصمها إلا ابتدارٌ إلى موتٍ بالجام

ففي ليس ضمير الأمر، وابتدار: فاعل بيعصمها «101»، وقول ابن الوردي: «وحمله عند البصريين على إسناد الفعل إلى ضمير الشأن، والجملة بعده خبر» «102». وقول العكبري فيما ذكره السمين الحلبي: «واستضعف أبو البقاء هذا الوجه فقال: «لأن» يصنع «يصلح أن يعمل في فرعون فلا يُقدَّر تأخير، كما لا يُقدَّر تأخير الفعل في قولك قام زيد». قلت: يعني أن قولك «قام زيد» يجب أن يكون من باب الفعل والفاعل، ولا يجوز أن يدعى فيه أن «قام» فعلٌ وفاعلٌ، والجملة خبرٌ مقدَّمٌ، و«زيد» مبتدأ مؤخر، لأجل اللبس بباب الفاعل، فكذا هنا لأن «يصنع» يصح أن يتسلَّط على فرعون فيرفعه فاعلاً، فلا يدعى فيه التقديم». «103». ولقول ابن هشام: «واسم ليس ضمير شان» «104».

وقول ابن هشام كذلك: «وَالْفِعْلُ لَا يَلِي الْفِعْلُ وَأَمَّا نَحْوُ زَيْدٍ كَانَ يَفْعَلُ فَفِي كَانَ ضَمِيرُ فَاعِلٍ فِي التَّقْدِيرِ وَأَمَّا لَيْسَ خَلَقَ اللَّهُ مِثْلَهُ فَفِي لَيْسَ أَيْضًا ضَمِيرُ لَكِنَّهُ ضَمِيرُ الشَّانِ وَالْحَدِيثُ» «105». وقول ابن عادل الحنبلي: «وأنه ليس من باب التنازع» «106». وقول ناظر الجيش: «ولا يظهر أن للكوفيين دليلاً في البيت الأول بل يتحتم أن يكون اسم ليس ضمير الشأن لأن المساكن يتعين أن يكون فاعل يلقي. ولو لم يكن اسم ليس ضمير الشأن لوجب أن يكون المساكن اسمها ولو كان المساكن اسمها وجب أن يقال يلقيون لأنه الخبر حينئذ وإذا كان كذلك فقد سقط استدلال الكوفيين رأساً» «107».

وكذلك قول ناظر الجيش: «لا يجوز عند أهل الكوفة أن يقوم زيد على أن يكون يقوم خبراً مقدماً لأنه لا يتصور أن يكون خلفاً لأن الفصل لا يخلف الموصوف فيلزم إذا جعل خبراً أن يكون فيه ضمير يعود على الاسم والضمير المرفوع لا يتقدم عندهم على ما يعود عليه فلا يجوز عندهم إلا على أن يكون في كان ضمير الشأن ويقوم في موضع الخبر على مذهب الفراء وزيد مرفوع بيقوم» «108».

وقول الشاطبي: «وقوله «وليس أدنى من ثلاث يرى» أدنى يحتمل أن يكون مرفوعاً اسم ليس وخبرها «يرى» ويحتمل أن يكون اسم ليس ضمير الشأن» «109».

وقول العيني: «واسم ليس ضمير الشأن، قوله: «يكون»: خبره وهي تامة بمعنى يوجد... والتقدير: ليس الشأن يوجد مثله في الدهر، قوله: إما دام يذبل «يعني مدة دوام يذبل، ويذبل مرفوع لأنه فاعل دام» «110»، وقول ابن عمر البغدادي: وأنشد بعده، وهو الإنشاد الثامن والثمانون بعد الأربعمائة: هي الشفاء لدائي لو ظفرت بها *** وليس منها شفاء النفس مبذول على أن اسم «ليس» ضمير الشأن، والجملة بعدها خبرها» «111».

وحكم ضمير الشأن في هذه المسألة: وجوب الاستتار؛ قال ناظر الجيش: «ضمير الشأن لا بد أن يكون معمولاً للابتداء، أو أحد نواسخه، وهي كان وإن وظن أو إحدى أخواتهن، والجملة بعده متممة لمقتضى العامل، وهو بمنزلة ضمير غائب تقدم ذكره؛ فلذلك يستتر مرفوعاً بكان أو كاد أو

إحدى أخواتهما» «112»، ويعد قول ناظر الجيش شاملاً لكان وأخواتها ومرجاً لرأي الفريق الثاني الذي لا يفرق بين كان وأخواتها كما يفرق الفريق الأول مما يقوي ويشير إلى أن النواسخ الفعلية تشترك جميعاً في هذا الأمر. ولما كان في هذه المسألة هذا الخلاف ولأهميته فقد حُشدت هذه الآراء حتى تكون نتيجة الترجيح بينة، ولا يخفي أن هذه المسألة هي التي دعت إلى قيام هذه الدراسة؛ فكان حرياً بها أن تأخذ حقها في التوضيح والتبيين.

دلالة ضمير الشأن: دلالة التفخيم والتعظيم؛ قال الصبان: فائدة ضمير الشأن تمكين ما يعقبه في ذهن السامع لأنه موضوع لمبهم يفسره ما بعده فإذا لم يتعين للسامع منه معنى انتظر ما بعده ولهذا اشترط أن يكون مضمون الجملة مهما «113»، وقوله كذلك: «قوله: «تفخيماً للأمر» أي: مدح ذلك الفرد؛ لأن التفسير بعد الإبهام أمكن في ذهن المخاطب وأوقع في نفسه» «114»، وقال السامرائي «من عادة العرب أنهم قد يقدمون على الجملة ضميراً تفسره الجملة، بعده يسمى ضمير الشأن، ويسميه الكوفيون ضمير المجهول، وذلك في مواضع التفخيم والتعظيم» «115»، وإذا تتبعنا أبيات الشيباني في ديوانه ودلالاتها فإن الأبيات التي جاءت على هذه الصورة قد بلغت اثني عشر بيتاً ويلاحظ أن جملة الخبر المفسرة للشأن كانت تدل على التعظيم والتفخيم فيها جميعاً، مثل قوله:

«وليس يقيم ذو شجن مقيم** ولا يمضي إذا ابتُغي المضاء

طول الدهر إلا في كتاب** لمقدارٍ يوافقه القضاء «116»

فاسم (ليس) هو الشأن أو الأمر (المحذوف وجوباً) وخبرها جملة: (يقيم ذو شجن)، فالحياة والموت آجالهما مقدرة؛ ولا شك أن أمرهما أمر عظيم؛ إذ كل إنسان يرغب في طول الحياة ولكن الموت يباغته، وفيه ملمح إيماني كبير وتسليم بقضاء الله وقدره وهذا يناسبه أسلوب التفخيم والتعظيم، وقد تكررت صورة هذا التركيب عندما تحدثن الموت على النسق نفسه في الأبيات التالية:

«فقل للمتقي حَدَّثَ المنايا** توقَّ، فليس ينفعك البكاء» «117»

وكذلك قوله: «وليس ينجيني من الموت مشفق» «118»

وقوله عن سهام المنايا: «وقد سمعتُ بطائراتٍ في الدجى** شُرِّدَ النهار وما لهنَّ جناحٌ

بل ليس يُخفى فاجراً من ربه** كَنَّ يكونُ به ولا بِرَواحٍ» «119»

وكذلك عند حديثه عن مقومات السيادة والزعامة حيث أشار إلى أن النصيب الأوفر للحلم والحياء منها، فلا يساويه كثرة الأولاد والمال وذلك في قوله: «إذا استحيا الفتى ونشا بحلم** وساد الحي حالفه السناء

وليس يسود ذو ولد ومال** خفيفُ الحلم ليس له حياء» «120»

وللزعامة والسيادة — كما يلاحظ — مقومات بعضها مادي وبعضها معنوي، فمن المادية كثرة الأولاد والمال، ومن المعنوية الحلم والحياء والعقل ولا بد من توافر هذه الشروط في السيد؛ قال جواد علي: «وسادة القوم أشرافهم ورؤساؤهم، وذكر أن السيد الذي فاق غيره بالعقل والمال

والدفع والنفع، المعطي ماله في حقوقه المعين بنفسه. وذكر أن السيد: الحليم لا يغلبه غضبه» «121»، ومما يلاحظ أن الشاعر يؤثر المقومات المعنوية على المادية لذلك بدأ بالمهم ثم الأهم؛ لأن المقومات المادية مثل كثرة الأولاد والمال متوفرة في كثير من الناس وبخاصة المال الذي يكون بحوزة بخیل. وأما المعنوية كالعقل والحلم و الحياء فتوجد في قلة من الناس؛ لذلك فهي خصال ممدوحة وقد مدحها الإسلام؛ قال أبو عروة البصري نزيل اليمن: «أَخْبَرَنَا عَبْدُ الرَّزَّاقِ، قَالَ: أَخْبَرَنَا مَعْمَرٌ، عَنْ ثَابِتٍ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَا كَانَ الْفُحْشُ فِي شَيْءٍ قَطُّ إِلَّا شَأْنُهُ، وَلَا كَانَ الْحَيَاءُ فِي شَيْءٍ قَطُّ إِلَّا زَانُهُ» قَالَ مَعْمَرٌ: «وَبَلَّغَنِي أَنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْحَيَّ الْحَلِيمَ الْمُتَعَقِّفَ، وَيَبْغِضُ الْفَاحِشَ الْبَذِيءَ السَّائِلَ الْمُلْحِفَ» «122» وقال الخطابي: «الحياء لم يَزَلْ مُسْتَحْسَنًا في شرائع الأنبياء الأولين وأنه لم يرفع ولم يُنسخ في جملة ما نُسخ من شرائعهم» «123»، وقال البيهقي: «أَخْبَرَنَا أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْحَافِظُ، نا أَبُو الْعَبَّاسِ هُوَ الْأَصَمُّ، نا يَحْيَى بْنُ أَبِي طَالِبٍ، نا عَبْدُ الْوَهَّابِ بْنُ عَطَاءٍ، نا عَوْنٌ، عَنِ الْحَسَنِ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ لِعَابِدِ بْنِ الْمُنْذِرِ وَهُوَ الْأَشْجُ: «إِنَّ فِيكَ خَلَّتَيْنِ يُجِبُّهُمَا اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ» قَالَ: مَا هُمَا؟ قَالَ: «الْحِلْمُ وَالْحَيَاءُ» قَالَ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ اسْتَفَدْتُهِ مِنَ الْإِسْلَامِ أَمْ شَيْءٌ جُبِلْتُ عَلَيْهِ؟ قَالَ: «بَلْ جُبِلْتُ عَلَيْهِ» قَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي جَبَلَنِي عَلَى مَا يُحِبُّ» «124»،

فإذا اجتمع الحلم والحياء والمال والولد فذلك المطلوب، وقد اجتمعت هذه الخصال في قيس بن عاصم، الذي قال عنه ابن سعيد الحميري: «وأما سيد الوبر: فهو قيس بن عاصم بن سنان بن خالد بن منقر التميمي، وقد على رسول الله صلى الله عليه وسلم في وفد قيس بعد الفتح فأسلم، وكان شريفاً، وسماه صلى الله عليه وآله وسلم: سيد أهل الوبر...، وكان لقيس من الولد ثلاثة وثلاثون ابناً» «125». ومما يلاحظ في هذه الأبيات نزعة الشاعر السياسية ويبدو ذلك عندما هم عبد الملك بتولية العهد ابنه الوليد وخلع أخيه عبد العزيز فأنشد النابغة عبد الملك قصيدة أشار فيها الشاعر إلى ذلك وبسببها علم ميل عبد الملك استحسان عزل عبد العزيز وتولية الوليد» «126»، مما أثار حفيظة عبد العزيز.

ومما يعامل هذه المعاملة كذلك قوله عن عدم دوام الأخوة في الدنيا:

«وَكُلُّ أُخُوَّةٍ فِي اللَّهِ تَبْقَى ** وليس يدوم في الدنيا إخاء» «127»

وقوله مفتخراً: «وليس يعينني إن غبت إلا ** دعي أو دحيق أو حسود» «128»

وقوله في مدح الخليفة: «إن أرادوا التقى فعدل تقى ** أو أردوا عدلا فليس يجور» «129» ومنها قوله عن قوة إيمانه وتركه التطير: «وليس يحبسني عن رحلة عرضت ** صوت الغداف ولا العطاسه العطس» «130»

وكذلك يوجد المعنى نفسه في مدحه يزيد بن عبد الملك: «ليس يغني عنه السنيح ولا البر

** ح ولا مشفق زمام قبال» «131»

وقوله عن ضيق العيش «وأما محل من حياته ** جاحرات كل أفعى وحش

قتل الضب فأودي هزله ** ليس يدي ذنبا للمحتش» «132»

وقال في مدح مسلمة بن عبد الملك: «لا ينقض الأمر إلا ريث يرمه ** وليس يثنيه عن أمر التقى كسل» «133»

فكل هذه المواضع كلها من مواضع التفخيم والتعظيم سواء أكانت في التفكير في الحياة والموت أو في المدح أو في الفخر.

الخبر شبه الجملة: والمراد به — كما سبق — أن يكون إما جاراً ومجروراً، وإما ظرفاً، وفي هذا القسم جاء الخبر الجار والمجرور — في ديوان نابغة بني شيبان — أكثر من الخبر الظرف. وقد ورد الخبر شبه الجملة في ديوان الشيباني — من حيث الترتيب — جاء متأخراً عن اسم (ليس) تارة، كما جاء متوسطاً بين (ليس) وبين اسمها، ويشار إلى أنه جُرَّ بأربعة أحرف هي: اللام والباء والكاف ومنْ. أما مواضع الجر باللام فقد بلغت خمسة عشر موضعاً وفي جميعها كان متوسطاً بين (ليس) واسمها، مثل قوله:

«وليس يسود ذو ولد ومالٍ خفيفُ الحلم ليس له حياء» «134»

ففي عجز البيت يلاحظ تأخر (حياء)، الذي هو اسم (ليس) وتوسط الخبر الذي هو قوله (له)، والمعنى نفي لمن يثبته، أو تصحيح وهم من يتوهمه ومما يلاحظ كذلك أن تأخر اسم (ليس) هنا، ليس واجب التأخير؛ لكونه نكرة ليس لها مسوغ للابتداء بها إلا كون خبرها جاراً ومجروراً؛ بل لأن (ليس) يجوز مجيء اسمها نكرة كما قال ناظر الجيش: «اختصت ليس بكثرة مجيء اسمها نكرة محضة» «135»، فلما قدم الخبر قدمه للاهتمام به والعناية به لأن مدار الحديث عن شأن سيد القوم وأمره، لا عن الحياء، فأفاد ذلك الاختصاص الذي يتأتى من جهتين الأولى وهي قصر صفة على موصوف، أي: الحياء مقصور على انتفاء كونه مستحقاً له. وأما الثانية بسبب اللام الجارة التي تفيد الاختصاص، اعتماداً على قول المرادي: «والظاهر أن أصل معانيها الاختصاص، وأما الملك فهو نوع من أنواع الاختصاص، وهو أقوى أنواعه. وكذلك الاستحقاق، لأن من استحق شيئاً فقد حصل له به نوع اختصاص» «136»، وتبعاً لذلك يكون في هذا البيت تأكيد للاختصاص، وحسب السياق ما قيل عن هذا البيت ومعناه يقال عما جاء على نسقه إذ يكتفى بذكر الأبيات دفعا للتكرار، وهي:

«وقل للنفس: من تبقي المنايا؟	«فكل الناس ليس له بقاء» «137»
«يُعَمَّرُ ذو الزمانة وهو كلُّ	«على الأذن وليس له غناء» «138»
«يؤثّر في القلوب له كلومٌ	«كداء الموت ليس له دواء» «139»
«تبص كأنها عجزٌ فوانٍ وقد	«بثرت وليس لها عفاء» «140»
«أداوى لا يبص الماء منها	«وليس لمفرغ منها وكاء» «141»
«مواشكة مُقْتَلَةٌ دَمُولٍ	«وَقَاحِ الخُفِّ ليس لها حذاء» «142»
«قُريشٌ تبتني المعروف قَدَمَا	«وليس كما بنيت له بناء» «143»
«فإنَّ العقلَ ليس له إذا ما	«تفاضلت الفضائل من كفاء» «144»
«أتصرم أم تواصلك النجودُ	«وليس لها وإن وصلتك جود» «145»
«يُعذّر ذو الدين الطلوبُ بدينه	«وليس لأمر يظلم الناس عاذر» «146»
«يؤمّل في الأيام ما ليس مُدركا	«وليس له من أن يُنال خفير» «147»
«وأكتُم سرَّ النفس حتّى أُميئتهُ	«وليس لمن يُحيي السريرَ ضمير» «148»
«ولولا الله ليس له شريكٌ	«إلهُ الناس ذو مُلكٍ وعرش» «149»
«يموت ويحيا تارة من ديبها	«وليس له أن يفصح القيلَ منطق» «150»

وأما الخبر المجرور بالباء الزائدة فقد جاء على صورتين: فأما الصورة الأولى فقد كان الخبر متأخراً وكان المجرور نكرة في أربعة مواضع كما كانت متأخراً والمجرور معرفة في خمسة مواضع — وأما الصورة الثانية فقد جاء متوسطاً بين (ليس) وبين اسمها الذي كان نكرة ثم عطف عليه موضع آخر كان الاسم فيه معرفة.

فمن مواضع الصورة الأولى قوله:

«ولستُ — وإن سُرَّ الأعادي — بهالك *» وليس ينجيني من الموت مشفق «151»

حيث جاء اسم (ليس) ضميراً متصلاً، وجاء خبرها (هالك) مجروراً بالباء المؤذنة بالنفي كما قال الزجاجي «152» بينما قال ابن يعيش: «اعلم أنَّ الباء قد زيدت في خبرِ «ليس» لتأكيد النفي» «153»، وكذلك: «إذا قال: «إنَّ زيداً لقائمٌ»، قال النافي: «ما زيدٌ بقائمٍ». فيأتي بالباء لتأكيد النفي، كما أتى باللام لتأكيد الإيجاب، فصار الحرفان بإزاء الحرفين. ثم دخلت على خبرِ «ليس» لأنَّهما يقعان لنفي ما في الحال» «154»، وكذلك قال الوقاد: «وتزاد الباء بكثرة في خبر: ليس» غير الاستثنائية، «و» في خبر «ما» نحو: {أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ} [الزمر: 36] {وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ} [البقرة: 74]، وذلك عند البصريين لرفع توهم الإثبات، فإن السامع قد لا يسمع أول الكلام، وعند الكوفيين لتأكيد النفي. قالوا: ليس زيد بقائم، رد لإن زيدا لقائم، فالباء بمنزلة اللام. «155»

وتبعاً لذلك يكون قوله: «لست بهالك» رداً على قول أعدائه الذين يتمنون هلاكه وأن ذلك سرهم: إنك لهالك حيث أكدوا قولهم باللام فرد عليهم رداً موافقاً لقولهم مؤكداً بالباء الزائدة المؤكدة قائلاً: لست بهالك إذا تمنى أعدائي هلاكي، وبهذا الأسلوب يشير إلى أنه ليس من الفئة التي ترهبها أقوال الأعداء بأمانيتهم، وفي ذلك تعريض بمن يسوءه هذا، وفي ذلك دلالة الاختصاص. وإذا كان هذا هو شأن البيت الأول من هذه الصورة فإن شأن بقية الأبيات المماثلة له حقها أن تحمل على هذا التفسير حسب سياقها وذلك دفعاً للتكرار، والأبيات هي:

الثاني: «أهشُّ لحمد قومي كليوم ولستُ إلى ملامتهم بهشُّ» «156»

الثالث: ليس من يذكر هذا يا لقومٍ بصبور «157»

الرابع: «ولستُ إذا عرا ظلمي صديقي إذا ما دام من ودِّي ببشٍ» «158»

وأما ما جاء فيه الخبر المتأخر معرفة مجروراً بالباء الزائدة قوله:

«نماك أربعة كانوا لأمتنا فكان ملكك حقاً ليس بالحب» «159»

ففي هذا القول اسم (ليس) ضمير يعود على الملك المتقدم عليها وخبرها: (الحب) {والحب عند العرب: الإثم العظيم} «160» {المجرور بالباء الزائدة كما سبق بيانها في الصورة السابقة، وما قيل عن تلك الصورة يقال عن هذه الصور التالية، إلا أن الفرق بينهما تكثير الخبر في الصورة السابقة وتعريفه هنا؛ إذ تعريف ركني الجملة الاسمية في هذه الصورة يدل على القصر فلما عرّف (الحب) بـ (أل) التي للجنس — في هذا البيت — أفاد القصر فلما وقعت في حيز النفي أفادت تأكيد نفي عموم الإثم والباطل عن ملك الممدوح، وبمعنى آخر أفادت تأكيد نفي القصر والاختصاص: فأصبح الملك مؤصلاً لدعائم متينة مبرراً من كل إثم وباطل على سبيل المبالغة في القصر

الإدعائي؛ لأن الأحزاب السياسية المناوئة لحكم الأمويين تراه غير رؤية النابغة الشيباني. وما قيل عن البيت الأول من صور تعريف الخبر المجرور يقال عن بقية الأبيات التي تماثله وهي قوله:

الأول: « قومٌ همكةٌ في بطحائها وُلِدوا ** أبناءُ مكةَ ليسوا بالأعاريب » «161»
 الثاني: « وأشدخ هامات الأعادي بوطأتي ** ولستُ عن الأوتار ما عشت بالمفضي » «162»
 الثالث: « كذغور قرعاء لم تلعل بيضا ** ذات نأي ليست بأمر رثال » «163»
 الرابع: « ليس بالواهن الضعيف ولا القحْ ** م ولا مودن ولا تنبال » «164»

ويضاف إلى هذا البيت الأخير أنه فيه تكرار (لا) التي تفيد رد الخطأ في سؤال غير العالم الجاهل بحقيقة الأمر؛ لسؤاله بـ (أم) دون (أو)؛ لأن غير العالم يسأل بـ (أو) عن واحد غير معين، وإذا سأل عن واحد غير معين يجهله سأل بـ (أم) كما يرى ابن الأثير «165» فلما سأل هذا السائل غير العالم بـ (أم) فقد أخطأ وكان حقسؤاله أن يكون بـ (أو)؛ لأن تقدير السؤال يكون حينئذ: أهو بالواهن أو القحم أو المودن أو التنبال؟ والمعنى: أحد هذه الصفات فيه؟ وهذا يجاب بـ (نعم) أو (لا)؛ لأنه سأل عن واحد لا بعينه. ولكنه لما أخطأ جهة السؤال وهو جاهل بالمسؤول عنه فقال: أهو بالواهن أم القحم أم المودن أم التنبال؟ فإن إجابته تكون بنفي الجميع والتقدير: ليس بالواهن الضعيف ولا القحْم ولا مودن ولا تنبال. لأنه لم يسأل عن واحد معين يجهله. ويشار إلى أن المواضع التي تكررت فيها (لا) مسبوقه بالواو وقد تقدمت عليهما (ليس) تعامل معاملة هذا الموضع.

وأما الصورة الثانية التي جاء فيها الخبر متوسطا بين (ليس) وبين اسمها فقد جاء في البيت الذي اجتمع فيه موضعان يتشابهان في توسط الخبر ويختلفان في الاسم هو قوله:

« وليس بنافع ذا البخل مالٌ ** ولا مزرٍ بصاحبه السخاء » «166»

أما الموضع الأول منهما (وليس بنافع ذا البخل مال) وهذا رد لمن يثبت ويؤكد نفع المال البخيل، فلما كان كذلك جاء النفي بزيادة الباء في مقابلة اللام الذي كان نكرة ثم عطف عليه الموضع الآخر: (ولا مزرٍ بصاحبه السخاء): بتكرار (لا) مع حذف الباء الزائدة لدلالة الباء الأولى عليها، وما قيل عن توجيه الموضع الأول يقال عن الموضع الثاني، مع إضافة أن تكرار (لا) يفيد الرد على مخطئ في سؤاله، كما سبق ذكره.

كما يلاحظ كذلك دلالة الاختصاص في تقديم الخبر.

والخبر المجرور بالكاف جاء في بيتين، أما الموضع الأول فهو قوله

« إذا انسحبت دلاء الماء منه أمدته بســــــــــــــــافكها الدلاء
 فليس حفيلاً كحفيل غيثٌ ولا كميأه في الأرض ماءً » «761»

إذ اجتمع في بيت واحد موضعان: أولهما قوله: « فليس حفيلاً كحفيل غيث » الذي جاء على أصل الترتيب، بتقديم اسم ليس: (حفيله) وهو معرف بالإضافة على الخبر المجرور بكاف التشبيه: (كحفيل غيث)، والموضع الثاني هو المعطوف وهو قوله: « ولا كميأه في الأرض ماءً » المعطوف على ما قبله، حيث جاء اسم ليس مؤخرًا نكرة وهو: (ماء)، وتقدم الخبر فتوسط بين

الناسخ واسمه، إذ التقدير: وليس كميائه في الأرض ماء، وحذفت (ليس) لدلالة الأولى عليها، ففي هذا نفي المشابهة لإفادة التعجب والكثرة، وهذا القول كذلك جواب للرد على مخطئ في سؤاله لأنه سأل عن واحد لا بعينه بـ (أم)؛ وهو يريد أحدهما يشبه ماء هذا السحاب؟ وهذا جوابه (لا) أو (نعم) فلما أخطأ شمل النفي الموضعين. وهذا التشبيه له درجة من القوة إذ يأتي في الدرجة الخامسة عند السكاكي «168» من درجات التشبيه الثمان، بينما يقع عند البسيلى في أوسط وجوه التشبيه لقوله: «ووجوه التشبيه ثلاثة أبلغها كقولك «زيد أسد» ثم «زيد كالأسد»، ثم «زيد كمثل الأسد» «169»

مما سبق يلاحظ أن الشيباني معتدل في مبالغة تشبيهه على القولين السابقين؛ وإذا أخذنا أن كل تشبيه مبالغة فيما ذكره الهروي القاري: «قَالَ الطَّبِيُّ: التَّشْبِيهُ إِذَا يُصَارُ إِلَيْهِ لِلْمُبَالَغَةِ، كَمَا يُقَالُ: زَيْدٌ كَالْأَسَدِ إِحْقَاقًا لَهُ بِالْأَسَدِ فِي الْجَرَاءَةِ وَأَنَّهُ تَطِيرُهُ فِيهَا» «170» وأما البيت الثاني من مواضع الخبر المجرور بالكاف، فهو قوله:

« ليس ماء يُروى به معتفوه واتن لا يغور، كالأوشال » «171»

ويلاحظ أنه جاء الصورة الأصلية حيث وقع اسم ليس بعدها وهو قوله: (ماء) الذي وصفه بثلاث صفات: أولاهـا: (يروي به معتفوه)، وثانيتهما: (واتن) وثالثتها: (لا يغور) ثم جاء الخبر: (كالأوشال)، وتكثير اسم ليس لتخصيصه بهذه الصفات التي وصف بها مما يدل على أنه ماء خاص.

وهناك موضعان جاء الخبر فيهما مجرورا بـ(من) فأما الأول فهو قوله:

« صرفت عنها والطيْرُ جاريةً ولست ممّن يعوّفهُ السُّنْحُ » «172»

حيث جاء اسم ليس ضميرا متصلا وخبرها جار ومجرور حيث جرت (من) اسم الموصول (من)، و(من) هنا للتبعية وهذا يدل على إيمانه وتواضعه؛ حيث لم يسند الفعل لنفسه فلم يقل (ولست يعوقني) ولعل في هذا تأثرا بالقرآن كما قال تعالى: {وَأَجْعَلْنِي مَن وَرَثَةِ جَنَّةِ النَّعِيمِ (85) وَأَغْفِرْ لِّي إِنَّهُ كَانَ مِّنَ الضَّالِّينَ (86)} (سورة) وأما الموضع الثاني فهو قوله:

« كُلُّ مَا اقْتَضَى بِهِ اللَّهُ رَبِّي لَيْسَ مِنْ قَوْتِي وَلَا بِاحْتِيَالِي » «173»

حيث جاء اسم ليس ضميرا عائدا على ما تقدمه ثم جاء خبرها من الجار والمجرور (من) قوتي) وفيه دلت (من) على السببية وفي ذلك إشارة إلى عزو كل ما له لربه وليس من نفسه وجهده. ولعل هذا يرد على من وسم النابغة الشيباني بأنه نصراني، فهذه الأقوال تدل على إسلامه وتفويض الأمر إلى ربه سواء كان في هذا الموضع أم في غيره من المواضع.

