



جَامِعَةُ الْمَدِينَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْعِلْمِيَّةِ

المَشْكَاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الرابع - العدد الثاني - ذو الحجة ١٤٣٨ هـ / أيلول ٢٠١٧

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان / المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الرابع- العدد الثاني: ذو الحجة ١٤٣٨هـ/أيلول ٢٠١٧م



ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير
أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي





تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

ص.ب (١١٠١) الرمز البريدي (١١٩٤٧)

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠) فاكس (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٧)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الرابع- العدد الثاني: ذو الحجة ١٤٣٨هـ/أيلول ٢٠١٧م

رئيس هيئة التحرير

أ. د. هناء محمد الحنيطي

هيئة تحرير المجلة

أ.د. محمود علي السرطاوي	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. نواف سالم كنعان	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. محمد موفق الارناؤوط	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. فاروق فارح الروسان	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. أنور عليان أبو سويلم	جامعة مؤتة
أ.د. أحمد عطا الله القطامين	الجامعة العربية المفتوحة
أ.د. ياسر عبد الكريم الحوراني	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. عمر محمد المومني	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
الهيئة الاستشارية	

أ.د. سمير محمود الدروبي	جامعة مؤتة
أ.د. عبد الكريم خليفة	مجمع اللغة العربية
أ.د. عفيف عبد الرحمن	رئيس هيئة التحرير سابقا
أ.د. علي توفيق الحمد	جامعة اليرموك
أ.د. يحيى عطية عابنة	جامعة اليرموك

المحرر اللغوي/ اللغة الإنجليزية

د. جبريل السعودي



المحرر اللغوي/ اللغة العربية

د. رغدة الزبون

أمين سر مجلة المشكاة

واخراج العدد

شبهاء عبد الكريم عساوله

فَلَا تُفِرُّوْا عَلَيْهِمُ عِلْمَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- لغة المجلة هي العربية، ويمكن أن تُقبل بحوثٌ باللغة الإنجليزية أو بأي لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.
- يُقبل للنشر في المجلة البحوث والنصوص المحقّقة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يُشترط فيما يُقدّم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدّماً لمجلة أو أي جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- أن يكون البحث المقدم خاضعاً لأسس البحث العلمي وشرائطه.
- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة، ولا يجوز النقل منه إلا بالإشارة إلى المجلة.
- يجوز للباحث إعادة نشر بحثه في كتاب بعد مضي سنتين على نشره والحصول على موافقة هيئة التحرير الخطية على أن يُشار إلى المجلة حسب الأصول.
- يتولّى تقييم البحث محكّمان، ويمكن أن يُرسل إلى ثالث حسب تقرير هذين المحكمين.
- يُقدّم الباحث أربع نسخ مطبوعة ونسخة إلكترونية على قرص مدمج (C.D) باستخدام البرنامج الحاسوبي (MS Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش (٥، ٢)، وعلى وجه واحد من الورقة (A4)، بحيث لا يزيد عدد صفحات البحث على (٤٠) صفحة.
- يكون نوع الخط المستخدم في المتن Simplified Arabic بنط ١٤. أما الحواشي فتكون بالخط نفسه وبنط ١٢.
- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ورتبته الأكاديمية والمؤسسة التي يعمل فيها.
- تحتفظ الهيئة بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتعدُّ قراراتها نهائية.
- الأبحاث التي لا تُقبل لا تُردّ لأصحابها.
- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلمه القرار.
- تقدّم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور ببحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.

- يخضع ترتيب الأبحاث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.
- لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليقات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ^(١)، ^(٢)، ^(٣)، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

- اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد - إن تعددت المجلدات - والصفحة. مثال:
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ / ٨٦٩م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط ٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج ٣، ص ٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

- اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:
- الكناني، شافع بن علي (ت ٧٣٠هـ / ١٣٣٠م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. خطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي - مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م، ص ١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط ١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص ٤١٧.

- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().

- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.

- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزينين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

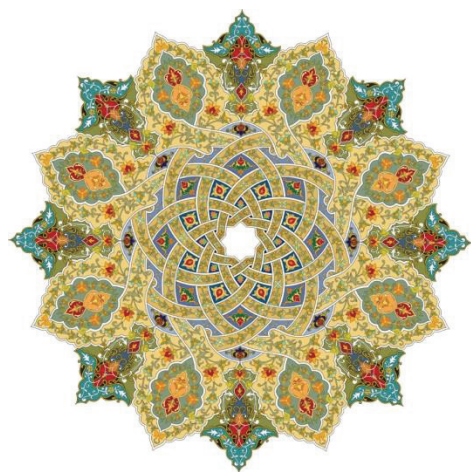
المملكة الأردنية الهاشمية

ص.ب (١١٠١) الرمز البريدي (١١٩٤٧)

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠) فاكس (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٧)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

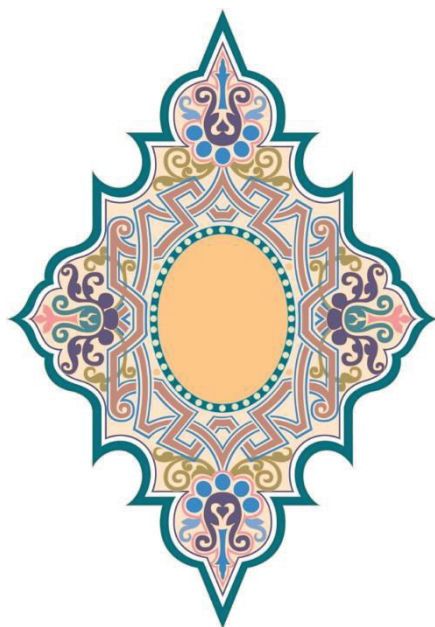
موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



محتويات العدد

(باللغة العربية)

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. عبدالله سالم الزعبي	اتجاهات الطلبة المتدربين في برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية إزاء المعلم المتعاون والمشرّف الجامعي	١٣-٣٦
د. عبدالله القادر الطويل	قبسة النيران في تجويد قراءة القرآن تأليف: الشيخ الإمام المتقن الضابط رشيد الدين عبدالظاهر بن نشوان السعدي الجذامي	٣٧-٦٠
د. محمد بدر عيسى اليوسف	درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم	٦١-٩٦
د. أسامة عبدالعزيز جاب الله	الأنماط السردية للحوار في القصص القرآني	٩٧-١٢٨
د. سعدة أبو حمدة أ. د. ناصر الخوالدة	أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن	١٢٩-١٦٩
د. أحمد حامد المجالي	سجن ومعتقلات مدينة قرطبة زمن الأمويين في الأندلس	١٧١-١٩٤
د. عبد الرؤوف أحمد بني عيسى د. معلوي بن عبدالله الشهراني د. محمد أحمد ربابعة	الإعلام الديني وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب	١٩٥-٢٣١
د. عماد عبدالوهاب الضمور	الشعر الرعوي بين الشاعرين: الأمريكي روبرت فروست والفلسطيني عز الدين المناصرة	٢٣٣-٢٤٩



اتجاهات الطلبة المتدربين في برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية إزاء المعلم المتعاون والمشرف الجامعي

د. عبدالله سالم الزعبي *

تاريخ وصول البحث: ٢٣/١٢/٢٠١٣م تاريخ قبول البحث: ٣/٨/٢٠١٦م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة المتدربين في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو المعلم المتعاون والمشرف الجامعي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الملائمة. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١٣م) والبالغ عددهم (٧٠) طالباً وطالبة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة المتدربين نحو المعلم المتعاون كانت مرتفعة، أما الاتجاهات نحو المشرف الجامعي فقد كانت متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو المعلم المتعاون تُعزى لمتغير التخصص، بينما كان هنالك فروق في الاتجاهات نحو المشرف الجامعي تُعزى لمتغير التخصص لصالح التربية الخاصة. وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، المعلم المتعاون، المشرف الجامعي، الاتجاهات.

* أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

Abstract

This study aimed to identify the attitudes of trainee students at the faculty of educational sciences in the World Islamic Science and Education University (WISE) concerning the cooperative teacher and university supervisor. To achieve the objective of the study, a questionnaire was administered, verifying its validity and reliability appropriately. The sample of the study was all students, (70) students, who enrolled in a practical educational program in the second semester of the academic year 2012/2013. The results indicated that trainee students' attitudes towards the cooperative teacher were high, and the attitudes towards university supervisor were medium. The results also showed no differences at the level of significance ($\alpha < 0.05$) in students' attitudes towards the cooperative teacher due to the variable of specialization; however, there were differences in attitudes towards university supervisor due to the variable of specialization in favor of special education. In light of the results, a set of recommendations were presented by the researcher.

Keywords: Practical education, Cooperative teacher, University supervisor, Attitudes

المقدمة:

التي يدرسها أولئك الطلبة في دراستهم الجامعية، وعليه يمكن القول إن المعلم الناجح في التدريب العملي هو مؤشر فاعلية برامج إعداد النظري. وقد كانت التربية العملية وما زالت تأخذ حيزاً كبيراً من اهتمام المربين ورسمي السياسات التربوية، ولطالما كانت

تعدّ التربية العملية محكّ نجاح برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية، وذلك على افتراض أن نجاح طلبة التربية العملية في التطبيق العملي أثناء فصل التربية العملية هو امتداد لفاعلية ونجاح الإعداد النظري في جميع المساقات

جودة المعلم هي هدف وبالتالي ركزت برامجها على إعداد المعلم.

ويتوقف نجاح التربية العملية في بلوغ أهدافها على مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وخاصة تلك المرتبطة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والتوجيه والمتابعة والتقويم، كما تتوقف فاعلية البرنامج على كفايات المشرفين والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس وحرصهم وتفاعلهم من أجل رفع الكفاية المهنية للطلبة المعلمين^(٣).

وقد تعددت المسميات حول مفهوم التربية العملية؛ فهناك من يسميها "التمرين العملي" أو "التربية العملية" أو "التدريب على التدريس" أو "التربية العملية الميدانية"، ورغم تعدد تلك المسميات إلا أن مضمون التربية العملية واحد، ويتمثل في تلك الخبرات التي يكتسبها الطالب المعلم أثناء فترة التدريب على التدريس، وتشمل تلك الخبرات: المهارات والأداءات، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقويم، والعلاقات الاجتماعية، والتفاعلات الصفية، والقيادة، والإشراف، والتعاون، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وغيرها من الخبرات والمهارات^(٤).

محوراً أساسياً في معظم الندوات والورشات والمؤتمرات التربوية، سواءً على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، وذلك لأن مهنة التعليم لم تعد مهنة من لا مهنة له؛ بل أصبحت مهنة لها أصولها وأسسها العلمية والنفسية والفلسفية، والتي لا تُكتسب بالممارسة فحسب، وإنما بالدراسة المنظمة والمنهجية أيضاً.

وانسجاماً مع أهمية دور التربية العملية فقد عدّها أرورا^(١) Arora بأنها المكون الرئيس لبرنامج الاعداد، واعتبرها برنامجاً مهنيّاً يهدف إلى إعداد الأفراد ليكونوا معلمين بالاعتماد على أدوار ومواقف الموجهين، والإداريين، والمدرسين، والمعلمين المتعاونين، لذلك ينبغي أن ترتبط التربية العملية بمجالات مهنة التدريس، كما لا بد من توثيق الصلة بين مكونات التدريب مع برنامج إعداد المعلم، وهذا يتأتى من خلال مقابلة النشاطات التدريبية مع الأدوار المتوقعة للمعلم في عالم اليوم، ويؤكد كوب Cobb^(٢) أن العالم اليوم أصبح مجتمعاً عالمياً، وأن التربية هي المسرح الأساسي في التطوير العالمي، وبالتالي فإن إعداد المعلم المعاصر والتطوير المهني المستمر، هما مفتاح الإصلاح التربوي، وفي ضوء ذلك، فقد أدركت دول عديدة أن

- إتاحة الفرصة للطلبة لتطبيق ما تمّ دراسته من نظريات ونماذج وفرضيات تربوية من أجل توحيد صياغة الأهداف.

- صقل شخصيات الطلبة وإكسابهم العديد من المهارات المهنية كإدارة الوقت والتفاعل وحل المشكلات.

- إتاحة الفرصة للطلبة للتعرف على المناهج الدراسية وكيفية التعامل معها.

- إتاحة الفرصة للطلبة للتعرف على إمكانياتهم وقدراتهم وكيفية تطويرها.

- تنمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم وعناصرها ونحو القائمين عليها.

ويكتسب الطالب تلك الأهداف من خلال الخبرة التي يمر بها أثناء التدريب والتوجيه والإرشاد في فصل التربية العملية، وتتمثل تلك الخبرة في عدة مراحل تعتمد عليها معظم الجامعات وكليات إعداد المعلمين؛ وهذه المراحل هي: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة الكاملة.

وفي مرحلة المشاهدة تتم إتاحة الفرصة أمام الطلبة في متابعة ما يدور في الصف والمدرسة من أنشطة وفعاليات وتفاعلات اجتماعية، وذلك من خلال مراقبة الطالب للمعلم المتعاون داخل الصف ورؤية كيفية قيامه بالتخطيط

ويسعى برنامج التربية العلمية بشكل عام إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة، أولها: تعريف الطالب المعلم بمهية المجال المهني التربوي الذي يعمل به عقبَ التخرج، بما يشمل ذلك المجال من قيادات وطلاب وأدوار ومسؤوليات. أما الهدف الثاني فيتمثل في إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم كي يضع ما درسه من مبادئ ونظريات تربوية وتعليمية خلال مراحل الإعداد النظري الأكاديمي موضع التطبيق العملي مما يزيد من كفاءته وفاعليته كمعلم. ويتمثل الهدف الثالث في تهيئة الطالب المعلم للانتقال من دور الدارس، وهو ما ألفه وتعود عليه في دراسته الجامعية، إلى دور المعلم وهو ما ينتظر القيام به بعد التخرج^(٥).

ويمكن القول إن جميع برامج التربية العلمية

في مختلف الجامعات وكليات إعداد المعلمين تهدف إلى تحقيق الأهداف نفسها، ومن تلك الأهداف^(٦):

- إعداد الطلبة نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياتهم المهنية بعد التخرج.

- إكساب الطلبة المهارات والمعارف اللازمة لتخصصاتهم.

عند الحاجة، بالإضافة إلى الملاحظات التي يقدمها المشرف الجامعي حول أداء الطالب المعلم مما يساعد معلم المستقبل على تحسين مهاراته وكفاياته بشكل أفضل^(٩).

هذا وقد سعت كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية منذ نشأة الجامعة إلى تحقيق رؤية الجامعة المتمثلة في تخريج كوادر تجمع بين المعرفة والفضيلة المرتكزة على الإيمان والحكمة، وتحقيق توجه وزارة التربية والتعليم الذي يؤكد دور الجامعات الأردنية في المساهمة في جهود التطوير التربوي، ولذلك تولي الجامعة أهمية خاصة لبرنامج التربية العملية، وحرصها الشديد على تخريج الكوادر والكفاءات التي تجمع ما بين النظرية والتطبيق، ويهدف برنامج التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: توطيد العلاقة الأكاديمية مع القطاع التربوي في المناطق المجاورة، والإسهام في تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم والمتعلقة بإعداد وتأهيل المعلمين، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم وزيادة الوعي المهني لدى الطلبة، وإفساح المجال أمام الطلبة للتعرف على مهنة التعليم على أرض الواقع ومعرفة ما يواجهه تلك

والتنفيذ والتقويم، وكيفية قيامه بإدارة النشاطات التعليمية والتفاعلات الصفية وإدارة الوقت وحل المشكلات الصفية وكيفية التعامل مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور وحفظ النظام والمناوبة، ويتم في هذه المرحلة تهيئة الطالب المعلم نفسياً وتربوياً لمرحلة المشاركة^(٧).

أما في مرحلة المشاركة فيقوم الطالب المعلم بالتنفيذ الجزئي لبعض أنشطة التدريس بمعاونة المعلم المتعاون، ويتم هذا التنفيذ المحدود بهدف أن يكون معلم المستقبل قد امتلك الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم كالإلمام بمادة تخصصه بشكل أفضل مما يمكنه من تدريسها بفاعلية، وامتلاك مهارات إدارة الصف والوقت التعليمي، والتخطيط الجيد للتدريس، وتحديد استراتيجيات التنفيذ المناسبة، واختيار المكان والزمان والأدوات المناسبة للأنشطة، وكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتقويم تعلم الطلبة^(٨).

وفي مرحلة الممارسة الكاملة يقوم الطالب المعلم بالتدريس الفعلي كمعلم مستقل، فيقوم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم معتمداً على نفسه وعلى ما اكتسبه من خبرات في المرحلتين السابقتين، كما يقوم المعلم المتعاون بتقديم يد العون والمساعدة

مشكلة الدراسة:

في ضوء خبرة الباحث في التدريس والإشراف على طلبة التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ومن خلال جملة الاجتماعات التي عقدت معهم ومع المعلمين المتعاونين ومع مديري المدارس، وجد الباحث أن هناك غموضاً لدى الطلبة المعلمين في الأدوار والمهام المناطة بهم في برنامج التربية العملية، وأيضاً لوحظ عدم تفهم واضح للعلاقات التفاعلية التي تربطهم مع المعلمين المتعاونين ومع المديرين، ولذا فإن هذا الأمر الذي قد يؤثر في اتجاهات الطلبة المعلمين إزاء برنامج التربية العملية وإزاء المعلم المتعاون، الأمر الذي قد يؤثر على فعالية أداء الطالب المعلم في التطبيق العملي، ومن هنا ظهرت الحاجة لدراسة اتجاهات الطلبة المتدربين إزاء المعلم المتعاون والمشرّف الجامعي في برنامج التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

المهنة من تحديات وعوامل متعددة ومعرفه كيفية التعامل مع الصعوبات وتذليلها. إن التربية العملية وما تتضمنه من أنشطة تتأثر بشكل رئيس باتجاهات الطالب المعلم وما يمتلكه من مهارات ومعارف، وأن المعلم لا يستطيع أن يمارس عمله بشكل مرض ما لم يكن يمتلك الوعي المناسب والاتجاهات الإيجابية بطبيعة تلك المهنة^(١٠). ويرى أوزدلك وبولونز Ozdilk and Bulunuz^(١١) أنه رغم أهمية التربية العملية في برنامج إعداد المعلم إلا أنها تعد من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال فترة تدريسه لما يمكن أن يواجهه من مشكلات، الأمر الذي من الممكن أن يؤثر سلباً في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وانطلاقاً من كون كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية تسعى بشكل مستمر إلى تطوير برنامج التربية العملية رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى اتجاهات الطلبة المتدربين إزاء المعلم المتعاون والمشرّف الجامعي كون ذلك قد يؤثر في فعالية أداء الطالب المتدرب من جهة، وفي جودة برنامج التربية العملية من جهة أخرى.

التربويين لتغطية جوانب بحثية أخرى متصلة بالموضوع.

التعريفات الإجرائية:

- برنامج التربية العملية: برنامج تربوي يتدرب فيه الطالب على مهنة التدريس بشكل عملي في فصل دراسي واحد، ويخصص له في جامعة العلوم الإسلامية العالمية تسع ساعات معتمدة في خطة الطالب، ويتدرب الطالب في المدرسة بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع.

- الطالب المعلم: هو طالب كلية العلوم التربوية المسجل في مساق التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

- مشرف التربية العملية: هو أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية والذي توكل إليه مهمة الإشراف على طلبة التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

- المعلم المتعاون: هو المعلم التربوي في المدرسة التي يقوم الطالب بالتدرب والتطبيق فيها، ويعمل المعلم على تقديم المساعدة والتوجيه للطلبة المتدرب طيلة الفصل الدراسي.

١- ما اتجاهات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء المعلم المتعاون؟

٢- ما اتجاهات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء المشرف الجامعي؟

٣- هل يوجد فروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات طلبة التربية العملية إزاء المعلم المتعاون تُعزى لمتغير التخصص؟

٤- هل يوجد فروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات طلبة التربية العملية إزاء المشرف الجامعي تُعزى لمتغير التخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن اتجاهات طلبة التربية العملية إزاء المعلم المتعاون والمشرف الجامعي في برنامج التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، والكشف عن أثر تخصص الطالب المعلم في اتجاهاته إزاء المعلم المتعاون والمشرف الجامعي مما يساهم في تحسين ذلك البرنامج، والخروج بتوصيات ومقترحات من شأنها الإسهام في تقديم برنامج التربية العملية في الجامعة، كما قد تفيد هذه الدراسة الباحثين

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت نتائج هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية والبشرية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية على الطلبة المتدربين في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن المسجلين في مساق التربية العملية.

- الحدود الزمانية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالفترة الزمانية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٢م/٢٠١٣م.

- تتحدد نتائج الدراسة بصدق أدوات الدراسة وثباتها.

الدراسات السابقة:

اطّلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في مجالات متعددة ضمن برنامج التربية العملية وتمّ عرضها حسب حدائثها.

أجرى كاريكو وستيفنز Kuriacou and Stephens^(١٢) دراسة هدفت إلى فحص اهتمامات الطلبة المعلمين خلال فترة تنفيذ التربية العملية في المدارس، وذلك للطلبة المعلمين الملتحقين بجامعة "يورك". وتمّ استخدام اللقاءات مع مجموعات بؤرية ومقابلات مسجلة مع ٤٣ طالباً وطالبة.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود العديد من الاهتمامات الأساسية التي تركزت في عدم تشكيل وجهات نظر مثل المعلمين الحقيقيين، ومعاملتهم بطريقة متباينة، ولم يقابلوا باحترام، والتعامل مع عملية التدريس بجدية، والتعامل مع آليات التخطيط بطريقة صحيحة، وأن بعض التوجيهات من مشرفيهم كانت قاسية وصارمة وغير مبررة.

أجرى حماد^(١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة في محافظات غزة، وأجريت الدراسة على (١٣٤) طالباً وطالبة مسجلين في مساق التربية العملية. وأظهرت النتائج أن محور المشرف الجامعي كان من أهم محاور نجاح التربية العملية حسب وجهة نظر الطلبة المعلمين، ويليه بالترتيب: عدد ساعات التدريب، والتقويم، والمدرسة، والمعلم المتعاون، والمحتوى النظري لمساق التربية العملية.

أما دراسة أبو ريا (٢٠٠٧)^(١٤) فقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) مديراً ومديرة، و(١٣٥) معلماً ومعلمة و(١٤٣)

أما دراسة أبو دلبوح (٢٠٠٩م)^(١٦) فقد هدفت إلى التعرف إلى دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة. وبينت نتائج الدراسة ضرورة إدراك المعلم المتعاون لأدواره تجاه الطلبة المعلمين لإنجاح برنامج التربية العملية. وبينت النتائج فيما يتعلق بالمشرف الجامعي أهمية التركيز على عدد الزيارات الإشرافية وتحديد موعدها مسبقاً. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس ومكان الإقامة، بينما هناك فروق تُعزى لمتغير مستوى التحصيل.

أما دراسة المطلق (٢٠١٠م)^(١٧) فقد هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق، وطبقت الدراسة على طلبة السنة الرابعة في تخصص معلم الصف والمُسجلين في مساق التربية العملية، وعلى المشرفين الجامعيين في البرنامج، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) مشرفاً جامعياً، و(١٨٠) طالباً وطالبة. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن الطلبة المعلمين برّروا ضعف أدائهم في: وجود المشرف الجامعي أثناء تدريسهم مما يسبب لهم الإرباك، وضعف

طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى مناسبة الجوانب التنظيمية والإدارية لبرنامج التربية العملية عموماً، وإلى وجود اقتراحات من شأنها أن تسهم في تطوير برنامج التربية العملية. وفيما يتعلق بدور مشرف التربية العملية فقد تبين أن إدارات وهيئات المدارس المتعاونة راضية إلى حد كبير عن دور مشرف التربية العملية، وهذا ينسجم أيضاً مع تقييمهم لأداء طلبة التربية العملية، وكذلك أظهرت النتائج مدى استفادة طلبة التربية العملية من المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

وأجرى شاهين (٢٠٠٧م)^(١٥) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٩) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: كانت تقديرات الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية عالية، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التقدير تُعزى لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الحالة الوظيفية والمدرسة والتخصص.

التعرف على مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، وطُبِّقت الدراسة على مئة واثنين من الطلبة. وبينت نتائج الدراسة أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف الجامعي، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تُعزى لمتغير الجنس، بينما لم توجد فروق تُعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلبة.

وأجرى الجعافرة والقطاونة (٢٠١١م) (٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، وبلغت عينة الدراسة (١٤٠) طالباً وطالبة، وبينت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية في جامعة مؤتة كانت متوسطة، وقد احتل مجال المشرف الجامعي درجة فاعلية مرتفعة، بينما احتل مجال المعلم المتعاونة درجة فعالية متوسطة. وكشفت الدراسة

الثقافة العامة، ومشاكل الطالب الشخصية وخبراته السابقة، وعدم التفاعل والتناغم مع المعلم المتعاون ومع إدارة المدرسة، وقلة وجود قاعات الاجتماعات للإلتقاء مع المشرف الجامعي ومع الطلبة الآخرين، ونضارب الدروس النظرية مع التطبيق العملي.

وأجرى الخريشا والشرعة والنعيمي (٢٠١٠م) (١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالباً وطالبة موزعين على: (٧٣) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية، و(٦٠) طالباً وطالبة في جامعة الإسراء. وبينت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: ازدحام الصفوف الدراسية، العبء الدراسي للطلاب المعلم أثناء التدريب العملي، بُعد المدرسة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الصعوبات تُعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، بينما لا توجد فروق تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

أما دراسة الخوالدة واحميدة والحجازي (٢٠١٠م) (١٩) فقد هدفت إلى

تعزى لمتغير التخصص، وهذا ما أشارت إليه دراسة شاهين (٢٠٠٧م). وتمتاز الدراسة الحالية بأنها تناولت مجاًلاً هاماً ضمن المكونات الرئيسة لبرنامج التربية العملية ألا وهو اتجاهات الطلبة المتدربين؛ إذ يلاحظ أن غالبية الدراسات التي أجريت حول التربية العملية قد ركزت على التعرف على واقع التربية العملية أو المعوقات التي تواجه الطلبة المتدربين، كما تمتاز بأنها إذ تعد الأولى من نوعها بالنسبة إلى جامعة العلوم الإسلامية العالمية. هذا وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والتعرف على المنهج المناسب لإجراء الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي التحليلي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٢م/ ٢٠١٣م)، والبالغ عددهم (٧٠) طالباً

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

وأجرى الشاعر (٢٠١١م)^(٢١) دراسة هدفت إلى فحص دور فاعلية المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية، وقد بلغت عينة الدراسة (١٤٤) طالباً وطالبة. وبينت نتائج الدراسة أن إدراكات الطلبة لدور فاعلية المعلم المتعاون كانت مرتفعة، كما بينت الدراسة أن هناك فروقاً في إدراكات الطلبة لدور المعلم المتعاون تعزى لمتغيري الجنس والتخصص ولصالح الذكور وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة وجود اتفاق على أهمية دور المشرف الجامعي والمعلم المتعاون في نجاح برنامج التربية العملية، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن دور المشرف الجامعي أكثر فاعلية من المعلم المتعاون، فقد أشار عدد من الدراسات إلى ذلك كدراسة حماد (٢٠٠٥م)، ودراسة الجعافرة والطراونة (٢٠١١م). كما لوحظ في نتائج الدراسات حول أثر متغير الدراسة عدم وجود فروق

٢- الاستعانة بخبرات المشرفين الجامعيين في برنامج التربية العملية في بناء أداة الدراسة.
٣- تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية؛ إذ اشتملت على (٣٠) فقرة موزعة على مجالين اثنين هما: الاتجاهات إزاء المعلم المتعاون ويضم (١٥) فقرة، والاتجاهات إزاء المشرف الجامعي ويضم (١٥) فقرة.

صدق الأداة:

لاستخراج صدق أداة الدراسة تمّ عرض الاستبانة على لجنة تألفت من (١٢) مُحكِّمًا تمّ اختيارهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ومشرفي برنامج التربية العملية في الجامعة. وتمّ الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها معظم المُحكِّمين من حيث التعديل والإضافة والحذف، واستقرت أداة الدراسة بصورتها النهائية المرفقة على (٢٤) فقرة، اثنتا عشرة فقرة لكل مجال، ومنها سبع فقرات سلبية، وقُيِّمت النتائج وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ فأشارت الدرجة ٥ إلى مستوى موافق بدرجة كبيرة، والدرجة ٤ إلى مستوى موافق، والدرجة ٣ إلى مستوى محايد، والدرجة ٢ إلى مستوى معارض،

وطالبة. والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

جدول ١: توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية %
التخصص	معلم الصف	٣٠	٤٢,٩
	تربية الطفل	١٤	٢٠
	التربية الخاصة	١٨	٢٥,٧
	الإرشاد والصحة النفسية	٨	١١,٤
	المجموع	٧٠	١٠٠ %

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة باتجاهات الطلبة إزاء المعلم المتعاون والمشرف الجامعي، وذلك وفق الخطوات الآتية:

١- مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع التربية العملية، وبالتحديد المتعلقة بالمعلم المتعاون والمشرف الجامعي، وأيضاً المتعلقة بأثر متغير الدراسة.

- اختبارات للعينات المستقلة
(Independent Sample T-test).

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One
Way ANOVA).

وقد تم توزيع المتوسطات الحسابية
لاستجابات عينة الدراسة على أسئلة
الاستبيان باعتماد المعايير الآتية:

- درجة الموافقة المرتفعة: وتشمل الفقرات
التي حصلت على متوسطات حسابية أكبر
من (٣,٦٦) وبنسبة مئوية أكبر من
(٧٣,٢٪).

- درجة الموافقة المتوسطة: وتشمل مجموعة
الفقرات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية
بين (٣,٣٤-٢,٦٥) وبنسبة مئوية
(٤٦,٨٪-٧٣,٢٪).

- درجة الموافقة المتدنية: وتشمل مجموعة
الفقرات التي حصلت على متوسطات
حسابية أقل من (٢,٣٤) وبنسبة مئوية أقل
من (٤٦,٨٪).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما اتجاهات
طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية
في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء
المعلم المتعاون؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والدرجة ١ إلى مستوى معارض بدرجة
كبيرة.

ثبات الأداة:

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة
بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي
ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معادلة
كرونباخ ألفا لأداء عينة الدراسة عليها، كما
هو مبين في الجدول (٢):

جدول ٢: معاملات كرونباخ ألفا لاختبار ثبات

مجالات أداة الدراسة

المجال	معامل كرونباخ ألفا
الاتجاهات إزاء المعلم المتعاون	٠,٨٠
الاتجاهات إزاء المشرف الجامعي	٠,٨٧
المجال الكلي	٠,٨٣

من خلال الجدول السابق يُلاحظ أن
جميع معاملات كرونباخ ألفا صالحة لغايات
الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم
استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات
المعيارية والنسب المئوية.