كذلك جاء الخبر — في ستة مواضع — مجرورا بـ (في) متوسطا بين (ليس) وبين اسمها الذي كان نكرة فيهنّ جميعا فمن تلك المواضع خمسة مواضع تشابهت في العطف على اسم ليس زيدت فيها (لا) بعد (الواو)، منها قوله عن المحبوبة:

« عَيْنَاءُ حوراء في أشفارها هذب وليس في أنفها طول ولا ذلف » «174»

فاسم (ليس) متأخر عن الخبر وهو قوله (طول) وخبرها: (أنفها) المجرور بـ (في) التي

تفيد الظرفية حيث نفي كون أنف هذه المحبوبة معيبة بطول أو صغر مما يدل على ملاحظة أنفها وهو بذلك لعله يشير إلى معيار الجمال في الأنف؛ لأن العرب تجعل الجمال في الأنف كما قال النيسابوري: «ولهذا قيل: الجمال في الأنف وله التقدم ولذلك جعلوه مكان العز والحمية واشتقوا منه الأنفة» (175)، وهذا القول جواب لسائل مخطئ في سؤاله — كما سبق بيانه — وكان حق السؤال الصحيح أن يكون: أطول في أنفها أو ذلف؟ لأنه يسأل عن واحد غير معين، فيكون المعنى: أحد هذين العيبين في أنفها؟ وهذا جوابه إما (لا) أو (نعم)؛ فلما سأل — وهو لا يعلم كون أحدهما فيها — بد (أم) فقد أخطأ، فلذلك لما شمل الجواب نفي الاثنين: الطول والذلف. وقد تكررت هذه الصيغة التي توسط فيها خبر ليس المجرور بد (في) ثم عطف على اسمها اسم وقع بعد (لا) المسبوقة بالواو في أربعة أبيات، وهي:

الأول: قوله:»

وترى الخيل لدى أبياتهم	كلّ جرداء وساجي همش
ليس في الألوان منها هجنة	بَلَقُ الغُرِّ ولا عيبُ برش «671»
والثاني: «يوهي السناسن منها صوب ريقه	فليس في غيمه فتق ولا خلل «771»
والثالث: «قضاؤه مستقيم غير ذي عوج	فليس في حكمه حيف ولا ميل «871»
والرابع: «القائل الفصل والميمون طائر»	فليس في قوله هذر ولا خطل «971»

وما قيل عن البيت السابق يصدق على هذه الأبيات كل حسب سياقه. بينما جاءت صورة واحدة ليس فيها العطف وهو قوله:

» وتارة عجزها تُصيبه وذائلا ليس فيه مُمتَنَحُ «081»

ففي هذا البيت توسط الخبر المجرور بفي بين ليس وبين اسمها: (ممتنح)، وهذا يحتمل وجهين: أحدهما نفياً ورد لمن أثبت هذه المنحة لذي الذيل، فكأنه قال: وذو ذيل فيه ممتنح فإذا نفيتَه، قلت: وذو ذيل ليس فيه ممتنح. والثاني تصحيح وهم من اعتقد ذلك وأثبت، ويشار إلى أن دلالة الخبر هي الاختصاص. الخبر بالظرف: هناك موضع واحد جاء الخبر فيه ظرفاً وهو قوله:

» ثم المنايا عنها مزحلّ بل ليس دون سهامهنّ وجاح «181»

فاسم (ليس): (وجاح) وهو نكرة متأخرة وأما الخبر فقد توسط وهو (دون سهامهن) وهو يعامل معاملة الموضع السابق، وتقديم الخبر للاهتمام به ولأن الحديث عن المنايا وسهامها وليس الحديث عن الاستتار منها وذلك يفيد الاختصاص، وهذه حقيقة إيمانية فالموت إذا جاء أجله لا يؤخر.

حذف خبر (ليس):

جاء حذف خبر ليس في موضع واحد في الديوان. ويشار إلى حذف خبر (ليس) والاكتفاء باسمها سمة من سمات (ليس): قال ناظر الجيش: «ولإفادتها النفي أيضاً اختصت من بين أخواتها بجواز الاختصار على اسمها دون قرينة زائدة على كون الاسم نكرة عامة؛ لأنه بذلك يشبه اسم لا فيجوز أن يساويه في الاستغناء به عن الخبر كقول الشاعر:

ألا يا ليل ويحك نبئنا. فأما الجود منك فليس جود

أراد فليس منك جود وليس عندك جود.» «182»

وقال الوقاد: «و» حذف الخبر المعلوم «يلتزمه التميميون والطائيون» هذا نقل ابن مالك «183»

وقال أبو حيان: «وقال ابن مالك أيضًا: ويجوز الاختصار على اسم ليس دون قرينة» «184»

وقال أبو علي الفارسي عن حذف خبر ليس: «وأما تقدير خبر «ليس»، وحذفه، فشائع، وذلك أن «ليس» تدخل على المبتدأ والخبر، فكما ساغ حذف خبر المبتدأ، كذلك ساغ حذف خبر «ليس» لكونه بمنزلة خبر المبتدأ» «185»

والموضع الذي حذف فيه خبر ليس في ديوان النابغة الشيباني قوله:

« وقلْتُ وقد مرت حتوفُ بأهلها ألا ليس شيءٌ غير ربي غابرٌ » «186»

فـ (شيءٌ) اسم ليس، و(غابرٌ) صفته وقد فصل بالمستثنى (غير ربي) بين الصفة وموصوفها، وخبر ليس محذوف؛ تقديره في الوجود والمعنى: ليس شيء غابر في الوجود غير ربي، و(غابر) من الأضداد لأنها تكون بمعنى الماضي وبمعنى الباقي، والمعنى المراد هنا لا شك هو الثاني، ولقوله تعالى: كل شيء هالك إلا وجهه؛ ثم قول أبي بكر الأنباري: « قال أبو بكر: الغابر في كلام العرب: الباقي، وهو الأشهر عندهم. وقد يقال أيضاً للماضي: غابر » «187».

ومما يلاحظ أنَّ هذا البيت لم يستشهد به أحد من النحويين وكان حقه أن يذكر مع الشواهد المماثلة في الاختصار على اسم (ليس) وحذف خبرها، لتكثر تلك الشواهد التي قيل إنها شواهد قليلة وللضرورة، كما قال ناظر الجيش: «غير أنهم نصوا على أن ذلك ضرورة وقليل» «188». وهذا يؤكد أن شعر النابغة الشيباني صالح لرفد العربية بالكثير من الشواهد إذا وقَّف على شعره ووقف على أشعار غيره — وهنا تظهر فائدة الوقوف على تراث العربية واستخلاص ما فيه من درر ولآلئ تضاف إلى سلك شواهد العربية لتزيّن جيدها. ومما يلاحظ أنَّ دلالة خبر (ليس) في هذا البيت مع حذفه، يفيد القصر؛ لأن كل الكائنات إلى زوال؛ قال تعالى: {كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ} [الرحمن: 26] وكذلك لوقوع المسند إليه بعد النفي كما قال عباسفضل: «إذا كان المسند إليه منفيًا، وكان المسند فعلاً؛ فإن تقديم المسند إليه يفيد التخصيص قطعاً» «189» وهناك مسألة أخرى في هذا البيت وهي تقديم المستثنى: (غير الله) على صفة المستثنى منه التي هي: (غابر)، وبمعنا آخر أنه فصل بين المستثنى منه وصفته بالمستثنى ويرى النحويون أنَّ تقديم المستثنى على صفة المستثنى منه فيه مذهبان: قال الزمخشري: «قال صاحب الكتاب: «وإن قدمت المستثنى على صفة المستثنى منه ففيه طريقان: أحدهما وهو اختيار سيبويه أن لا تكثر للصفة، وتحمله على البدل. والثاني أن تنزل تقديمه على الصفة منزلة تقديمه على الموصوف، وذلك قولك: «ما أتاني أحد إلا أبوك خير من زيد» و«ما مررت بأحد إلا عمرو خير من زيد»، أوتقول: إلا أباك وإلا عمراً» «190». وقال ابن يعيش: «إذا تقدّم المستثنى على صفة المستثنى منه، ففيه مذهبان: أحدهما مذهب سيبويه، وهو اختيار أبي العباس المبرد، أنَّ تُبدل مِمَّا قبله، لأنَّ الاعتبار بتقديم المُبدل منه، وهو الاسم، ولا تكثر للصفة، لأنها فضلة. والثاني أنَّ تنصبه على الاستثناء، وهو اختيار أبي عثمان المازني. وذلك أنَّ الصفة

والموصوف كالشيء الواحد، وإذا كانا كالشيء الواحد، كان تقديمه على الصفة بمنزلة تقديمه على الموصوف. فكما يلزم النصب بتقديمه على المستثنى منه، كذلك يلزم النصب بتقديمه على الصفة. ومما يدل أن الصفة والموصوف كالشيء الواحد قوله تعالى: {قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ}. ألا ترى أنه أدخل الفاء في الخبر هاهنا لوصفك إياه بـ «الذي»، كما تدخل إذا كان المخبر عنه الذي، وكان موصولاً بالفعل، أو ما يجري مجرى الفعل من ظرف، أو جاز ومجور. مثال ذلك قولك: «ما أتاني أحدٌ إلا أبوك خيرٌ من زيد». فقولك: «خيرٌ من زيد»، وصفٌ لـ «أحدٍ»، المستثنى منه، و«الأب» هو المستثنى، وقد تقدّم على الصفة، وأبدلته منه. وإن شئت نصبت، وقلت: «إلا أباك». وتقول: «ما مررتُ بأحدٍ إلا عمرو خيرٌ من زيد». فقولك: «خيرٌ من زيد»، نعتٌ «أحدٍ»، و«عمرو» مخفوضٌ لأنه بدلٌ منه، وإن شئت نصبت على الاستثناء «191». وقال ناظر الجيش: «إذا توسط المستثنى، بين المستثنى منه وصفته نحو: ما فيها أحدٌ إلا زيد خيرٌ من عمرو، وما مررت بأحدٍ إلا عمرو خيرٌ من زيد؛ فالإتباع عند سيبويه والمبرد أولى من النصب، ومذهب المازنيّ عكس ذلك: وهو أن النصب على الاستثناء أولى من الإتيان، ولهذا قال المصنف: خلافاً للمازنيّ في العكس والصحيح ما ذهب إليه سيبويه» «192» وإذا كان ناظر الجيش قد صحّح مذهب سيبويه إلا أن ابن مالك قد ساوى بين المذهبين في قوله: «إذا تقدم المستثنى على صفة المستثنى منه ففيه مذهبان: أحدهما: ألا تكثرث بالصفة، بل يكون البديل مختاراً، كما يكون إذا لم تذكر الصفة. وذلك قولك: «ما فيها رجل إلا أباك صالح» كأنك لم تذكر «صالحاً» وهذا رأي سيبويه. والثاني: ألا يكثرث بتقديم الموصوف، بل يقدر المستثنى متقدماً بالكلية على المستثنى منه فيكون نصبه راجحاً. وهو اختيار المبرد وعندني أن النصب والبديل عند ذلك متساويان؛ لأن لكل منهما مرجحاً فتكافأ. «193»، وكذلك ساوى ابن هشام بينهما في قوله: «ولا يترجح النصب على الإتيان لتأخر صفة المستثنى منه على المستثنى، نحو: «ما فيها رجل إلا أخوك صالح» خلافاً للمازني» «194». وكذا قول الوقاد: «ولا يترجح النصب على الإتيان لتأخر صفة المستثنى منه عن المستثنى نحو: «ما فيها رجل إلا أخوك صالح» خلافاً للمازني» فإنه قال: إذا تأخرت صفة المستثنى منه عن المستثنى فإنه يختار النصب. فتقول «ما فيها رجل إلا أخاك صالح»، ف«رجل» مبتدأ تقدم خبره في المجرور قبله، و«صالح» نعت رجل المستثنى منه، و«أخاك» منصوب على الاستثناء، مقدم على صفة المستثنى منه، والأصل: ما فيها رجل صالح إلا أخاك. ونقل عن ابن الخباز في النهاية عن المازني أنه يوجب النصب، وأنه ينزل التقديم على الصفة منزلة التقديم على الموصوف؛ لأن المبدل منه يلغى في بعض الوجوه، والموصوف مرعي الجانب فتدافعا. والصواب ما نقله الموضح عنه، فقد قال أبو حيان: إن ما نقله صاحب النهاية عن المازني غلط. وقال ابن مالك في شرح الكافية: إذا تقدم المستثنى على صفة المستثنى منه ففيه مذهبان: أحدهما: ألا يكثرث بالصفة، بل يكون البديل كما يكون إذا لم تذكر الصفة، وذلك كقولك: «ما فيها رجل إلا أبوك صالح» كأنك لم تذكر صالحاً، هذا رأي سيبويه، والثاني: ألا يكثرث بتقديم الموصوف. بل يقدر المستثنى مقدماً بالكلية على المستثنى منه، فيكون نصبه راجحاً، وهذا اختيار المبرد. وعندني أن النصب والبديل عند ذلك مستويان؛ لأن

لكل واحد منهم مرجحاً فتكافأ» «195»

وإذا بسطت تلك الآراء على قول النابغة الشيباني فإنه يجوز في: (غير ري) وجهان: الأول وهو النصب على الاستثناء؛ إذ المعنى: ليس شيء غابر في الوجود غير الله، أي: ليس شيء باقٍ في الوجود إلا الله، لأن (غير) تعرب إعراب المستثنى؛ فلما كان الكلام منفيًا والمستثنى منه متصل فحق المستثنى النصب؛ لذلك أعربت غير إعراب المستثنى، ومما يؤكد أن المستثنى منه متصل قول الرازي: وَلَوْ لَمْ تَكُنْ دَاتُهُ شَيْئًا لَمَا جَاَزَ اسْتِثْنَاؤُهُ عَنْ قَوْلِهِ: كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ وَذَلِكَ يَدُلُّ عَلَى أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى مُسَمًّى بِالشَّيْءِ» «196»، وقوله كذلك: «قَوْلُهُ تَعَالَى: كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ [الْقَصَصُ: 88] وَالْمُرَادُ بِوَجْهِهِ دَاتُهُ، فَهَذَا يَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ تَعَالَى اسْتِثْنَى دَاتَ نَفْسِهِ مِنْ قَوْلِهِ كُلُّ شَيْءٍ وَالْمُسْتِثْنَى يَجِبُ أَنْ يَكُونَ دَاخِلًا تَحْتَ الْمُسْتِثْنَى مِنْهُ، فَهَذَا يَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ تَعَالَى يُسَمَّى بِاسْمِ الشَّيْءِ» «197» وقول أبي حيان: «وَالْمُسْتِثْنَى يَجِبُ أَنْ يَكُونَ دَاخِلًا تَحْتَ الْمُسْتِثْنَى مِنْهُ فَدَلَّ عَلَى أَنَّهُ يُطْلَقُ عَلَيْهِ شَيْءٌ» «198» وقول البيضاوي: «ولذلك صح أن يقال في الله عز وجل شيء لا كالأشياء، وما ذكره من إطلاق الشيء على الله مذهب الجمهور واستدلوا بهذه الآية وقوله تعالى: {كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ} [سورة القصص، الآية: 88] حيث استثنى من كل شيء ذاته ولأنه أعم ألفاظ فيشمل الواجب والممكن» «199». وقول الألوسي: «فمذهب الجمهور أنه يطلق عليه سبحانه فقال: شيء لا كالأشياء واستدلوا على ذلك بالسؤال والجواب الواقعيين في هذه الآية وبقوله سبحانه: كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ [القصص: 88] حيث إنه استثنى من كل شيء الوجه وهو بمعنى الذات عندهم وبأنه أعم ألفاظ فيشمل الواجب والممكن» «200» وأما الوجه الثاني وهو الإتيان على أن المستثنى منقطع؛ لعدم جواز إطلاق (شيء) على الذات الإلهية فلا يكون بعض المستثنى بعض المستثنى منه قال الألوسي: «ونقل الإمام أن جهما أنكر صحة الإطلاق محتجا بقوله تعالى: وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى [الأعراف: 180] فقال: لا يطلق عليه سبحانه إلا ما يدل على صفة من صفات الكمال والشيء ليس كذلك» «201» وتبع لهذا يجوز إتيان (غير) (شيء) فتبدل فتكون مرفوعة؛ لأن بدل المرفوع مرفوع، قال ابن عقيل: «وإن كان الاستثناء منقطعا تعين النصب عند جمهور العرب فتقول ما قام القوم إلا حمارا ولا يجوز الإتيان وأجازه بنو تميم فتقول ما قام القوم إلا حمار وما ضربت القوم إلا حمارا وما مررت بالقوم إلا حمار» «202» «كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ» ولما كان البدل على نية تكرار العامل، يؤول التقدير إلى: ليس غير الله في الوجود. ومعنى البيت مقتبس من قوله تعالى: «كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ» وكل من عليها فان إلا أن سياق الآيتين يختلف عن سياق بيت النابغة؛ فسياق الآيتين يتحدث عن نهاية الدنيا وعندها تفنى جميع المخلوقات يؤيد هذا قول أبي عبيدة عن قوله تعالى: «كل شيء هالك إلا وجهه»: «مجازه: إلا هو وما استثنوه من جميع فهو منصوب وهذا المعنى بين النفختين، فإذا هلك كل شيء من جنّة ونار وملك وسماء وأرض وملك الموت فإذا بقي وحده نفخ في الصور النفخة الآخرة وأعاد كل جنة ونار وملك وما أراد، فتم خلود أهل الجنة في الجنة وأهل النار في النار» «203». وقول الألوسي: «قال القاضي عياض: إن نفخة الفزع... يميت الله تعالى جميع الخلق بها كما جاء في الحديث وعند ذلك ينادي سبحانه: لمن الملك اليوم. وينادي

على ذلك قوله تعالى: «كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ» [القصص: 88] «204». وأما سياق قول النابغة فهو عن الدنيا لما رآه من اختطاف المنيا من حوله فهو يعظ نفسه والناس بقوله هذا ليستعدوا للآخرة، فإذا تبين ذلك، يكون (غير) رفع على الإبدال إتباعاً لشيء مرجوحاً؛ لعدم استقامة المعنى، ففي الحياة الدنيا ما خلقه الله من: الملائكة، والإنس، والجن، والحيوانات، والجمادات يبقى إلى قيام الساعة فإذا قامت الساعة مات الكل وتغير كل شيء، يؤيد هذا قول الألويسي فيما ذكره: «ومنهم من قال: إن المراد بالهلاك الموت والعموم باعتبار الأحياء الموجودين في الدنيا، وأيد بما روي عن ابن عباس أنه قال في تفسير الآية: كل حي ميت إلا وجهه» «205». ومما يلاحظ أن هذه المسألة النحوية: مسألة الفصل بين المستثنى وصفته بالمستثنى قد افتقرت عند النحويين إلى الشاهد الشعري في الكثير من الكتب النحوية وضربوا لها أمثلة نثرية؛ ولعل ذلك لعدم وقوفهم على شاهد شعري لها، ولو وقفوا على ديوان النابغة الشيباني لكان هذا البيت شاهدهم يزينون به مؤلفاتهم؛ ولذلك يعد العثور على هذا الشاهد بسببهذه الدراسة نتيجة من نتائجها المهمة وثمرة من ثمراتها التي تحسب لها مع ما توصلت إليه من نتائج.

الإخبار عن (ليس) بالمصدر: يقع المصدر خبراً للمبتدأ وخبراً لكان وأخواتها. ومنا الموضح في ديوان النابغة الشيباني قوله:

« والناس منهم أفين ماله سيدٌ ومنهم جامعٌ للمال محترِفٌ

ليسوا سواءً، جَسور ذو مَزَابنة عند الأمور ولا الهَيابة القُصْفُ » «206»

وهذا الخبر جاء على الصورة القياسية من حيث الترتيب فالضمير (الواو) اسم (ليس) و(سواء) خبرها ويلاحظ أن المبتدأ جمع وخبره (سواء) وهو مصدر بمعنى (مستَوٍ)، ودلالة المصدر الواقع خبراً المبالغة؛ قال الصبان: «ولأن المصدر من حيث هو مصدر لا يثنى ولا يجمع ولا يؤنث وإنما كان منهياً على قصد المبالغة؛ لأن معنى قصد المبالغة جعل الموصوف نفس المعنى مجازاً لكثرة وقوعه منه، والمعنى شيء واحد مذكر على حذف المضاف؛ لأن المصدر يكون كذلك أي: مفرداً مذكراً لو صرح بالمضاف نحو: هند ذات عدل والزيدان ذوا عدل وهكذا» «207».

ودلالة الإخبار بالمصدر ظاهرة في قول الصبان السابق وكذلك في قول ابن مالك: «قد يجعل هذا النوع من المصادر خبراً قصداً للمبالغة، فيرفع» «208».

النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- الراجع في اسم النابغة الشيباني هو: عبد الله بن المخارق.
- (ليس) في جميع استعمالاتها تكون فعلاً وليست حرفاً.
- تعددت صور خبر (ليس) المختلفة، فكان مفرداً وجملة وشبه جملة.
- يكثر نابغة بني شيبان من الخبر شبه الجملة
- إذا وقع بعد ليس فعل مضارع فإن اسم ليس واجب الاستتار وهو ضمير الشأن ويكون الفعل المضارع بعدها جملة الخبر وهذا الأسلوب يكون في مواضع التعظيم.

- تمكنت الدراسة - من خلال خبر ليس - من العثور على بيتين يحققان قاعدة ابن الطراوة - عند تعريف ركني الجملة الاسمية - التي تجعل ما يراد إثباته خبراً، وما يراد نفيه اسماً للفعل الناسخ.
- لم يتقدم في ديوان النابغة الشيباني خبر (ليس) ولا معمول خبر (ليس) على (ليس)،
- يميل النابغة - من خلال خبر (ليس) - إلى الاختصاص والتوكيد كثيراً.
- النابغة الشيباني رغم شهرته لم يستشهد علماء النحو بشعره رغم أنه من شعراء عصر الاستشهاد. وشعره يحفل بالكثير من الشواهد فقد وقفت هذه الدراسة على شواهد كان ينبغي أن تتزين بها المؤلفات النحوية مثل: حذف خبر (ليس) والاقتصار على اسمها، والفصل بين والموصوف، ومجيء اسم ليس نكرة.
- من أهم نتائج هذه الدراسة العثور على شاهد نحوي في شعر النابغة الشيباني يستشهد به على توسط المستثنى بين المستثنى منه وبين صفته؛ إذ خلت المؤلفات النحوية الكثيرة التي وقفت عليها من أي شاهد شعري مكثفة بأمثلة نثرية.
- من خلال خبر (ليس) يمكن وصف درجة تشبيهات الشيباني في ديوانه بأنها متوسطة وهذا يعنى اعتدال الشيباني وعدم ميله للغلو.
- إغفال النحاة الاستشهاد بشعر نابغة بني شيان حرم المكتبة النحوية من شواهد تعضد وتقوّي كثيراً من المسائل النحوية التي تحتاج إلى ما يسندها ويكثرها من شواهد.
- النابغة الشيباني مسلم وليس نصرانياً؛ ففي شعره - من خلال خبر (ليس) - ما يؤيد ذلك.

التوصيات:

- دراسة ديوان النابغة الشيباني وتسليط الضوء عليه بالتوسع في أسلوب النفي بخاصة وذلك بصورة أوسع للوقوف على هذا الأسلوب وتوضيحه بصورة أكبر وبقية المسائل النحوية عامة.
- العناية بكتب التراث واستخراج ما فيها كنوز ودرر لغوية.

الهوامش:

- (1) كتاب العين: لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ) تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي الناشر: دار ومكتبة الهلال، باب السين واللام و(وأي) معهما س ل و، س.
- (2) مجمل اللغة لابن فارس: لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبي الحسين (المتوفى: 395هـ) دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية - 1406 هـ - 1986م، باب اللام والالف وما يثلاثها.
- (3) الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: لأيوب بن موسى الحسيني القريني الكفوي، أبي البقاء الحنفي (المتوفى: 1094هـ) تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت سنة النشر: بدون، فصل الجيم.
- (4) كتاب التعريفات: لعلي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ) تحقيق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى 1403هـ - 1983م، باب الجيم.
- (5) انظر الكتاب: لعمر بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبي بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ) تحقيق: عبد السلام محمد هارون الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة الطبعة: الثالثة، 1408 هـ - 1988م، ج 1 ص 145.
- (6) انظر شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: لشمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوّجري القاهري الشافعي (المتوفى: 889هـ) تحقيق: نواف بن جزاء الحارثي الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1423هـ/2004م ج 1، ص 359.
- (7) انظر الأشباه والنظائر: لتاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (المتوفى: 771هـ) الناشر: دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى 1411هـ - 1991م، ج 2، ص 94.
- (8) انظر الكتاب: لسيبويه، ج 2، ص 37.
- (9) انظر المقتضب: لمحمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبي العباس، المعروف بالمبرد (المتوفى: 285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة. الناشر: عالم الكتب. - بيروت، ج 3، ص 33.
- (10) انظر علل النحو: لمحمد بن عبد الله بن العباس، أبي الحسن، ابن الوراق (المتوفى: 381هـ) تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش الناشر: مكتبة الرشد - الرياض/ السعودية الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999م، 245.
- (11) انظر المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف: لأبي الفتح عثمان بن جني الموصل (المتوفى: 392هـ) الناشر: دار إحياء التراث القديم الطبعة: الأولى في ذي الحجة سنة 1373هـ - أغسطس سنة 1954م، ص 258
- (12) انظر الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية المؤلف: لعبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعي، أبي محمد، جمال الدين (المتوفى: 772هـ) تحقيق: د. محمد حسن عواد الناشر: دار عمار - عمان - الأردن الطبعة: الأولى، 1405، ص 311.

- (13) انظر أسرار العربية: لعبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبي البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: 577هـ) الناشر: دار الأرقم بن أبي الأرقم الطبعة: الأولى 1420هـ-1999م، ص 117.
- (14) انظر الجنى الداني في حروف المعاني: لأبي محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ) تحقيق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة: الأولى، 1413 هـ -1992 م، ص 493.
- (15) انظر معاني النحو: د. فاضل صالح السامرائي الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - الأردن الطبعة: الأولى، 1420 هـ -2000 م، ج1، ص:250.
- (16) الجنى الداني في حروف المعاني: للمرادي، ص:494.
- (17) انظر الكناش في فني النحو والصرف: لأبي الفداء عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد ابن عمر بن شاهنشاه بن أيوب، الملك المؤيد، صاحب حماة (المتوفى: 732 هـ) دراسة وتحقيق: الدكتور رياض بن حسن الخوام الناشر: المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت - لبنان عام النشر: 2000 م، ج2: ص 44.
- (18) الأصول في النحو: لأبي بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (المتوفى: 316هـ) تحقيق: عبد الحسين الفتلي الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت، ج2، ص 59.
- (19) الجنى الداني في حروف المعاني: للمرادي، ص 495.
- (20) نفسه، ص 493.
- (12) المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـ «شرح الشواهد الكبرى»: لبدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (المتوفى 855 هـ) تحقيق: أ. د. علي محمد فاخر، أ. د. أحمد محمد توفيق السوداني، د. عبد العزيز محمد فاخر الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة -جمهورية مصر العربية الطبعة: الأولى، 1431 هـ -2010 م، ج2: ص579.
- (22) ارتشاف الضرب من لسان العرب: لأبي حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745 هـ) تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد مراجعة: رمضان عبد التواب الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة الطبعة: الأولى، 1418 هـ -1998م، ج3 ص 1157.
- (23) معجم مقاييس اللغة: لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبي الحسين (المتوفى: 395هـ) تحقيق: عبد السلام محمد هارون الناشر: دار الفكر عام النشر: 1399هـ -1979م، مادة خبر ج2 ص 239.
- (24) الأصول في النحو: لابن السراج، ج1 ص 62.
- (25) الحدود في علم النحو: لأحمد بن محمد بن محمد البجائي الأندلسي، شهاب الدين الأندلسي (المتوفى: 860هـ) تحقيق: نجات حسن عبد الله نولي الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الطبعة: العدد 112 -السنة 33 -1421هـ/2001م، 469.
- (26) اللمع في العربية: لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ) تحقيق: فائز فارس الناشر: دار الكتب الثقافية - الكويت، ج1، ص 37

- (27) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين: لعبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبي البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: 577هـ) الناشر: المكتبة العصرية الطبعة: الأولى 1424هـ-2003م، ج1، ص122
- (28) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: لابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: 769هـ) تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه الطبعة: العشرون 1400 هـ -1980م، ج1، ص 273.
- (29) الإنصاف في مسائل الخلاف: لأبي البركات الأنباري، ج1 ص 130.
- (30) التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين: لأبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ) تحقيق: د. عبد الرحمن العثيمين الناشر: دار الغرب الإسلامي الطبعة: الأولى، 1406هـ -1986م، ص: 315.
- (31) الأصول في النحو: لابن السراج، ج1، ص 89 — 90.
- (32) الخصائص: لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب الطبعة: الرابعة، ج1، ص 189.
- (33) الإنصاف في مسائل الخلاف: لأبي البركات الأنباري، ج 1، ص 130.
- (34) شرح تسهيل الفوائد: لابن مالك ابن هشام: محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبائي، أبي عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان الطبعة: الأولى (1410هـ -1990م)، ج1 ص 351.
- (35) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: لأبي محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ) شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر الناشر: دار الفكر العربي الطبعة: الأولى 1428هـ -2008م، ج1، ص 497.
- (36) شرح قطر الندى وبل الصدى: لعبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، أبي محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: القاهرة، الطبعة: الحادية عشرة، 1383، ص132.
- (37) 37-ارتشاف الضرب من لسان العرب: لأبي حيان الأندلسي، ج3، ص 1171 — 1172.
- (38) 38- التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين: لأبي البقاء العكبري، ص 315.
- (39) 39-التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»: لمحمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر ابن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس سنة النشر: 1984 هـ ج9 ص 294.
- (40) 40-النحو الوافي: لعباس حسن (المتوفى: 1398هـ) الناشر: دار المعارف الطبعة: الطبعة الخامسة عشرة، ج1، ص 592.
- (41) المؤلف والمؤلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم وأنسابهم وبعض شعرهم: لأبي القاسم الحسن بن بشر الأمدي (المتوفى: 370هـ) تحقيق: الأستاذ الدكتور ف. كرنكو الناشر: دار الجيل، بيروت الطبعة: الأولى، 1411 هـ -1991م، ص 253.

- (42) الإكمال في رفع الارتباب عن المؤلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب: لسعد الملك، أبي نصر علي بن هبة الله بن جعفر ابن ماکولا (المتوفى: 475هـ) الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان الطبعة: الطبعة الأولى 1411هـ - 1990م، ج2، ص 548.
- (43) الأعلام قاموس لأشهر تراجم الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين: لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي، دار الملايين، بيروت - لبنان، الطبعة السابعة، ج4، ص 136.
- (44) الجرح والتعديل: لأبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: 327هـ) الناشر: طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن - الهند دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الأولى، 1271 هـ 1952 م، ج5، ص 179.
- (45) تاريخ أصبهان = أخبار أصبهان: لأبي نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (المتوفى: 430هـ) تحقيق: سيد كسروي حسن الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1990م، ج1، ص 344.
- (46) انظر الثقات: لمحمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبي حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ) طبع بإعانة: وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية تحت مراقبة: الدكتور محمد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية الناشر: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند الطبعة: الأولى، 1393 هـ = 1973)، ج5 ص 444.
- (47) تاريخ دمشق: لأبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (المتوفى: 571هـ) تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عام النشر: 1415 هـ - 1995 م)، «(ابن عساكر ج3 ص 25).
- (48) انظر الوافي بالوفيات: لصالح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (المتوفى: 764هـ) تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى الناشر: دار إحياء التراث - بيروت عام النشر: 1420هـ - 2000م، ج17 ص 226.
- (49) انظر الحماسة للبحتري: لأبي عبادة الوليد بن عبيد البُحتري (ت 284 هـ)، تحقيق: د. محمد إبراهيم حُور - أحمد محمد عبيد الناشر: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي - الإمارات العربية المتحدة، عام النشر: 1428 هـ - 2007 م، ص 201.
- (50) 50- انظر الحماسة البصرية: لعلي بن أبي الفرج بن الحسن، صدر الدين، أبو الحسن البصري (المتوفى: 659هـ) تحقيق: مختار الدين أحمد، الناشر: عالم الكتب - بيروت سنة النشر بدون، ج 2، ص: 9 و 43 و 424.
- (51) السنة: لأبي عبد الرحمن عبد الله بن أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني البغدادي (المتوفى: 290هـ) تحقيق: د. محمد بن سعيد بن سالم القحطاني الناشر: دار ابن القيم - الدمام الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986م، ج2، ص 616.
- (52) المؤلف والمختلف في أسماء الشعراء: للآمدي، ص 252—254.

- (53) انظر شرح صحيح البخاري: لابن بطال أبي الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (المتوفى: 449هـ)، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، دار النشر: مكتبة الرشد -السعودية، الرياض، الطبعة: الثانية، 1423هـ -2003م، ج6، ص270.
- (54) انظر الإبانة في اللغة العربية: لسلمة بن مسلم العوتبي الصُّحاري، تحقيق: د. عبد الكريم خليفة -د. نصرت عبد الرحمن -د. صلاح جرار -د. محمد حسن عواد -د. جاسر أبو صفية، الناشر: وزارة التراث القومي والثقافة -مسقط-سلطنة عمان، الطبعة: الأولى، 1420 هـ -1999م، ج3، ص280، و523، و4، ص284.
- (55) انظر حماسة البُحْثري، ص: 139 و201 و242 و281 و320 و328 و337 و425 و438 و446 و459.
- (56) الحماسة البصرية المؤلف: لعلي بن أبي الفرج، ج2 ص9 و43 و424.
- (57) نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد على المريسي الجهمي العنيد فيما افترى على الله عز وجل من التوحيد: لأبي سعيد عثمان بن سعيد بن خالد بن سعيد الدارمي السجستاني (المتوفى: 280هـ) الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع تحقيق: رشيد بن حسن الأملعي الطبعة: الطبعة الأولى 1418هـ -1998م، ج2 ص718.
- (58) السنة: لأبي عبد الرحمن عبد الله بن أحمد بن محمد بن حنبل، ج2، ص616.
- (59) كتاب القدر: لأبي بكر جعفر بن محمد بن الحسن بن المُستَفَاض الفُزَيَّاني (المتوفى: 301هـ) تحقيق: عبد الله بن حمد المنصور الناشر: أضواء السلف الطبعة: الأولى 1418 هـ -1997م، ص102.
- (60) الثقات: لابن حبان، 1973، ج5، ص444.
- (61) تاريخ أصبهان = أخبار أصبهان: للأصبهاني، ج1، ص344.
- (62) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: للمراي، ج1، ص474.
- (63) ديوان نابغة بني شيبان عبد الله بن مخارق بن سليم، شرح وتقديم قري مايو، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1424هـ — 2004م، ص: 73.
- (64) البلاغة فنونه وأفنانها: لعباس فضل حسن، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط4، 1417هـ — 1997م، ص216.
- (65) الديوان ص: 114،
- (66) تفسير المراغي: لأحمد بن مصطفى المراغي (المتوفى: 1371هـ) الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر الطبعة: الأولى، 1365 هـ -1946 م، ج21، ص23.
- (67) شعراء النصرانية جمعه ووقف على طبعة وتصحيحه: رزق الله بن يوسف بن عبد المسيح بن يعقوب شيخو (المتوفى: 1346هـ) الناشر: مطبعة الآباء المرسلين اليسوعيين، بيروت عام النشر: 1890 م، ج8، ص144.
- (68) الديوان ص 34.
- (69) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبي محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ) تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع دون الطبعة، ج1، ص205.

- (70) عيون الأخبار: لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: 276هـ) الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت تاريخ النشر: 1418 هـ ج3، ص 7.
- (71) التذليل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: لأبي حيان الأندلسي تحقيق: د. حسن هندايي الناشر: دار القلم - دمشق (من 1 إلى 5)، الطبعة: الأولى ج4، ص 189-190.
- (72) ديوان سويد بن أبي كاهل اليشكري جمع وتحقيق: شاعر العاشور مراجعة: محمد جبار المعيب، الناشر: ساعدت وزارة الإعلام على، نشره الطبعة: الأولى، 1972 م، ص 31.
- (73) حياة الحيوان الكبرى المؤلف: لمحمد بن موسى بن عيسى بن علي الدميري، أبو البقاء، كمال الدين الشافعي (المتوفى: 808هـ) الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت الطبعة: الثانية، 1424 هـ ج1، ص 51.
- (74) خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني المؤلف: محمد محمد أبو موسى الناشر: مكتبة وهبة الطبعة: السابعة، ص 303.
- (75) الديوان ص: 161
- (76) الديوان ص: 59.
- (77) البلاغة فنونها وأفنانها: لعباس، فضل حسن، دار الفرقان للطباعة والتوزيع والنشر، الطبعة الرابعة، 1417هـ - 1997م، ص 215.
- (78) الحيوان المؤلف: عمرو بن بحر بن محبوب الكناي بالولاء، الليثي، أبي عثمان، الشهير بالجاحظ (المتوفى: 255هـ) الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الثانية، 1424 هـ ج2، ص 302.
- (79) الديوان ص: 135.
- (80) الديوان ص: 133.
- (81) الديوان ص: 105.
- (82) الديوان ص: 140.
- (83) الديوان ص: 142.
- (84) 84 الديوان ص: 152.
- (85) ارتشاف الضرب: لأبي حيان، ج3، ص 1175.
- (86) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لمحمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي ثم المصري، المعروف بناظر الجيش (المتوفى: 778 هـ) دراسة وتحقيق: أ. د. علي محمد فاخر وآخرون الناشر: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية الطبعة: الأولى، 1428 هـ ج3، ص 1146.
- (87) البلاغة فنونها وأفنانها: لعباس، فضل حسن، ص 215.
- (88) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: لأبي العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمن الحلبي (المتوفى: 756هـ) تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط الناشر: دار القلم، دمشق، ج5، ص 527.

- (89) نفسه، ج10، ص 488.
- (90) الباب في علوم الكتاب: لأبي حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: 775هـ) تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998م، ج8، ص 118.
- (91) فتح القدير: لمحمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250هـ) الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت الطبعة: الأولى - 1414هـ، ج5، ص 365.
- (92) مشكل إعراب القرآن: لأبي محمد مكي بن أبي طالب حَمَّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفى: 437هـ) تحقيق: د. حاتم صالح الضامن الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة: الثانية، 1405، ج1، ص 300.
- (93) انظر الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: للسمين الحلبي، ج5، ص 527.
- (94) الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد: للمنتجب الهمذاني (المتوفى: 643 هـ) حقق نصوصه وخرجه وعلق عليه: محمد نظام الدين الفتيح الناشر: دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1427 هـ - 2006م، ج 6، ص 239.
- (95) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: لشهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: 1270هـ) تحقيق: علي عبد الباري عطية الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الأولى، 1415 هـ ج 6، ص 39.
- (96) الكتاب: لسيبويه، ج1، ص 70.
- (97) شرح أبيات سيبويه: ليوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان أبي محمد السيرافي (المتوفى: 385هـ) تحقيق: الدكتور محمد علي الريح هاشم راجعه: طه عبد الرؤوف سعد الناشر: مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة - مصر عام النشر: 1394 هـ - 1974م، ج1، ص 122.
- (98) الإنصاف في مسائل الخلاف: لأبي البركات الأنباري ج1، ص 78.
- (99) التبيان في إعراب القرآن: لأبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (المتوفى: 616هـ) تحقيق: علي محمد البجاوي الناشر: عيسى الباي الحلبي وشركاه، ج 5، ص 591.
- (100) الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي: لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: 671هـ) تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964م، ج 19، ص 9.
- (101) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: لأبي حيان الأندلسي، ج8، ص 232.
- (102) شرح ألفية ابن مالك المسمى «تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة»: لزين الدين أبي حفص عمر بن مظفر بن الوردي (691 - 749 هـ) تحقيق ودراسة: الدكتور عبد الله بن علي الشلال الناشر: مكتبة الرشد، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008م، ج1، ص 189.

- (103) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: للسمن الحلبي، ج5، ص 439-440.
- (104) تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد: لجمال الدين أبي محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري (ت: 761 هـ) تحقيق: د. عباس مصطفى الصالحي (كلية التربية - بغداد) الناشر: دار الكتاب العربي الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1986 م، ص 226.
- (105) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: لعبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761 هـ) تحقيق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله الناشر: دار الفكر - دمشق الطبعة: السادسة، 1985، ص 83.
- (106) اللباب في علوم الكتاب: لأبي حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: 775 هـ) تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998 م، ج 17، ص 94.
- (107) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج3، ص 1183.
- (108) نفسه، ج 3، ص 1179.
- (109) المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (شرح ألفية ابن مالك): لأبي إسحق إبراهيم بن موسى الشاطبي (المتوفى 790 هـ) تحقيق: د. محمد إبراهيم البنا الناشر: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى - مكة المكرمة الطبعة: الأولى، 1428 هـ - 2007 م، ج8، ص 248.
- (110) نفسه، ج2، ص 579.
- (111) شرح أبيات مغني اللبيب: لعبد القادر بن عمر البغدادي (1030 هـ - 1093 هـ) تحقيق: عبد العزيز رباح - أحمد يوسف دقاق الناشر: دار المأمون للتراث، بيروت، الطبعة الأولى، ج5، ص 209.
- (112) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج1، ص 561.
- (113) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك: لأبي العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (المتوفى: 1206 هـ) الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان الطبعة: الأولى 1417 هـ - 1997 م، ج1، ص 119.
- (114) نفسه: ج 3 ص 43.
- (115) معاني النحو: للسامرائي ج1، ص 57.
- (116) الديوان: ص 19.
- (117) الديوان: ص 20.
- (118) الديوان ص: 124.
- (119) الديوان ص: 55.
- (120) الديوان: ص 20.
- (121) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام: للدكتور جواد علي (المتوفى: 1408 هـ) الناشر: دار الساقى الطبعة: الرابعة 1422 هـ / 2001 م، ج8، ص 150.

- (122) الجامع (منشور كملحق بمصنف عبد الرزاق): لمعمر بن أبي عمرو راشد الأزدي مولاهم، أبي عروة البصري، نزيل اليمن (المتوفى: 153هـ) تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي الناشر: المجلس العلمي بباكستان، وتوزيع المكتب الإسلامي ببيروت الطبعة: الثانية، 1403 هـ ج11، ص 141.
- (123) غريب الحديث: لأبي سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي (المتوفى: 388هـ) تحقيق: عبد الكريم إبراهيم الغرباوي، وخرج أحاديثه: عبد القيوم عبد رب النبي الناشر: دار الفكر، الطبعة: 1402هـ - 1982م، ج1، ص 156.
- (124) شعب الإيمان: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُشْرُوْجَرْدِي الخراساني، أبي بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ) حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية بومباي - الهند الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية بومباي بالهند الطبعة: الأولى، 1423 هـ - 2003م، ج10، ص 167
- (125) الحور العين: لنشوان بن سعيد الحميري اليمني (المتوفى: 573 هـ) تحقيق: كمال مصطفى الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، عام النشر: 1948 م، ص 116.
- (126) انظر تاريخ دمشق: لابن عساكر، ج33، ص 27-28.
- (127) الديوان: ص 21.
- (128) الديوان: ص 61.
- (129) الديوان: ص 77.
- (130) الديوان: ص 87.
- (131) الديوان: ص 152.
- (132) الديوان: ص 97.
- (133) الديوان: ص 147.
- (134) الديوان: ص 20.
- (135) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج3، ص 1146.
- (136) الجنى الداني في حروف المعاني: للمراي، ص 96.
- (137) الديوان: ص 20.
- (138) الديوان: ص 21.
- (139) الديوان: ص 22.
- (140) الديوان: ص 27.
- (141) الديوان: ص 28.
- (142) الديوان: ص 28.
- (143) الديوان: ص 29.
- (144) الديوان: ص 33.

- (145) الديوان ص: 56.
- (146) الديوان ص: 72.
- (147) الديوان ص: 73.
- (148) الديوان ص: 76.
- (149) الديوان ص 103.
- (150) الديوان ص: 122.
- (151) الديوان ص: 124.
- (152) انظر اللامات: لعبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبي القاسم (المتوفى: 337هـ) تحقيق: مازن المبارك الناشر: دار الفكر - دمشق الطبعة: الثانية، 1405هـ - 1985م، ص 72.
- (153) شرح المفصل للزمخشري: ليعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبي البقاء، موفق الدين الأسدي الموصل، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (المتوفى: 643هـ) قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001م، ج 2 ص 118.
- (154) نفسه، ج 2، ص 121.
- (155) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو: لخالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهر، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (المتوفى: 905هـ) الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان الطبعة: الأولى 1421هـ - 2000م، ج 1 ص 272.
- (156) الديوان ص: 101.
- (157) الديوان ص 81.
- (158) الديوان ص: 101.
- (159) الديوان ص: 40.
- (160) الزاهر في معاني كلمات الناس: لمحمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبي بكر الأنباري (المتوفى: 328هـ) تحقيق: د. حاتم صالح الضامن الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 1992م، ج 1، ص 32.
- (161) الديوان ص: 40.
- (162) الديوان ص: 106.
- (163) الديوان ص: 155.
- (164) الديوان ص: 159.
- (165) انظر البديع في علم العربية للمبارك بن الشيباني الجزري أبي السعادات مجد الدين ابن الأثير (ت 606هـ) تحقيق دراسة د. فتحي أحمد علي الدين، 1420هـ ط 1، ج 1، ص 372.
- (166) الديوان: ص 19.
- (167) الديوان ص: 24.
- (168) انظر مفتاح العلوم: ليوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي الخوارزمي الحنفي أبي يعقوب (المتوفى: 626هـ) ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة: الثانية، 1407 هـ - 1987م، ص 355.

- (169) نكت وتنبهات في تفسير القرآن المجيد: لأبي العباس البسيلي التونسي (المتوفي 830 هـ) مما اختصره من تقييده الكبير عن شيخه الإمام ابن عرفة (ت 803 هـ) وزاد عليه وبذيله (تكملة النكت لابن غازي العثماني المكناسي) المتوفي (919 هـ) تقديم وتحقيق: الأستاذ/ محمد الطبراني الناشر: منشورات وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - المملكة المغربية الطبع: مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م، ج3، ص 380.
- (170) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح: لعلي بن (سلطان) محمد، أبي الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفي: 1014 هـ)، الناشر: دار الفكر، بيروت - لبنان الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2002 م، ج 8 ص 3153.
- (171) الديوان، ص: 152.
- (172) الديوان، ص: 49.
- (173) الديوان، ص: 151.
- (174) الديوان، ص: 115.
- (175) غرائب القرآن ورغائب الفرقان: لنظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (المتوفي: 850 هـ) تحقيق: الشيخ زكريا عميرات الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة: الأولى - 1416 هـ، ج6، ص 336.
- (176) الديوان، ص: 96.
- (177) الديوان، ص: 139.
- (178) الديوان، ص: 146.
- (179) الديوان، ص: 147.
- (180) الديوان، ص: 50.
- (181) الديوان، ص: 55.
- (182) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج3، ص 1146 — 1147.
- (183) شرح التصريح على التوضيح: للوقاد، ج1، ص 356.
- (184) ارتشاف الضرب من لسان العرب: لأبي حيان الأندلسي، ج3 ص 1184.
- (185) المسائل الحلييات: لأبيعلي الفارسي (المتوفي 377 هـ) تحقيق: د. حسن هندواوي، الأستاذ المشارك في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع القصيم الناشر: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق - دار المنارة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت الطبعة: الأولى، 1407 هـ - 1987 م، ص 231.
- (186) الديوان ص 71.
- (187) الزاهر في معاني كلمات الناس: لمحمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبي بكر الأنباري (المتوفي: 328 هـ) تحقيق: د. حاتم صالح الضامن الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 1992 م، ج2، ص 324.
- (188) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج 3، ص 1150.
- (189) البلاغة فنونها وأفنانها: لعباس، فضل حسن، ص 215.
- (190) المفصل في صنعة الإعراب: لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفي: 538 هـ) تحقيق: د. علي بو ملحم الناشر: مكتبة الهلال - بيروت الطبعة: الأولى، 1993، ص 101.

- (191) شرح المفصل للزمخشري: ليعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصل، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (المتوفى: 643هـ) قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001م، ج2، ص 76-77.
- (192) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: لناظر الجيش، ج5، ص: 2145-2156
- (193) شرح الكافية الشافية المؤلف: لجمال الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجباني حققه وقدم له: عبد المنعم أحمد هريدي الناشر: جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة الطبعة: الأولى، 1402 هـ - 1982م، ج2 ص 706.
- (194) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: لابن هشام، ج2، ص228.
- (195) شرح التصريح: للوقاد، ص 545-546.
- (196) مفاتيح الغيب = التفسير الكبير: لأبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ) الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ ج1 ص 112
- (197) ج12، ص 498
- (198) البحر المحيط في التفسير: لأبي حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى: 745هـ)
- (199) تحقيق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر - بيروت الطبعة: 1420 هـ ج4، ص 459.
- (200) حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي، المُسمَّاة: عناية القاضي وكفاية الرازي على تفسير البيضاوي: لشهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي (المتوفى: 1069هـ) دار النشر: دار صادر - بيروت، ج4، ص24
- (201) روح المعاني: للألوسي، 1415 هـ ج4 ص111
- (202) نفسه: ج4 ص111
- (203) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: لابن عقيل، ج2 ص 215.
- (204) مجاز القرآن: لأبي عبيدة معمر بن المثنى التيمي البصري (المتوفى: 209هـ) تحقيق: محمد فواد سزگينة الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، الطبعة: 1381 هـ ج2 - ص112.
- (205) روح المعاني: للألوسي، ج10، ص 241
- (206) نفسه: ج 10، ص 336.
- (207) الديوان ص: 113.
- (208) حاشية الصبان: للصبان، ج3، ص94.
- (209) شرح تسهيل الفوائد: لابن مالك، ج1، ص324.

دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

طالب ماجستير - جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

أستاذ مشارك - قسم القيادة والسياسات
التعليمية - كلية التربية - جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

أ. علي بن جبور بن جابر النمري

د. عبيد الله محسن الجهني

مستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في التعليم عن بعد ، وكذلك الكشف عن طبيعة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي) ، وأيضاً الكشف عن علاقة دالة احصائية عند مستوى الدالة $a=0.05$ بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة ، حيث تكونت من (30) عبارة توزعت على محورين ؛ الأول : دور القيادة الإبداعية وتضمن الأبعاد التالية (الحساسية للمشكلات ، المثابرة ، الأصالة) والثاني : المشكلات التي يواجهها المعلمون في التعليم عن بعد ، وتم التحقق من صدقها وثباتها ، وتكونت عينة الدراسة من (518) معلماً من المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وبينت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد ، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين القيادة الإبداعية ومشكلات التعليم عن بعد ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الكلمات المفتاحية : القيادة الإبداعية ، مشكلات التعليم ، المرحلة الابتدائية ، التعليم عن بعد.

The Role of Creative Leadership in Solving Problems of Distance Education in the Primary Stage in Taif City, Saudi Arabia, from the Point of View of Teachers

Ali Jboor Jaber Alnemair

Dr.Obaidullah Hussein AL-Juhani

Abstract

The study aimed to identify the role of creative leadership in solving distance education problems in the primary stage in Taif City, Saudi Arabia, to identify the problems that teachers face in distance education, as well as revealing the nature of differences between the views of the sample members towards the role of creative leadership in solving distance education problems, which are attributed to the variables (years of experience, educational qualification), and also the detection of a statistically significant relationship at the function level $\alpha = 0.05$ between creative leadership and solving distance education problems. The study used the descriptive method, The questionnaire was used as a tool for the study, which consisted of (30) phrases distributed over two axes. The study sample consisted of (518) primary school teachers in Taif. The study also revealed that there are no statistically significant differences between the arithmetic averages according to the variable years of experience and educational qualification. The study also showed a weak positive correlation between perseverance and distance education problems, as well as the existence of a weak positive correlation between authenticity and the problems of distance education, And there is a weak positive correlation between creative leadership and distance education problems.

Keywords: creative leadership, Education problems, elementary school, distance education.

المقدمة:

يعد التعليم لبنة من اللبنة التي تصنع الإنسان منذ بداية الخلق إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولذا اهتمت الدول والشعوب بهذا المجال بمختلف مراحله وتطوراتها، ويحمل التعليم على عاتقه الانتقال بالإنسان من ظلمات الجهل إلى أنوار العلم، وللعلم أهمية كبرى في حياة الإنسان تجلت من خلال قول تعالى (علم الإنسان ما لم يعلم) سورة العلق آية (5). لقد اهتمت الدول والشعوب بمجال التعليم بمختلف مراحله وتطوراتها، ويحمل التعليم على عاتقه الانتقال بالإنسان من ظلمات الجهل إلى أنوار العلم، ووفرت كافة السبل للوصول إلى ما

يصبوا إليه الفرد والمجتمع في هذا البلد المعطاء ، وفي ظل التغيرات العالمية المعاصرة ظل التعليم صامداً ومتماسكاً بمختلف مجالاته ، ومنها تحقيق مراكز متقدمة في المسابقات العالمية والدولية. ولعل حدوث جائحة كورونا أوضحت هذه الصورة بشكل فعلي ، بعد أن أغلقت المدارس والجامعات أبوابها والاعتماد على التعليم عن بعد لمواصلة العملية التعليمية ، وفي دراسة حديثة للأمم المتحدة ⁽¹⁾ أوضحت أن الفترة التي انقطع فيها التعليم بسبب جائحة كورونا هي أطول فترة عاشها العالم أجمع في جميع المراحل الدراسية. يستطيع من خلالها الفرد اكتساب المعارف والمعلومات. وقد اعتمدت الدول في الوقت الراهن على التعليم عن بعد والذي يعرفه كمنسرة وعطا⁽²⁾ بأنه عملية التعليم التي تحدث عندما لا يكون هناك لقاء واقعي وجهاً لوجه بين المدرس والطالب أثناء أداء الدروس ، الحاسوب ، وعند النظر إلى التعليم في الوقت الراهن نجد الاهتمام الكبير من المسؤولين والباحثين في هذا المجال، والملاحظ أن التجارب السابقة للتعليم عن بعد جلتها كانت في الجامعات، ولكن مع حدوث جائحة كورونا اتجهت وزارة التعليم إلى هذا النوع من التعليم وطبقته في مراحل التعليم العام، لتوقف التعليم في المدارس حضورياً، وتحقيق الأهداف العامة للتعليم ، والإبداع في القيادة يجعل القيادة فاعلة ومؤثرة⁽³⁾.

مشكلة الدراسة :

أصبح من الضروري استثمار دور القيادة الإبداعية في مواجهة هذه العقبات ، والمتتبع لمعظم الدراسات السابقة التي تحدثت عن القيادة الإبداعية يجد تركيزها ينصب على درجة ممارسة هذا النوع من القيادة في المدارس والجامعات بشكل كبير ، ومع تطبيق التعليم عن بعد في مراحل التعليم العام ، وقلة الدراسات في هذا المجال، لذا تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث ، للتعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمحافظه الطائف بالمملكة العربية السعودية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

1. ما هو دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين ؟

2. ماهي مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين ؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟

4. هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha=0.05$ بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف ؟

أهداف الدراسة :

1. التعرف على دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين.

2. التعرف على المشكلات التي تواجه التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين.
3. الكشف عن طبيعة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي).
4. الكشف عن علاقة دالة احصائية عند مستوى الدالة $\alpha=0.05$ بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة :

القيادة : لغة : قال ابن منظور: « أن لفظة القيادة مشتقة من الفعل قاد وجمعها قادة ، والقَوْدُ: نقيض السُّوق، يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسوق من خلف والاسم من ذلك كله القِيَادَة. »

اصطلاحاً :

«عملية يؤثر من خلالها فرد في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك»⁽⁵⁾.

القيادة الإبداعية : تلك القيادات التي تنتهج نهج غير تقليدي لإدارة وتغيير وتطوير المؤسسة ، بما يحقق لها التكيف المستمر مع المتغيرات المصاحبة لمجال العمل على المستويين المحلي والدولي ، ويمتلك من يمارسها مهارات وسمات خاصة متميزة تتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة(6).

التعريف الاجرائي : يعرف الباحث القيادة الإبداعية بأنها : قدرة القائد على الابتكار والتجديد في بيئة العمل ، والتنبؤ بالتحديات والعقبات التي قد تحدث في المدرسة ، وإيجاد الحلول الإبداعية لها ، وسرعة اتخاذ القرار في المواقف التعليمية والتربوية.

حل المشكلات : عملية يستخدمها الفرد ، بسبب خبرة سابقة أو تحليل للموقف من عدة جهات ، حتى لو كان هناك غموضاً أو لبس يحيط بالموقف.⁽⁷⁾

التعريف الاجرائي : مهارة قيادية تتطلب الهدوء عند حدوث الموقف ، يبتكر فيها القائد حلولاً إبداعية ، تساهم في تسيير العملية التنظيمية بالشكل الصحيح.

التعليم عن بعد : يعرف هذا النوع من التعليم بأنه : استخدام الوسائط الالكترونية في عملية التعليم من خلال شبكة المعلومات العالمية (2).