والنسب المئوية، ودرجات الموافقة، والجدول ٣: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن الاتجاهات إزاء المعلم (٣) يبين ذلك:

المتعاون

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
أشعر بالراحة والثقة والقدرة على التطور بوجود المعلم المتعاون أثناء التدريب.	٤,٢٦	٠,٦٦١	٨٥,٢	مرتفعة
يثق المعلم المتعاون بقدرتي على قيادة أنشطة التعلم والموقف الصفّي.	٤,٢٦	٠,٦٩٥	٨٥,٢	مرتفعة
لا أشعر بالتوتر والقلق من وجود المعلم المتعاون معي في الغرف الصفّية.	٤,٢	٠,٨٦١	٨٤	مرتفعة
يزودني المعلم المتعاون بالتوجيه ويوضح لي نظام العمل في الصف والمدرسة.	٤,١٣	٠,٩٤٧	٨٢,٦	مرتفعة
لا يشعرني المعلم المتعاون بالدونية والنقص وقلة الخبرة.	٤,١١	٠,٧٩	٨٢,٢	مرتفعة
يزودني المعلم المتعاون بالمواد التعليمية والمراجع.	٤,٠٩	٠,٧٧٥	٨١,٨	مرتفعة
لا أشعر بعدم معرفة المعلم المتعاون بمغزى برنامج التربية العملية.	٣,٩٧	٠,٨٥١	٧٩,٤	مرتفعة
يساعدني المعلم المتعاون في تطوير الخطّة ويزودني بالتغذية الراجعة بشكل منتظم.	٣,٨٩	٠,٩٨٦	٧٧,٨	مرتفعة
يساعدني المعلم المتعاون في تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٨٧	٠,٩٤٥	٧٧,٤	مرتفعة
يساعدني المعلم المتعاون في تطوير الخطّة حتى أتحمل تدريجياً المسؤولية الكاملة عن تعليم الصف.	٣,٨	١,٠٤٤	٧٦	مرتفعة
يساعدني المعلم المتعاون في اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها.	٢,٨٥	١,٣٣	٥٧	متوسطة
أشعر بعدم اهتمام المعلم المتعاون بالمواد التعليمية والمراجع.	٢,٧٤	١,١٨٨	٥٤,٨	متوسطة
يساعدني المعلم المتعاون في الاستفادة من خبراته التدريسية.	٢,٦٣	١,١٨٢	٥٢,٦	متوسطة
المعدل	٣,٧٥٣٧	٠,٥١٧٩٩	٧٥,٠٧٤	مرتفعة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما اتجاهات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء المشرف الجامعي؟" تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ودرجات الموافقة، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المعبرة عن الاتجاهات إزاء المشرف الجامعي

ويتضح من الجدول (٣) الآتي:

١- بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (٣,٧٥) بنسبة مئوية (٧٥,٠٧٪) وهو معدل يمثل درجة اتجاه مرتفعة.

٢- أن درجات الموافقة جاءت مرتفعة بشكل إجمالي على فقرة المجال الأول المعبرة عن اتجاهات أفراد عينة الدراسة إزاء المعلم المتعاون، في حين تراوحت درجات الموافقة ما بين (٣-٨، ٢٦-٤)، حيث حصلت الفقرة أشعر بالراحة والثقة والقدرة على التطور بوجود المعلم المتعاون أثناء التدريب "على أعلاها، والفقرة "يساعدني المعلم المتعاون في تطوير الخطة حتى أتحمل تدريجياً المسؤولية الكاملة عن تعليم الصف" على أدناها.

٣- إن الفقرات "يساعدني المعلم المتعاون في اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها، وأشعر بعدم اهتمام المعلم المتعاون بالمواد التعليمية والمراجع، ويساعدني المعلم المتعاون في الاستفادة من خبراته التدريسية" فقد حصلت على متوسطات حسابية بدرجات تقدير متوسطة تراوحت ما بين (٢,٦٣-٢,٨٥).

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
أشعر بخبرة المشرف في برنامج التربية العملية.	٤,٤٣	٠,٧١٩	٨٨,٦	مرتفعة
لا أشعر بالتوتر والقلق من وجود المشرف معي في الغرفة الصفية.	٤,٣٦	٠,٦٤٨	٨٧,٢	مرتفعة
يزودني المشرف بالمواد التعليمية والمراجع اللازمة لتحسين أدائي.	٤,٣٢	٠,٦٧٩	٨٦,٤	مرتفعة
لا أشعر بالضيق من قلة عدد زيارات المشرف ومحدودية الوقت الذي يقضيه في كل زيارة.	٤,٢٩	٠,٧٥٤	٨٥,٨	مرتفعة
يوفر المشرف مناخاً تعليمياً يدعم الحوار والمناقشة.	٣,٩٦	٠,٩٠٥	٧٩,٢	مرتفعة
يثق المشرف بقدرتي على قيادة أنشطة التعلم والموقف الصفّي.	٣,٩	٠,٩	٧٨	مرتفعة
أشعر بامتلاك المشرف بالكفايات اللازمة لتقويم أدائي في التدريس.	٣,١٧	١,٣٨٨	٦٣,٤	متوسطة
أشعر بعدم تساهل المشرف بالملاحظات التي يقدمها المعلم المتعاون ومدير المدرسة حول أدائي.	٣,١	١,٠٥٣	٦٢	متوسطة
يقدم لي المشرف المساعدة لحل المشكلات التي تواجهني في التدريب العملي.	٣,٠١	١,٢٥٢	٦٠,٢	متوسطة
يقدم المشرف النقد البناء حول أدائي بطريقة ايجابية وموضوعية.	٢,٣٢	١,٢٦٣	٤٦,٤	متوسطة
يشعرني المشرف بالدونية والنقص وقلة الخبرة.	٢,٠٩	١,١٨١	٤١,٨	متوسطة
المعدل	٣,٥٤٤٦	٠,٤٨٠٣	٧٠,٨٩٢	متوسطة

ويتضح من الجدول (٤) الآتي:

٢- أن درجات الموافقة للفقرات المعبرة عن اتجاهات أفراد عينة الدراسة إزاء المشرف الجامعي جاءت مرتفعة للفقرات أشعر بخبرة المشرف في برنامج التربية العملية، لا

١- بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (٣,٥٤) بنسبة مئوية (٧٠,٨٩٪) وهو معدل يمثل درجة اتجاه متوسطة.

دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في اتجاهات طلبه التربية العملية إزاء المعلم المتعاون تُعزى لمتغير التخصص؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لتأثير متغير التخصص في اتجاهات الطلبة إزاء المعلم المتعاون

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم صف	٣٠	٣,٦٩	٠,٦١٢
تربية طفل	١٤	٣,٥٥	٠,٢٢٨
تربية خاصة	١٨	٣,٩١	٠,٥٥٠
ارشاد وصحة نفسية	٨	٣,٩٨	٠,١٩١
المجموع	٧٠	٣,٧٥	٠,٥١٨

من خلال الجدول (٥) يُلاحظ وجود فروقات ظاهرية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ولمعرفة فيما إذا كانت

أشعر بالتوتر والقلق من وجود المشرف معي في الغرفة الصفية، يزودني المشرف بالمواد التعليمية والمراجع اللازمة لتحسين أدائي، لا أشعر بالضيق من قلة عدد زيارات المشرف ومحدودية الوقت الذي يقضيه في كل زيارة، ويوفر المشرف مناخاً تعليمياً يدعم الحوار والمناقشة، ويثق المشرف بقدرتي على قيادة أنشطة التعلم والموقف الصفّي حيث تراوحت ما بين (٩، ٣-٤٣، ٤).

٣- حصلت الفقرات أشعر بامتلاك المشرف بالكفايات اللازمة لتقويم أدائي في التدريس، وأشعر بعدم تساهل المشرف بالملاحظات التي يقدمها المعلم المتعاون مدير المدرسة حول أدائي، ويقدم لي المشرف المساعدة لحل المشكلات التي تواجهني في التدريب العملي، ويقدم المشرف النقد البناء حول أدائي بطريقة إيجابية وموضوعية، ويشعرني المشرف بالدونية والنقص وقلة الخبرة على متوسطات حسابية بدرجات تقدير متوسطة تراوحت ما بين (٩، ٢-١٧، ٣).

- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه "هل يوجد فروقات عند مستوى

تلك الفروقات ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول ٦ : نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير التخصص في اتجاهات الطلبة إزاء المعلم المتعاون

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.116	2.045	0.525	3	1.575	بين المجموعات
		0.257	66	16.939	داخل المجموعات
			69	18.513	المجموع

العملية إزاء المشرف الجامعي تُعزى لمتغير التخصص؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لتأثير متغير التخصص في اتجاهات الطلبة إزاء المشرف الجامعي

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم صف	٣٠	٣,٥٠	٠,٤١٣
تربية طفل	١٤	٣,١٧	٠,٢٧١
تربية خاصة	١٦	٣,٩٢	٠,٥٦١
إرشاد وصحة نفسية	٨	٣,٦١	٠,٢٧٨
المجموع	٦٨	٣,٥٤	٠,٤٨٠

من خلال الجدول (٦) يُلاحظ عدم وجود فروقات عند مستوى دلالة α ($\alpha \geq 0,05$) في اتجاهات الطلبة إزاء المعلم المتعاون تعزى لمتغير التخصص. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه "هل يوجد فروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في اتجاهات طلبة التربية

استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول ٨ : نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير متغير التخصص في اتجاهات الطلبة إزاء المشرف الجامعي

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.000	8.174	1.427	3	4.282	بين المجموعات
		0.175	64	11.175	داخل المجموعات
			67	15.456	المجموع

الجامعي تعزى لمتغير التخصص. ولمعرفة لصالح أي تخصص تم استخدام اختبار شيفيه للفروقات البعدية، والجدول (٩) يبين ذلك.

من خلال الجدول (٧) يُلاحظ وجود فروقات ظاهرية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروقات ذات دلالة إحصائية تم

من خلال الجدول (٨) يُلاحظ أن قيمة ف كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروقات عند مستوى دلالة α ($\geq 0,05$) في اتجاهات الطلبة إزاء المشرف

جدول ٩ : شيفيه للفروقات البعدية

Mean Difference (I-J)	التخصص (J)	التخصص (I)
0.4136(*)	معلم صف	تربية خاصة
0.7478(*)	تربية طفل	
0.3089(*)	الإرشاد والصحة النفسية	

الخاصة أكثر منه في تخصصات معلم الصف وتربية الطفل والإرشاد والصحة النفسية.

يُلاحظ من خلال الجدول (٩) أن الاتجاهات كانت أكبر لدى تخصص التربية

مناقشة نتائج الدراسة:

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن اتجاهات الطلبة المتدربين في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء المعلم المتعاون كانت مرتفعة، ويلاحظ أن الاتجاهات كانت مرتفعة بشكل خاص في الجوانب السلوكية والاجتماعية المتمثلة بوجود المعلم المتعاون أثناء التدريب، والثقة المتبادلة بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب، ووجود قنوات اتصال وتفاعل من أجل دعم عملية التدريب التدريجي وتقديم التغذية الراجعة حول التطبيق. بينما يلاحظ أن الاتجاهات المتوسطة تمثلت في الجوانب الفنية المتعلقة باختيار المواد التعليمية والمصادر والمراجع، واختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها، ومدى الاستفادة الفعلية من خبرات المعلم المتعاون.

ويعزو الباحث كون الاتجاهات كانت مرتفعة في الجوانب السلوكية والاجتماعية إلى أن تلك الجوانب يتم التركيز عليها بشكل كبير في مرحلة التدريب الميداني؛ إذ إن الدور الحقيقي للطالب المعلم يتمثل في الجوانب السلوكية والاجتماعية كمرحلة مبكرة في إعداد المعلم، أما الجوانب الفنية، والتي حصلت على اتجاهات متوسطة،

فيمكن التعامل معها واكتسابها أثناء الخدمة، فضلاً عن أن التفاوت في خبرات المعلمين المتعاونين قد تقلل من درجة إكساب الخبرات الفنية بصورة مبكرة للطالب المعلم. وهذا يتفق مع الذي أشار إليه بالمر Palmer^(٢٢) إلى حيث إن خبرة المعلم في التدريس تساعد على تحسين مهاراته الفنية وكفاياته التدريسية بشكل أفضل. كما يشير اوزدلك وبولونز Ozdilk and Bulunuz^(٢٣) إلى أن إدراكات المعلم بخصوص التدريس قابلة للتغير تبعاً لمرور المعلم بخبرات التدريس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعافرة والقطاونة (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن تقديرات الطلبة المتدربين إزاء المعلم المتعاون كانت متوسطة، بينما تتفق مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠١٠م) التي أشارت إلى أن إدراكات الطلبة لدور فاعلية المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية كانت مرتفعة.

وتشير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى أن اتجاهات الطلبة المتدربين في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية إزاء المشرف الجامعي كانت متوسطة، ويلاحظ أن اتجاهات الطلبة كانت عالية في الجوانب التي تتعلق بالثقة المتبادلة

دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات الطلبة إزاء المعلم المتعاون تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الكبير الذي يبذله المعلم المتعاون في كافة التخصصات في تعريف الطالب المعلم بماهية المجال المهني التربوي الذي يعمل به عقب التخرج، بما يشمل ذلك المجال من قيادات وطلاب وأدوار ومسؤوليات، وهذا يتفق مع ما أشارت له نتائج دراسة كل من: حماد (٢٠٠٥م)، وأبوريا (٢٠٠٧م)، ومرعي وشريف (٢٠٠٩م)، الشاعر (٢٠١١م).

بينما تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع إلى وجود فروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات الطلبة إزاء المشرف الجامعي تعزى لمتغير التخصص، ولصالح تخصص التربية الخاصة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاختلاف في طرق التعليم المرتبطة بمتطلبات كل تخصص على حده، ومستوى الدعم والإشراف المقدم من المشرف الجامعي وإدارة المدرسة، بالإضافة إلى نوعية ومستوى الطلبة الملتحقين بتخصص التربية الخاصة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مشرف التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية هو مشرف دائم للتربية الخاصة ويمتلك الخبرة

بين الطالب المتدرب والمشرف الجامعي وهذا يدل على الموضوعية في الإشراف الجامعي على الطالب المتدرب، ولعل سبب ذلك يعود إلى الألفة الموجودة بين الطالب والمشرف؛ إذ إن الطالب المتدرب قد طور هذه الثقة والألفة مع المشرف الجامعي خلال فترة الدراسة النظرية. وهذا ما أكدته يلماز وكافاس Yilmaz and Cavas^(٢٤) من حيث التأثير الإيجابي لعلاقات المشرف الإيجابية والطيبة مع المعلمين حول تحسن دورهم التدريسي ومهاراتهم البيداغوجية. كما يلاحظ أن الطلبة كانت اتجاهاتهم متوسطة في الجوانب المتعلقة بعملية التقويم وتقديم التغذية الراجعة، ولعل هذا يعود إلى أن همّ الطلبة الرئيس الحصول على العلامات المرتفعة في فصل التدريب العملي، ولذلك تظهر بعض الحساسية والقلق إزاء الملاحظات التي يقدمها المشرف الجامعي، وينظر إليها الطالب على أنها نقد سلبي شخصي، وليس إيجابياً بهدف تحسين الأداء، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعافرة والقطاونة (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن تقديرات الطلبة المتدربين إزاء المشرف الجامعي كانت مرتفعة.

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث فقد بينت عدم وجود فروقات عند مستوى

الهوامش:

(1) Arora, G. (2006). **School experience program and quality in teacher education**. (On line): Available at: [Http://www.net-in.org/glarora.html](http://www.net-in.org/glarora.html). □

(2) Cobb, B. (1999). An international comparison of teacher education. ERIC, No 436486. (On line): Available at: <http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher.html>. □

(3) Marzano R, "What are in Schools: Translating Research into Action", ASCD, Alexandria- Virginia, USA, 2003.

(4) Smith, C, "Teacher Education in Dangerous Time", Journal of Teacher Education, 55(1), 2004, P 3-7. □

(٥) حماد، شريف، "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين"، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٣، العدد ١، ٢٠٠٥م، ص ١٥٥ - ١٩٣، ومرعي، توفيق؛ ومصطفى، شريف، "التربية العملية"، ط ١، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر، ٢٠٠٩م

(٦) حماد، مرجع سابق، ص ١٥٧، ووزارة التربية والتعليم، إدارة البحث والتطوير التربوي، "نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن"، الأردن، عمان، ٢٠٠٢.