التعريف الاجرائي : ويعرف الباحث عملية التعليم عن بعد بأنها : المنصات التعليمية الحديثة التي تربط بين المعلم والطالب ، ويستطيع الطالب من خلالها استقبال المعارف ، وفهمها وتحليلها والاستفادة من التغذية العكسية التي تحدث نهيية العملية التعليمية.

أولاً : الإطار النظري:

ظهرت نظرية القيادة الإبداعية في سنة 1990م ، بعد أن توصل إليها مؤسسها مالكوم ناولز (Malcom Knowles) من خلال دراسة العلاقة بين القيادة والإبداع ، ونلاحظ أنه درس هذه

العلاقة بشكل مختلف عن نظريات القيادة الأخرى حتى ظهرت نظرية القيادة الإبداعية برؤية مختلفة⁽⁸⁾

مفهوم القيادة الإبداعية:

القيادة بمفهومها الشامل تعني قدرة التأثير على الأفراد ، لتحقيق أهداف المنظمة سواء كانت رسمية أو غير رسمية ، والقائد المبدع يبتكر طرق جديدة وغير مألوفة لهذا التأثير ، والقيادة الإبداعية كما تعرفها بأنها قدرة القائد على إحداث أو عمل تغييرات في المنظمة بطرق جديدة ومبتكرة ، تسهم في تشجيع الأفراد لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة⁽⁹⁾. وتعرف القيادة الإبداعية على أنها : إشراك خيال الفرد عن عمد في توجيه المجموعة نحو هدف جديد وذلك باستخدام الفكرة الإبداعية المختلفة. تكمن أهمية هذه النظرية في كونها مختلفة عن النظريات القيادية الأخرى ، وتعمل على قيادة المؤسسات بعيدا عن الطرق التقليدية ، خصوصا أنها تنظر لإعادة فهم عمل القادة وجعلهم قادة مختلفين يفكرون بطريقة إبداعية ويساعدون في الارتقاء بمؤسساتهم من خلال توظيفهم للفكر الإبداعي ، ولا بد للمؤسسات الحكومية من تطوير قادتهم واختيارهم بعناية فائقة وتنميتهم مهنيًا حتى يتمكنوا من إدارة مؤسساتهم بطرق ملهمة ومبتكرة ، لجذب المستثمرين من داخل وخارج المنطقة مستفيدًا من الطرق الإبداعية التي تطبق في بعض القطاعات الخاصة ، ليصلوا إلى مؤسسة حكومية مبدعة قياديًا ، رشيقة في اتخاذ القرارات بأعلى جودة ، وأقل تكلفة ممكنة ، لتضمن كذلك استمرارية العمل بطريقة تساعد المؤسسة على التنافس في جميع المجالات⁽¹⁰⁾

أهمية القيادة الإبداعية:

- تكمّن أهمية القيادة الإبداعية في النقاط التالية⁽¹¹⁾ :
- أن القيادة الإبداعية تساعد في تنفيذ الخطط بشكل مختلف لتحقيق الأهداف ، مهما اختلفت إمكانات القادة ومؤهلاتهم.
- تكمن أهمية القيادة في إنتاج أفكار جديدة مختلفة ، تساعد في شحذ همم العاملين.
- تعتبر القيادة الإبداعية مركز التشريعات والاستراتيجيات والمفاهيم التي ترتقي بالمؤسسات.
- تواكب وتسائر التغييرات المختلفة من جميع النواحي وفي جميع المجالات ، خصوصا المؤسسات التربوية.

أبعاد القيادة الإبداعية :

عوامل الإبداع : اتفقت غالبية الدراسات والنظريات والتجارب في علم النفس على عوامل للإبداع من خلال صفات الأشخاص ، ومهاراتهم إذ تساعد هذه الصفات في تكوين وإنتاج العمل الإبداعي، وهي :

الطلاقة :

وتعني القدرة على إنتاج سلسلة من الأفكار الإبداعية حول موضوع معين ، بطريقة تعكس سرعة التفكير واستدعاء هذه الأفكار لموضوع النقاش أو البحث.

المرونة : قدرة القائد على تغيير الموقف أو القرار بشكل إيجابي ويتوافق كذلك مع المشكلة أو البحث موضوع الدراسة ، ويستطيع التعامل مع المواقف المشابهة بطريقة تعبر عن تلقائية الموضوع بالنسبة له. كذلك يمكن له التعامل بهذه الخاصية في مختلف المواقف التي يمر بها.

الأصالة : تعني قدرة الفرد على ابتكار أو انتاج نظام أو طريقة تساعد في تطوير المنظمة ، بطريقة مختلفة وغير شائعة ، وتعد الأصالة هي العنصر الذي يميز الإبداع عن التجديد حيث أن القائد الذي ينقل فكرة أو طريقة للمؤسسة التي يعمل بها يعتبر مجدداً أو ناقلاً للفكرة وليس مبتكراً لها.⁽¹²⁾

و أوردت آل حسين (9) في دراستها بعداً أو عاملاً آخر للقيادة الإبداعية وهو :

الحساسية للمشكلات : وتعني أن يشعر الشخص أو القائد بتصور أو توقع نحو مشكلة ما ويحاول تفاديها أو وضع الحلول المناسبة لها ، بطريقة تختلف عن رؤية الآخرين لها ، وتنعكس هذه الميزة على تعاملاته وعلى قراراته سواء في الحياة العامة أو داخل المؤسسة التي يعمل بها ، وتكون هذه الحلول إبداعية يستطيع من خلالها حل المشكلات التي يواجهها في بيئته أو في مؤسسته.

واتفق صالح ،(3) مع مجموعة من الباحثين على أبعاد القيادة الإبداعية حيث ذكر (الحساسية للمشكلات والمثابرة والمبادرة والإبداع وتشجيع المبدعين والمعرفة والرؤية الواضحة) وتعني المثابرة وهي: قدرة الفرد على تحمل المسؤولية ، والحضور الذهني أثناء وقوع المشكلات مع ابتكار حلول إبداعية لها ، كذلك مواصلة هذا الإبداع بعزيمة وإصرار ، وقبول الأعمال التي تحتاج إلى الصبر والعزيمة والإرادة ، حيث يكون الفرد مبدع ومثابر ومنفتح على الآخرين بقبول آرائهم واحترامه لها ، ويستطيع كذلك استخدام المرونة في تغيير آرائه من أجل تحقيق الأهداف.

معوقات الإبداع :

يرى المعراج⁽¹²⁾ أن هناك معوقات تمنع اكتمال العملية الإبداعية ، تتمثل في بيئة العمل التي يعمل بها القائد وما تشمله من أدلة تنظيمية وتشريعات نظامية يجب أن يلتزم بها ، والآخر هي المعوقات الشخصية التي تمثل القائد نفسه وطريقة تفكيره وتعامله مع الأحداث التي تمر به ورؤيته لها.

و يمكن أن نتطرق إلى هذه المعوقات كالتالي :

المعوقات التنظيمية :

- 1- الروتين في العمل.
- 2- الأنظمة والتشريعات.
- 3- القيم التي تعتمد عليها المؤسسة.
- 4- نوع القيادة التي يسير عليه القائد.
- 5- المركزية في اتخاذ القرارات.

المعوقات الذاتية :

- 1- الانطوائية وعدم الانفتاح.
- 2- انعدام الرغبة في التنمية الذاتية وعدم الانفتاح على الآخرين.
- 3- مقاومة التغيير بشتى صوره.
- 4- محدودية التفكير في إدارة الأزمات.

التعليم عن بعد :

ظهر التعليم عن بعد في القرن الثامن عشر ، عن طريق دروس الاختزال بالمراسلة البريدية التي نظمها باتمان (Batman) في عام 1840 م ، وذهب آخرون إلى أن أول تعليم عن بعد كان بالمراسلة والتي بدأها معهد توسان لانجشيد (Toussaint Lanjished) في برلين عام 1856م ، وبدأ في الولايات المتحدة الأمريكية غير الراديو وذلك عن طريق بث سلسلة من الدروس التعليمية. انتقل التعليم عن بعد في وسط 1980 إلى استعمال شبكة المعلومات والتي قدمتها مؤسسة العلوم القومية (NSF) إلى أن دولة لبنان هي من بدأت التعليم عن بعد في جامعة (برشام) وأعقبتها سوريا في جامعة (حلب والبعث وتشرين) ، بعدها ظهر في فلسطين في جامعة القدس وظهر في عمان عام (1986م).

مفهوم التعليم عن بعد :

التعليم عن بعد : هو إيصال المادة الدراسية المراد تعلمها عن طريق الوسائط الحديثة⁽¹³⁾ ، وتعتبر وسيلة حديثة وتكمن أهميته في الآتي⁽¹⁴⁾ :

1. يستطيع أي شخص التعلم إن كان راغباً في ذلك ، بصرف النظر عن المعوقات التي قد تواجهه.
2. توفير فرصة التعلم لمختلف الطبقات المجتمعية.
3. إتاحة الفرصة لمن يريد مواصلة دراسته ، خصوصا في برامج تعليم الكبار ، وكذلك الذين لا يستطيعون مواصلة التعلم بشكل مستمر.

التعلم الالكتروني المتزامن :

يعتمد هذا النوع من التعليم على الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم في نفس الوقت ، ويستطيع من خلاله المتعلم استقبال التغذية الراجعة كذلك يمكن من خلالها فتح غرف صوتية لتنفيذ استراتيجيات معينة ، 2 في هذا النوع يستطيع المتعلم اختيار المادة العلمية في أي وقت وفي أي مكان دون ارتباط بالمعلم ، ويتميز هذا النوع من التعليم ، بأن المتعلم يستطيع إعادة المادة العلمية ، ويستطيع إيقافها ، واسترجاعها ، والتحكم بها إلكترونيا ، والملاحظ أن أنواع التعليم غير المتزامن تختلف نسبياً عن التعليم المتزامن ، حيث يمكن استخدام القوائم البريدية والمدونات والمنتديات وغيرها.⁽¹⁵⁾

التعلم الالكتروني غير المتزامن :

في هذا النوع يستطيع المتعلم اختيار المادة العلمية في أي وقت وفي أي مكان دون ارتباط بالمعلم ، ويتميز هذا النوع من التعليم ، بأن المتعلم يستطيع إعادة المادة العلمية ، ويستطيع

إيقافها ، واسترجاعها ، والتحكم بها. إلكترونيا ، والملاحظ أن أنواع التعليم غير المتزامن تختلف نسبياً عن التعليم المتزامن ، حيث يمكن استخدام القوائم البريدية والمدونات والمنشورات وغيرها. (15)

الدراسات السابقة:

بحثت الدراسات السابقة في القيادة الإبداعية وفي التعليم عن بعد ومعيقاته في التعليم الجامعي ، ولم تتطرق هذه الدراسات إلى مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية :

أولاً : دراسات تتعلق بالقيادة الإبداعية :

دراسة العنزي (2017):

بعنوان درجة ممارسة القيادة الإبداعية عند المشرفين التربويين بمدينة الرياض: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإدارية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض ، وكذلك تحديد الصعوبات والمقترحات التي تسهم في ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت العينة من (179) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة ، وجاءت نتائج هذه الدراسة بحسب استجابة أفراد العينة بدرجة موافق على الصعوبات التي تحد من ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض (16).

دراسة آل حسين (2018) :

درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات المرحلة الابتدائية في حوطة بني تميم ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتكونت عينة الدراسة من (193) معلمة وهي عينة عشوائية بسيطة ، وقد توصلت الباحثة في نهاية الدراسة لنتائج أبرزها : موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على ممارسة القائدات للقيادة الإبداعية (9).

ثانياً : دراسات تتعلق بالتعليم عن بعد :

دراسة القحطاني (2010):

واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة :هدفت هذه الدراسة معرفة آراء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية لبرنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز بجدة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشملت العينة التي استخدمتها الباحثة جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام الفصول الافتراضية في جامعة الملك عبد العزيز واستخدمت الباحثة (الاستبانة) كأداة لجمع المعلومات من العينات المستهدفة ، وتوصلت الباحثة إلى أن التعليم عن بعد في الجامعة تحكمه عدة متغيرات منها (نوع الكلية ، سنوات الخدمة ، الإلمام في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت) (17).

دراسة الحمد والسامرائي (2020):

معيقات إدارة الصف في التعليم عن بعد : تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه إدارة الصف في تجربة التعليم عن بعد في جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية وجامعة الحسن بن طلال ، واستخدم الباحثان منهج تكميم النوع في تحليل البيانات ، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات تتفاوت درجة أهميتها بالنسبة لهم منها معوقات فنية تقنية ومنها معوقات غير مادية (18).

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك اهتماما كبيرا بالقيادة الإبداعية وممارستها وأثرها ، مع اختلاف أهداف تلك الدراسات عن أهداف هذه الدراسة ، وتناولت كذلك دراسات أخرى التعليم عن بعد والذي بدأ بالتعليم الجامعي واستخدم مؤخرًا في مراحل التعليم العام خصوصًا في فترة جائحة كورونا ، مع اختلاف أهداف تلك الدراسات أيضًا عن أهداف هذه الدراسة ، ويلاحظ عدم وجود دراسة تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر ، كذلك تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري ، والتوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها :

يتناول هذا الفصل وصفًا لإجراءات هذه الدراسة للوصول إلى أهداف الدراسة، وهي منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة وكيفية بنائها والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءاتها وتطبيقها ، وأخيرًا تحديد الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمدى ملاءمتها وطبيعة الموضوع ، فالمقاربة لا تتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة عليها ، بل تتعدى ذلك لتوضيح الظاهرة وتحليلها وتطويرها (المحمودي، 2019). واستخدم هذا المنهج لتنفيذ خطوات الدراسة من جمع البيانات والمعلومات وتحول دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين، تحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها ، ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة الطائف للعام الدراسي 1443هـ، وبلغت عينة الدراسة (518) معلم، ويوضح جدول ذلك.

توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

النسبة المئوية	العينة	المؤهل العلمي
76.6	397	بكالوريوس
23.4	121	دراسات عليا
% 100	518	المجموع
النسبة المئوية	العينة	سنوات الخبرة
12.2	63	أقل من 5 سنوات
13.1	68	من 5 إلى 10 سنوات
74.7	387	أكثر من 10 سنوات
% 100	518	المجموع

إعداد الباحث من بيانات التحليل الإحصائي، (2022)

يتبين من خلال جدول (1) أن نسبة العينة من المؤهل العملي (بكالوريوس) هي الأعلى حيث بلغت نسبتهم 77% والدراسات العليا 23%. كما أظهرت النتائج أن سنوات الخبرة لمن هم أكثر من 10 سنوات هي الأعلى نسبة حيث بلغت (75%) ومن ثم (5 إلى 10 سنوات) 13%، وأخيراً أقل من 5 سنوات 12%.

أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) (بعد مراجعة الأدبيات البحثية ومراجعة الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، تكونت الأداة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: البيانات الديموغرافية، (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتضمن الجزء الثاني محورين هما: دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد، ويشمل ثلاثة أبعاد (الحساسية للمشكلات، المثابرة، والأصالة) ومحور مشكلات التعليم عن بعد، وتكونت الاستبانة بإجمالي (30) فقرة للاستبيان ككل. تم تأكيد صلاحية الأداة بطريقتين؛ الأول هو الصدق الظاهر من خلال عرض الأداة على المختصين للحكم عليها علمياً من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة ووضوح العبارات وانتماء الفقرات إلى المحاور، وقد تم اقتراح تعديلات حسب خبراتهم، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم والعمل بها، وهذا الجزء الأول والذي يعرف بصدق المحكمين.

أما الطريقة الثانية صدقات لتساق الداخلي: للتحقق من صدق الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (70) فرد، من ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للأداة وبين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (2) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد

المحور	الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط للفقرة مع:	
			البعد	المقياس
البعد الأول	1	يحدد القائد مشاكل التعليم عن بعد مع المعلمين بدقة.	0.479**	0.500**
	2	يجمع القائد مع المعلمين المعلومات اللازمة لتقييم التعليم عن بعد.	0.842**	0.706**
	3	يناقش القائد أوجه القصور في التعليم عن بعد قبل تفاقم المشكلة.	0.763**	0.560**
	4	يشارك القائد المعلمين في وضع الحلول الممكنة والمناسبة لحل مشكلات التعليم عن بعد.	0.747**	0.561**
	5	يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني.	0.840**	0.659**
	6	يختار وينفذ القائد بمشاركة المعلمين الحلول المناسبة.	0.807**	0.673**
البعد الثاني	7	يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق اهداف التعلم عن بعد.	0.696**	0.505**
	8	يعطي القائد الوقت الكافي لدراسة الأفكار الجديدة.	0.865**	0.751**
	9	يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء.	0.866**	0.609**
	10	يهيئ القائد المناخ المناسب للمعلمين لطرح الأفكار.	0.882**	0.704**
	11	يتقبل القائد الأفكار بصدر رحب.	0.860**	0.611**
	12	يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة.	0.913**	0.736**
البعد الثالث	13	يشجع القائد طرح الأفكار الجديدة في حل مشكلات التعليم عن بعد التي تواجه المعلمين.	0.778**	0.657**
	14	يطرح القائد أفكارًا غير تقليدية في حل المشكلة	0.886**	0.671**
	15	يساعد القائد على بث روح المنافسة والحماس لابتكار الحلول الإبداعية.	0.900**	0.626**
	16	يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد.	0.691**	0.424**
	17	يربط القائد بين وجهات النظر المختلفة لصياغة أفكار عملية.	0.893**	0.672**
	18	يطبق القائد أساليب حديثة تواكب التقنية.	0.848**	0.640**

0.610**	0.717**	صعوبة استخدام منصات التعليم الافتراضية (مدرستي / مايكروسوفت تيمز) بسهولة.	19	المحور الثاني
0.546**	0.720**	صعوبة تطبيق العديد من الاستراتيجيات الجديدة أثناء التعليم عن بعد (مثل التعليم المصغر).	20	
0.516**	0.717**	صعوبة استخدام أدوات الفصل الافتراضي (إضافة اختبار، واجب، وسائط متعددة).	21	
0.504**	0.789**	صعوبة القدرة على تحقيق الأهداف التدريبية في التعليم عن بعد	22	
0.538**	0.731**	صعوبة التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور	23	
0.617**	0.710**	صعوبة إدارة الوقت في الفصول الافتراضية.	24	
0.577**	0.645**	صعوبة ضبط الطلاب داخل الفصول الافتراضية.	25	
0.388**	0.734**	صعوبة الحصول على المستلزمات الضرورية لتسهيل عملية التعليم عن بعد.	26	
0.467**	0.590**	ضعف الدورات التدريبية المختلفة التي تمكن المعلمين من استخدام برامج التعلم عن بعد.	27	
0.614**	0.772**	ضعف المستوى التقني لدى الطلاب وقدرتهم على استخدام التعلم عن بعد.	28	
0.587**	0.694**	ضعف المستوى التقني والتكنولوجي لدى المعلمين.	29	المحور الثاني
0.293**	0.412**	وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق.	30	

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

يتبين من خلال الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا في المحور الأول بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد حيث تراوحت القيم المعاملات ما بين (0.747 إلى 0.842) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$ ، وتراوحت القيم للفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.500 إلى 0.706). كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.699 إلى 0.913)، والفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.505 إلى 0.751)، أما فقرات البعد الثالث فتراوحت القيم والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.691 إلى 0.900) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (0.424 إلى 0.672)، وأخيراً تراوحت قيم فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.412 إلى 0.789) والدرجة الكلية تراوحت القيم ما بين (0.293 إلى 0.617)

جدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط البينية بين المحاور والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	مشكلات التعليم عن بعد	الأصالة	المثابرة	البعد
0.770**	0.298*	0.664**	0.778**	الحساسية للمشكلات
0.772**	0.239*	0.810**		المثابرة
0.736**	0.279*			الأصالة
0.762**				مشكلات التعليم عن بعد

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

يتبين من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية حيث تراوحت القيم المعاملات بين الأبعاد ما بين (0.239 إلى 0.810) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$ ، كما تراوحت قيم المعاملات للمحاور والدرجة الكلية ما بين (0.736 إلى 0.772). مما سبق يتبين أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق أداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي)
- التكرارات والنسب المئوية لحساب المتغيرات الديمغرافية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني.
- اختبار تحليل التباين الأحادي واختبارات لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة

الثالث.

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرض تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجة الإحصائية ومن ثم تفسير هذه النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين

جدول رقم (4) يوضح دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
موافق	11	1	4.07	يحدد القائد مشاكل التعليم عن بعد مع المعلمين بدقة
موافق	10	0.97	4.07	يجمع القائد مع المعلمين المعلومات اللازمة لتقييم التعليم عن بعد
موافق	7	0.85	4.18	يناقش القائد أوجه القصور في التعليم عن بعد قبل تفاقم المشكلة
موافق	6	0.89	4.18	يشارك القائد المعلمين في وضع الحلول الممكنة والمناسبة لحل مشكلات التعليم عن بعد
موافق	17	1.01	3.84	يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني
موافق	12	0.92	4.06	يختار وينفذ القائد بمشاركة المعلمين الحلول المناسبة
موافق بشدة	2	0.69	4.37	يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق أهداف التعلم عن بعد
موافق	13	0.89	4.03	يعطي القائد الوقت الكافي لدراسة الأفكار الجديدة
موافق بشدة	1	0.68	4.43	يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء.
موافق	8	0.96	4.12	يهيئ القائد المناخ المناسب للمعلمين لطرح الأفكار.
موافق بشدة	4	0.86	4.29	يتقبل القائد الأفكار بصدر رحب.
موافق بشدة	3	0.79	4.36	يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة.
موافق	5	0.84	4.2	يشجع القائد طرح الأفكار الجديدة في حل مشكلات التعليم عن بعد التي تواجه المعلمين.
موافق	18	0.97	3.8	يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة
موافق	14	1.01	4	يساعد القائد على بث روح المنافسة والحماس لابتكار الحلول الإبداعية.
موافق	16	0.99	3.85	يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد
موافق	9	0.91	3.97	يربط القائد بين وجهات النظر المختلفة لصياغة أفكار عملية.
موافق	15	0.88	4.09	يطبق القائد أساليب حديثة تواكب التقنية.
	أوافق	0.9	4.11	المتوسط العام

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

يتبين من خلال النتائج في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحاور الأول دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تراوحت ما بين (3.80 إلى 4.43) بانحراف معياري

تراوح ما بين (0.68 إلى 1.01) وكان أعلى ثلاث متوسطات للفقرات من الأعلى للأدنى (يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء)، من ثم الفقرة (يثق القائد في قدرات المعلمين لتحقيق أهداف التعلم عن بعد) تلتها الفقرة (يعمل القائد على تحقيق أهداف المدرسة بصورة مستمرة)، أما أدنى ثلاث متوسطات من الأدنى للأعلى فكانت للفقرة (يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة)، من ثم الفقرة (يتابع القائد مع المعلمين تنفيذ الحلول المختارة ومدى فاعليتها عبر جلسات العصف الذهني) ومن ثم الفقرة (يطبق القائد الأفكار الجديدة بدون تردد) كما بلغ المتوسط العام (4.11) بانحراف معياري (0.90) وهو في المستوى موافق.

وقد أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول (دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تراوحت ما بين (3.80 إلى 4.43) بانحراف معياري تراوح ما بين (0.68 إلى 1.01).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ماهي مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين

جدول رقم (5) يوضح مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
محايد	8	1.24	3.21	صعوبة استخدام منصات التعليم الافتراضية (مدرستي/ مايكروسوفت تيمز) بكفاءة عالية.
موافق	2	1.06	3.73	صعوبة تطبيق العديد من الاستراتيجيات الجديدة اثناء التعليم عن بعد (مثل التعليم المصغر).
محايد	9	1.29	3.19	صعوبة استخدام أدوات الفصل الافتراضي (إضافة اختبار، واجب، وسائل متعددة).
موافق	5	1.15	3.52	صعوبة القدرة على تحقيق الأهداف التدريبية في التعليم عن بعد
محايد	12	1.28	3.02	صعوبة التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور
محايد	11	1.28	3.16	صعوبة إدارة الوقت في الفصول الافتراضية.
محايد	7	1.3	3.31	صعوبة ضبط الطلاب داخل الفصول الافتراضية.

المستوى	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
موافق	4	1.14	3.61	صعوبة الحصول على المستلزمات الضرورية لتسهيل عملية التعليم عن بعد.
موافق	3	1.2	3.64	ضعف الدورات التدريبية المختلفة التي تمكن المعلمين من استخدام برامج التعلم عن بعد.
موافق	6	1.21	3.52	ضعف المستوى التقني لدى الطلاب وقدرتهم على استخدام التعلم عن بعد
موافق	10	1.23	3.19	ضعف المستوى التقني والتكنولوجي لدى المعلمين
موافق بشدة	1	0.8	4.53	وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق
أوافق		1.18	3.47	المتوسط العام للمحور الثاني

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد والتي تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟ لاختبار الفروق بين استجابات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تمّ استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معلمي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات، كذلك تمّ استخدام اختبار "التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر.

أولاً: سنوات الخدمة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة تمّ استخدام اختبار «التباين الأحادي» (ANOVA) والجدول التالي يوضح نتائج اختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

جدولرقم (6) يوضح نتائج اختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الحساسية للمشكلات	أقل من 5 سنوات	4.04	0.97	1.526	0.003
	- إلى 10 سنة	4.05	0.66		
	أكثر من 10 سنة	4.08	0.78		
المثابرة	أقل من 5 سنوات	4.3	0.75	1.656	0.002
	- إلى 10 سنة	4.16	0.62		
	أكثر من 10 سنة	4.28	0.67		
الأصالة	أقل من 5 سنوات	4.02	0.86	1.556	0.001
	- إلى 10 سنة	4.04	0.71		
	أكثر من 10 سنة	3.97	0.78		
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.94	1.03	1.523	0.006
	- إلى 10 سنة	4.28	0.95		
	أكثر من 10 سنة	4.24	0.67		

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

يتبين من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ثانياً: المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تمّ استخدام اختبار « ت لعينتين مستقلتين: Independent Sample T-test » لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار	درجة الحرية	الدالة الاحصائية
الحساسية للمشكلات	بكالوريوس	4.03	0.8	1.86	516	0.06
	دراسات عليا	4.18	0.76			
المثابرة	بكالوريوس	3.24	0.69	1.79	516	500
	دراسات عليا	4.38	0.62			
الأصالة	بكالوريوس	3.97	0.79	0.69	516	0.49
	دراسات عليا	4.03	0.75			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	4.26	0.67	1.82	170	0.07
	دراسات عليا	3.99	0.86			

إعداد الباحث من بيانات التحليل الإحصائي، (2022)

يتبين من خلال الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابة أفراد العينة تجاه دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لجميع المحاور والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما بين (0.69 إلى 1.86) وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$. وربما يعزى ذلك إلى أن أفراد العينة يبدون آرائهم بشكل مباشر وصريح حول دور القيادة الإبداعية في حل المشكلات كل حسب موقعه بغض النظر عن مؤهله العلمي، فكل من منهم يستطيع إبداء رأيه بوضوح لأنهم يتعايشون مع مديريهم ومشكلاتهم بالاجماع، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين بمختلف مؤهلاتهم العلمية مدركون لأهمية وضرورة إبداء آرائهم حول دور القيادة الإبداعية في حلهم للمشكلات.

السؤال الرابع:

هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدالة $a=0.05$ بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع وبيان هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدالة

$a=0.05$ بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف حسب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد والجدول يبين ذلك.

جدول رقم (8) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد

البعد	مشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين	مستوى الدالة	الدالة
الحساسية للمشكلات	0.086	0.051	غير دال
المثابرة	0.091*	0.039	دال
الأصالة	0.149**	0.001	دال
القيادة الإبداعية	0.120**	0.006	دال

إعداد الباحث من بيانات التحليل الاحصائي، (2022)

تظهر النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين الحساسية للمشكلات ومشكلات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت قيمة ($=0.085r$) وهي قيمة غير دالة احصائياً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة ($=0.091r$) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الأصالة ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة ($=0.149r$) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$ ، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين القيادة الإبداعية ومشكلات التعليم عن بعد حيث بلغت قيمة ($=0.120r$) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة

$0.01 \geq \alpha$ ، ويعزو الباحث هذه النتيجة أنه كلما زادت القيادة الإبداعية زاد حل مشكلات التعليم عن بعد ويعتبر هذا أمر طبيعي حيث أن الإبداع يقود إلى حل المشكلات وهذا يدل على مدى قدرة القيادة الإبداعية على حل مشكلات التعليم عن بعد وهو الأمر الذي يظهر أهمية توافر هذه الصفات في القادة عن توليهم المناصب في المدارس ومدى قدرتهم على توظيف هذا النوع من القيادة وهو القيادة الإبداعية وما لها من مزايا في حل مشكلات التعليم عن بعد لا سيما أن الإبداع مرتبط بشكل كبير في حل المشكلات ، وعلى حد علم الباحث لا توجد هنالك دراسات توضح العلاقة بين القيادة الإبداعية وحل مشكلات التعليم عن بعد.

الخاتمة:

الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة

بعد عرض نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى ما يلي:

1. اتفقت عينة الدراسة على توافر دور القيادة الإبداعية وكان أعلى متوسط للفقرة (يشجع القائد المعلمين على الاستمرار في العطاء). أما أدنى متوسط فكان للفقرة (يطرح القائد أفكار غير تقليدية في حل المشكلة وكان المستوى العام موافق).
2. اتفقت عينة الدراسة على توافر المحاور الثاني (مشكلات التعليم عن بعد) وكان أعلى متوسط للفقرة (وجود مشكلات في شبكة (الانترنت) في بعض المناطق)، وهو في المستوى أوافق.
3. عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

4. وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين المثابرة ومشكلات التعليم عن بعد ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الأصالة ومشكلات التعليم عن بعد.

توصيات الدراسة:

1. عقد الدورات التدريبية المختلفة لتمكين المعلمين من إتقان برامج التعلم عن بعد بشكل أكبر والسياسات التربوية، والعمل على ترجمتها في آدائهم التربوي.
2. تكثيف عقد البرامج والدورات التدريبية التي تنمي المهارات القيادية والابتكارية والإبداعية في حل المشكلات.
3. العمل على استمرار وتوظيف السمات الابتكارية لدى القادة التربويين من خلال البرامج، والسياسات التربوية، والعمل على ترجمتها في أدائهم التربوي.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء مزيد من الدراسات لدور القيادة الإبداعية على عينات أخرى.
2. عمل مزيد من الدراسات لدور القيادة الإبداعية في حل المشكلات من وجهة نظر المشرفين والإدارة العليا.
3. إجراء دراسة حول العلاقة بين القيادة الإبداعية ومتغيرات أخرى.

الهوامش :

- (1) منظمة الأمم المتحدة للطفولة (ليونيسيف)، 2020، ص21.
- (2) كنسارة، إحسان محمد، عطار، عبدالله إسحاق الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني (ط.2). مكتبة الملك فهد الوطنية، (2013)، ص176
- (3) صالح، يزن سمير، أثر القيادة الإبداعية في تعزيز مستوى الثقافة التنظيمية [أطروحة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الافتراضية السورية، (2019).
- (4) ابن منظور ، لسان العرب : لابن منظور، دار صادر ودار بيروت (1996) .
- (5) بيتر ، هاوس، القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (صلاح المعيوف ، ترجمة ؛ ط.6). معهد الإدارة العامة(2018).
- (6) عيد، هالة فوزي تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية، (2015).
- (7) العتوم، عدنان ، الجراح، عبدالناصر تنمية مهارات التفكير (ط.1). دار المسيرة، (2005).
- (8) المسعود، ربيع، نحو قيادة إبداعية للجودة الشاملة (ط.1). دار أسامة للنشر و التوزيع ، (2017)، ص143.
- (9) آل حسين، سارة بنت عبدالله، درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، (2018).
- (10) صالح ، مصطفى، بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الانترنت و أثره على اتجاهات الطلاب نحوالتعلم المبني على الشبكات [رسالة دكتوراة غير منشورة].جامعة حلوان، (2003).
- (11) سنبل ، فائقة، القيادة الإبداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال في مدينة مكة من وجهة نظر المديرات والمعلمات [مشروع ماجستير غير منشور]. جامعة أم القرى، (2014)، ص121.
- (12) المعراج ، سمير عطية، القيادة الإبداعية وقدرتها على التجديد والابتكار (ط.1) . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، (2020)، ص22
- (13) صوالحية ، عماد، الدمج بين التعليم الالكتروني والتعليم القانوني في ظل الأزمات. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(4)، 115-130، (2020).
- (14) الحارثي، عبد المحسن، التحديات التي تواجه القيادة المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا.المجلة التربوية 8،(91)، 62، (2021).
- (15) العيد، أفنان عبدالرحمن ، الشايع، حصة محمد، تكنولوجيا التعليم الأسس و التطبيقات (ط.3). مكتبة الرشد، (2017).
- (16) العنزي ، مشعل سليمان، درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض ، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والتربوية، 1 (1)، 21-48، (2017).

(17) القحطاني، ابتسام. (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى .

(18) الحمد ، نوار قاسم ، السامرائي، رعد عزاوي. (2020). معوقات إدارة الصف في التعليم عن بعد: تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال. مؤتة للبحوث والدراسات، 35(6)، 224-225 .

(19) المحمودي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي . دار الكتب الجمهورية اليمنية.

دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن خلال العام الدراسي 1444هـ - 2022م

طالبة ماجستير - جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

أستاذ الإدارة التربوية المشارك - جامعة الطائف
المملكة العربية السعودية

أ. أشواق محمد مشيع الشبتي

د. منال حسين الحمدي

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن تبعاً للأبعاد التالية: (المهارات الإبداعية، والمهارات التطويرية والمهارات التأثيرية) والكشف فيما اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وفقاً لمتغيرات (سنوات الخدمة - المؤهل العلمي)، وتم اختيار عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (193) معلمة واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ووزعت على عينة الدراسة وقد تم بناء استبانة مكونة من (30) عبارة وزعت على ثلاثة محاور هي : درجة المهارات الإبداعية، والمهارات التطويرية والمهارات التأثيرية، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية ككل لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٥) والانحراف المعياري بلغ (٠,٥٩٤) . كما خلصت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وفقاً لمتغيرات (سنوات الخدمة - المؤهل العلمي) .

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات القيادية، المشرفات التربويات، معلمات مدارس المرحلة المتوسطة.

Role of female educational supervisors in developing leadership skills of intermediate school teachers in Taif city, Saudi Arabia, from their point of view, during the academic year 1444 H-2022.

Ashwaq Mohammad Moshl Altobaite

Dr.Manal Hussein ALHamdi

Abstract:

The study aimed to identify the role of female educational supervisors in developing the leadership skills of middle school teachers in Taif from their point of view according to the following dimensions: (creative skills, developmental skills and influence skills) and to detect whether there are statistically significant differences between the average responses of the study sample to the degree of The role of female educational supervisors in developing leadership skills for female middle school teachers in Taif from their point of view according to the variables (years of service - educational qualification) The study used the descriptive survey method, and the study population consisted of (1935) middle school teachers in the city of Taif, and a representative sample was chosen by the simple random sampling method at a rate of (10 %) of the original population size, ie about (193) female teachers. The questionnaire was used as a tool for the study It was distributed to the study sample, and a questionnaire consisting of (30) phrases was built and distributed on three axes: the degree of creative skills, developmental skills and influence skills. The study reached the following results: The sample items of the study agreed to a moderate degree on the role of educational supervisors in developing the leadership skills as a whole of middle school teachers, where the arithmetic mean was (2.65) and the standard deviation was (0.594). The study also concluded that there are no statistically significant differences between the average responses of the study sample about the role of educational supervisors in developing the leadership skills of female middle school teachers in Taif from their point of view according to the variables (years of service - academic qualification).

Key words: Developing leadership skills, educational supervisors, middle school teachers

المقدمة:

تتعدد أدوار المشرف التربوي تجاه المعلمين، وذلك بتعدد الوظائف التي يقدمها المعلم لطلابه وللعملية التعليمية بشكل متكامل، ومن أبرز هذه الأدوار تطوير القدرات والمهارات الشخصية والمهنية للمعلم.

لذا فإن الإشراف التربوي يعد أداة لتحسين العملية التعليمية، وإن نجاح المعلم في رسالته مرهون بنجاح الإشراف التربوي في القيام بأدواره المنوطة به، وبالتكامل بين عمل المشرف وعمل المعلم يتطور العمل التربوي والتعليمي ميدانياً، وكلما ازداد التعاون والتناغم بين المشرف والمعلم ازدادت آفاق التميز وتعززت قيمة النتائج التعليمية والتربوية. فالمشرف التربوي يستهدف مساعدة المعلم وإرشاده في تربية وتعليم الطلاب، كما يهتم بتنمية شخصية المعلم نفسه، كذلك للمشرف التربوي دور تعاوني لأنه يساهم في خلق أجواء من التعاطف والثقة والتعاون فتكون علاقة المشرف بالمعلم والطالب علاقة تتيح لهم التصرف والابتكار بما يحقق الفائدة المرجوة من عملية الإشراف⁽¹⁾. وتجدر الإشارة هنا إلى النظام التربوي الحديث أصبح نظاماً يعتمد على المهارات القيادية، ومدى امتلاك المعلم المقدرة على فهم شخصية الطلبة ونفسياتهم، لذا فإن الإشراف التربوي أصبح عملية قيادية لها دورها البارز في نقل هذه المهارات القيادية إلى المعلم، وغرس المهارات الشخصية وخاصة مهارات القيادة لدى الطلاب.⁽²⁾ ولذلك فإنه في أمس الحاجة لتنمية مهارته القيادية خاصة وأن التربية تتغير باستمرار؛ مما يلقي على كاهل المعلمين ضرورة تنمية مهاراتهم القيادية وذلك من خلال إيجاد الفرص دوماً للتعليم والتطور، وقد سعت المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم بدعم وتزويد المشرفين بالخطط التربوية والتطويرية التي تخدم المعلمين في تنمية أهدافهم التعليمية والتربوية والقيادية من خلال الاهتمام بتنظيم برامج وأنشطة بصفة مستمرة لجميع المعلمين باختلاف مستوياتهم المهنية وتخصصاتهم العلمية لتحقيق أهداف متعددة ومن أهمها: تحقيق النمو المستمر للمعلمين، وفي ضوء ما سبق ولأهمية تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين فإن هذه الدراسة جاءت للكشف عن واقع الدور الذي تساهم به المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن.

مشكلة الدراسة:

اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالعملية التربوية والتعليمية اهتماماً كبيراً، وذلك بتسخير كل الإمكانيات والطاقات البشرية والمادية التي تخدم العملية التعليمية، ومن جملة هذه الاهتمامات الإشراف التربوي والذي يعتبر من الركائز المهمة في العملية التعليمية التربوية ومما يعزز أهمية الإشراف التربوي تزايد عدد المتعلمين الذي أدى إلى تزايد عدد المعلمين المنتميين للحقل التعليمي بمستوياته المتفاوتة وخبراتهم المختلفة وأهدافهم المتنوعة واتجاهاتهم المتعددة⁽³⁾. ونظراً لندرة الدراسات التي تتناول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمات في المملكة بشكل عام وبمحافظة الطائف بشكل خاص جاءت هذه الدراسة لتتناول دور المشرفين التربويين في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين ومن هنا يمكن صياغة مشكلة

الدراسة في السؤال الرئيس التالي: «ما دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات»؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما واقع دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس

المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية

لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وفقاً

لمتغيرات (الخبرة - المؤهل العلمي) ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات

مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن.

2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية

المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة

نظرهن وفقاً لمتغيرات (الخبرة - المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

1. تسهم الدراسة الحالية في تقديم صورة واضحة لمستوى الدور المقدم من المشرفات

التربويات لتنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؛

مما قد يساعد المسؤولين على تلافي جوانب الضعف في التطبيق والاستفادة من

التوصيات التي ستتوصل إليها الدراسة.

2. قد تفيد هذه الدراسة الإدارة التعليمية بمحاظفة الطائف في تفعيل دور المشرفات

التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس مراحل التعليم بشكل عام

والمرحلة المتوسطة على وجه الخصوص.

3. تأمل الباحثة أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين التربويين، في تبني تطبيق مفاهيم القيادة الحديثة،

بما يسهم في تطوير منظومة الإشراف التربوي تجاه المعلمين، لتحقيق الأهداف المنشودة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات

القيادية (الإبداع، التطوير، التأثير) لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة

الطائف من وجهة نظرهن.

2. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي

1442-1443هـ

3. الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة

الطائف.

4. الحدود البشرية: شملت جميع معلمات المدارس المتوسطة بمدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

المشرفات التربويات: المشرف التربوي: هو خبير فني، وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية.⁽⁴⁾

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الإشراف التربوي:

هو عملية تعاونية تطويرية يسعى من خلالها إلى تقديم المساعدة والعون التربوي لأطراف العملية التعليمية من معلمين ومديرين⁽⁵⁾

أهمية الإشراف التربوي:

يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الدور المنوط به في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها ووضع الحلول الملائمة لها والتعامل مع المعلم والطالب والكتاب المدرسي والمناهج التعليمية، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم⁽⁶⁾

يعد الإشراف التربوي أحد الآليات الحديثة التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، وذلك من أجل "تشخيص واقع العملية التعليمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، ويعمل على تحسينه وتطويره ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافه والعمل بحلها"⁽⁷⁾.

كما يعتبر الإشراف التربوي أحد الركائز الأساسية الهامة لتطوير العمل التربوي، ويتبوأ مكانة عالية جداً في صلب العملية التربوية، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلى جهاز دائم لتطوير العملية التربوية وتفعيلها في الميدان التربوي كما تحدده وترسمه الأهداف التربوية المرسومة مسبقاً⁽⁸⁾

المهارات القيادية:

تعرف المهارات القيادية بأنها «مجموعة من المهارات والممارسات الإدارية والفنية، والتي تمكن المعلمين كقادة من أداء المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفاعلية عالية، لتحقيق الأهداف المنشودة، والرقى بمستوى العملية التعليمية والتربوية»⁽⁹⁾

مفهوم مهارات القيادة

تعرف بأنها مجموعة من القيم و المعارف التي تكون يتصف بها القادة و تساعدهم على تنظيم العمل و تحقيق الأهداف بصورة تضمن المنافسة الدائمة للمؤسسة.⁽¹⁰⁾

كما تعرف المهارات القيادية بأنها « تلك المهارات الفعالة التي من الممكن استخدامها في عمليات التنظيم والعمل مع الآخرين وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف ⁽¹¹⁾

أنواع المهارات القيادية:

لا شك أن كل قائد يجب أن يتميز بصفات أو مهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه وتحقيق أهداف الإدارة التي يعملون فيها و لكي يستطيع القائد تفهم الأطراف الملائمة لعملية القيادة وهي (القائد -التابعون - الموقف) فلا بد أن يكتسب أربع مهارات وذلك لكي يبلخ أهداف العمل ويرفع الإنتاجية من ناحية ويحقق أهداف الأفراد ويرفع درجة رضاهم من ناحية أخرى وهذه المهارات هي:

1. المهارات الفنية: وهي أن يكون القائد مجيداً لعمله متقناً إياه ملماً بأعمال مرؤوسيه من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، عارفاً لمراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها، و كذلك أن يكون بإمكانه استعمال المعلومات وتحليلها و أيضاً مدركاً و عارفاً للإمكانات المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل.

2. المهارات الإنسانية: ويعنى بها القدرة على تفهم سلوك العاملين وعلاقتهم ودوافعهم وكذلك العوامل المؤثرة على سلوكهم، لأن معرفته بأبعاد السلوك الإنساني يمكنه من فهم نفسه أولاً ومن ثم معرفة مرؤوسيه ثانياً وهذا يساعد في تحقق الأهداف المشتركة.

3. المهارات الذهنية و تشتق منها :

– المهارة الإدارية : وتعني قدرة القائد على التعامل مع الموظفين داخل المؤسسة ، و وضع هيكلية داخلية تضمن سير العمليات في المؤسسة ، كذلك قدرته على إدارة الموظفين بطريقة تضمن رضاهم الوظيفي لاستخراج أفضل ما لديهم من إمكانيات ذاتية و وظيفية

– المهارة السياسية : معرفة القائد بالسياسات و التشريعات التي تصدرها الدولة و ربطها بالتنظيمات الداخلية لتحقيق أهداف المؤسسة في ضوء تلك السياسات (12)

المهارات الإبداعية:

يعبر الإبداع عن قدرة الانسان على إعادة صياغة خبراته السابقة ، للوصول الى تصورات مستقبلية حديثة ، و الإبداع لا يحتاج إلى شخص يتسم بدرجة عالية وكبيرة من الذكاء، ولكن يحتاج إلى شخص تتوافر لديه الحساسية للمشكلات و القدرة على حلها بأساليب مبتكرة، كما و يتصف الشخص المبدع بسمات وقدرات تساعده على قيادة عمله بطرق مختلفة مثل :تحمل المخاطر، والوعي بما يدور حوله، والمثابرة، وسعة الخيال و غيرها، حيث تعد هذه السمات فطرية، و يمكن صقلها و تنميتها من خلال الأساليب و الطرق المختلفة لتنمية الإبداع. ⁽¹³⁾ ويكون المشرف التربوي مبدعاً عندما يبذل أقصى ما لديه في تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين من صبر ولباقة و مرونة تفكير و تواضع و إدراك و وعي بالأهداف التربوية، وتشجيع المعلمين والتوجيه المهني لهم بشكل مستمر. ⁽¹⁴⁾

والمشرف التربوي هو الذي يستفيد من تجارب الآخرين ويغذي المعلمين في نشاطهم الإبداعي ويجعلهم يقودوا أنفسهم بأنفسهم، ويساعدهم على التخلص من الاعتماد تدريجياً حيث يعمل على تحريرهم من قيود التفكير النمطي وينمي تفكيرهم المنظم ويحفزهم على الابتكار والتعبير الخلاق في عملهم ويتيح لهم إطلاق طاقاتهم الإبداعية إلى أقصى مدى باستخدام الأساليب الإشرافية المختلفة.⁽¹⁵⁾

الدراسات السابقة:

سوف تستعرض الباحثة في هذا الجزء عدداً من الدراسات ذات الصلة بموضوعها وقد قامت الباحثة بمراجعة التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث. وذلك على النحو التالي:

الدراسات العربية:

دراسة الغامدي (2007):

والتي هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية والمتعلقة بالتخطيط للدرس، وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وتقويم الطلاب، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي واستخدام الاستبيان وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي اللغة العربية ومديري المدارس بمحافظة خميس مشيط وكانت عينة الدراسة بعض معلمي اللغة العربية ومديري المدارس في جميع المراحل بمحافظة خميس مشيط بلغت (40) معلماً و20 مديراً، في الفصل الدراسي الثاني 2006 - 2007. وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور التنمية المهنية لدى المشرف التربوي بمستوى عالٍ من ناحية التخطيط واتخاذ القرار، في حين أظهرت الدراسة مستوى متوسطاً في الكفايات التعليمية.⁽¹⁶⁾

دراسة القبلان (2018):

هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي العلوم، ودوره الإشرافي في ضوء هذه المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (243) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: المتوسطات الحسابية لدرجات تحقق دور المشرف التربوي في مجال التنمية المهنية تراوحت بين (3,91 - 4,04) أي بدرجة تحقق كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الجنس، فيما وجدت فروق تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وكانت الفروق لصالح حملة ماجستير فأعلى، ولصالح المعلمين ممن خدمتهم (5-10 سنوات، و10 سنوات فأكثر).⁽¹⁷⁾

دراسة القحطاني (2017):

وهدف إلى التعرف على درجة إسهام مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية، (الفنية، الإدارية، الإنسانية) لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القويعة والبالغ عددهم (412)

مديراً، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: أن هناك موافقة بين عينة الدراسة على أن مشرفي الإدارة المدرسية يساهمون في تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعة بدرجة كبيرة، وتأتي المهارات القيادية الإنسانية بالمرتبة الأولى وبدرجة إسهام كبيرة، ويليهما المهارات القيادية الفنية بدرجة إسهام كبيرة، وبالمرتبة الثالثة تأتي المهارات القيادية الإدراكية بدرجة إسهام كبيرة.⁽¹⁸⁾

الدراسات الأجنبية:

دراسة يدي وزبيدا (Eady& Zepeda,2007):

هدفت إلى الكشف عن أثر الإصلاح الإلزامي على التقييم والإشراف وتطوير أداء العاملين في المدارس المتوسطة الريفية، وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي بتصور الحالة وباستخدام تحميل كل من داخل الحالة عبر الحالة، وأجريت مقابلات مع كل من المشاركين من عاملين في الحقل التربوي في المدارس المتوسطة الريفية، وأظهرت النتائج تصورات مهمة وهي أن يتم الإشراف عن طريق الزيارات الفصلية، وأن التمويل المحدود يحد من فاعلية تقييم المعلمين، ورفع كفاية أداء المعلمين من خلال الإشراف الموجه لهم وتوفير كل ما يحتاجونه. (19)

دراسة هسمانجو وهسمانجو (Hismanoglu& Hismanoglu,2010):

والتي هدفت إلى دراسة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية حول الإشراف التعليمي نسبة إلى التنمية المهنية، ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق ذلك على عينة صغيرة الحجم من المعلمين وفق استبانة معدة لذلك، في سياق التعليم العالي في الجمهورية التركية شمال قبرص. حيث أشارت النتائج إلى أن على المشرف التربوي أن يسلط الضوء على نقاط القوة في أداء معلمي اللغة الإنجليزية، ويقوم بتشجيعهم على التفكير ملياً في نقاط الضعف وإيجاد بعض الحلول لمشاكلهم. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ملحوظ بين المعتقدات التي يؤمن بها مدرسو اللغة الإنجليزية، والتجارب الحقيقية المتعلقة بالإشراف التعليمي، ومن جانب آخر تدني مستوى الإشراف التربوي.⁽²⁰⁾

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة فإن أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية يتبين بالتالي:

- من حيث المنهج المستخدم اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة .
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدامه لأداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات عدا دراسة يدي وزبيدا (Eady& Zepeda,2007) الذي اعتمدت على المقابلة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في مجتمع الدراسة وعينتها باعتماده على المعلمين عدا دراسة القحطاني (2017) التي كانت عينتها مدرء المدارس .

منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات، والمعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط، بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (21).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف والبالغ عددهن (1935) معلمة وفقاً للإحصائيات التي زودت الباحثة بها من قبل إدارة التخطيط والتطوير وحدة المعلومات بإدارة تعليم الطائف 2021-2022م.

عينة الدراسة:

نظراً لكبر مجتمع الدراسة، تم اختيار عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية البسيطة وبنسبة (10 %) من حجم المجتمع الأصلي، أي حوالي (193) معلمة وقد تم توزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة الطائف، وكانت الاستبانات المستردة (193) استبانة، جميعها صالح للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحلي (193).

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبيان المستلمة من عينة الدراسة؛ ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية؛ المختلفة هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما يتضح في الجدول (1) التالي:

جدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	130	67.4 %
اعلى من بكالوريوس	63	32.6 %
المجموع	193	100 %

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الإحصائي، (2022)

يتبين من الجدول (1) أن (130) فرداً يحملون مؤهل بكالوريوس ويمثلوا (4.67 %) من العينة، فيما لم يبلغ عدد المؤهلين بدرجة أعلى من بكالوريوس (63) معلمة ويمثلن (6.32 %) من العينة.

توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة كما يتضح في الجدول (2) التالي:

جدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من (5) سنوات	43	22,3 %
من (5-10) سنوات	67	34,7 %
أكثر من (10) سنوات	83	43,0 %
المجموع	193	100 %

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الإحصائي، (2022)

يلاحظ من الجدول (2) أن معظم أفراد عينة الدراسة خبرتهم أكثر من 10 سنوات ويمثلن 43,0 % من العينة وبعدها (83) معلمة يليهن ذوي الخبرة من 6 إلى 10 سنوات ويمثلن 34,7 % من العينة وبعدها (67) معلمة، وكانت أقل نسبة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات ويمثلن 22,3 % من العينة، وبعدها (34) معلمة

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة من أفراد عينة الدراسة، حيث تم تصميمها وبنائها وفق خطوات وإجراءات ومعايير وشروط منهجية البحث العلمي المعروفة في بناء وتصميم أدوات الدراسة وتوصف الاستبانة بأنها مجموعة من الأسئلة المسحية يطلب الإجابة عليها من قبل مجموعة المشاركين في البحث أفراد العينة (علام، 2012، 296).

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول:

ما واقع دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
1	المهارات الإبداعية	2.65	0.575	2	متوسطة
3	المهارات التطويرية	2.66	0.619	1	متوسطة
2	المهارات التأثيرية	2.58	0.578	3	منخفضة
تنمية المهارات القيادية ككل		2.65	0.594		متوسطة

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الإحصائي، (2022)

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية ككل لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بلغ (٢.٦٥) وانحراف معياري (٠,٥٩٤) وبدرجة ممارسة (متوسطة).

البعد الأول: المهارات الإبداعية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن:

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات الإبداعية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات الإبداعية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الفقرة
3	تشجيع المشرفة على إدارة النقاش	2.92	0.964	متوسطة	1
2	توجه المشرفة إلى استخدام التعزيز الإيجابي أثناء التفاعل الصفّي.	2.88	0.898	متوسطة	2
1	تساعد المشرفة على القدرة على تحليل المادة التعليمية لاستخراج الأهداف السلوكية	2.88	0.864	متوسطة	3

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الفقرة
	١٠	٢.٧٢	٠.٨٥٤	متوسطة	4
5	تشجع المشرفة على طرح اسئلة باعثة على الطلاقة والمرونة	٢.٦١	٠.٨٩٤	متوسطة	5
6	تزداد المشرفة بنماذج تخطيط متميزة	٢.٥٩	٠.٩٠٨	منخفضة	6
9	تنظم معي المشرفة مسابقات للطالبات الموهوبات	٢.٥٥	٠.٧٩٨	منخفضة	9
9	توضح لي المشرفة اليات الدروس الابداعية	٢.٥٢	٠.٨٦٣	منخفضة	8
4	تساعد المشرفة على ايجاد حلول مبتكرة لمشكلات الطالبات	٢.٥٠	٠.٩٦٢	منخفضة	9
7	توجد المشرفة بيئة ممتعة وودية ومبهجة لأعضاء هيئة التدريس	٢.٥٠	٠.٨٨٦	منخفضة	10
البعد ككل	تحفز المعلمات المبدعات ماليا ومعنويا	٢.٦٥	٠.٥٧٥	متوسطة	

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الاحصائي، (2022)

تبين النتائج في الجدول الموضح أعلاه أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات الإبداعية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن جاء بدرجة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي ككل (٢.٦٥) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (2,60 الى 3,39) وهي الفئة التي تشير الى درجة تنمية (متوسطة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة الدورات والبرامج والأنشطة التي تعزز ذلك لدى المشرفات أولاً ومنهن إلى المعلمات.

البعد الثاني: المهارات التطويرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من
وجهة نظرهن حيث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التطويرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التطويرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الفقرة
20	تشجع المشرفة على مواصلة الدراسات العليا	٢.٩٣	٠.٧٨٦	متوسطة	11
12	تشجع المشرفة على تحديث المعلومات في ضوء تطورات العصر	٢.٦٧	٠.٨٥٤	متوسطة	12
11	تحث المشرفة على ربط المنهج بواقع الحياة	٢.٧٤	٠.٩٧٣	متوسطة	13
14	تساعد المشرفة في استخدام الوسائل التعليمية الفاعلة	٢.٧٢	٠.٩٦٦	متوسطة	14
15	تطلع المشرفة على الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس	٢.٦٩	٠.٨٩٢	متوسطة	15
16	تشجع المشرفة على القيام بعملية إثراء المنهج.	٢.٦٩	٠.٩٩٤	متوسطة	16
19	ترشد المشرفة الى مواقع الكترونية تهتم بتطوير التدريس	٢.٦٨	٠.٨٧٩	متوسطة	17
18	تدرب المشرفة على مهارة الملاحظة	٢.٦١	٠.٨٥٩	متوسطة	18
17	تشجع المشرفة على إجراء البحوث التربوية الميدانية.	٢.٥٤	٠.٩٩٦	منخفضة	19
13	تشارك المشرفة في تحليل المنهج	٢.٤٣	٠.٨٨٦	منخفضة	20
	البعد ككل	٢.٦٦	٠.٦١٩	متوسطة	

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الإحصائي، (2022)

تبين النتائج في الجدول رقم (5) الموضح اعلاه ان دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التطويرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن جاء بدرجة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي ككل (٢.٦٦) وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٩) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (2.60 الى 3.39) وهي الفئة التي تشير الى درجة متوسطة. **البعد الثالث:** المهارات التأثيرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن.