(٧) مرعي والشريف، مرجع سابق، ص ٧٦.

(٨) الجرجاوي، زياد؛ وعامر، الخطيب: "دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة"، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الأزهر، غزة، ١١ - ١٣ نوفمبر، ٢٠١٢م، ص ١ - ٣٤.

بشكل أكبر من المشرفين في التخصصات الأخرى (معلم الصف وتربية الطفل) التي يتناوب عليها أعضاء هيئة تدريس يتم تغييرهم كل فصل دراسي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شاهين (٢٠٠٧م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمستوى التخصص.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أبرز الاتجاهات لدى الطلبة المتدربين التي جاءت بالمستوى المتوسط، والتي توصلت إليها الدراسة الحالية، وخصوصاً فيما يتعلق بمجال المشرف الجامعي، في برامج وخطط تطوير برنامج التدريب الميداني في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

- ضرورة تعيين مشرف متخصص ودائم لكل تخصص من التخصصات التربوية.

- إجراء المزيد من الدراسات حول برنامج التربية العملية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية تبحث في مجالات أخرى كمعوقات التدريب الميداني.

- تطويرها، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٦، العدد ١، ٢٠١٠م، ص ٦١-٩٦.
- (١٨) الخريشا، سعود؛ والشرعة، ممدوح؛ والنعمي، عز الدين، الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسماء الخاصة، *مجلة جامعة النجاح*، المجلد ٢٤، العدد ٧، ٢٠١٠م، ص ١٩٧٩-٢٠٠٠م.
- (١٩) الخوالدة، مصطفى؛ وحميده، فتحي؛ والحجازي، سعاد، "مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية"، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٦، العدد ٣، ٢٠١٠م، ص ٧٣٧-٧٨١.
- (٢٠) الجعافرة، خضراء؛ والقطاونة، سامي: "واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم"، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٧، العدد ٣، ٢٠١١م، ص ٤٧٥-٥١٢.
- (٢١) الشاعر، إبراهيم، "فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم"، *مجلة فلسطين للبحوث والدراسات*، المجلد ١٦، ٢٠١١م، ص ١-٣٨.
- (22) Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of pre-service primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671. □
- (23) Ozdilk, Z., & Bulunuz, N. The changing roles of practicum/ field experience tutors. □
- (24) Yilmaz, H., and Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom
- (٩) الجرجاوي والخطيب، المرجع السابق، ص ٤، مرعي والشريف، مرجع سابق، ص ٤٢.
- (10) Cheung-on, T. and Yin-wah, P. (2001). **The changing roles of practicum/ field experience tutors**. (On line): Available at: <http://www.ied.edu.hk/celts/symposium/docfull>. □
- (11) Ozdilk, Z., & Bulunuz, N. The effect of a guided inquiry method on pre-service teachers' science teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 24-42. (2009). □
- (12) Kuriacou, C. and Stephens, P. (1999). Student teacher concerns during teaching practice. *Education and research in education*, 13(1): 18-31. □
- (١٣) حماد، مرجع سابق، ص ١٥٨.
- (١٤) أبو ريا، محمد، "تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية"، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، المجلد ٣٤، العدد ١، ٢٠٠٧م، ص ١-١٢.
- (١٥) شاهين، محمد، "تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة"، *مجلة جامعة الأقصى*، المجلد ١١، العدد ١، ٢٠٠٧م، ص ١٧١-٢٠٨.
- (١٦) أبو دلبوح، موسى، "دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك"، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٥، العدد ٢، ٢٠٠٩م، ص ٢٣٣-٢٦٧.
- (١٧) المطلق، فرح، "واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق

management beliefs. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 4(1), 45-54.

قَبَسَةُ النَّيْرَانِ فِي تَجْوِيدِ قِرَاءَةِ الْقُرْآنِ

تأليف: الشيخ الإمام المتقن الضابط رشيد الدين عبد الظاهر بن نشوان السعدي
الجذامي (ت ٦٤٩هـ)

د. عبدالله عبدالقادر الطويل *

تاريخ قبول البحث: ١٣/١١/٢٠١٦م

تاريخ وصول البحث: ٨/١٢/٢٠١٥م

ملخص

اللغة الإنسانية مجموعة أصوات يُصدرها الجهاز النطقي، ولكل صوت موضع يخرج منه، يُسمى المخرج. والتأليف في خارج الحروف من الموضوعات الأساسية التي عُني بها علماء اللغة العربية وعلماء التجويد المتقدمين، فبينوا صفاتها ومخارجها، وتألفوا في أبنية الكلام العربي. ومن بين هؤلاء العلماء الإمام رشيد الدين عبد الظاهر بن نشوان السعدي الجذامي المقيري (ت ٦٤٩هـ) - رحمه الله -، الذي ترك لنا آثاراً مهمة من بينها رسالته: (قبسة النيران في تجويد قراءة القرآن). إن هذه الرسالة تُعالج موضوعاً من أهم الموضوعات التي عُني بها العلماء قديماً وحديثاً ألا وهي الدراسات الصوتية، التي تحكي قصة العمل المتواصل لعلماء الأمة في تعلم القرآن ودراسة علومه.

لقد حرص المؤلف - رحمه الله - في تأليف هذا الأثر على تقريب قواعد هذا العلم من المتعلمين، وجعله دليلاً لهم بطريقة مختصرة واضحة سهلة، فبنى رسالته على ثلاثة محاور رئيسة، تناول في الأول: نبذة في خارج الحروف وصفاتها وأحكامها. وأمّا في الثاني: فقد تناول ملحّة من ذكر اللحن الحفني والجلي ليقس عليه الحاذق الذكي، وأمّا في المحور الأخير: فقد ذكر الثون الساكنة والثونين وحكمها عند الفاء وحروف المعجم مفصلاً...

وأقامت دراسة موجزة للتعريف بالمؤلف، بقدر ما تيسر لي من معلومات، وللتعريف بموضوع الكتاب، ونسخة المخطوط التي اعتمدتها في بناء النص. وأخيراً: أسأل الله - تعالى - أن يرحم مؤلفه، وأن ينفع كاتبه وقارؤه، والحمد لله رب العالمين.

* أستاذ مساعد، جامعة أديامان - كلية العلوم الإسلامية - تركيا.

Abstract

Language is a set of voices articulated by the articulatory system. Every sound has its own place of articulation. Writing about Phonetics is one of the essential topics that was a place of interest for the early Arabic Language and recitation scholars, clarifying the characteristics, speech organs, and the harmony in Arabic speech structures. One of those scholars is the imam Rasheedudin Abdudhahir Bin Nashwan Alsa'ady Aljuzamy (died in H 649), who left great works, one of which is a book entitled *Qabasatu Neran in Improving Reading the Quran*. This study discusses one of the most important topics concerning the late and early scholars; that is studies of phonetics, which tells the story of the continuous efforts of Islamic scholars in learning and studying the Holy Quran and its sciences. The author of this book was assiduous on bringing closer the rules of this science from learners and making it a guide for them in a brief and clear easy way. The book consists of three main sections. The first section introduces place and manner of articulation of Arabic sounds, their descriptions and Provisions. In the second section, the author presents a brief about the covert and overt tune in Quran reciting to judge the best reader. The last section discusses the consonant "N" (Noon in Arabic) and Tanween (an Arabic diacritics) and its rule with the sound / f / (FAA in Arabic), and detailed dictionary letters. The researcher presented a brief biography about the author, the topic of the book, and a copy of the script on which this study is based.

المقدمة:

رَهين الرُفوف والكهوف خيء الخزائن
والزوايا، يتطلع إلى يد حانية تفك قيده
وتنفذ عنه غبار السنين.

لقد حرص المؤلف رحمه الله - على
تقريب قواعد هذا العلم من المتعلمين،
وجعله دليلاً لهم بطريقة مختصرة واضحة

فهذا هو الأثر الأول من مؤلفات
الشيخ الفقيه الإمام المتقن الضابط
رشيد الدين أبي محمد عبد الظاهر السعدي
الجذامي - رحمه الله تعالى - يأخذ طريقه إلى
الظهور بعد أن بقي نحواً من سبعة قرون

بالمؤلف، بقدر ما تيسر لي من معلومات، وللتعريف بموضوع الرسالة، ونسخة المخطوط التي اعتمدها في تحقيق النص. أسأل الله تعالى أن يرحم مؤلفها وأن ينفع كاتبها وقارئها، والحمد لله رب العالمين.

أولاً: حياته:

١- اسمه، ونسبه، وكنيته:

هو: الإمام رشيد الدين أبو محمد عبد الظاهر بن نشوان بن عبد الظاهر بن علي بن نجدة السعدي، الجذامي، المصري، المقرئ، الثحوي الضرير^(١).

عُرف بـ: (الجذامي)^(٢)، بضم الجيم وفتح الدال المعجمة نسبةً إلى جذام قبيلة من اليمن^(٣).

وعُرف بـ: (الزُّباعي) و(الروحي)^(٤)، نسبةً إلى أبي زُرعة رُوح بن زُبَاع الجذامي، سيد جذام وأمير فلسطين في زمن عبد الملك بن مروان^(٥).

وعُرف أيضاً بـ: (السَّعدي)^(٦)، وليس في أخبار الرجل ما يوضح أصل هذه النسبة.

وعُرف أيضاً بـ: (المقرئ)، وذلك لا يحتاج إلى بيان؛ لأنَّ أبا محمد كانت أكبر عنايته موجهة إلى علم القراءات، دراسة وتأليفاً وتعليماً، ولدينا من أقوال العلماء ما

سهلة، فبنى رسالته هذه على ثلاثة محاور رئيسة، تناول في الأوَّل بُدَّة في مخارج الحروف وصفاتها وأحكامها، وأمَّا في الثاني فقد تناول لمحَّة من ذكر اللَّحْن الخَفِي والجلِّي ليقس عليه الحاذق الدَّكِي، وأمَّا في المحور الأخير فقد ذكر النُّون السَّاكِنَة والتَّنوين وحكماها عند إلتقاء حروف المعجم مفصلاً.

أمَّا الدَّافع الذي رغِبني في تحقيق هذه الرسالة أمران:

- الأوَّل: إبراز أحد أعلام الإسلام الذين أفنوا أعمارهم وأخلصوا أفكارهم وعقولهم لخدمة هذا الدِّين، وقضوا حياتهم مجاهدين في سبيل إعزازه والتَّمكين له في نفوس المسلمين، والدَّب عن حياضه عن طريق التَّصنيف والتَّأليف والتَّدريس وإظهار مكانته اللائقة به بين علماء عصره المبرزين، ولا سيَّما مَن عَفَى عليه الزَّمَن، فخفيت شخصيته وجهوده العلميَّة على كثير من العلماء وطلبة العلم في هذا العصر.

- والآخر: أنَّ هذه الرسالة تعالج موضوعاً من أهمِّ الموضوعات التي عُنِي بها العلماء قديماً وحديثاً ألا وهو الدَّرَاسَات الصَّوتِيَّة، التي تحكي قصة العمل المتواصل لعلماء الأُمَّة في تعلُّم القرآن ودراسة علومه.

وكتبت دراسة موجزة للتعريف

يثبت ذلك، ويكفي أن أنقل هنا قول ابن الجزري رحمه الله: (...إمام بارع مصدر محقق، أخذ القراءات عن أبي الجود ويقع في أجايزنا...) (٧).

٢- نشأته وأسرته:

لقد ضنّت علينا مواردُ ترجمة أبي محمد الجذامي في رسم صورة واضحة المعالم لنشأته في مصر وأساتذته فيها، والعلوم التي تلقاها عنهم، أمّا أسرته فكانت أسرة علمية متفرّدة عُرفت بين النَّاس وشهد لها أهل التّراجم بالعلم والورع والمكانة العالية، ومنهم:

١- سبطه: محمد بن عبد السلام بن علي شرف الدّين القرشي المصري، (ت ٦٨٩هـ) (٨).

٢- حفيده: فتح الدّين محمد بن عبد الله بن عبد الظّاهر السّعودي، (ت ٦٩١هـ) (٩).

٣- ابنه: محيي الدّين عبد الله بن عبد الظّاهر السّعودي، (ت ٦٩٢هـ) (١٠).

٤- حفيده: علي بن محمد بن عبد الله بن عبد الظّاهر السّعودي، (ت ٧١٧هـ) (١١).

٥- سبطه: شافع بن عبد الله بن عباس بن إسماعيل بن عساكر الكناني (ت ٧٣٠هـ) (١٢).

وكان الجذامي مقرئ الديار المصرية في زمانه، ووجيهاً عند الخاصة والعامة (١٣)،

وكان ذا "جلالة ظاهرة وحرمة وافرة وخبرة تامة بوجوه القراءات" (١٤)، وذا قدر كبير عند ملوك بني أيوب، فيذكر أنه كتب شعراً إلى أحدهم يطلب حوضَ طينٍ في بهتيم (١٥): (الطويل)

يَا أَيُّهَا الْمَلِكُ الَّذِي إِنْعَامَهُ
لِلنَّاسِ أَنْفَعُ مِنْ سَحَابِ مُمْطَرِ

بهتيم فِيهَا فَضْلَةٌ فِي طِينِهَا
جَدَ لِي بِهِ مِنْ فَضْلِكَ الْمُسْتَمِرِ
حَوْضٌ مَتَى أُعْطِيْتَهُ لِي مَنَعُماً
فَجَزَاكَ عِنْدَ اللَّهِ حَوْضُ الْكَوْثَرِ

ومهما يكن من أمر فإنَّ الرَّجُلَ بَرَعَ في العلوم، ومَهَرَ في الفضائل، فألَّفَ ودرَّسَ سنين، وانتفع به خَلْقٌ كثير (١٦).

ثانياً: شيوخه، وتلاميذه:
أولاً: شيوخه:

لا شكَّ بأنَّ عالماً مثل أبي محمد الجذامي قد تتلمذ على شيوخ وأساتذة مشهودٍ لهم بالعلم والدراية، تدلُّ على ذلك كثرةُ مصنفاتهم وتنوعها. وما زال الأخذ عن الشيوخ والقراءة عليهم منهلاً علمياً مهماً في تكوين الشَّخصية العلمية وتميُّزها، ومن العلماء الذين أخذ عنهم الجذامي رحمه الله:

١- أَبُو الْقَاسِمِ هبة الله بن علي بن سعود بن هاشم النَّصَارِي البوصيري (ت ٥٩٨هـ) (١٧).

٢- أَبُو عبدالله مُحَمَّد بن حمد بن حَامِد بن مفرج الأرتاحي المصْري (ت ٦٠١هـ) (١٨).

٣- أَبُو الجود اللَّخْمِي، غياث بن فارس بن مكي بن عبدالله، المصري (ت ٦٠٥هـ) (١٩).

٤- أَبُو محمد السَّعْدِي، نجيب بن بشارة بن مُحَرِّز بن رَحْمَةَ، المصْري، المُقَرِّي (ت ٦١٣هـ) (٢٠).

ثانياً: تلاميذه:

تتلمذ على يديه وسمع منه وروى عنه طائفة من الأعيان الأجلَاء، فأخذوا عنه القراءات والعريَّة وازدحموا عليه (٢١)، ومع ما خلفه من تراثٍ سُمِّعَ طيِّبَةٌ يتوقع المرء أن يجد له في بطون المؤلفات أسماء من تلاميذ نجباء، ومنهم:

١- أَبُو عبدالله النَّظَام، محمد بن عبدالكريم بن علي، التبريزي (ت ٧٠٤هـ) (٢٢).

٢- علي بن موسى بن يوسف، أَبُو الحسن السَّعْدِي المصري، المقرئ المعروف بالدهَّان، (ت ٦٦٥هـ) (٢٣).