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التأثيرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (6) يوضح المهارات التأثيرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب الفقرة
29	تحت المشرفة على التواضع عند التعامل مع الطالبات.	٣.١١	٠.٨٩٧	متوسطة	21
26	تحت المشرفة على تقبل آراء الآخرين	٢.٨٨	١.٠٨٦	متوسطة	22
23	تحت المشرفة على مراعاة الاناقة في مظهرها امام الطالبات.	٢.٧٤	٠.٧٩٦	متوسطة	23
24	تذكر المشرفة دائما بالقيم الدينية وضرورة الالتزام بها	٢.٧١	٠.٩٣٩	متوسطة	24
25	توجه المشرفة الى الاساليب الحديثة والمطلوبة في التعامل مع الطالبات	٢.٦٨	١.٠١٧	متوسطة	25
22	تشجع المشرفة على تفعيل التعليم التعاوني	٢.٥٩	٠.٨٧٩	ضعيفة	26
30	توجه المشرفة الى التفاني في العمل وانكار الذات	٢.٥٦	٠.٩٣٩	ضعيفة	27
28	ترشد المشرفة الى اتباع منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطالبات	٢.٤٦	٠.٨٥٩	ضعيفة	28
21	ترشد المشرفة الى سبل غرس القيم في نفوس الطالبات	٢.٤٤	٠.٧٦٩	ضعيفة	29
27	توجه المشرفة باتباع نمط الشورى في ادارة الصف	٢.٢٣	٠.٨٠٠	ضعيفة	30
	البعد ككل	٢.٥٨	٠.٥٧٨	ضعيفة	

إعداد الباحثة من خلال نتائج التحليل الاحصائي، (2022)

السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن وفقاً لمتغيرات (سنوات الخدمة - المؤهل العلمي) ؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) واختبار التباين الاحادي (انوفا) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن، تُعزِل متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) وفيما يلي عرض النتائج:

وكانت النتائج بنقطة المؤهل العلمي وسنوات الخبرة عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية ككل وحول كل بعد من أبعاد المهارات القيادية (المهارات الإبداعية، المهارات التطويرية، المهارات التأثيرية).

الخاتمة:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الموسومة بعنوان « دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن، حيث تكون الدراسة من الإطار العام للدراسة، من حيث المقدمة وعرض المشكلة والأهداف والأهمية وكذلك حدود الدراسة، ومن ثم قامت الباحثة بعرض الإطار النظري للدراسة وعرضت الباحثة مفهوم الإشراف التربوي، وأهميته، ومن ثم بينت الباحثة ماهية المهارات القيادية، من حيث المفهوم وكذلك أنواع المهارات القيادية، والمتمثلة في المهارات الفنية والمهارات الإنسانية بالإضافة إلى المهارات الذهنية. وأخيراً تم عرض الدراسات السابقة وصلاً بعد ذلك إلى عرض منهجية الدراسة وإجراءاتها، ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، للوصول إلى النتائج الدراسة وتوصياتها

النتائج :

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج تتمثل فيما يلي:

1. أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية ككل لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٥) والانحراف المعياري بلغ (٠,٥٩٤)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (2,60 الى 3,39)
2. أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات الإبداعية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن حيث جاء المتوسط الحسابي لهذا البعد (٢.٦٥) والانحراف المعياري بلغ (٠,٥٧٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (2,60 الى 3,39)
3. أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التطويرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن حيث جاء المتوسط الحسابي ككل (٢.٦٦) والانحراف المعياري بلغ (٠,٦١٩) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (2,60 الى 3,39) وهي الفئة التي تشير إلى درجة متوسطة.
4. أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات التأثيرية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن حيث جاء المتوسط الحسابي ككل (٢,٥٨) والانحراف

المعياري بلغ (٠.٥٧٨) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس ليكرت الخماسي (من ١.٨٠ الى ٢.٥٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة منخفضة

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظرهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها التي أظهرت أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية ككل جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن درجة تنمية أبعاد المهارات القيادية تراوحت ما بين متوسط ومنخفضة و توصي الباحثة بالتالي:

1. توصي الباحثة فيما يخص المهارات الإبداعية أن تعمل المشرفات على تنظيم مسابقات إبداعية وتحفز المعلمات المبدعات ماليًا ومعنويًا وكذلك توضيح آليات الدروس الإبداعية و أن تساعد المشرفة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات و أن تحرص لإيجاد بيئة ممتعة وودية ومبهجة للمعلمات.
2. توصي الباحثة فيما يخص المهارات التطويرية أن تعمل المشرفات على تشجيع المعلمات على إجراء البحوث التربوية الميدانية وتحليل المناهج وتطويرها .
3. توصي الباحثة فيما يخص مهارات التأثير في الآخرين أن يحرصن على تفعيل التعليم التعاوني وتوجيه المعلمات على التفاني في العمل و إنكار الذات واتباع منهج العدل والمساواة والديمقراطية بين الطالبات و إرشادهن إلى سبل غرس القيم في نفوس الطالبات واتباع نمط الشورى في إدارة الصف .
4. يجب أن تشترك المعلمات في تحديد احتياجاتهن التدريبية والمشاركة في صياغة البرامج التدريبية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول المهارات القيادية التي يجب أن تكتسبها المعلمات مع الاستفادة من المداخل الحديثة للقيادة التربوية .
2. إجراء دراسة بعنوان دور المشرفين التربويين في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي التعليم العام بمدينة الطائف .
3. إجراء دراسة بعنوان دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المدارس الاهلية بمدينة الطائف.

الهوامش:

- (1) وزارة التربية والتعليم: دليل المشرف التربوي، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد أثناء النشر(1419 هـ)، ص7
- (2) الغملاس، إبراهيم بن محمد، الإشراف التربوي بين الواقع والمأمول، تقرير عن واقع الإشراف التربوي التطبيقي، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود - كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، الفصل الدراسي الثاني، (1429هـ)، ص1
- (3) الخطيب، رداح، الفرح، وجيه، الخطيب، أحمد، الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مطابع الفرزدق التجارية، (1996)/ ص13
- (4) الجهني، ماجد، تصور مقترح للتغلب على معوقات الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(1)، (2020) ص120.
- (5) السلوم، حمد، التربية والتعليم العام في المملكة العربية السعودية بين السياسة والنظرية والتطبيق (نظرية تقويمية)، الرياض، (1995)، ص229
- (6) عسيلات، ابتسام، درجة ممارسة قائدات المدارس الأهلية للمهارات القيادية في مدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز، (2017)، ص5
- (7) الخليفات، مها، أثر المهارات القيادة على بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، (2006)، ص73
- (8) الطيب، عزيزة، الوشمي، أسماء، ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة بريدة. مجلة العلوم التربوية، 24(2)، (2016) 87-143.
- (9) المعراج، سمير عطية، القيادة الإبداعية وقدرتها على التجديد والابتكار، ط1، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع (2020)، ص56-57.
- (10) نصر، معاطي، الاستراتيجيات المعرفية و فوق المعرفية التي يمارسها طلاب شعبة اللغة العربية بكتليات التربية في مواقف الاستماع إلى محاضرات النحو و كتابتها، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، (122)، 166-238، (2007)، ص66.
- (11) أبو عزام، محمد، الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي (ط1). دار زهدي للنشر و التوزيع، (2020)، ص73.
- (12) حلس، داود، العاجز، فؤاد، دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعلم و التعليم، الجامعة الإسلامية (2009)، ص121.
- (13) الغامدي، حافظ، دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى. والنفسية، 9(26)، 57-75، (2007).
- (14) القبلان، فايزة، دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في مدينة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، (2018م).

- (15) القحطاني، سعود «إسهام مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعة». مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد (8)، العدد (18)، (2017م).
- (16) Eady & Zepeda The impact of mandatory reform on evaluation, supervision and performance development of workers in rural middle schools. Educational Journal. No. 52007), pp. 65-89
- (17) Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), (2010). 983-989.
- (18) آل شبيب، نور عايض سعيد، الإشراف التربوي في تنمية مهارات القيادة التشاركية لدى مديرات رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد (180)، (2016)، ص2.
- (19) العجلان، وجدان صالح عبد العزيز . درجة اسهام الإشراف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى قائدات مرحلة رياض الأطفال. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (1) ، العدد (7)، (2018) ص88
- (20) العساف، صالح، المخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط3، الرياض: مكتبة العبيكان، (2003)، ص189.
- (21) العبدالجبار، عبدالرحمن، الإشراف التربوي ومهين المعلمين وتوطين الإشراف - مهنية المعلم - الإشراف المتنوع (ط1). مكتبة الملك فهد الوطنية، (2008)، ص11.

English Language Department, Faculty of Education

Investigating coherence and cohesion in writing

English composition

Dr. Ahmed Hamid Mohammed Ahmed

Alzaiem Alazhari University

Abstract:

This study focused on investigating third level university students' coherence and cohesion in writing English composition, The case study of this research was the students of Alzaiem Alazhari University, University of Bahri, University of Khartoum and Omdurman Islamic University in order to reveal the obstacles encountered by Sudanese university EFL learners when writing English composition and their potential contribution to the pedagogical purposes. The problem of this study emerged from university students' inability to produce a coherent and cohesive text when comparing their performances in a pre-writing test and a post one. Sudanese university students suffered a lot and are still suffering from the problem of expressing their ideas, opinions, thoughts and feelings in a coherent and cohesive way when they come to write any piece of writing. It may be useful for both university EFL learners and English teachers; this study is significantly important because it helped teachers to make use of the feedback got from the field. The aim of this study was to find to which extent that the Sudanese university students could produce a coherent and cohesive text in writing composition. The more diverse the teaching techniques the better teaching writing results are. The study aimed at developing and managing the university EFL learners to

write competently, coherently, meaningfully and using the transitional words properly. Moreover it aimed to measure the students' competence in using cohesive devices and mechanics of writing, besides providing them with cues and remedial work in order to write more logically and in a well-sequenced way. A descriptive analytical approach was followed in conducting this study. The results obtained indicated the necessity of using remedial work when teaching composition to university EFL learners. It was found that free-writing tasks were more complicated and challenging for them. For many university students writing is considered as a daunting task and it needs careful planning and more information about the subject matter. The failure to write coherently and cohesively is a result of the students' inability to sequence the events chronologically and logically. It is quite impossible to have good learners gaining knowledge without offering them the sufficient opportunities of practicing writing. The study strongly recommended the necessity of teaching the university students the transitional words, tenses and providing them with more authentic materials and this would ease the situation for them to perform better when they write a composition. It also strongly recommended the importance of using the supplementary and remedial work when teaching the students how to write an English composition. The researcher would very much like seeing other scholars investigate the communicative approach on developing university EFL learners writing performance.

Investigating coherence and cohesion in writing English composition

دراسة التماسك والترابط البنيوي في كتابة التعبير بالانجليزية

د.أحمد حامد محمد أحمد - قسم اللغة الإنجليزية - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهرى

مستخلص:

تناولت الدراسة مشكلة طلاب المستوى الثالث الجامعي وتحديدًا مشكلة التماسك البنيوي في كتابة موضوع الانشاء. أجريت هذه الدراسة على طلاب المستوى الثالث في جامعات الزعيم الأزهرى وبحري و الخرطوم وام درمان الاسلاميه وذلك بغرض كشف العقبات (المشاكل) التي تواجه طلاب الجامعات السودانية عند كتابة موضوع انشاء أو مشاركتهم المحتملة في الأغراض التربوية. نبعت مشكلة الدراسة في عدم مقدرة الطلاب الجامعيين من كتابة نص مترابط ومتماسك وقد عانى الطلاب كثيرا بسبب مشكلة التعبير عن ارائهم وافكارهم واحاسيسهم بطريقة مترابطة ومتماسكة عند كتابة الإنشاء. تمثلت اهمية الدراسة في مساعدة الاساتذه للإستفاده من النتائج التمحصل عليها من هذه الدراسة. هدفت الدراسة لإيجاد طريقة تمكن طلاب الجامعات السودانية من كتابة نص مترابط ومتماسك. وذلك عن طريق مقارنة أداء الطلاب قبل وبعد اختبار التجربة وان التنوع في استخدام تقنيات التدريس هو الذي يؤدي إلى نتائج جيدة. كما هدفت الدراسة إلى تطوير وتوجيه مقدرات الطلاب وذلك بهدف الارتقاء بمستوى الكتابة عند الطلاب من ناحية الكفاءة والمضمون والتماسك عن طريق استخدام كلمات الربط بصورة جيدة. وتناولت الدراسة أيضا مسألة قياس كفاءة الطلاب في استخدام أدوات الربط وتقنية الكتابة بالإضافة إلى تزويد الطلاب بالنماذج والأعمال المجهزة مسبقا وذلك بغرض تقديم كتابة مبنية على اساس المنطق وتسلسل الافكار. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج اهمها ضرورة استخدام النماذج الجاهزة عند تدريس موضوعات الانشاء لطلاب الجامعات. وقد توصلت الدراسة إلى ان الواجبات الكتابية التي يتمتع فيها الطلاب بنوع من الحرية هي اكثر تعقيدا وتمثل تحديا للطلاب. تعتبر كتابة المواضيع الانشائية مهمة شاقة بالنسبة لكثير من الطلاب الجامعيين في هذا المستوى. كما انها تحتاج إلى تخطيط دقيق ومعلومات كثيرة عن الموضوع. وان الاخفاق في كتابة موضوع متماسك ومتربط ناتج عن عدم مقدرة الطلاب على ترتيب الاحداث ترتيبا منطقيا وزمانيا. وثبت انه من غير الممكن الحصول على طلاب متميزين بدون تقديم المعرفة والفرص الكافية لممارسة الكتابة. أوصت الدراسة بضرورة تدريس الطلاب الجامعيين أدوات الربط والأزمنة بالإضافة إلى تزويدهم بمواد ذات دقة عالية. وسيساعد ذلك على تقديم أداء أفضل عند كتابة موضوع انشاء. كما أوصت الدراسة أيضا بأهمية استخدام نماذج اضافية لمعالجة مشاكل الطلاب عند كتابة موضوع انشاء باللغة الانجليزية. تقترح الدراسة إجراء دراسة في منهجية التواصل لتطوير اداء الطلاب عند كتابة الإنشاء.

Background

The researcher has experienced teaching at university and secondary schools for ten years, he taught many different writing courses, during this period he noticed that the students of both levels considered that writing is a boring, tough and a daunting task. Learning a foreign language writing skills takes time and dedication. There are many reasons that may help to convince that the Sudanese university EFL learners to take the plunge especially if such persuasion is needed. Some reasons are practical, some aspiration, some intellectual and others are sentimental.

Knowing a language means knowing how to produce and understand the sentences of that language with particular meanings. Nowadays writing skill is becoming one of the best means of communication through which (where) many people can convey their ideas, opinions, suggestions, demands and basic needs.

L.G. Alexander (1967:34) claimed That many students are plunged into a composition work long before they ready for it .The teacher may decide that it is the time his/her students attempt to write a composition , so he / she sets a short narrative or descriptive piece and hopes for the best .

Writing skill can be best developed through carefully controlled and graded comprehension or précis exercises.

As mentioned by H.G. Widdowson (1971:56) writing is a much slower process than either speaking or reading. In writing free composition a learner has to make up his own thoughts. Outside the lessons penmanship is the first kind of writing exercises that reader can use.

1.1 Statement of the problem

The students of universities and general levels considered that writing is not an interesting activity especially if you ask them to write on a limited topic. Few of them can write but the great majority claim that writing is a quite difficult and boring task. Su-

danese universities EFL learners are completely suffering from the problem of ignoring the fundamentals of writing of a composition when writing. Some students might have difficulty with writing because of poor orientation to task, attention problems, behavioral resistance and discouragement as a result of history failure with writing or other underlying problems.

1.2 Objectives of the Study

This study aims at the following:

1. Developing and managing university EFL learners to write a composition coherently and cohesively.
2. Measuring the university EFL learners' ability in using the transitional words and mechanics of writing.

1.3 Questions of the study

1. How do the universities EFL students write a unified, coherent and cohesive composition?
2. How are the students' abilities measured in using the transitional words?

1.4 Hypotheses of study

1. Sudanese University EFL learners' compositions lack unity, coherence and cohesion.
2. University EFL learners are unable to use the transitional words to connect their ideas when writing.

1.5 Significance of the study

Writing is one of the most significant language four basic skills for EFL learners and for all language other learners. Mastering learning English language writing skills will help to motivate you as a foreign language learner in your study and to succeed in your career.

University students are supposed to be well equipped with knowledge and skills. Mastering writing skills is a cornerstone for the students' success in their university studies.

1.6 Limits of the study

This study is limited to investigate coherence and cohesion in English as a foreign language learners' composition writing, targeting both teachers and EFL learners at the tertiary levels namely the 3rd level students of the Faculty of Education, Alzaiem Alazhari University, University of Khartoum, Omdurman Islamic University and University of Bahri who majored in English language, in the academic year (2021-2022).

1.7 Method of the study

In order to carry out this research to achieve, its objectives and to answer its questions, the researcher adopts the descriptive and analytical approach.

1.7.1 The Subject

a-University English language teachers.

b-University students.

1.7.2 Instruments

The researcher is going to collect data by using the following tools:

a-Questionnaire for English language teachers.

1.7.3 Procedure

The researcher is going to collect data by:

- a. Distributing the questionnaire to the English teachers and collecting them back.
- b. Analyzing and explaining the results.

Coherence and Cohesion:

The purpose of this study is to investigate the coherence and cohesion of writing composition of the English language foreign learners' further analyzing these errors and categorizing them to what category do they belong. Jack Richard (1974:9) when are studies the standard works on the teaching method of modern language it comes as surprise to find how cursorily the authors deal with the question of learners errors and their correction, distracting

but inevitable by products of the process of learning a language about which their teacher should make a little fuss as possible.

Coherence means the semantic relationship (Halliday and Ruqaiya – (1976:148) – The semantic relationships refers to the following (1) Reference (2) substitution and ellipsis (3) conjunction (4) lexical coherence of a text.

Ruqaiya (1976:46) Mentioned that much of the work of learning a foreign language consists in learning to make the right predictions , if the student coming into school with the first language other than English finds difficulty in using English to learn with , This is likely to be in part because he has not yet learned to expect in English or to use the context in a predictive way the school itself provides a good example of what in modern Jargon could be called an interface between the context of situation and the context of culture . Cohesion: Halliday – Ruqayia (1976:4) mentioned that the concept of cohesion is a semantic one. It refers to the relations of meaning that exist within the text, and that defines it as a text. Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other on the sentence that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up and the two elements, the presupposing and presupposed, are there by at least potentially integrated into a text, that is to say that cohesion is part of the system of a language. The potential for cohesion lies in the systematic resources of reference, ellipsis and so on those are built into the language itself.

According to Widdowson (1978:12) discourse analysis is an umbrella term for those studies within applied linguistics which focus units/ stretches of language beyond the sentence level.

Choosing a subject

Hodges and Whitten(1979:384) say whether you have assigned a subject for an essay or must choose one, you should ask your-

self what you know about it, for writer write best about what they know best. That is to say those writers often write properly whenever they get enough exposure to the environment they live in.

Limiting the subject

Hodges (1979:385) mentions that one way of reducing the general category of the topic is to increasingly restricted one topic, that means the more restricted the category the more specific the idea.

Collecting ideas about your topic

1. List making: lists of ideas to include in an essay help you as a writer to accomplish a task. You can list your ideas but without regard to their order in the essay. The most important thing is to organize your ideas in order of importance.
2. Asking who, what, why, where, when and how:

Develop a working plan or rough outline

By preparing a rough outline that shows the pattern in which you will develop your ideas as well as the sequence in which you will arrange them.

Sequence choice: the choice of sequence according to Hodges (1979: 401) depends on the subject and the purpose of your essay, spatial sequence is used in description in order to create an exact and orderly picture that enables the audience to recreate the scene details move from left to right.

Writing and revising the first draft

Every writer when comes to write an essay or a composition he/she should write then revise what is written. Revising the first draft is considered as preliminary sketch of a composition under construction (not yet constructed). **Writing and revising the second draft**

In editing Redfield, analyzes his work, checking matters of content, organization, sentence structure, paragraph unity and

diction. At this point he is still more interested in revising that is to say he is rethinking the scope and shape of his ideas and how they relate to the thesis in another word he is more interested in revising than proofreading.

Sentence sense:

Sheila & Graham(1983:1) as you have learned to speak and write, you have become aware of what a sentence is, but to develop this awareness fully you must know the basic parts of a sentence and how they can be put together in a clear and varied patterns.

Exactness

Graham (1983:205) explains that a person can't write clearly and accurately unless he/she has built up a vocabulary of words to express

The things He/she feels or thinks, so having a considerable stock of words will help the learner to learn in a fast way, and write easily without any difficulties.

Unity and logical sentence structure

Errors in unity or logic are numerous and different that is impossible to illustrate sometimes the instructor marks them with (k) indicating the sentence is awkward and need to be entirely rewritten.

Assessing writing performance

In the assessment of written performance of the Sudanese EFL learners presented by Ali Ahmed and Abdelrahim Mugaddam(The world journal of English language-2013) The findings of their studies suggest that the writing proficiency of Sudanese University Students was poor. The students lack the skill required for communicative writing. This resulted in writing which was neither comprehensible nor informative.

. Muhammed Albasheer (2013) claimed that his results showed that the English of the subjects is ill-formed in the sense that

the students have not yet identified the various linguistic rules required for transformations asked by the given tasks. That the subjects should be given adequate exposure to the target language (English) to minimize the possibility of committing such errors, further the students should also be given opportunities to practice their English in both receptive and productive forms because their present chance is not enough for adequate mastery of the target language .

Taiseer Mohammed (2008) her study entitled as an analysis of common grammatical errors of students in writing said that the students' errors help the teacher to identify the problematic areas of headline language at different levels of instructions. They will be able to infer the nature of learners' knowledge at given stage..

Previous research has shown ESL/EFL students experience serious difficulties in the composing process. One of these difficulties is how to produce a well-connected and coherent piece of writing. In order to help students to understand the importance of producing a unified and solid piece of writing, many researchers conducted studies in this respect. Abdullah in his study entitled as assessment of written performance (2000) for example found that the Sudanese University students were not able to make correct use of written discourse properties which eventually reduce the overall writing quality. He also found that the average students' writing was characterized by a variety of coherence breaks. This made their writing appear not understandable. He added that the students were not able to use cohesive devices despite the instruction they received on English for six years. To overcome this problem, the findings of the related studies suggest explicit instruction in the use of cohesive devices. Castro(2004) suggests that second language with shared socio-cultural background utilize similar and textual resources in writing. As for Neunner (1987) said that both good and poor students made the same use

of cohesive devices, there were no significant differences in the students' use of these items. It is well-known that good students are more successful than poor students in achieving the goals of writing.

Studies on writing strategies

Among these studies is the study conducted by Alobed(1991) entitled as writing strategies, He showed that significant differences in writing quantity and quality among the students who write with pre-writing activities and those who write without activities .But it is obvious that any pre-writing activity can result in good writing quality.

Studies on writing competence

In his survey entitled as writing competence Maria(2001) found that Bulgarian EFL learners fail to write because they lack conscious knowledge about the complexity of writing as cognitive task. As for Ahmed (2010) the source of the difficulties that the Sudanese students encounter in writing is due to their poor writing background, mother tongue interference and strategies that students adopt in writing. Fallah Zadeh and Shokpour(2007) reported that part of the problem the Iranian students experience in writing refers to the classes and methods of teaching and to the students' low knowledge of vocabulary and lack of motivation. Another study in this regard is by Ezza(2010) who reported that English department in the Arabic universities adopted approaches and materials dated back to 1940s and 1950s.

Writing hindrance and challenges

In his PhD thesis Dr. Melouk (2014-3) in his study entitled as writing hindrance and challenges he claimed that students spend five to seven years learning upon entering the university system. However, these students struggle with learning fluent English as well as lack of the ability to express themselves through strong and critical writing skills. He concluded that data analyses re-

vealed that EFL students encountered many writing challenges, particularly those related to the language proficiency.

Writing problems and strategies

Fawzia(2014) In her study entitled as writing problems and strategies, she said that the aim of her paper is to identify and investigate the gaps in English language teaching and learning that exist between post-basic schools and universities in Sultanate of Oman. The gaps were examined in relation to the problems that school and university language learners encounter in English and to the strategies they follow to overcome these problems. The examined problems concerned with writing a correct English sentence, putting the ideas together in a coherent way' choosing the right vocabulary to express ideas and having ideas about suggested topics and deciding how to start an essay or a paragraph.

The importance of writing tasks

Zahid and Muhammed Umer(2013-7)In their study entitled as the importance of writing tasks. Their study is considered as a comprehensive investigation to identify the importance of writing tasks, major areas of difficulty in academic writing, the factors causing these difficulties and the corrective measures in the Saudi EFL academic context. It attempted to identify gender based differences for the above mentioned factors and results of independent samples. The findings reported that these particular Saudi EFL learners have serious problems in their academic writing due to their weaknesses in using the appropriate lexical items, organization of ideas and grammar.

Students problems with cohesion and coherence in writing essay

Abdal hamid (2010) in his study entitled as coherence and cohesion problems in essay writing. The current study focuses on the organizational problems that Egyptian student teachers of English encounter when they write an English essay. In particular, the current study aims at investigating students' cohesion and

coherence problems in EFL essay writing design was used including a questionnaire and a semi-structured in-depth interview.

Data Analyses and Discussions

Table 4.1 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devi- ation	Re- spons- es	Number of Item	T	Df	Sig	reali- ty Of 0.05	Value
1	4.65	.566	Strong- ly agree	76	30.679	109	.001	Func- tion	Strongly agree
			Agree	31					
			Unsure	2					
			Dis- agree	1					
			Strong- ly Dis- agree	-					

Statement 1 which states that the unity of paragraph happens when all the supporting sentences support one main idea, according to the statistical analysis that the teachers response is either strongly agree or agree and the general trust of the phrase is positive. The value of the (T.test) is(30.679) and the degree of freedom is (109) added to that the value of the probability is 001 that means the agreement of respondents on this statement. The std error is .566. The percentage of strongly agree is 69% , the percentage of agree is 28% and total percentage of the phrase is 97.2%. This statement was intended to elicit the teachers' opinions about the occurrence of the unity of the paragraph when using the supporting sentences and whether these sentences support the coherence and cohesion of the text or paragraph or not. From the statistical analysis it can be said that this statement goes in line with the study hypothesis that Sudanese university EFL learners writing lacks unity of paragraph, cohesion and coherence.

Table 4.2 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devia- tion	Respon- ses	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
2	4.38	.778	Strongly agree	53	18.630	109	.001	Func- tion	Strong- ly agree
			Agree	52					
			Unsure	1					
			Disagree	4					
			Strongly Disagree	-					

Statement number 2 which says that using the transitional words properly indicates that the student is aware of their usage with reference to the table above and the statistical analysis which shows that the teachers response is either strongly agree or agree that is to say that the general trust of the statement is positive and the value of the (T.test) is (18.630) and the value of the probability is .001. The (std) of this statement is .778 at the level of significance .001. The percentage of those who are strongly agree is 48% , those who agree is 47% and the total percentage of the phrase percentage is 95%. It can be elicited from the above table that the great majority of the teachers agree that using the transitional words properly means that the students are capable of how to use the connective words properly to connect their ideas logically and meaningfully.

Table 4.3 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devi- ation	Responses	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
3	4.46	.713	Strongly agree	58	21.541	109	.001	Function	Strong- ly agree
			Agree	49					
			Unsure	2					
			Disagree	1					
			Strongly Disagree	-					

Item 3 which reads that the transitional words help students to link sentences logically according to the table above that transitional words help EFL learners to link the English sentences properly and accurately this is based on the statistical analysis which shows that the majority of the respondents response is either strongly agree or agree and the general trust of the phrase is positive because the (T. Test) is (21.541). The std of this item is .713 at the level of significance .001. The percentage of the respondents who are strongly agree is 52%, those who are agree is 44% and the total percentage of the phrase is 97%. This statement was intended to elicit that transitional words help Sudanese university EFL learners to write and link their ideas logically and meaningfully.

Table 4.4 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devi- ation	Respons- es	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
4	4.17	.662.	Strongly agree	33	18.589	109	.001.	Function	Agree
			Agree	65					
			Unsure	10					
			Disagree	2					
			Strongly Disagree	-					

Item number four which states that using synonyms can create sentence coherence. With reference to this table that using similar words can create sentence coherence or will be meaningful for the university EFL learners this agrees with the statistical analysis which indicates that the great majority of the respondents responses is either strongly agree or agree and the general trust of the statement is positive.

The (T. Test) of the above mentioned is (18.589) with .662 std at the level of significance .001. The percentage of those who strongly agree is 33% , those who agree is 59% and the total percentage of the phrase is 89%. From the statistical analysis it can be concluded that the great majority of teachers prefer using synonymy that can help students to understand much more sentences and creates sentence coherence that is to say coherence can be taught through using synonyms in classes therefore students can acquire more words and more meanings and this of course will result in a better performance.

Table 4.5 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devia- tion	Re- sponses	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
5	4.05	.822	Strongly agree	32	13.453	109	.001	Func- tion	Agree
			Agree	60					
			Unsure	10					
			Disagree	8					
			Strongly Disagree	-					

As for the statement number five which says that English foreign language learners sometimes get confused when using the transitional words according to the table above readings most of the respondents response is either strongly agree or agree and the general trust of phrase is positive. With reference to the statistical analysis it can noticed that the (T. Test) is (13.453) and the std is .822 at the level of the significance .001. Regarding table 5 the percentage of those strongly agree is 29%, those are agree 54% and the whole percentage of the phrase is 83%. This Statement was intended to elicit that teachers opinion regarding the students inability to produce a text with accurate transitional words from the above table analysis it observed that university students have confusion when they use the transitional words in writing English composition.

Table 4.6 Writing coherently and cohesively

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. De- viation	Re- sponses	Num- ber of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
6	4.11	.894	Strong- ly agree	39	12.800	109	.001	Function	Agree
			Agree	52					
			Unsure	9					
			Dis- agree	10					
			Strong- ly Dis- agree	-					

Item 6 which states that constructing a coherent paragraph is a difficult task for the students according to the table above statistical analysis the great majority of the teachers responses is either strongly agree or agree and the general trust of the phrase is positive. The (T.test) of the statement is(12.800) and its std is .894 at the level of the significance .001. As for table 6 the percentage of those strongly agree is 35%, those who agree is 47% and the whole percentage of the phrase is 82%. This statement(6) is intended to realize that whether the students of the university 3rd level are capable of constructing a coherent paragraph or not.

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devi- ation	Re- sponses	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
7	3.96	.995	Strong- ly agree	34	10.160	109	.001	Func- tion	Agree
			Agree	52					
			Unsure	13					
			Dis- agree	9					
			Strong- ly Dis- agree	2					

Table 4.7 Writing coherently and cohesively

Item number 7 which states that Sudanese learners of English as a foreign language ignore the transitional words for linking ideas, according to the table readings and the statistical analysis that respondents response is either strongly agree or agree and the general trust of the phrase is positive more over the (T. Test) of the phrase is (10.160) and std of the statement is .995 at the level of significance .001. The percentage of those who strongly agree is 30% and the total percentage of the phrase is 78%. This statement is intended to elicit the teachers' views concerning the students' ignorance of the transitional words and how they can

use them to link their sentences more properly and accurately.

Table 4.8

Using transitional words

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. De- via- tion	Responses	Num- ber of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
8	4.62	.488	Strongly agree	68	34.774	109	.001	Func- tion	Strongly agree
			Agree	42					
			Unsure	-					
			Disagree	-					
			Strongly Disagree	-					

Item number 8 which states that giving enough to writing practice is advisable, with reference to the above table readings that most of the respondents responses are either strongly agree or agree that is to say giving or devoting enough time to practice will help students to strengthen their writing performance. The general trust of this item is highly positive. The (T. Test) of the phrase is (34.774) and the std of the phrase is .488 with .001 as level of significance. The percentage of the respondents who strongly agree is 61%, those who agree is 38% point something and the total percentage of this phrase is 100%. From the above table it is observed that most teachers agreed that giving the students enough time to do more writing exercises will be much better and beneficial for the university students more over it will develop their level but the fact is that teachers should be more engaged in this or they can make regular follow up.

Table 4.9

Using transitional words

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. Devia- tion	Respons- es	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
9	4.27	728.	Strongly agree	45	18.328	109	.001.	Function	Strong- ly agree
			Agree	53					
			Unsure	9					
			Disagree	3					
			Strongly Disagree	-					

The statement number 9 which says that the mastery of the authentic written materials enable the students to write properly, according to the table above demonstrates that the statistical analysis shows that the great majority of the respondents responses are either strongly agree or agree that is to say that general trust of phrase is highly positive furthermore the (T.Test) of the phrase is 18.328 and its std is .728 with .001 as level of significance. The percentage of those who strongly agree is 40.90%, for those who agree is 48.18% and the total percentage of the statement is 89%. Statement no 9 is intended to elicit that the mastery of authentic written materials enables the Sudanese university EFL learners to perform better in writing English composition

Using transitional words

Test Value =3									
State- ment	Mean	Std. De- viation	Re- spons- es	Number of Item	T	Df	Sig	reality Of 0.05	Value
10	4.36	.586.	Strong- ly agree	46	24.398	109	.001.	Function	Strongly agree
			Agree	58					
			Unsure	6					
			Dis- agree	-					
			Strong- ly Dis- agree	-					

Item number 10 which states that giving the students a pre-writing activity as prompt is necessary when teaching composition. With reference to the table above that the statistical analysis shows that a great number of the respondents' responses are either strongly or agree that is to say the general trust of the phrase is positive.

The (T.Test) of the phrase is (24.398) and the phrase std is .586 at the level of significance .001. Regarding the table above the percentage of those who strongly agree is 41.81%, those who agree percentage is 52.7% and the total percentage of the phrase is 94%. Statement no 10 is intended to get the teachers opinions about the necessity of giving the students pre-writing activity as prompt to develop their writing skills in teaching writing English composition.

2 Students' performance in writing

200 students of the third level were subjected to two tests; the tests were a pre-writing test and a post writing test. The targeted groups were chosen from four Sudanese universities to represent

the other Sudan universities. 200 students were selected from Alzaiem Alzhari university, Khartoum university, University of Bahri and Omdurman Islamic university, Faculties of education English language department.

50 students were selected from each faculty. They were given a free writing test as a pre-test and experimental writing test as a post test

4.3 Analysis of the two groups' performance in writing

The purpose of these two tests is to investigate the students' writing coherence and cohesion to make sure whether their writing is meaningful or not and well-sequenced or not this is by comparing them. The Analysis includes the following

1. Fluency which means to translate one's thought into written words. The testees should become more proficient at writing down words and sentences into a composition of gradually length.
2. Fluency includes misspelling, poor wording, capitalization and punctuation.
3. Content is the second factor to be considered in students' writing performance. It has the following features:
 - a- Composition organization
 - b- Cohesion and coherence
 - c- Accuracy which includes introduction, body and conclusion.

Omdurman Islamic University

Axis	Group	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. ((2-tailed	reality Of 0.05
Exam	post test	15.5400	3.28391	9.998	98	001.	Function
	pre test	9.0000	3.25764				

Table1.4.2

It is observed that from the above table that the third level students of Omdurman Islamic university, faculty of education, English language department. Regarding the statistical analysis results of both controlled and experimental groups in performing the two writing tests, in the pre-writing test(controlled test) students' performance is less than their performance in the post-test(experimental test) that it can be noticed clearly in the above table mean of the two tests which shows that 15.5400 as a mean for the experimental group and 9.0000 as a mean for the controlled group. The std of the experimental group is 3.28391 and the std of the controlled group is 3.25764. From the table above one can notice that std of the experimental group is higher than std of the controlled group. The (T.Test) of the two tests is 9.998 with 98 as degree of freedom and at .001 as level of significance. The two tests were corrected from 20. The pass and fail percentage of the two groups is like that for the post-test the pass percentage is 100%. As for the pre-test the pass percentage is 38% , the fail percentage is 62% and number of the students who failed is 31 students.

Most of students' marks in the post test ranging between 20,19,17,15 and 14, on the other hand most of the students' marks in the pre-test ranging between 3, 4,5,6,7,8 and 9 marks. According to the statistical analysis it observed that the students' performance in the post-test is far better than their performance in pre-test, in other words that the pre-planning and remedial work often help students a lot when writing any kind or piece of writing.

University of Bahri

Axis	Group	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)	reality Of 0.05
Exam	post test	15.3800	2.47345	11.607	98	.001	Function
	pre test	7.9400	3.79801				

Table 2.4.2

The above table shows the statistical analysis results of the 3rd level students of the University of Khartoum Bahri (formerly the university of Juba), faculty of education, English language department. From the above table the mean of the pre-test is 7.9400 and the mean of the post-test is 15.3800. The std of the post-test is 2.47345 and the pre-test std is 3.79801. The (T.Test) of the two tests is 11.607, its degree of freedom is 98 at the level of significance .001 with 0.05 as a reality of function. With reference to the above table it observed that the students' performance in the post-test is better than their performance in the pre-test that according to the mean of the above table. These two test were checked from 20. Regarding the pass and fail of experimental group no one fails and the percentage is 100%. The great majority of students' grades are hovering around 13,14,15,16,17,18,19 and 20. The controlled group pass percentage is 56%, the fail percentage is 44% and the number of the failures is 21 students. In the pre-test the failed students marks are ranging between 1,2,3,4,5,6,7,8 and 9 marks. With reference to the statistical analysis of the above table illustrations it can clearly noticed that the 3rd level students of the university of Bahri who majored in English language that their performance in the post-test is much better than their performance in pre-test, that is to say that the remedial work benefits the university EFL students a lot when they come to any kind of writing. This test is intended to know that whether the students are benefited by the remedial work or not that com-

paring their performance in the two tests the controlled and the experimental one.

University of Khartoum

Axis	Group	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)	reality Of 0.05
Exam	post test	16.0000	2.64961	11.877	98	.001	Function
	pre test	9.0800	3.15478				

Table 3.4.2

The above table illustrates the statistical analysis results of the University of Khartoum, faculty of education, English language department 3rd level students. It is observed that from the statistical analysis that the mean of the post test for the students of the University of Khartoum is 16.000 and for the pre-test is 9.0800. The (T.Test) of the two tests is 11.877 with .001 as a level of significance (2-tailed) of the controlled and the experimental tests. The std of the post-test is 2.64961 and for the pre-test is 3.15478 with 0.05 as a reality of function. Regarding the statistical analyses it can be observed that the students performance in the post-test is much better than their performance in the pre-test that according to the above table results. The two tests were checked from 20. Regarding the pass and fail percentage of the experimental group no student fails at the exam and their percentage is 100%. The students grades are hovering around 15,16,17,18,19 and 20. As for the pass and fail percentage in the pre-test for the students of the university of Khartoum for those who passed the percentage is 42% and those who failed is 58%. The students grades were hovering around 1,2,3,4,5,6,7,8 and 9. With reference to the above table illustrations it is observed that the students of the university of Khartoum performance in the post-test is much better than their performance in the pre-test and that is clear from the table and the calculations of the percentage that fore mentioned. In accordance with the statistical

analyses and the calculations above it is observed that the University EFL learners students benefit a lot if they are exposed to pre-planning and remedial work.

Alzaiem Alazhari University

Axis	Group	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. ((2-tailed	reality Of 0.05
Exam	post test	16.0800	2.59387	12.977	98	.001.	Function
	pre test	7.4400	3.92875				

Table 4.4.2

The above table shows that the statistical analysis results of Alza'eem Alzhari University, faculty of education, English language department 3rd level students. It is showed that from the statistical analysis that the mean of the post-test for experimental group is 16.0800 and the mean of the controlled group for the pre-test is 7.4400. The (T.Test) for the both groups is 12.977 with 98 as a degree of freedom and .001 as (2-tailed) as a level of significance. The std of the experimental group test is 2.59387 and for the controlled group test is 7.4400. Regarding the students performance in two tests it can be observed that the students achievement is much better in the post-test than their in pre-test the two tests were checked from 20 marks. Regarding the fail and pass percentage of the experimental group no one fails at the exam and their pass percentage is 100%. The grades they obtained in the post-test are ranging between 12,13,14,15,16,17,18,19 and 20. There are 22 students failed at the pre-test and their percentage is 44% and 28 students passed and their percentage is 56%. Regarding the above table and the statistical analysis it can be observed that Alzaeem Alzhari university students achievement in the post-test is much better than their achievement in the pre-test and that is clearly seen from the above table and the pass and fail percentage of the two groups. The students are greatly benefiting from the remedial work offered that is to the pre-planning

and remedial work are helping students a lot to write more confidently, with coherence and cohesion. Looking at the table above it can be said that the students of the experimental group scores are higher than the students of controlled group therefore it can be said that the university students who majored in English are indeed in need of providing them with remedial work.

4.4 Analyzing the Students' Errors in the pre-test and the post-test

The researcher analyzed and compared the performance of the students in writing English composition of the four Sudanese universities according to the table of the statistical analysis of that students committed more errors in the controlled writing than in the experimental writing. The statistical analyses reveal that some of the students in controlled writing test do not produce or write a coherent and cohesive text at all.

Results and Recommendations:

Teachers have to make brainstorming when teaching writing English composition.

Teachers should provide the university EFL learners with remedial work and urging them about the necessity of using it.

Teachers should explain and differentiate for their students between Arabic and English writing systems differences in order to have a better background.

Some of English language teachers do not give enough time to teach writing for this reason the students will not be able to achieve better results in writing.

Some teachers do not provide the students with authentic writing materials in order to help them to write with a minimum amount of errors.

Some teachers and tutors do not review the students' written work and this will lead to a bad written performance.

References

- (1) Abdle hamid Ahmed 2010 Coherence and cohesion problems in essay writing, Education Journal vol.1 issue 1. 4 p.33
- (2) Alexander. L. G 1967 the cineole's for English as a foreign language, London, Longmans, Green
- (3) Alice & Masoud 2012 Effective academic writing , Oxford, Oxford university press
- (4) Brilliant J.J 2005 writing is act of courage Journal of research 29. 505-516
- (5) Busy teacher. 2016, June 18 how to teach writings. [Web log Post]
- (6) Retrieved from <http://busyteacher.org/> 2016 18 1php
- (7) Carolyn D. Castro 2004 Cohesion and social construction of meaning in essays of Filipino college students writing in l2 English. Asia Pacific Education Review vol.5 no.P215-225 Collins, Ginger 2013 Journal of second language writing volume: 9 issue: 2 May 2000
- (8) Chouliaraki L. & Fairclough, N. 1999. *Rethinking Critical Discourse Analysis*. Cambridge: polity Press
- (9) Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- (10) Fawzia A lseyabi 2014 Writing problems and strategies Sultan Qaboos University vol.3 –no-4 p 22-27
- (11) Halliday, M.A.K. 1994. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- (12) Halliday and Ruqaya 1976 Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic prespective. Oxford university press
- (13) Hamilton Alexander 1976 A concise biography, Newyork, Oxford university press .

Suggested techniques for improving English language speaking skill

Mr. Khalid AHMED ABDALLAH MOHAMMED

M.A in English language teaching
University of Kordofan faculty of Arts-
Department of English language

Dr.Abdelhafeez Ali,Mohammed Dawood

PhD in applied linguistics- assistant
pro.College of Developmental and
Technology Sciences

Abstract:

The current research was conducted in University of Kordofan during the period 2022 – 2023. The objective of the study is to determine the techniques that can enhance students' English language speaking skill at university level. Total population purposive sampling method was used where 30 lecturers of English language in University of Kordofanian and Dalanj were selected. The data were collected through a questionnaire and statistically analyzed by SPSS – 15 program where frequencies and percentages were calculated, and New-man Keul test was used to differentiate between respondents' answers at 0.05 level of significance. The results showed that in the item 22 of the respondent (73.2%) stated that, role play is a good technique that helps the students to be creative and enables them to speak fluently. 25 of respondents(83.3%)agreed that Effective speaking involves a good deal of listening .20 respondents (66.7%) agreed that, accurate pronunciation is the best way for students to speak a good English.26 of the respondents (86.7%)agreed that, extending speaking activities outside classroom, add more time for English language practice. 25 of the (83.0%) of the respondents agreed that, difficulty in speaking is caused by inappropriate used by teachers of ELT. The study recommends that, Students should be given a good deal of exposure to conversational situations. English language teachers should use Role-plays because they help students to be creative and enable them to speak fluently. Speaking ,skill, technique, fluently, conversation

تقنيات مقترحة لتطوير مهارة التحدث باللغة الانجليزية

أ. خالد أحمد عبدالله محمد - طالب ماجستير لغة انجليزي جامعة كردفان

د.عبدالحفيظ على محمد داؤد - كلية الدراسات التنموية والتكنولوجية - كردفان

المستخلص:

تم إجراء البحث الحالي في جامعة كردفان خلال الفترة من 2022 - 2023 م. كان الهدف من الدراسة هو تحديد التقنيات في تحدث اللغة الإنجليزية فمستوى الجامعة. استُخدمت طريقة العينة العمدية الكلية حيث تم اختيار 30 محاضر اللغة الإنجليزية في كل من جامعتي كردفان والدلنج. تم جمع البيانات من خلا لاستبيان وتم تحليلها إحصائياً بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 15 حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية، و أُستخدم اختبار نيو - مان كويل لتقييم الفروقات بين إجابات المستجيبين عند مستوى معنوية 0.05. أظهرت النتائج أن 25 من المستجيبين 83.3 % وافقوا على أن المناقشات الثنائية والجماعية يمكن أن تساعد الطلاب على التحدث بحرية وبالتالي ستتحسن مهاراتهم في التحدث. 22 من المستطلعين (73.3 %) وافقوا على أن الألعاب التي تتعلق باللغة بالإضافة إلى الحوارات والمحادثات من خلال الدردشة المباشرة وجه لوجه أو الدردشة الافتراضية يمكن أن تساعد الطلاب على تحسين لغتهم وتمكينهم من التحدث بطلاقة. 20 من المستجيبين 66.7 % يرون ان النطق السليم هو الطريقة المثلي التي تساعد التي تساعد الدارسين الاجادة اللغة الانجليزية.

هناك 26 (86.7 %) من المشاركين وافقوا على أن التحدث وممارسة اللغة مع أنشطتها المصاحبة خارج الفصل الدراسي سيوفر المزيد من الوقت للطلاب لممارسة اللغة. 25 من المبحوسين 83% يرون ان صعوبة التحدث لدي الطلاب ترجع الي عدم دراسة اللغة بصورة سليمة. يُوصى ب أن يركز المحاضر ليس فقط على تقنيات استخدام قواعد اللغة والفهم عبر القراءة الصامتة داخل الفصول الدراسية بل يجب أن يركز أيضاً على أنشطة المحادثة خارج الفصل من خلال المنتديات والحلقات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التحدث بطلاقة، حوار، تقنيات، مهارة

Background of the study:

Speaking is one of the important skills that should be mastered by students in order to communicate in English fluently and clearly. Speaking involves interaction with one or more participants; this means that effective speaking also involves a good deal of listening. Speaking takes place everywhere and had become part of our daily activities. Speaking is the most difficult skills to be learned by students among the four the skills (listening, speaking, reading and writing). In speaking activities, there are two reasons why speaking skill is very difficult. First the cause is the students

are lack of motivations in learning English language, another reason is caused by the inappropriate techniques, used by the teachers in teaching skill. Speaking is one of the important and essential skills that need a lot practice to communicate. Therefore, a student of English language must be able to speak English well because people identify mastering English by the ability to speak English fluently. Speaking English is a skill that developed and improved by practice that is why language is defined as a habit formation.

Statement of the problem:

Speaking is one of the most difficult skills of learning English language. It needs a lot of practice to master it. So the study is an attempt to find out a solution to the problem of speaking skill.

Questions of the study:

1. What are the difficulties which face the students in speaking skills?
2. What are the solutions of the problem of speaking English?

Objectives of the study:

The objective of the study is intended to answer and find out the difficulties and the problems of speaking skills which face the students.

Significance of the study:

This research is expected to be beneficial for the students, teachers, and the institutions.

Speaking Skills:

Richards (2008:19) states that Speaking is one of the skills that have to be mastered by students in learning English in speaking we tend to be getting something done, exploring ideas, working out some aspects of the world, or simply being together. If the students can speak English fluently that can help them to easy communicate and also explore their idea. Speaking English well also helps students to access up-to-date information in fields including science, technology and health. Good English speakers will be in a strong position to help their country's economic, social and development. In addition, speaking is one of the most difficult

aspects for students to master.

Broughton, G and Flusher and Davidson (2006:94) state that there are five components of speaking skill that can be defined as follows:

Pronunciation:

Kline, (2001:69) states that Pronunciation is the way for students to produce clearer language when they are speaking. It means that the student can communicate effectively when they have good pronunciation and intonation even though they have limited vocabulary and grammar. Pronunciation refers to the traditional or customary utterance of words. From that statement can be concluded that pronunciation is the way for students to produce the utterance words clearly when they are speaking. English pronunciation does not amount to mastery of a list of sounds or isolated words. Instead, it amounts to learning and practicing the specifically English way of making a speaker's thoughts easy to follow Gilbert, (2008:1). Moreover, pronunciation includes all those aspects of speech which make for an easily intelligible flow of speech, including segmental articulation, rhythm, intonation and phrasing, and more peripherally even gesture, body language and eye contact Fraser, (2001:6). Based on the statement above can be concluded that Pronunciation includes many aspects that include articulation, rhythm, intonation and phrasing, and more peripherally even gesture, body language and eye contact.

Fluency:

Pollard, (2008:16) defines Fluency is as the ability to speak communicatively, fluently and accurately. Fluency usually refers to express oral language freely without interruption. In teaching and learning process, if the teacher wants to check students' fluency, the teacher allows students to express themselves freely without interruption. The aim is to help students speak fluently and with ease. The teacher does not correct immediately whereas the idea being that too much correction interferes with the flow of conversation.

Role Play:

Lucy Pollard, (2008: 36) suggests that students to talk about their feelings is not always easy. There are many issues that are hard for them to talk about because they may be afraid of ridicule or dismissal. Students need to be given permission to play and explore. Role play can help them play with personal problem. It allows them to be spontaneous by releasing creative energy. Role play, on the other hand, can be quite simple and brief technique to organize. It is also highly flexible, leaving much more scope for the exercise of individual variation, initiative and imagination. And role play also included in simulation as well. Role play is a technique that involves students taking on a role and carrying out a discussion with each person playing their role. For example, the local council wishes to introduce a new system and location for dumping waste. Some students play local councilors, others are local residents, others are members of an environmental organization and others are managers and employees of the company being asked to carry out the work. The teacher describes and sets up the situation. The students prepare in groups, those playing the same roles prepare together. They then form new groups to carry out the discussion. In playing their role for the first time the students' will be nervous when they have to perform in front of others, especially the teacher, but with time, the more role-plays that they do, the more proficient and confident they will become. In the end, they might actually get to like it, especially if they imagine themselves to be rehearsing for a role, just as they would if they were playing a small part in movie or TV series. This is an attitude that the teacher should cultivate Holmes. D (2004:134).

Assessing-Speaking:

Nunan (2004:138) states that Assessment is an ongoing process that encompasses a much wider domain. Whenever a student responds to a question, offers a comment, or tries out a new word or structure, the teacher subconsciously makes an assessment of the

student's performance assessment is procedures for collecting the students' data. Assessment is thus a subset of evaluation. Testing is one form of assessment. It includes the more formal collection of data on learner performance. In other words, assessment subsumes testing and is, in turn, subsumed by evaluation. In order to assess and evaluate oral English communication, the method used is depended on the purpose of the assessment. Speaking skill is an important part of the curriculum in language teaching, and this makes it is an important object of assessment as well. Assessing speaking is challenging, however, because there are so many factors that influence our impression of how well someone can speak a language, and because we expect test scores to be accurate and appropriate. Therefore, it is very important to emphasize test or assess on speaking class because the learners and teachers are able to measure how much progression they get after learning speaking through the method offered Flusher and Davidson(2007:196) state that assessment becomes not so much a desecrate set of activities, but rather a way of looking at the evidence available from learning activities that focus students' practice as learners and researchers. Thus in teaching and learning process the students have to be more active to practice what the teacher explains in the classroom. The function of any assessment is to as a guide to reinforcing teacher's priorities and helping the students to identify what activities, knowledge, and understanding are centrally important to their progress. Assessment of the students should be explicitly linked to the learning process and outcomes of their degree programs are not much an invitation to teacher work these things out for themselves at first sight. In this classroom action study, the researcher will carry a series of test during teaching learning process to assess the students' speaking ability. In this case, the researcher will give some situations and guide line to the students, where they can act as their role in conversation. The criteria of giving score are: grammar is the appropriate structure or grammar in constructing

the dialogues to avoid misunderstanding; fluency is the speed and the flow of the students' speech in performing the dialogues; in addition, comprehension is the students' understanding about their dialogues. Ni LuhPutuUtarini. Her study is entitled "Improving Speaking Ability through Role plays to the seventh Grade Students of SMPN 2 Kuna Selatan in Academic Year 2011/2012". The result of the study showed that role play can improve student's ability in speaking skill. Besides that, role play showed positive attitudes and the students' learning motivation improved positively. The second research is conducted by AyuDiyah Harni Susanti. Her study is entitled "Using Role Play in Teaching Speaking". The result of the study showed that role play can improve student's ability in speaking skill.

Controlled oral work

Broughton,G and Brumfit,Ch(2003:77) mention that one of the most versatile techniques for the presentation and practice of phonological, lexical and grammatical items is the dialogue. It has the further advantages that it can be used for controlled or guided or free work, and a dialogue is by its very nature language interaction between people, which fulfills the communicative criterion. It is possible to use a dialogue at the most elementary level, even in the first lesson.

Within minutes of meeting a class of total beginners it is possible to have an exchange like this: Teacher: My name's Robert Smithson. What's your name?

Student: My name's Janine Riche. It is very easy to develop this mini-dialogue into pair work. The teacher, after some choral, group and individual repetition to establish the probably very unfamiliar sounds, can proceed round the class, asking a different student each time. Then he can have two of the better and more extrovert students come to the front of the class and say the dialogue, each one taking a part. Then they switch roles. The next step is to indicate by a judicious mixture of example, mime and translation

that every member of the class is to do the same as the pair at the front with their immediate neighbor. The next step might be to use the dialogue in a chain drill: Teacher: My name's Robin Smithson. What's your name? Student 1: My name's Janine Riche. (*Turns to Student 2.*)

What's your name? Student 2: My name's Paul Loquefort. (*Turns to Student 3.*) What's your name? At the guided and free levels, dialogues are endlessly flexible for both presentation and practice. Guided dialogues may have words blanked out, or whole phrases when they are highly predictable from the context. Even complete responses by one of the parties may be omitted, as in the following extract from Millington Ward's *Practice in the Use of English* Longman, (1966, p. 102), reproduced by permission). Here is a 'one-sided' telephone conversation. You know what Mr. Brown says, but you cannot hear what the other (the hotel reception clerk) replies. You may, however, be able to guess. Mr. Brown: Hello! Hello! I want the Hotel Splendid, please. The other: ...Mr. Brown: What did you say? I can't hear you very well. The other: ...Mr. Brown: What did you say? I can't hear you very well. The other: ...Mr. Brown: Oh, you *are* the Hotel Splendid. Something seems to be the matter with this line. The other: ...Mr. Brown: Well, it does sometimes help to do that, but I can't just ring off and try again now because this is a long-distance call. Will you put me through to the Reception, please?

The other: ...Mr. Brown: What? Oh you *are* the Reception. Good. I want to book a double room with bath, overlooking the sea. It must be quiet.

The other: ...

Mr. Brown: Oh, for two weeks beginning August 1st. August 1st to 14th inclusive.

The other: ...

Mr. Brown: But you must have some!

The other: ...

Mr. Brown: But surely a hotel of your size could fit in two elderly people at *any* time of the year.

Provided its quiet I don't much mind if it doesn't have a view of the sea.

The other: ...

Mr. Brown: At the back? Oh. Is it quiet there?

The other: ...

Mr. Brown: I see. Yes, I suppose there must be a certain amount of noise at the front from the promenade. Is it a good big room—as big as the front ones?

The other: ...

Mr. Brown: A double bed? Oh no, I meant twin beds in a double room. We are both very light sleepers.

We must have single beds.

The other: ...

Mr. Brown: Right up there? I suppose it's all right provided there's a lift. What about the bath?

It has one?

The other: ...

Mr. Brown: But we *must* have a bath to ourselves. My wife is not accustomed to wandering along corridors with her sponge-bag.

The other: ...

Mr. Brown: The seventh floor! Oh dear.

The other: ...

Mr. Brown: A private suite! Oh, I see. Of course, put that way my wife won't mind the seventh floor so much. Er—what does it cost?

The other: ...

Mr. Brown: Good gracious! That seems a lot.

The other: ...

Mr. Brown: Yes, of course. And it *is* a private suite. Very well then will you please book this private suite on the seventh floor for August 1st to 14th inclusive? Thank you. Goodbye.

The other: ...

Mr. Brown: Oh yes, of course. How very silly of me.

Brown, R.G. Brown, 125 Duke Street, South Lambton.

The other: ...

Mr. Brown: No, no Southampton is very far away from where we live. I said *South Lambton*, and it is in Cheshire.

The other: ...

Mr. Brown: Of course. Don't say another word. Many people make the same mistake. Quite often. The other: ...

Mr. Brown: Yes, I agree. They do sound very similar, especially on the telephone.

The other: ...

Mr. Brown: Good. Thank you very much. We'll be arriving in the early evening. Goodbye till then.