٣- علي بن عبدالله بن أبي بكر الطَّيِّب زين الدِّين أَبُو الحسن بن القَلَّال الجزائري، (٦٦٨هـ) (٢٤).

٤- أَبُو عبدالله مُحَمَّد بن عبدالعزيز بن أبي عبدالله بن صدقة الدَّمَشْقِي، المعروف بابن الدميَّاطي (ت ٦٩٣هـ) (٢٥).

٥- الحسين بن نصير بن مرتضى أَبُو علي الكناني الشَّافعي، (ت: بعد سنة ٦٩٠هـ) (٢٦).

٦- يوسُف بن أبي محمد بن أبي الفتح، الشيخ، المقرئ، تقيُّ الدِّين، أَبُو الحَجَّاج المُقَدِّسي، ثُمَّ المصْري، (ت ٦٩٤هـ) (٢٧).

٧- سلامة بن ناهض بن ظافر الدِّين الأزدي، (ت قبل ٧٠٠هـ) (٢٨).

٦- روى عنه: عبدالمؤمن بن خلف بن أبي الحسن أَبُو أحمد التُّونِي الدميَّاطي (ت ٧٠٥هـ) (٢٩).

٩- الحَفَاط (٣٠).

ثالثاً: وفاته:

اتفقت المصادر التي ترجمت لأبي محمد الجذامي أنَّه مات في جمادى الأولى سنة تسع وأربعين وستمائة بالقاهرة، ورثاه ولده محيي الدِّين بقوله (٣١): (الطويل)

فَمَا ابْنُ كَثِيرِ الدَّمْعِ إِنْ مَاتَ نَافِعٌ
وَلَا نَافِعَ حَزَنَ عَلَيَّكَ يَحْتَمِ
خِزَانَةُ عِلْمِ قَبْرِهِ فَلَذَا غَدَا
بِهَذَا كُلِّ يَوْمٍ بِالتَّلَاوَةِ يَخْتَمِ

رابعاً: منزلته العلمية وأثره:
أولاً: منزلته العلمية:

لقد أصاب أبو محمد الجذامي حظاً طيباً من علوم اللغة والنحو والقراءات وكان عالماً بأصولها وفروعها وله فيها مؤلفات حسنة، متضلعا في القراءات بصيراً بها، ورسالته (قَبَسَةُ النِّيرانِ في تجويدِ قراءة القرآن) شاهد صدقٍ على علوِّ كعبه، ورسوخه في العلم، فلا غرو بعد ذلك أن يُجمع العلماء على الثناء عليه، والتَّنويه بفضله وإمامته، وقد قيل قديماً^(٣٢):

(البيسط)

وَالنَّاسُ أَكْبَسُ مَنْ أَنْ يَحْمَدُوا رَجُلًا
حَتَّى يَرَوْا عِنْدَهُ آثَارَ إِحْسَانٍ
وهذه طائفة من آراء العلماء فيه:

أ- فهو عند شمس الدين الذهبي (ت ٧٤٨هـ): "...أخذ عنه القراءات عدّة أئمة، وازدهوا عليه"^(٣٣). "وكان عارفاً بالنحو"^(٣٤)، "...وكان ذا حرمة وافرة، وجلالة ظاهرة، وخبرة تامة بوجوه القراءات، انتهت إليه رئاسة الفن في زمانه"^(٣٥).

ب- وهو عند صلاح الدين الصفدي (ت ٧٦٤هـ): "...وكان مقرئ الديار المصرية في زمانه"^(٣٦).

ج- وهو عند ابن الجزري (ت ٨٣٣هـ): "...إمام بارع مصدر محقق، أخذ

القراءات عن أبي الجود ويقع في أجايزنا"^(٣٧).

د- وهو عند تقي الدين المقرئ (ت ٨٤٥هـ): "...شيخ القراءات"^(٣٨).

هـ- وأمّا عند السيوطي (٩١١هـ)، وابن العماد الحنبلي (١٠٨٩هـ) فقد كرّروا ما ذكره المترجمون السابقون من مناقب لهذا العالم الجليل^(٣٩).

ثانياً: آثاره:

لم يكن أبو محمد الجذامي رحمه الله - من الكثيرين في التأليف لا لعجز علميٍّ وإنما لكونه ضريراً، إذ توجهت عنايته إلى التدريس والإقراء فشغل جلّ وقته، وعلى الرغم من ذلك فقد ترك لنا مجموعةً صالحةً ذكرها بعض من ترجم له، وهي تحدّد ثقافته وميوله العلميّة، ومنها^(٤٠):

١- شرح كتاب العنوان في مجلدات^(٤١).
٢- قَبَسَةُ النِّيرانِ في تجويدِ قراءة القرآن. (وهو الذي أقوم بتحقيقه).

٢- شَرَحَ بعضَ كتاب المفصل في النحو للزُّنخشري^(٤٢).

ثانياً: الرسالة:

١- موضوعها، ومنهجها:

يشير عنوان رسالة: (قَبَسَةُ النِّيرانِ في تجويدِ قراءة القرآن) إلى موضوعه، فهو يبحث في محاور ثلاثة:

جمعة الماجد للثقافة والتراث رقم المادة (٢٥٧٦٠٧)، وفي الفهرس (٢١٦٣) علوم قرآن، وتقع في (١١) صفحة، في كل صفحة (١٦) سطراً، وفي كل سطر ما يقرب من (١١) كلمة تزيد قليلاً أو تنقص، كتبت بخط نسخي قديم صعب القراءة، لا يخلو من طمسٍ أو سقطٍ أو خطأ. جاءت ضمن مجموع كبير، يبدأ من (٦٤-٧٠). خلت أوراقها من العنوان، واسم الناسخ وتاريخ النسخ.

- **أولها:** (بسم الله الرحمن الرحيم. قال الشيخ الفقيه الإمام المتقن الضابط رشيد الدين أبو محمد عبد الظاهر السعدي - أعانه الله على طاعته وجعله من أهل ولايته...) - **آخرها:** (ثُمَّ وَاللَّهِ أَعْلَمُ بِغَيْبِهِ وَأَحْكَمُ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ وَسَلَّمَ، وَحَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ).

ثانياً: نسخة (م):

وهي نسخة ناقصة محفوظة في مكتبة مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث أيضاً، رقم المادة: (٢٥٢٩٦٩)، وفي الفهرس: (٢١٦١) علوم قرآن، وتقع في صفحة واحدة فقط، عدد سطورها (٢١) سطراً، وفي كل سطر ما يقرب من (١١) كلمة، تزيد قليلاً أو تنقص، كتبت بخط نسخي قديم صعب القراءة، لا يخلو من طمسٍ أو

- **الأول:** نبذة من مخارج الحروف وصفاتها وأحكامها.

- **الثاني:** لحة من ذكر اللحن الخفي والجلي ليقس عليه الحاذق الذكي.

- **الثالث:** ذكر الثون الساكنة وحكمها عند إلتقاء حروف المعجم مفصلاً.

والذي دفع المؤلف -رحمه الله- إلى تأليف رسالته أمران:

- **الأول:** استجابة لطلبه، ورغبة فيما ينفعه في المآب.

- **والآخر:** كثرة الحاجة إلى هذا العلم، مع تفشي اللحن على ألسنة الناس، إذ قال: (إذ الحاجة داعية إليه لأن كثيراً من الناس يدغمون المظهر ويظهرون المدغم، ويخفون المظهر ويظهرون المخفي). وقد اعتمد في تأليفه هذا على الإيجاز والاختصار وجنبه الإطالة والإكثار. فهي رسالة صغيرة الحجم عظيمة الفائدة؛ جمع كثيراً ما يحتاجه طالب علم التجويد بطريقة سهلة وسلسة.

٢. وصف نسخ المخطوط، ومنهج التحقيق ومصطلحاته:
أولاً: نسخة الأصل:

وهي نسخة محفوظة بدائرة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قسم إحياء التراث الإسلامي ببيت المقدس تحت رقم (٦٦)، ولها نسخة مصورة عنها في مكتبة مركز

سقط. جاءت ضمن مجموع حوى رسائل في علوم القرآن. ذكر فيها عنوان الرسالة، غير أنها خلت من اسم النَّاسخ وتاريخ النَّسخ.

- **أولها:** (قَبَسَةُ النَّيرانِ في تجويدِ قراءة القرآن، تأليف الشيخ الرئيس رشيد الدين عبد الظاهر السَّعدي، أحسن الله عاقبته، آمين. بسم الله الرحمن الرحيم، ربُّ أعين. قال الشيخ الفقيه الإمام العالم المتقن الضَّابطُ رشيدُ الدين أبو محمد عبد الظاهر السَّعدي- أعانه الله على طاعته وجعله من أهل ولايته...).

- **آخرها:** (تخرجُ من أقصاه وما فوقه من الحنك، وهي من حروف القلقلَة والاستعلاء والجهر والشدة).

ثالثاً: صحَّة عنوان الرسالة، ونسبتها إلى المؤلف:

ذكر الصَّفدي - رحمه الله - في كتابه الوافي بالوفيات أنَّ للسَّعدي كتاباً اسمه: (قبضة العجَّالان في مخارج الحروف)^(٤٣)، وأغلب الظنَّ قصد هذه الرسالة التي بين أيدينا، ولا نستطيع الجزم بصحَّة ما ذهب إليه من دقة للعنوان؛ لعدم وجود دليل قطعي عليه.

والذي نذهب إليه ما وجدناه مثبتاً في الصَّفحة الأولى من نسخة (م)، إذ جاء

العنوان واضحاً باسم: (قَبَسَةُ النَّيرانِ في تجويد قراءة القرآن)، وعليه نتمد عنوان الرسالة.

- أمَّا صحَّة نسبتها إلى مؤلفها، فهي - بلا شك - تعود إلى أبي محمد السَّعدي؛ لما جاء في الصَّفحة الأولى من نسختي المخطوط من ذكر العنوان واسم مؤلفها صراحةً.

رابعاً: منهج التحقيق:

١- حرَّرت النص على وفق قواعد الرِّسم الإملائي الحديث، وأدخلت عليه علامات القراءة من فواصل، ونقاط، وغيرها.

٢- أثبتت في كتابة الآيات القرآنية الكريمة رسم المصحف، وضبطت من النص ما يمكن أن يُشكل على الفهم.

٣- خرَّجتُ القراءات القرآنية بالرجوع إلى أمهات المظان المعتمدة في هذا الفن.

٤- ترجمتُ للأعلام الذين ذُكرت أسماءهم في الرسالة، وحرصت أن تكون موجزة.

٥- علَّقتُ على بعض المسائل التي وردت في النص، وشرحتُ بعض الألفاظ التي تحتاج إلى بيان ليسهل فهمها على القارئ.

ثالثاً: المصطلحات المثبتة في التحقيق:

١- (الأصل) = (قَبَسَةُ النَّيرانِ في تجويد قراءة القرآن).

٢- نسخة (م): وهي النُّسخة الثَّانية الناقصة الآخر.

وبعد: فلقد بذلتُ في تحقيق هذه الرسالة جهداً احتسبه عند الله تعالى، وحرصت على اخراجها للناس على وجه يقبله أهل التَّخَصُّص، ولا أدعي أنني بلغت الكمال في ذلك، لأنَّ النِّقْصَ من طبيعة البشر، وأرجو أن يجدَ فيها دارسو اللُّغة وعلوم القرآن طِبْتَهُمْ، وطلاب القراءات والتَّجويد بُغْيَتَهُمْ، سائلاً الله أن ينفع بها ويجزي مؤلفها خيراً، وآخر دعوانا أن الحمد لله ربَّ العالمين.

٣- [] : لخصر الزيادات بشكل عام أو لتخريج الآيات القرآنية .

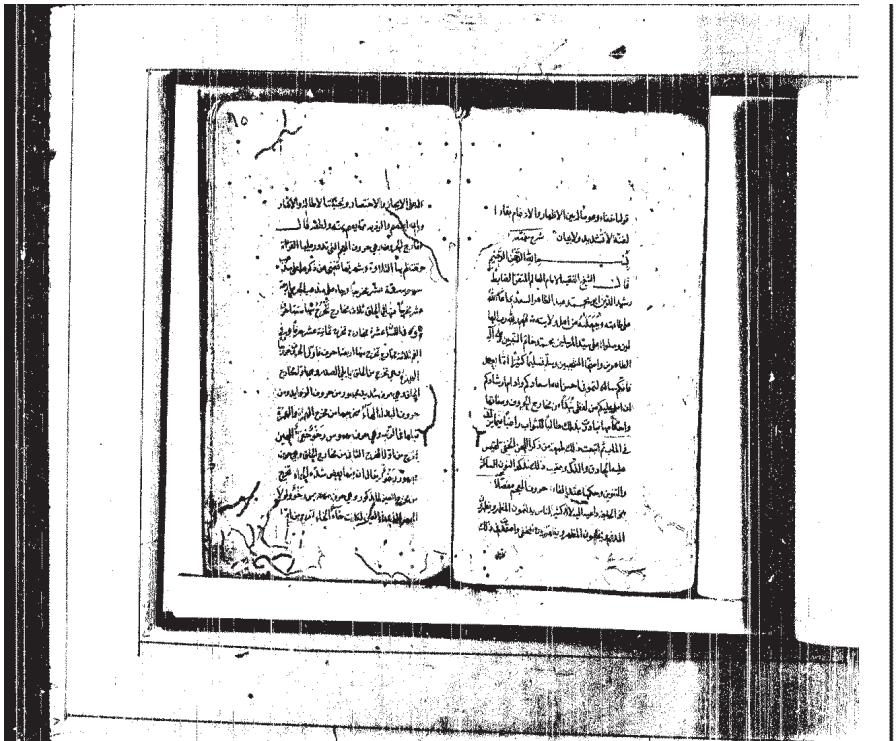
٤- () : لخصر بعض الكلمات أو الصِّيغ في المتن...

٥- () : لخصر الآيات القرآنية.

٦- " = " : لخصر النُّصوص المقتبسة.

٧- [../و] = تعني وجه الورقة.

٨- [../ظ] = تعني ظهر الورقة.

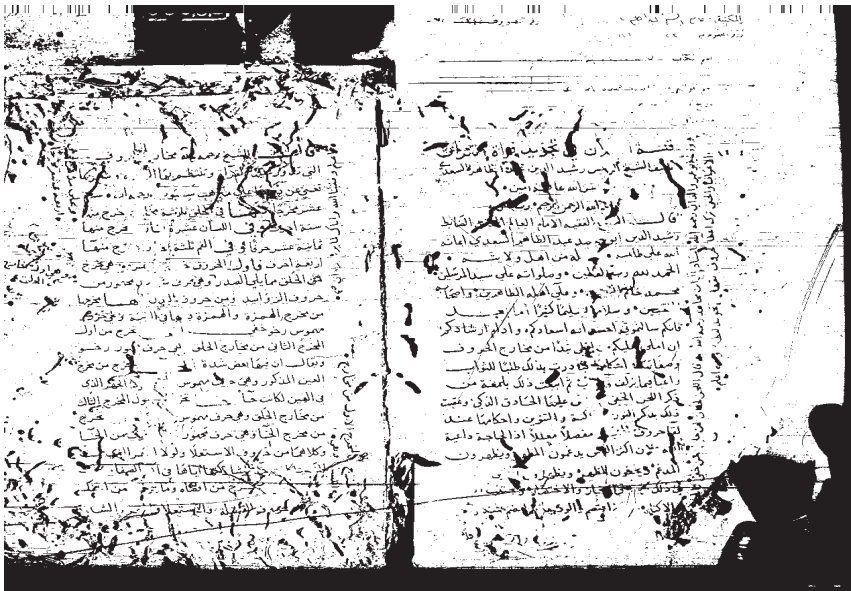


الصَّفحة الأولى والثانية من نسخة الأصل.