In controlled oral work there are many types of drills where the student response is so tightly structured that the possibility of error is almost eliminated. To an extent this is valuable as it leads to a certain fluency and confidence in the learner. A typical example of this is the substitution drill:

Teacher: Say this after me: Have you got any coffee?

Class: Have you got any coffee?

Teacher: Instead of 'coffee', say 'tea', like this: Have you got any tea?

Class: Have you got any tea?

Teacher: Milk

Class: Have you got any milk?

Teacher: Sugar...

Substitution drills of this nature are widely used. They are not as effective in this form as they might be, however, since they could with very little extra effort be made into instances of communicative contextualized language use. In this particular case, the teacher could situate the dialogue in a grocer's shop and pretend to be a customer with a large shopping list (which the whole class

can see) with coffee, tea, milk, sugar, etc., written on it. A student faces him (playing the role of the shopkeeper) across a desk which has on it a tin of coffee, a packet of tea, etc. The teacher/customer asks, 'Have you got

any coffee?' while pointing to coffee on his shopping list. At the simplest, the shopkeeper simply says 'yes' and points at the coffee. The teacher/customer then points again at the coffee on his list and has the whole class repeat 'Have you got any coffee?' After the reply he points at tea on his list and may first say, 'Have you got any tea?' himself or get the class to do it directly. After the shopkeeper has pointed to the tea, he can point to, and say, the next item on the list.

Here essentially the same thing is happening as in the original substitution drill, but this revised version demonstrates much more clearly to the class that this is not simply mechanical drill but language practice with a visually demonstrated communicative function in a real life situation in which the student could easily find himself. This principle of contextualizing the oral language practice applies not only to substitution drills but also to any other mechanical, purely manipulative exercise. They become infinitely more valuable when directed to the actual or potential language needs of the students.

Guided oral work

Cohen et al (2005:78) state that it is probably a mistake to structure so tightly all the utterances demanded of a student that it is difficult for him to make an error. Practically, it is nearly impossible to do, and mistakes in themselves can teach a lot. It seems that making mistakes and learning from their correction is a natural part of the learning process, so too great rigidity in control may well be counter-productive. Guided oral practice aims to give the student a limited freedom to use and practice what he has learnt, yet still be subject to some restraints. In general, it is best to provide the general situation and content of what is to be said, but

allow some freedom in the mode of expression. Role-playing, as in the case of the customer and shopkeeper above, is a useful technique at this as at other levels. The class may well have learnt several progressively more polite phrases to ask if anything is needed:

‘Can I help you?’

‘Can I help you, Mr.../Mrs.../Sir/Madam?’

‘Is there anything you want...?’

‘Was there anything you wanted?’

‘May I help you in any way, Sir/Madam?’

They have also learnt suitable replies:

‘No.’

‘No, thank you.’

‘Not just at the moment, thank you.’

‘That’s very kind of you, but I don’t need anything at the moment, thank you.’

By controlling the situation but allowing variety of expression of this kind, the dialogue has been changed from controlled to guided oral work.

Another way to practice oral proficiency in a guided way is to set up a role-playing situation. Two lines of chairs with a clear space down the middle could be the gangway between rows of passengers on an aircraft. Students are then allocated roles—one is a stewardess, another head steward, and another captain on a cabin inspection. Other students play the part of passengers—but passengers with marked characteristics. One is a brusque, rather rude politician, another terribly polite old lady travelling to see her grandchildren, others ordinary business and holiday travelers. In this way there is some guidance as to appropriate questions and answers, but some flexibility for the students to bring some of their own individuality into the situation. As in the case of the dialogue, role-playing of this kind is a flexible technique which can be used in a much more structured and predictable way at the controlled stage, or alternatively with less guidance at a later stage in the

lesson where continued practice is turning into active production.

Free oral production

Cohen et al (2005:82) mention that it is important that a student should be able to produce naturally the language which has been presented to him and which he has practiced in various more or less controlled situations. This is particularly important, not just in the later stages of a given teaching cycle, but at the more advanced levels of attainment, where the pupil feels he now has the basic machinery to say what he wants rather than what he is channeled into saying, and therefore he insists on moving to freer oral production so much more quickly than the elementary or intermediate student. This is not an easy thing to accomplish, and calls for considerable creative thought on the part of the teacher to provide situations and stimuli that will get all the students to make active use in a communicative way of the language they have learnt.

Group work is a generally active tool, but particularly so at the stage of freer production since there must be automatically less teacher control and more pupil centeredness in any work done in groups. Most of the suggested techniques in this and previous sections can be prepared in groups first of all and then brought back to the class as a whole. This is particularly useful language work, since there is a task in hand—the writing and presentation of a short dialogue, for instance—which has to be discussed and practiced in English. Visual stimuli—maps, photographs, pictures, cartoons, even slides and films—are another useful source of oral language practice. They can all be used simply as discussion starters, or as the material for a short talk (a procedure common in several important examinations), or as the first step to producing role-play situations or dialogues based on them. The teacher can of course guide to a greater or lesser degree according to how explicit he makes his instructions, and how specific the aim he has in mind before he begins. Generally, it is imperative that he knows what he wants from a photograph or map, and then gives just enough

instructions to the class to make sure they produce it. Another type of stimulus is the written word. Magazines, pamphlets, and not-too-serious newspapers lend themselves at the very least to animated discussion or even to set speeches and debates. Aural stimuli are often overlooked as material for freer language production. But selected sound effects, put on a cassette and played one by one to the class, challenge them to build up a story from what they hear. This produces valuable practice in the English used for deduction and possibility, as well as the more general structures necessary in an oral composition. Dramatization of scenes which have been written by the class are motivating and useful for fluency. Similarly, the reading of plays by well-known authors is useful in itself, and probably even more so in the discussion it provokes as to how the characters are to be interpreted and how the play, scene or sketch staged. The best choice of play is one by a contemporary author such as Pinter or Wicker with a real feel for the nuances and rhythms of everyday speech.

The conversation class

Cohen et al (2005:84) state that conversation classes are very common at intermediate and advanced levels, often with small groups and individuals rather than large classes. They usually take place in private schools or with private teachers rather than in state-run institutions. The general assumption is that simply talking in a free and easy way, preferably to a native speaker, is the best way to improve oral fluency. It is true that listening to and conversing with a native speaker, especially allied to the extra attention that comes to individuals or small groups, is beneficial. However, conversation classes often do not do as much as they might, and of all classes seem to lead most quickly to boredom and a high dropout rate. The reason is usually that not enough thought on the part of the teacher goes into them and the student's own expectations are often wrong. The moderately experienced teacher feels that a conversation class is a soft option and that he will have no trouble filling an hour with

chat and talk. The student expects talking to do far more for him than it is capable of doing. The best approach is to give as much attention and preparation time to conversation classes as to any other lesson. It is as imperative to have as clearly defined an aim and as carefully sequenced a plan for oral work as it is for a grammar lesson. Just talking and filling up the time till the end of the hour is no use at all. The very term 'conversation class' is imprecise as it refers partly to the mode of teaching and may also refer to the content of what is taught. The idea is that, by simply conversing, the teacher shows the student how to hold a conversation himself. But very often the subject matter of a given lesson rightly ranges much wider than this. It may come from the teacher's professional diagnosis of his students' needs: this could be remedial oral work to bring the students up to standard or straightforward teaching to prepare them for a forthcoming oral examination. Very often a conversation class is informal in character and allows much more scope for the students to put forward topics of particular interest to them. Indeed, the more personal relationship possible from teacher to student is often a distinguishing feature of a conversation class. As time goes on, progressively more and more suggestions tend to come from the students to which the teacher may well wish to respond. It is remarkable how he takes on an explanatory role in answer to questions, and is often in practice a mediator of his own culture and background. It is wise to anticipate this and plan quite deliberately into any teaching scheme a good number of themes connected with English life and culture. There are many sources of help here. The big 'global' courses put out by the major publishers are often situated in England with quintessentially English characters in them. They give a very good impression of what is characteristic of certain types of English life, and can be used for that purpose. The amount of explaining that needs to be done will of course depend on the closeness of the students' own society to England's—in Western Europe it will be much quicker and easier

than in the Third World or the Middle East. There are also quite a lot of books available about Britain. One of the most readable and detailed is A.Sampson's *The Changing Anatomy of Britain* Coronet,(1983). The yearly publication of her Majesty's Stationery Office, *Britain*, is full of facts and figures and best used for reference. Other official bodies such as the Centre for Information and the British Travel Association put out books, leaflets, fact sheets and so on which are widely available worldwide from their own offices, from the British Council and from British Embassies. There is another category of books written with at least one eye on the optional 'Life and Institutions' paper of the Cambridge Proficiency Examination. Some useful titles are:

The importance of speaking skills.

Lyons (1968-413) states that Language is a tool for communication. We communicate with others, to express our ideas, and to know others' ideas as well. Communication takes place, where there is speech. Without speech we cannot communicate with one another. The importance of 3/10 speaking skills, hence is enormous for the learners of any language. Without speech, a language is reduced to a mere script. The use of language is an activity which takes place within the confines of our community. We use language in a variety of situations. People at their work places, i.e. researchers working either in a medical laboratory or in a language laboratory, are supposed to speak correctly and effectively in-order to communicate well with one another. Any gap in commutation results in misunderstandings and problems. For a smooth running of any system, the speakers of a language need to be especially and purposefully trained in the skill of speaking. In-order to become a well-rounded communicator one needs to be proficient in each of the four language skills viz., listening , speaking, reading and writing, but the ability to speak skillfully, provides the speaker with several distinct advantages. The capacity to express one's thoughts, opinions and feelings, in the form

of words put together in a meaningful way, provides the speaker with these advantages. The joy of sharing one's ideas with others is immense. When we speak to others we come to have a better understanding of our own selves, as Robert Frost once said: "I am a writer of books in retrospect, I talk in order to understand, I teach in order to learn." Undoubtedly, the clarity in speech reflects clear thinking. An effective speaker can gain the attention of the audience and hold it till the completion of his message. Speaking skills are important for career success, but certainly not limited to one's professional aspirations. Speaking skills can also enhance one's personal life.

The activities, for the enhancement of speaking skills.

In the context of foreign language learning, however there is a problem which teachers have been aware of for a long time. It is the problem of the student who is structurally competent but who cannot communicate appropriately. In order to overcome this problem, the processes involved in fluent conversational interaction need to be dealt with. As Keith Johnson quotes New mark (Communicative approaches and communicative processes, Psycholinguistics and Language Teaching Methodology) "New mark's insight that 'being appropriate' is something different from 'being structurally correct', finds its place within a mode of thinking, predominant in linguistics today..." It is in fact this new 'mode of thinking' which has given new directions to foreign language teaching. It has led to new emphases, not only in syllabus design but also in the teaching communicative use of the language. Language learning today is regarded less of an 'acquisition of structure' and more of a learning of items of use. The teaching of language in relation to categories of use is likely to have methodological implications. Before adoption any particular methods or techniques, it is important to 'know' a language. As regards what is entailed in knowing a language, Keith Johnson puts it this way, "... 'Knowing a language' is not the same as 'the ability to use language'" The

student who is communicatively incompetent is in fact, unaware of the use of language. As New mark expresses it, this student may know “the structures that the linguist teaches, [Yet] cannot know that the way to get his cigarette lit by a stranger when he has no matches is to walk up to him and say one of the utterances “Do you have a light?” or 5/10 “Got a match?”” (Keith Johnson, Communicative approaches and communicative processes). The methodologies for language teaching therefore are to be based on the linguistic insights as to the nature of the language and also on the psychological insights as to the processes involved in its use, for the development of communicative competence in the learners. Keith Johnson lists three processes involved in the use of a language: scanning the pragmatic information; evaluation where by the utterance can be compared to the speaker’s aim and the identification of any discrepancy, and then the formulation of the next utterance. The formulation of utterances and the processes of scanning and evaluation must be made quickly within the real time. “The ability to do this is what we mean generally by fluency in a language” says Keith Johnson (Communicative approaches and communicative processes, Psycholinguistics and Language Teaching Methodology, pg 425). The researcher therefore adopts such methods and techniques which provide an opportunity to the learners to enhance their communicative competence. But the question remains, how to provide learners with ‘the communicative intent’ to make them learn the actual meaning of the expression, as well as the correctness of expression. An interaction actually occurs, when there is a ‘communication’ on a certain subject i.e. one of the interact ants should be unaware and the other, aware. The one, who is aware, conveys some information to the unaware(s)

Data analysis and discussion

Effective speaking involves a good deal of listening

Option	Frequency	Percent
agree	25	83.3
disagree	3	10.0
not sure	2	6.7
Total	30	100.0

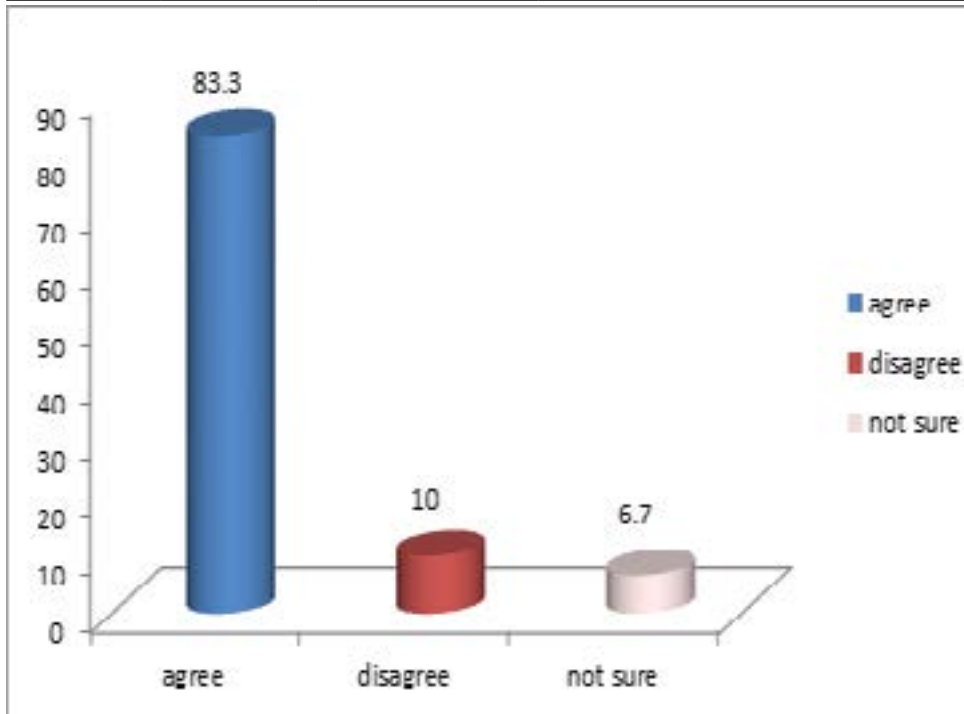


Table and figure Explain, Effective speaking involves a good deal of listening the majority of the respondent 83.3% are agree while the minority(10) disagree and the least minority (6.7) not sure this means that Effective speaking involves a good deal of listening.

Role play is a good technique that helps the students to be creative and enables them to speak fluently

Option	Frequency	Percent
agree	22	73.3
disagree	6	20.0
not sure	2	6.7
Total	30	100.0

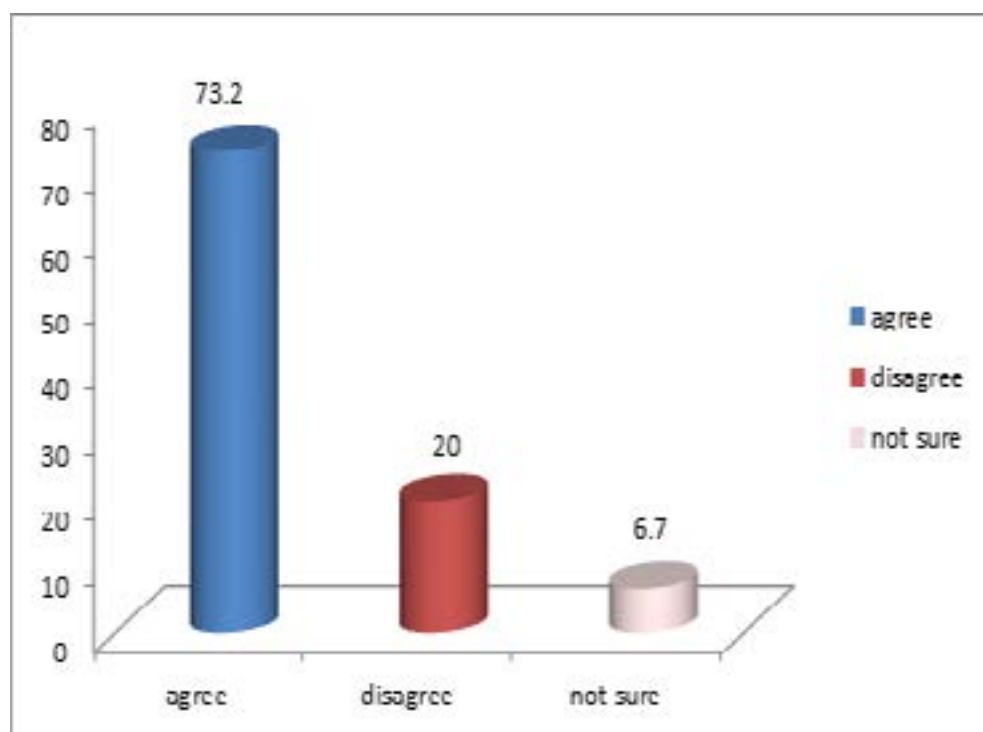


Table and figure Explain, Role play is a good technique that helps the students to be creative and enables them to speak fluently the majority of the respondent 73.2% agreed while the minority 20% disagreed and the least minority (6.7) were not sure this mean that: Role play is a good technique that helps the students to be creative and enables them to speak fluently.

Accurate pronunciation is the best way for students to speak a good English

Option	Frequency	Percent
Agree	20	66.7
disagree	9	30.0
not sure	1	3.3
Total	30	100.0

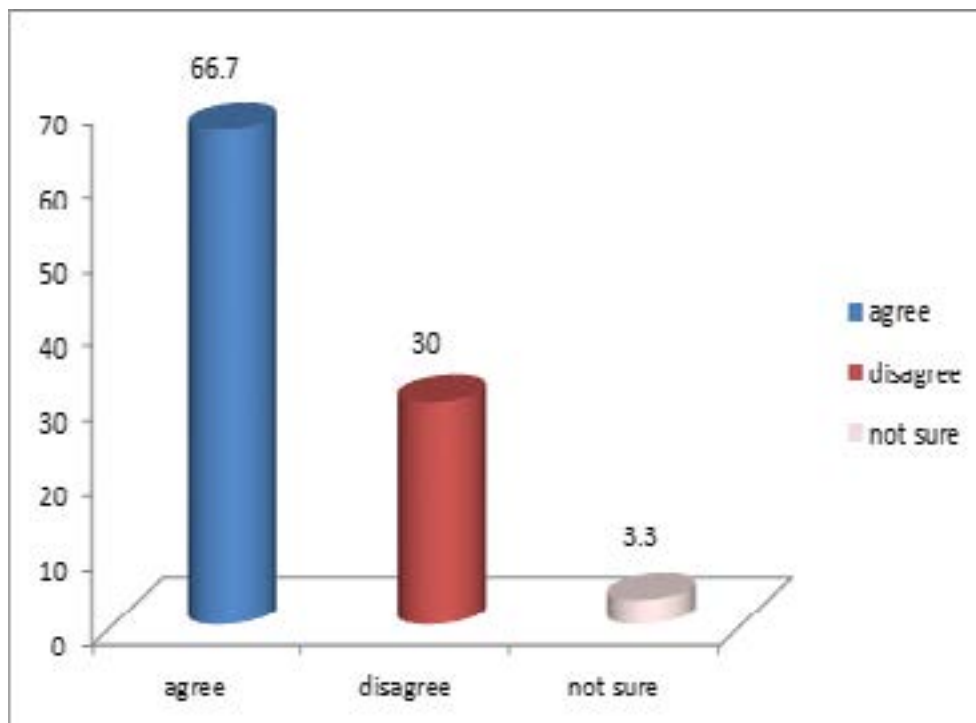


Table and figure (4.6), Explain, Accurate pronunciation is the best way for students to speak a good English the majority of the respondent 66.7% were agreed while the minority(30) are disagreed and the least minority (3.3) are not sure this means that Accurate pronunciation is the best way for students to speak a good English.

Extending speaking activities outside classroom, add more time for English language practice

Option	Frequency	Percent
Agree	26	86.7
disagree	3	10.0
not sure	1	3.3
Total	30	100.0

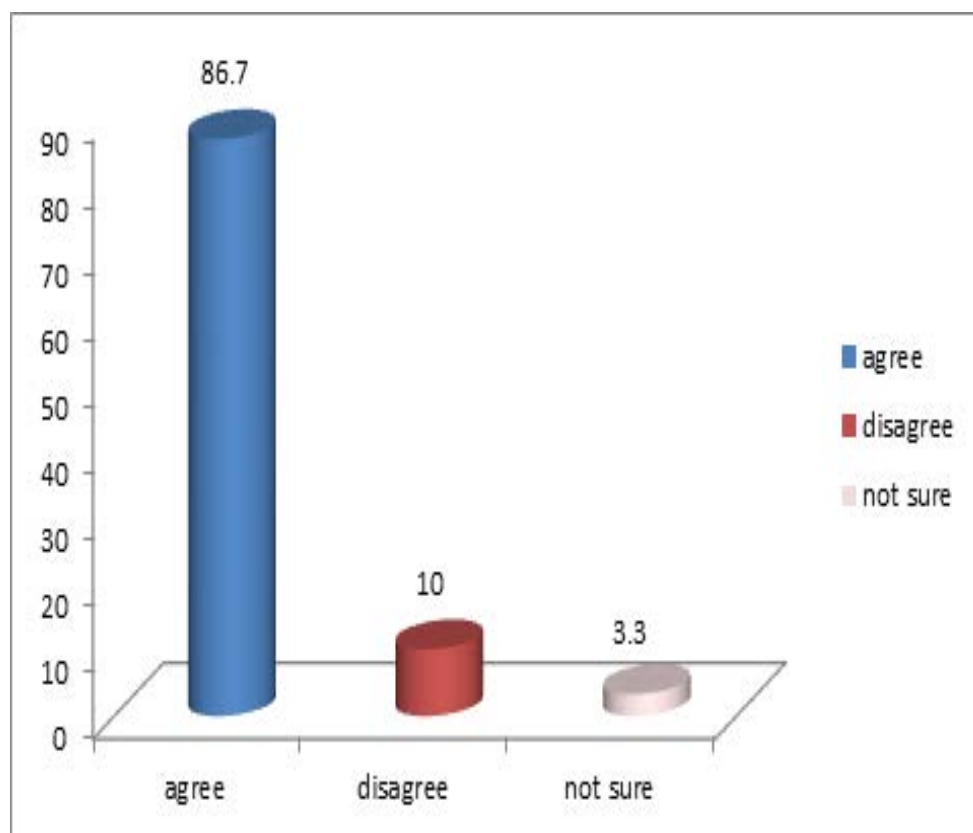


Table and, Figure Explain Extending speaking activities outside classroom, add more time for English language practice the majority of the respondent 86.7% agreed while the minority 10% disagree and the least minority 3.3% not sure

Difficulty in speaking is caused by the inappropriate used by teachers in ELT

Option	Frequency	Percent
Agree	18	60.0
disagree	9	30.0
not sure	3	10.0
Total	30	100.0

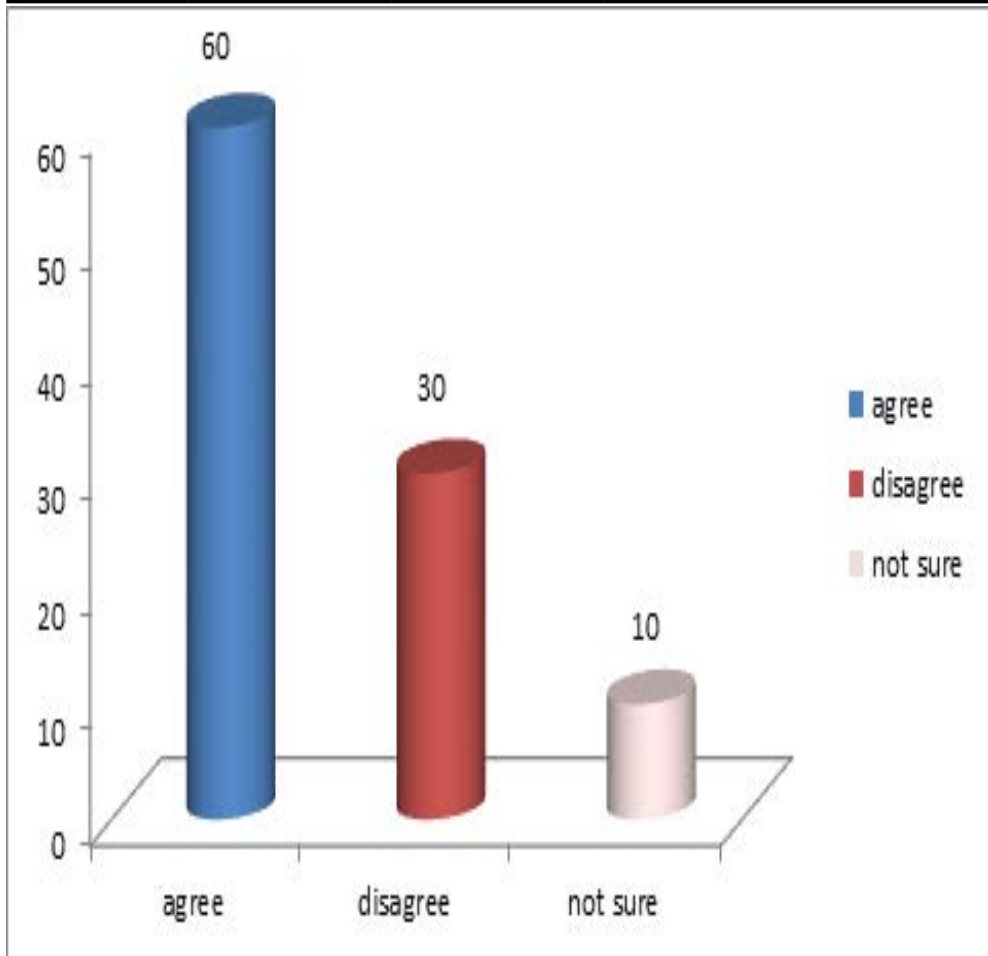


Table and figure Explain, Difficulty in speaking is caused by the inappropriate used by teachers in ELT. The majority of the respondent 60% agreed while the minority 30 disagreed.

Summary:

the study investigates Means of improving students' speaking skills. It discusses the importance of speaking skills for mastering fluent communication by students in English language. It brings about speaking skills, the components of them and the techniques used by teachers for teaching them. It shows that effective speaking involves a good deal of listening practice. It also discusses the difficulties in speaking and the causes of them. It puts forward possible ways and means for improving students' performance in English language as well. Descriptive and analytical methods are used. Data is analyzed and results are reached by using SPSS to show the results of the study.

Results

1. Effective speaking involves a good deal of listening
2. Difficulty of speaking is caused by lack of exposure to conversational situations for students
3. Role play is a good technique that helps the students to be creative and enables them to speak fluently
4. Accurate pronunciation is the best way for students to speak a good English
5. Extending speaking activities outside classroom, add more time for English language practice
6. Extending speaking activities outside classroom, add more time for English language practice
7. Difficulty in speaking is caused by the inappropriate used by teachers in ELT

Results recommendations

The study recommends that all the above results have to be into account o solve the problems of speaking skills.

Recommendations

- 1-The study recommends that, Students should be given a good deal of exposure to conversational situations.
- 2- English language teachers should use Role-plays because they

help students to be creative and enable them to speak fluently.

Suggestion for further studies

The study suggested the following topics for the coming followers to discuss.

1. Suggested techniques for improving writing skills.
2. The role of grammar and vocabulary in improving speaking skills

References

- (1) Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2005. Research Methods in Education: Fifth Edition. London: RoutledgeFalmer.
- (2) David, Halms. 2004. Speaking Activities for the Classroom.
- (3) Fraser, H. 2001. Teaching Pronunciation: A handbook for Teachers and Trainers. New South Wales: Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA).
- (4) Gilbert, J. B. 2008. Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid. Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Harmer, J. 2001. The Practice of English Language Teaching: Third Edition. Completely Revised and Updated. Cambridge, UK: Longman.
- (6) Kline, J.A. 2001. Speaking Effectively: A Guide for Air Force Speakers. Alabama: Air University Press.
- (7) Luoma, S. B. 2004. Assessing Speaking. Cambridge: Cambridge University Press.
- (8) Nunan, D. 2004. Task Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- (9) Pollard, L. 2008. Teaching English: A book to Help You through Your First Two Years in Teaching.
- (10) Richards, J. C. 2008. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.