الصفحة الأخيرة من نسخة الأصل



الصفحة الأولى والثانية من نسخة (م)



بسم الله الرحمن الرحيم

[رَبُّ أَعْيُنٍ] (٤٤)

[٦٤/ظ]

الإيجاز والاختصار، وتَجَبَّتْ الإطالة (٥٣)
والإكثار، وبالله أَعْتَصِمُ وألُوذُ بِهِ مِمَّا يَصُمُّ
بِمَنِّهِ وَلُطْفِهِ.

[قال الشيخ رحمه الله: اعلم وفقنا الله
وإياك لما يرضيه] (٥٤):

مَخَارِجُ الْحُرُوفِ:

وهي حروف المعجم (٥٥) التي تدور
عليها القراءة، وتَنْتَظِمُ بها التلاوة، وشهرتها
تُغْنِي عن ذكرها. على مَذْهَبِ سِيبَوِيهِ
[رحمه الله] (٥٦) سِتَّةَ عَشَرَ مَخْرَجاً (٥٧)،
وجاء (٥٨) على مَذْهَبِ الْجَرْمِيِّ أَرْبَعَةَ عَشَرَ
مَخْرَجاً (٥٩)، منها في الحَلْقِ ثَلَاثَةُ مَخَارِجَ،
تخرج منها سِتَّةَ أَحْرَفٍ، وفي اللِّسَانِ عَشْرَةُ
مَخَارِجَ يُخْرِجُ (٦٠) ثَمَانِيَةَ عَشَرَ حَرْفاً، وفي
الْفَمِ ثَلَاثَةُ مَخَارِجَ (٦١) تخرج منها أَرْبَعَةُ
أَحْرَفٍ.

فَأَوَّلُ الْحُرُوفِ خُرُوجاً:

- الهمزة: وهي تخرج من الحلقِ ممَّا يلي
الصَّدر، وهي أَوَّلُ مَخَارِجِ الحَلْقِ، وهي
حَرْفٌ شَدِيدٌ مَجْهُورٌ مِنْ حُرُوفِ الزَّوَالِدِ (٦٢)،
وَمِنْ حُرُوفِ الْبَدَلِ (٦٣).

- الهاء: مخرجها مِنْ مَخْرِجِ الهمزة، والهمزة
قبلها في الرُّتْبَةِ، وهي حَرْفٌ مَهْمُوسٌ رَخْوٌ
خَفِيٌّ.

قال الشيخ [الرئيس] (٤٥) الفقيه الإمام
[العالم] (٤٦) المتقن الضابط رشيد الدين أبو
محمد عبد الظاهر السعدّي - أعانه الله على
طاعته وجعله من أهل ولايته:

الحمد لله رب العالمين وصلواته على
سيد المرسلين محمد خاتم النبيين وعلى آله
الطاهرين وأصحابه المنتجبين، وسلم
تسليماً كثيراً، أمّا بعد:

فإنكم سألتُموني - أحسن الله
إسعادكم، وأدام إرشادكم - أن أُملي عليكم
من لفظي بُدْأً من مَخَارِجِ الحُرُوفِ وَصِفَاتِهَا
وأحكامها فبادرتُ بذلك طالباً للثواب
راغباً في ما يزلف في المآب. ثم أتبعْتُ ذلك
بلمحةٍ من ذِكْرِ اللَّحْنِ الخَفِيِّ ليقيس (٤٧)
عليه الحاذقُ والدَّكِيُّ، وعقبتُ ذلك بِذِكْرِ
التَّوْنِ السَّاكِنَةِ والتَّنْوِينِ وحكمها (٤٨) عند
إلتقاء (٤٩) حروف المعجم مُفَصَّلاً
[مُعَلَّلاً] (٥٠). إذ الحاجة داعيةٌ إليه لأنَّ
أَكْثَرَ (٥١) النَّاسِ يُدْغِمُونَ الْمُظْهَرَ وَيُظْهِرُونَ
الْمُدْغَمَ، وَيُخَفِّفُونَ الْمُظْهَرَ وَيُظْهِرُونَ
الْمُخَفَّفَ (٥٢).

واعتمدتُ في ذلك [٦٥/و] على

- العَيْنُ: تَخْرُجُ مِنْ أَوَّلِ الْمَخْرَجِ الثَّانِي مِنْ مَخَارِجِ الْحَلْقِ، وَهِيَ حَرْفٌ مَجْهُورٌ رَخَوٌ، وَيُقَالُ: إِنَّ فِيهَا بَعْضَ شِدَّةِ (٦٤).

- الحَاءُ: تَخْرُجُ مِنَ مَخْرَجِ الْعَيْنِ الْمَذْكُورِ (٦٥)، وَهِيَ حَرْفٌ مَهْمُوسٌ رَخَوٌ، وَلَوْلَا (٦٦) الْجَهْرُ الَّذِي فِي الْعَيْنِ لَكَانَتْ حَاءً (٦٧). [٦٥/ظ]

- الحَاءُ: تَخْرُجُ مِنْ أَوَّلِ الْمَخْرَجِ الثَّالِثِ مِنْ مَخَارِجِ الْحَلْقِ، وَهِيَ حَرْفٌ مَهْمُوسٌ رَخَوٌ (٦٨).

- العَيْنُ: تَخْرُجُ مِنْ مَخْرَجِ الحاء، وَهِيَ (٦٩) حَرْفٌ مَجْهُورٌ، وَأَقْوَى مِنَ الحاء، وَكِلَاهُمَا مِنْ حُرُوفِ الِاسْتِعْلَاءِ، وَلَوْلَا الْجَهْرُ الَّذِي فِي الْعَيْنِ لَكَانَتْ حَاءً؛ لِمَشَارَكَتِهَا إِيَّاهَا فِي أَكْثَرِ الصِّفَاتِ.

فصل:

- القَافُ: تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ الْأَوَّلِ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ، وَهِيَ (٧٠) تَخْرُجُ مِنْ أَقْصَاهُ وَمَا فَوْقَهُ مِنَ الْحَنَكِ، وَهِيَ مِنْ حُرُوفِ الْقَلْقَلَةِ وَالِاسْتِعْلَاءِ وَالْجَهْرِ (٧١) وَالشَّدَّةِ (٧٢).

- الكَافُ: تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ الثَّانِي مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ، وَهِيَ حَرْفٌ مَهْمُوسٌ (٧٣).

- الْمَخْرَجُ الثَّالِثُ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ: تَخْرُجُ مِنْهُ الْجِيمُ وَالشَّيْنُ وَالْيَاءُ وَهَنْ يَخْرُجْنَ مِنْ وَسْطِ الْجَنَكِ الْأَعْلَى.

- فَأَمَّا الشَّيْنُ: فَهُوَ حَرْفٌ مَهْمُوسٌ وَفِيهِ نَفْسٌ، يَتَّصِلُ بِالنَّفْسِ الَّذِي فِيهِ إِلَى مَخْرَجِ

الظَّاءِ (٧٤).

- وَأَمَّا الْجِيمُ: فَهُوَ حَرْفٌ شَدِيدٌ مَجْهُورٌ (٧٥).

- وَأَمَّا الْيَاءُ: فَإِنَّهَا تَكُونُ مِنْ حُرُوفِ الْمَدِّ وَاللَّيْنِ، وَمِنْ حُرُوفِ الْعِلَّةِ (٧٦).

- وَأَمَّا الضَّادُ: فَإِنَّهَا تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ الرَّابِعِ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ مِنْ إِحْدَى حَافَتَيْهِ إِلَى مُنْتَهَى طَرَفِهِ ثُمَّ يَلِي الْأَضْرَاسَ فِي أَيِّ الْجَانِبَيْنِ شِئْتُ، وَفِيهَا اسْتِطَالَةٌ وَجَهْرٌ وَرَخَاوَةٌ وَاسْتِعْلَاءٌ (٧٧) [٦٦/و].

- اللَّامُ: تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ الْخَامِسِ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ مِنْ أَدْنَى جَانِبَيْهِ إِلَى مُنْتَهَى طَرَفِهِ، [وَهِيَ مَجْهُورَةٌ بَيْنَ الشَّدَّةِ وَالرَّخَاوَةِ مُنْفَتِحَةٌ مُسْتَفِلَّةٌ] (٧٨).

- التَّوْنُ: تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ السَّادِسِ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ عَلَى اخْتِلَافٍ، وَقِيلَ (٧٩): تَخْرُجُ مِنْ طَرَفِ اللِّسَانِ بَيْنَهُ وَبَيْنَ مَا فَوْقَ الثَّنَابَا. وَهِيَ مُتَوَسِّطَةُ الْقُوَّةِ، [وَفِيهَا إِذَا سَكَتَتْ غُنَّةٌ تَخْرُجُ مِنَ الْحَيَاشِيمِ] (٨٠).

- الرَّاءُ: تَخْرُجُ مِنَ الْمَخْرَجِ السَّابِعِ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ دَاخِلَةً إِلَى ظَهْرِ اللِّسَانِ قَلِيلًا، وَالرَّاءُ حَرْفٌ تَكَرَّرَ مَجْهُورٌ مَنْحَرَفٌ (٨١).

الْمَخْرَجُ الثَّامِنُ مِنْ مَخَارِجِ اللِّسَانِ مِنْ طَرَفِهِ - وَمَا يَلِيهِ مِنْ أَصُولِ الثَّنَابَا تَخْرُجُ مِنْهُ: الظَّاءُ، وَالذَّالُ، وَالثَّاءُ.

- فَأَمَّا الظَّاءُ: فَهُوَ حَرْفٌ شَدِيدٌ (٨٢) مَجْهُورٌ مُنْطَبِقٌ مُسْتَعْلٍ، [فِيهَا رَخَاوَةٌ] (٨٣). وَالذَّالُ:

حرف مُسْتَقِلٌّ مُنْفَتِحٌ^(٨٤). وأما التَّاءُ: فهو حرفٌ مهموسٌ شَدِيدٌ^(٨٥).

- المخرجُ التاسعُ مِنْ مَخارجِ اللِّسانِ، وهو طَرَفُهُ وَمَا يَلِيهِ مِنَ الشَّقِّ بَيْنَ الثَّنِيَّتَيْنِ العَلِيَيْنِ: مخرجُ الصَّادِ، والسَّيْنِ، والزَّاءِ، وهي حروفُ الصَّفِيرِ^(٨٦). فالصَّادُ: حرفٌ مُطَبَّقٌ مُسْتَعْلٍ مَهْمُوسٌ. والسَّيْنُ: حرفٌ مَهْمُوسٌ. والزَّاءُ: حرفٌ مَجْهُورٌ.

- المخرجُ العاشرُ مِنْ مَخارجِ اللِّسانِ [٦٦/ظ]، وهو طَرَفُهُ وَمَا يَلِي الثَّنَايَا العُلْيَا مُسْتَصْعِدًا إِلَى الحَنَكِ:

- مخرجُ الطَّاءِ، والدَّالِ، والتَّاءِ^(٨٧):

- فأما الطَّاءُ: فهو حرفٌ شَدِيدٌ مُطَبَّقٌ فِيهِ شِدَّةٌ وَاسْتِعْلَاءٌ^(٨٨). والتَّاءُ: حرفٌ فِيهِ شِدَّةٌ^(٨٩). والدَّالُ: حرفٌ مَجْهُورٌ فِيهِ رَخَاوَةٌ^(٩٠).

المخرجُ الأوَّلُ مِنْ مَخارجِ الفَمِّ^(٩١): تخرجُ مِنْهُ الفَاءُ، وهي تخرجُ مِنْ بَاطِنِ الشَّفَةِ السُّفْلَى وَأَطرافِ الثَّنَايَا العُلْيَا. والفَاءُ: حرفٌ مهموسٌ رَخْوٌ مُتَفَشٌّ وَنَفْسِيَّهَا دُونَ نَفْسِي الشَّيْنِ^(٩٢).

المخرجُ الثَّانِي مِنْ مَخارجِ الفَمِّ: تخرجُ مِنْهُ الباءُ والميمُ، مَخْرَجَهُمَا مِنْ بَيْنِ الشَّفَتَيْنِ مع تَلَاصُقِهِمَا. والباءُ: حرفٌ مَجْهُورٌ شَدِيدٌ، والميمُ: حرفٌ غَنَّةٌ^(٩٣).

المخرجُ الثَّالثُ مِنْ مَخارجِ الفَمِّ: تخرجُ مِنْهُ الواوُ، وهي قَرِيبَةٌ مِنْ مَخارجِ الباءِ والميمِ، غَيْرَ أَنَّهَا تُهَوِي حَتَّى تُصَلَ بِمَخارجِ الألفِ^(٩٤)، وتَنْفَتِحُ الشَّفَتَانِ بِالواوِ وتَنْطَبِقَانِ فِي الباءِ والميمِ.

فصل:

فأما الحروفُ المهموسةُ^(٩٥)، وهي عشرةٌ يَجْمَعُهَا قولُكَ: (سَكَتَ فَحَثَّه شَخْصٌ)، وَإِنْ شِئْتَ قُلْتَ: (سَتَشَحَّكَ خَصَفُهُ). ومعنى الهمسُ^(٩٦): أَنَّ الحرفَ يَجْري مع النَّفْسِ عِنْدَ النُّطْقِ [٦٧/و] بِهِ [ضَعْفُهُ]^(٩٧) وَضَعْفُ الاعتمادِ عَلَيْهِ؛ وَلِهَذَا كَانَتْ أَضْعَفُ مِنَ المَجْهُورَةِ^(٩٨). وَمَا عَدَا هَذِهِ العَشْرَةَ فَهِيَ مَجْهُورٌ.

وَمَعْنَى الجَهْرِ: هُوَ مَا مَنَعَ النَّفْسَ أَنْ يَجْريَ مَعَهُ النُّطْقُ بِهِ لِقُوَّتِهِ. وَأما الشَّدِيدَةُ: فثَمَانِيَةُ أَحرفٍ يَجْمَعُهَا قولُكَ: (أَجِدُّكَ قَطَبْتَ)، وَإِنْ شِئْتَ قُلْتَ: (أَجَدْتُ كَقَطَبٍ)، وَمَعْنَى الشَّدَّةِ: هِيَ قُوَّةُ الاعتمادِ بِالْحرفِ حَتَّى يَمْنَعَ الصَّوْتُ أَنْ يَجْريَ مَعَهُ. وَمَا عَدَا هَذِهِ الثَّمَانِيَةَ فَرَخْوَةٌ^(٩٩).

وَمَعْنَى الرِّخَاوَةِ: أَنَّهُ ضَعْفُ الاعتمادِ عَلَيْهِ حَتَّى يَجْريَ مَعَ الصَّوْتِ^(١٠٠). وَالْحروفُ الزَّوائِدُ وَهِيَ عَشْرَةٌ، يَجْمَعُهَا قولُكَ: (اليَوْمَ نُنْصَاهُ)^(١٠١).

وحروف الإطباق أربعة: الصَّادُ، والضَّادُ، والطَّاءُ، والظَّاءُ، وهو ارتفاع طائفة مِنَ اللِّسَانِ إِلَى الحَنَكِ [الأعلى] ^(١٠٢)، فَتَنْحَصِرُ الرِّيحُ بَيْنَهُمَا ^(١٠٣). وَمَا عَدَا ذَلِكَ فَمُنْفَتِحٌ، وَهِيَ ضِدُّ الْمَطْبِقَةِ.

وَأَمَّا الْإِسْتِعْلَاءُ فَسَبْعَةُ أَحْرَفٍ يَجْمَعُهَا قَوْلُكَ: (قَطْ خَصْ صَغَطٌ)، وَالْإِسْتِعْلَاءُ عُلُوُّ الصَّوْتِ عِنْدَ التُّطْقِ بِهَا ^(١٠٤)، وَمَا عَدَا ذَلِكَ فَمُسْتَقِيلٌ ^(١٠٥).

حُرُوفُ الصَّفِيرِ ثَلَاثَةٌ، وَقَدْ تَقَدَّمَ ذِكْرُهَا ^(١٠٦)، وَإِنَّمَا سُمِّيَتْ بِحُرُوفِ الصَّفِيرِ لِلصَّوْتِ الَّذِي [٦٧/ظ] يَكُونُ مَعَهَا عِنْدَ التُّطْقِ بِهَا ^(١٠٧).

الْقَلْقَلَةُ فِي خَمْسَةِ أَحْرَفٍ، يَجْمَعُهَا: (قُطْبُ جَد)، وَهِيَ: الْجِيمُ، وَالذَّالُ، وَالْبَاءُ، وَالْقَافُ، وَالطَّاءُ، تَتَمَيَّزُ بِذَلِكَ لظُهُورِ صَوْتٍ مَعَهُنَّ يَشْبَهُ الثَّبَرَةَ ^(١٠٨).

حُرُوفُ الْمَدِّ وَاللِّينِ ثَلَاثَةٌ: الْأَلِفُ السَّائِكَةُ وَلَا يَكُونُ مَا قَبْلَهَا إِلَّا مَفْتُوحًا، وَالْوَاوُ السَّائِكَةُ الْمَضْمُومُ مَا قَبْلَهَا، وَالْيَاءُ السَّائِكَةُ الْمَكْسُورُ مَا قَبْلَهَا، وَإِنَّمَا سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لِأَنَّهُ امْتِدَادُ الصَّوْتِ لَا يَكُونُ فِي شَيْءٍ مِنَ الْكَلَامِ إِلَّا فِيهِنَّ؛ وَلَخُرُوجُهُنَّ فِي اللَّفْظِ بِلَيْنٍ مِنْ غَيْرِ كَلْفَةٍ عَلَى اللِّسَانِ ^(١٠٩).

وَالْمَكْرَرُ: وَهُوَ حَرْفٌ وَاحِدٌ: (الرَّاءُ)، سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لِتَكَرُّرِهَا عَلَى اللِّسَانِ عِنْدَ

التُّطْقِ بِهَا. ^(١١٠)

حُرُوفُ الْعُنَّةِ: وَهِيَ التَّوْنُ، وَالْمِيمُ، وَالْعُنَّةُ صَوْتُ يَخْرُجُ مِنَ الْخِشْمِ ^(١١١)، وَسَتَرَى ذَلِكَ فِي مَوْضِعِهِ إِنْ شَاءَ اللَّهُ.

وَأَمَّا الْمُنْحَرِفَةُ: فَهِيَ الرَّاءُ، وَاللَّامُ ^(١١٢)، سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لِانْحِرَافِهَا عَنْ مَخْرَجِهَا حَتَّى شَارَكَهَا بَعْضُ الْحُرُوفِ فِي مَخْرَجِهَا ^(١١٣).

وَأَمَّا الْمُسْتَطِيلُ: فَحَرْفٌ وَاحِدٌ؛ وَهُوَ (الضَّادُ) ^(١١٤). سُمِّيَ بِذَلِكَ لِأَنَّهُ اسْتَطَالَ حَتَّى اتَّصَلَ بِمَخْرَجِ اللَّامِ ^(١١٥).

وَأَمَّا التَّنْفُسِيُّ: [٦٨/و] فَهِيَ (الشَّيْنُ) ^(١١٦)، وَقِيلَ: فِي الثَّاءِ بَعْضُ تَنْفَسٍ ^(١١٧). سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لِأَنَّهَا [تَنْفَسَتْ فِي مَخْرَجِهَا عِنْدَ التُّطْقِ بِهَا] ^(١١٨) حَتَّى اتَّصَلَتْ بِمَخْرَجِ الطَّاءِ.

فصل:

اللَّحْنُ لَحْنَانِ: خَفِيُّ وَجَلِيٌّ ^(١١٩). وَالْجَلِيُّ: هُوَ أَنْ تَرْفَعَ الْمَنْصُوبَ، وَتَنْصَبَ الْمَرْفُوعَ، وَتَخْفِضَ الْمَنْصُوبَ، وَتُحَوِّذَ ذَلِكَ. وَهُوَ لَا يَخْفَى عَلَى كَثِيرٍ مِنَ النَّاسِ، وَالَّذِي يَخْفَى اللَّحْنُ الْخَفِيُّ، وَهُوَ أَنْ لَا يُعْطِيَ الْقَارِئُ كُلَّ حَرْفٍ حَقَّهُ مِنْ غَيْرِ زِيَادَةٍ عَلَيْهِ وَلَا نَقْصٍ مِنْهُ، وَأَنْ يُنَحِّمَ الْمَرْقُوقَ وَيُرْقِّقَ الْمَفْحَمَ، وَيَمِيلَ الْمَفْتُوحَ وَيَفْتَحَ الْمَمَالَ، وَيُخَفِّفَ الْمَشَدَّدَ وَيُشَدِّدُ الْمَخَفَّفَ، وَيَقْصِرَ

الممدود وَيَمْدُ الْمُقْصُورِ، وَأَنْ يَخْتَلِسَ الحركات المشبعت، ويشيع الحركات المختلسات، ونحو ذلك. فهذا هو اللحن الخفي، ولا يكاد يعرفها إلا مُتَقِنٌ للقراءة، نَاقِلٌ عَنِ الْأَثَمَةِ الْحَدَاقِ، فعلى هذا [يقراً] ^(١٢٠) القارئ: ﴿كَهَيْعَصَ﴾ [مريم: ١] يَلْفِظُ بِالْكَافِ وَالْعَيْنِ وَالصَّادِ ممدودات، وبالهاء والياء مقصورتين، والذي أوجب المدَّ في الكاف والعين والصَّادِ وهو أَنَّ كُلَّ حَرْفٍ مِنْهُنَّ عَلَى ثَلَاثَةِ أَحْرَفٍ أَوْسَطُهَا حَرْفٌ مَدٌّ، وَقُصِرَتْ الْهَاءُ وَالْيَاءُ لِأَنَّ كُلَّ حَرْفٍ مِنْهُمَا [٦٨/ظ] عَلَى حَرْفَيْنِ ^(١٢١). وهكذا تفعل فيما يَرِدُ عَلَيْكَ مِنْ حُرُوفِ الْمُعْجَمِ.

وينبغي للقارئ أَنْ يَمْدَّ الْأَلْفَ وَالْوَاوَ مَدًّا وَسَطًا إِذَا وَقَعَ ^(١٢٢)، من بعدهما حرفٌ مشدَّد، فالألفُ نحو: ﴿وَلَا الضَّالِّينَ﴾ [الفاتحة: ٧]، والواو نحو: ﴿اتَّخِذُوا فِي الْأَنْعَامِ: ٨٠﴾، في قِرَاءَةِ مَنْ يُشَدِّدُ ^(١٢٣). وينبغي له أيضاً أَنْ يَلْفِظَ بِالْيَاءِ الْمُفْتُوحَةِ الْمَكْسُورَ مَا قَبْلَهَا، نحو قوله تعالى: ﴿لَا شَيْءَ﴾ [البقرة: ٧١]، ﴿وَدِيَّةٌ مُسَلَّمَةٌ﴾ [النساء: ٩٢] بكسرةٍ مُخْتَلَسَةٍ قَبْلَ الْيَاءِ لئَلَّا يَصِيرَ الْقَارِئُ إِذَا أَشْبَعَ الْكُسْرَةَ

كأنه قد جمع بين ياءين.

ويلفظُ أيضاً بالواو المضمومة ما قبلها، نحو قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: ١] بفتحةٍ مُخْتَلَسَةٍ وَلَا يُشْبِعُهَا لئَلَّا يَصِيرَ اللَّافِظُ كأنه قد جمع بين واوين. ويلفظُ أيضاً بالياء غير مُشَدَّدَةٍ لَأَنَّهَا شَدِيدَةٌ فِي نَفْسِهَا فَيَسْرِعُ بِاللَّفْظِ بِهَا بَعْدَ الْحَرْفِ السَّاكِنِ لِيَسْلَمَ مِنَ التَّشْدِيدِ. فعلى هذا فَيَقْسُ ثُصِبَ إِنْ شَاءَ اللَّهُ تَعَالَى.

فصل:

اعلم أَنَّ لِلثُّونِ السَّاكِنَةِ وَالتَّنْوِينِ أَرْبَعَةَ أَحْوَالٍ:

[فالأولى] ^(١٢٤): يظهران فيها، وذلك عند سِتَّةِ أَحْرَفٍ، وهي: الهمزة، والهَاءُ، والحاءُ، والعَيْنُ، والحاءُ، والغَيْنُ. [٦٩/و] وإِثْمًا ظَهَرَتْ بَعْدَ هَذِهِ السِتَّةِ لِمَا بَيْنَهُمَا وَبَيْنَهُمَا مِنْ تَبَاعُدِ الْمُخَارِجِ ^(١٢٥).

والحالة الثانية: يُدْغَمَانِ عِنْدَ سِتَّةِ أَحْرَفٍ ^(١٢٦)، عند هجاء: (يَرْمَلُونَ)، فالراءُ وَاللَّامُ يُدْغَمَانِ بغيرِ غَنَّةٍ؛ لِأَنَّ الرَّاءَ وَاللَّامَ لَا غَنَّةَ فِيهِمَا، وَلَا يَشْبَهُانِ حَرْفًا فِيهِ غَنَّةٌ ^(١٢٧).

وَيُدْغَمَانِ [بِغَنَّةٍ] ^(١٢٨) عند هجاء: (يُؤْمِنُ)؛ وإِثْمًا أَدْغَمَا عِنْدَ هَذِهِ السِتَّةِ لَشَدَّةِ تَقَارُبِ مَخْرَجِهِمَا مِنْ مَخْرَجِهَا ^(١٢٩).

والإدغام: أن تصل حرفاً ساكناً بحرفٍ متحركٍ وتُصيرهما حرفاً واحداً، يرتفع اللسان بهما ارتفاعاً واحدةً في تقدير حرفٍ مُشدّدٍ، وإنما يُدغم الانقاصُ في الأزيد، ولا يُدغمُ الأزيدُ في الانقاصِ في الغالب^(١٣٠).

وأما الغنة فهي: نونٌ ساكنةٌ خفيفةٌ تخرجُ من الخيشومِ المركبِ على غارِ الحلقِ الأعلى، تعرفُ ذلك إذا مسكتُ أنفَكَ فينقطع الصوت، فذلك الصوتُ المنقطعُ هو الغنة، وتكون الغنةُ تابعةً للنونِ الساكنةِ والتنوينِ أيضاً^(١٣١).

والحالة الثالثة: هو أن يقلبا ميمًا تشبه الباءَ في الجهرِ والشدةِ والمخرجِ، وتشبه النونَ في الغنةِ [٦٩/ ظ] التي فيها، فلهذا كانت الميمِ أولى من غيرها^(١٣٢).

والحالة الرابعة: يُخفيان عند باقي حروف المعجم، وإنما أخفيا عند هذه الحروف لأنهما لم يبعدا من هذه الحروف كبعد حروفِ الحلقِ فيجب لهما الإظهار، ولم يقربا منها قُربَ حروفِ (يَرْمَلُونَ) فيجب الإدغام فجعل لهما حكماً بين حُكْمين وهو الإخفاء.

والإخفاء: هو حالٌ بينَ الإظهارِ وبينَ الإدغامِ، وهو عارٍ مِنَ التَّشْدِيدِ^(١٣٣). فأما معنى الإخفاء: فهو^(١٣٤) أن تخفي الحرف في نفسه لا في غيره^(١٣٥). والإدغام: أن

تُدغم الحرفَ في غيره لا في نفسه^(١٣٦). فعلى هذا نقول^(١٣٧): أخفيتُ النونَ عند السينِ، ولا تقل: أخفيتُها في السينِ، وتقول: أدغمتُ النونَ في الواو، ولا تقول: أدغمتُها عند الواو.

ثُمَّتَ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِغَيْبِهِ وَأَحْكَمُ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ وَسَلَّمْ، وَحَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ.

الهوامش:

(١) ينظر في ترجمة المؤلف: تاريخ الإسلام ٤٧/ ٤٢١-٤٢٢، وسير أعلام النبلاء ٢٣/ ٢٥٤، والعبر في خبر من خبر ٣/ ٢٦٣، ومعرفة القراء الكبار ٣٤٩-٣٥٠، والوافي بالوفيات ١٨/ ٢٨٢، ونكت الهميان في نكت العميان ١٧٦، وغاية النهاية ١/ ٣٩١، والسلوك لمعرفة دول الملوك ١/ ٤٧٦، وبغية الوعاة ٢/ ٩٢، وحسن المحاضرة ١/ ٥٠٠، وشذرات الذهب ٧/ ٤٢٤، ومعجم المؤلفين ٥/ ٢٣٨.

(٢) ينظر: مصادر ترجمته السابقة.

(٣) ينظر: اللباب في تهذيب الأنساب ١/ ٢١٥.

(٤) ينظر مصادر ترجمته السابقة.

(٥) كان معظماً عند عبد الملك بن مروان لا يكاد يفارقه، وهو عنده بمنزلة وزير، وكان ذا علم وعقلٍ ودين، وفاته سنة ٨٥هـ. العبر في خبر من خبر، ١/ ٧٢. وينظر: غاية النهاية ١/ ٣٩١، ومعرفة القراء الكبار ٣٤٩، ومعجم المؤلفين ٥/ ٢٣٨.

(٦) ينظر مصادر ترجمة المؤلف السابقة.

(٧) غاية النهاية ١/ ٣٩٢.

(١٥) الوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨. و(بهتميم): ناحية من قرى القليوبية بمصر. ينظر: تاج العروس (بهتميم) ٣١٥/١٣.

(١٦) ينظر: تاريخ الإسلام ٦٢٠/١٤.

(١٧) معرفة القراء الكبار ٣٥٠. الوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨، وينظر: إكمال الإكمال ١٧٤/٣.

(١٨) ينظر: إكمال الإكمال ٣٩٨/٤، والوافي بالوفيات ١٧٤/١٨، وتاريخ الإسلام ٤٢١/٢٧، وغاية النهاية ٣٩١/١، وبغية الوعاة ٩٧/٢.

(١٩) تاريخ الإسلام ٤٢١/٤٧، والوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨، ومعرفة القراء الكبار ٣٥٠. وينظر ترجمته في: غاية النهاية ٤/٢.

(٢٠) تاريخ الإسلام ٣٩٠/١٣، وغاية النهاية ٣٩١/١.

(٢١) ينظر: تاريخ الإسلام ٦٢٠/١٤، ومعرفة القراء الكبار ٣٤٩.

(٢٢) ينظر: تاريخ الإسلام ٦٢٠/١٤، ومعرفة القراء الكبار ٣٧٣، و٣٥٠.

(٢٣) غاية النهاية ٣٩١/١، و٥٨٢/١، ومعرفة القراء الكبار ٣٦١.

(٢٤) غاية النهاية ٣٩١/١، و٥٥٢/١، ومعرفة القراء الكبار ٣٥٦.

(٢٥) ينظر: الوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨، وتاريخ الإسلام ٦٢٠/١٤، وغاية النهاية ١٧٣/٢، ونكت الهميان ١٧٦.

(٢٦) غاية النهاية ٢٥٣/١.

(٢٧) تاريخ الإسلام ٨٠٠/١٥.

(٢٨) غاية النهاية ٣١٠/١، و٣٩١.

(٢٩) ينظر: غاية النهاية ٤٧٢/١، و٣٩١/١.

(٨) حَدَّثَ عَنْ يَوْسُفَ الْمُخْبِلِيِّ. ينظر ترجمته: تاريخ الإسلام ٦٤٤/١٢.

(٩) رئيس ديوان الإنشاء ومؤتمن المملكة. سمع من أبي الحسن ابن الجمزي وغيره، وحَدَّثَ وبرع في الأدب والرسائل وساد في الدولة المنصورية بفضائله وعقله ورأيه وهمته العالية وتفتنه في العلوم والفضائل، وأقام مُدَّةً كاتِبَ السِّرِّ وصاحب الدِّيَّوان، وكان السُّلطان يعتمد عليه في الأمور الجليلة ويثق به لدينه وتصونه وعقله وسداده، وإلى ترسُّله ونظمه المنتهى في الحُسْنِ. ينظر ترجمته في: تاريخ الإسلام ٧٣٦/١٥، وشذرات الذهب ٨٤/٨.

(١٠) كاتب الإنشاء بالديار المصرية، وأحد البلغاء المذكورين، له النظم الفائق والنثر الرائع، ومصنفات، منها: سيرة الملك الظاهر. ينظر ترجمته في: تاريخ الإسلام ٤٩/١٥، والبداءة والنهاية ٣٩٤/١٣، والوافي بالوفيات ١٧٩/٢، وعقد الجمان ٢٦١، والنجوم الزاهرة ٣٨/٨.

(١١) أَلْصَقْدَرُ الرَّئِيسِ النَّبِيلِ الْكَبِيرِ، مِنْ الْأَدْبَاءِ وَالْفُضَلَاءِ، سَمِعَ بِقِرَاءَةِ الشَّيْخِ شَمْسِ الدِّينِ مِنْ ابْنِ الْخَلَّالِ، وَكُتِبَ فِي الدَّوْلَةِ الْمَنْصُورِيَّةِ وَعَمَرَهُ إِحْدَى عَشْرَةَ سَنَةً، رثاه الْقَاضِي شَهَابُ الدِّينِ رَحِمَهُ اللَّهُ بِقَصِيدَةٍ أَوْهَلًا:

(الله أكبر أي ظل زال... عَنْ أَمْلِيهِ وَأَيُّ رُكْنٍ مَالَا).

ينظر ترجمته: الوافي بالوفيات ٣٥/٢٢، وأعيان العصر ٤٨٧/٣.

(١٢) ينظر ترجمته في: الوافي بالوفيات ١٣٥/١٧.

(١٣) بغية الوعاة ٩٧/٢.

(١٤) غاية النهاية ٣٩١/١، ومعرفة القراء الكبار ٣٥٠، وشذرات الذهب ٤٢٤/٧.

(٣٠) لم أقف على ترجمته فيما توافر لي من مصادر. ينظر: الوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨، وتاريخ الإسلام ١٤/٦٢٠، وغاية النهاية ١٧٣/٢، ونكت الهميان ١٧٦.

(٣١) ينظر: الوافي بالوفيات ٢٨٢/١٨، ونكت الهميان ١٧٦، وغاية النهاية ١/٣٩٢، ومعرفة القراء الكبار ٣٥٠، وشذرات الذهب ٧/٤٢٤، وحسن المحاضرة ١/٥٠٠.

(٣٢) البيت لعبد الملك بن عبد الرحيم الحارثي (١٩٠هـ). عيون الأخبار ٣/١٧٨.

(٣٣) تاريخ الإسلام ٤٧/٤٢١.

(٣٤) العبر في خبر من غير ٢/٢٦٣.

(٣٥) معرفة القراء الكبار ٣٥٠.

(٣٦) الوافي بالوفيات ١٨/٢٨٢، ونكت الهميان ١٧٦.

(٣٧) غاية النهاية ١/٣٩١.

(٣٨) السلوك ١/٤٧٦.

(٣٩) بغية الوعاة ٢/٩٧، وحسن المحاضرة ١/٥٠٠، وشذرات الذهب ٧/٤٢٤.

(٤٠) ينظر: الوافي بالوفيات ١٨/٢٨٢، وغاية النهاية ١/٣٩٢، ومعجم المؤلفين ٥/٢٣٨.

(٤١) قال ابن الجزري (ت ٨٣٣هـ) رحمه الله: "وقد شرح كتاب العنوان في مجلدات وقفت على الأول منها". والعنوان في القراءات السبع: لأبي طاهر إسماعيل بن خلف بن سعيد المقرئ الأنصاري السرقسطي (المتوفى: ٤٥٥هـ)، حققه: (الدكتور زهير زاهد-الدكتور خليل العطية)، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٥هـ.

(٤٢) المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جارا لله

(المتوفى: ٥٣٨هـ)، حققه: علي أبو ملح، مكتبة الهلال- بيروت، ١٩٩٣هـ.

(٤٣) ينظر: الوافي بالوفيات ١٨/٢٨٢.

(٤٤) الزيادة من (م).

(٤٥) الزيادة من (م).

(٤٦) الزيادة من (م).

(٤٧) طمس في (م).

(٤٨) في (م): وأحكامها، وهو وجه.

(٤٩) في (م): لقاء.

(٥٠) الزيادة من (م).

(٥١) في الأصل: كثيراً. وما أثبتناه من (م).

(٥٢) بياض في (م).

(٥٣) بياض في (م).

(٥٤) الزيادة من (م).

(٥٥) (وهي حروف المعجم): بياض في (م).

(٥٦) الزيادة من (م).

(٥٧) مذهب سيبويه ومن تبعه، ومنهم مكّي والدّاني والشّاطبي من كبار القراء، وهذا العدد على إسقاط مخرج الحروف الجوفية التي هي حروف المدّ واللّين، وجعل مخرج الألف من أقصى الحلق، والواو والياء من مخرج المتحركتين. ينظر: كتاب سيبويه ٤/٤٣٣، والتّحديد ١٠٢، والرّعاية ٢٤٣، والنشر ١/١٩٨. وسيبويه هو: عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر، إمام النّحويين (ت: ١٨٠هـ). ينظر ترجمته في: طبقات النّحويين واللّغويين ٢٢، ونزهة الألباء ٦٠، وإنباه الرّواة ٢/٣٤٦، وإشارة التعيين ٢٤٢، وبُغية الوعاة ٢/٢٢٩.

(٥٨) (وجاء): سقط من (م).

(٥٩) قال الدكتور غانم قدوري - حفظه الله: كانت المصادر قد نسبت إلى القراء (ت ٢٠٧هـ)، وقطرب (ت ٢٠٦هـ)، والجزمي (ت ٢٢٥هـ)، وابن كيسان

(ت ٥٢٩٩)، القول بأَنْ مَخارج الحروف أربعة عشر مخرجاً، يجعل اللَّامَ والثَّوْنَ والرَّاءَ من مخرج واحد، ولم يرد في نصٍ صريحٍ ما يُؤكِّد هذه النسبة إلى هؤلاء، لكنَّ النَّصَّ الذي نقله الشَّهْرُزُورِي عن الجَرِّمِيِّ جاء ليؤكد مسألتين: الأولى: عَدَّ المَخارج أربعة عشر مخرجاً. والثَّانية: ترتيب المَخارج ترتيباً تنازلياً، وهذه المسألة أكثر أهمية من الأولى، لعدم ورودها في أي من المصادر من قبل. مَخارج حروف العربية: ١٠، والمصباح الزاهر ٢/ ٢١١-٢١٢. والجَرِّمِيُّ: بفتح الجيم، هو أبو عمر صالح بن إسحاق البصري، (ت ٥٢٢٥). البداية والنَّهاية ١٠ / ٣٠٦، وغاية النَّهاية ١/ ٣٣٢. (٦٠) في (م): تخرج منها. (٦١) كذا في الأصل، والمناسب: (وفي الشَّفة ثلاثة مَخارج...). (٦٢) حروفُ الزَّوائد، وهي عشرة يجمعها قولك: (سألتمونيها)، ومعنى هذه التسمية: أنَّه لا يقع في كلام العرب حرفٌ زائدٌ في اسمٍ ولا فعلٍ إلَّا من هذه العشرة؛ لأنَّها تأتي زائدة على وزن الفعل، ليست بفاءً ولا عينٍ ولا لامٍ. الدُّرُّ الموصوف في مَخارج الحروف: مجلة الحكمة ٢٥، ص ٢٣٩. وينظر: المنصف ٩٨، وشرح الشافعية لابن الحاجب ٢/ ٣٣٠. (٦٣) حروفُ الإبدال وهي أحد عشر، يجمعها قولك: (طال يوم أنجذته)، وسُمِّيَتْ بذلك لأنَّها تُبدل من غيرها، ولا يُبدل غيرها منها، وتقول: (هذا أمرٌ لازِبٌ ولازِمٌ)، فالميم بدل الباء. ولا تقول الباء بدل من الميم، والبدل موقوف على السماع. الرُّعاية: ١٢٢، والدُّرُّ الموصوف ٢٣٩.

(٦٤) قال ابن الجَزَري - رحمه الله - في التَّمهيد ١٤٦: فإِذا وقع بعدها حرف مهموس كقوله: (تَعْتَدُونَ)، (والمُعْتَلِينَ) فبيِّن جهرها وشدها. (٦٥) أي: المخرج الثَّاني. (٦٦) (رخو، ولولا): طمسٌ في (م). (٦٧) قال الخليل بن أحمد رحمه الله: لولا بَحَّةٌ في الخاءِ لأشبهت العين. يريد في اللَّفظ، إذ المخرج واحدٌ، والصِّفَات متقاربة. وهذه العلة لم يتألف في كلام العرب عينٌ وحاءٌ في كلمةٍ أصليتان لا توجد أبداً إحداهما مجاورةً للآخرى في كلمةٍ إلَّا بمحاجزٍ بينهما. ينظر: العين ١/ ٧٥، والرُّعاية ١٦٤. (٦٨) الرُّعاية ١٦٨، والموضَّح ١٠٣، والتَّمهيد ١٢٧ و(رخو. العين): يياض في (م). (٦٩) في الأصل: وهو. وما أثبتناه (م). (٧٠) (فصل: القاف: تخرجُ مِنَ المَخارجِ الأوَّلِ مِنْ مَخارج اللِّسان، وهي): يياض في (م). (٧١) وصف علماءنا القدماء القاف بأنها مجهورة، وصُنِّفت مع حروف القلقلة، ومن ناحية المخرج فهي تلي الخاء كما بينها ابن جني بقوله: ألهمزة، والألف، والهاء، والعين، والحاء والغين، والخاء، والقاف... نرى من خلال قراءة النَّص أن ثمة تقطعي خلاف بين سيبويه ومن تبعه من القدماء وعلماء اللغة المحدثين.

النقطة الأولى: عدَّ القدماء القاف مجهورة، وهي عند المحدثين مهموسة. النقطة الثانية: خرجها عند القدماء بعد الغين والحاء، وهي في نطق المحدثين قبلهما لا بعدهما... تنظر المسألة مفصلة في: سر صناعة الإعراب ١/ ٤٥، وعلم اللغة العام ١٠٩، والتطور النحوي للغة العربية ١٦-١٧، وأصوات العربية بين التحول والثبات ٣٦.

(ت ٥٢٩٩)، القول بأَنْ مَخارج الحروف أربعة عشر مخرجاً، يجعل اللَّامَ والثَّوْنَ والرَّاءَ من مخرج واحد، ولم يرد في نصٍ صريحٍ ما يُؤكِّد هذه النسبة إلى هؤلاء، لكنَّ النَّصَّ الذي نقله الشَّهْرُزُورِي عن الجَرِّمِيِّ جاء ليؤكد مسألتين: الأولى: عَدَّ المَخارج أربعة عشر مخرجاً. والثَّانية: ترتيب المَخارج ترتيباً تنازلياً، وهذه المسألة أكثر أهمية من الأولى، لعدم ورودها في أي من المصادر من قبل. مَخارج حروف العربية: ١٠، والمصباح الزاهر ٢/ ٢١١-٢١٢. والجَرِّمِيُّ: بفتح الجيم، هو أبو عمر صالح بن إسحاق البصري، (ت ٥٢٢٥). البداية والنَّهاية ١٠ / ٣٠٦، وغاية النَّهاية ١/ ٣٣٢. (٦٠) في (م): تخرج منها. (٦١) كذا في الأصل، والمناسب: (وفي الشَّفة ثلاثة مَخارج...). (٦٢) حروفُ الزَّوائد، وهي عشرة يجمعها قولك: (سألتمونيها)، ومعنى هذه التسمية: أنَّه لا يقع في كلام العرب حرفٌ زائدٌ في اسمٍ ولا فعلٍ إلَّا من هذه العشرة؛ لأنَّها تأتي زائدة على وزن الفعل، ليست بفاءً ولا عينٍ ولا لامٍ. الدُّرُّ الموصوف في مَخارج الحروف: مجلة الحكمة ٢٥، ص ٢٣٩. وينظر: المنصف ٩٨، وشرح الشافعية لابن الحاجب ٢/ ٣٣٠. (٦٣) حروفُ الإبدال وهي أحد عشر، يجمعها قولك: (طال يوم أنجذته)، وسُمِّيَتْ بذلك لأنَّها تُبدل من غيرها، ولا يُبدل غيرها منها، وتقول: (هذا أمرٌ لازِبٌ ولازِمٌ)، فالميم بدل الباء. ولا تقول الباء بدل من الميم، والبدل موقوف على السماع. الرُّعاية: ١٢٢، والدُّرُّ الموصوف ٢٣٩.

- (٧٢) هنا آخر نسخة (م).
 (٧٣) الرّعاية ١٧٣، والتمهيد ١٥٠.
 (٧٤) الرّعاية ١٣٤، و ١٧٥.
 (٧٥) ينظر: الرّعاية ١٧٦، والتمهيد ١٢٣، والموضح ١٠٣.
 (٧٦) الرّعاية ١٣٩، وينظر: التّحديد ١٣١.
 (٧٧) ينظر الرّعاية ١٨٤، والموضح ١١٤.
 (٧٨) طَمَسَ في الأصل، وما بين معقوفتين من التّمهيد ١٥٢، وينظر: التّحديد ١٥٧، والموضح ١١٩.
 (٧٩) هذا رأي سيبويه في كتابه ٤/٤٣٣، وينظر: الرّعاية ١٩٣.
 (٨٠) طَمَسَ في الأصل، وما أثبتناه من الرّعاية ١٩٣.
 (٨١) قال الكوفيون: المنحرف المكرر هو الرّاء، لأنّه ينحرف عن مخرج النّون إلى مخرج اللام، ولأنّ النّاطق به كأنّه ناطقٌ براءين. ينظر: كتاب سيبويه ٤/١٣٦، والرّعاية ١٩٥، والتّحديد ١٠٨، و ١٥١.
 (٨٢) كذا في المخطوط. حرف (الظّاء) ليس من الحروف الشّديدة باتفاق علماء التّجويد، ولكن الشّدة من علامات قوة الحرف، فإن كان مع الشّدة جهر وإطباق واستعلاء (وهذه من صفات الظّاء) فذلك غاية القوة في الحرف. ينظر: الرّعاية ١١٧.
 (٨٣) لولا اختلاف المخرجين والرّخاوة، لكانت الظّاء ضادا، إذ الصّفات مُتقاربة. الرّعاية ٢٢٠.
 (٨٤) ينظر: الرّعاية ٢٠١.
 (٨٥) حرف (الشّاء) ليس من الحروف الشّديدة المتفق عليها بين علماء التّجويد، لكن فيه بعض الشّدة. وهذا ما ذهب إليه مكي بن أبي طالب في الرّعاية ٢٢٣.
 (٨٦) ينظر: كتاب سيبويه ٤/٤٣٣، والتّحديد ١٤٥.
 (٨٧) كتاب سيبويه ٤/٤٣٣.
 (٨٨) الرّعاية ١٩٨، والتّحديد ١٣٧.
 (٨٩) الرّعاية ١٠٤.
 (٩٠) الرّعاية ٢٢٤.
 (٩١) كذا في الأصل، والمناسب: (من مخرج الشّفة...)
 (٩٢) الرّعاية ٢٢٧، والتمهيد ١٤٨.
 (٩٣) ينظر: التّحديد ١٦٤-١٦٥.
 (٩٤) قال الخليل رحمه الله: "ولذلك ألحقوا الألف بعده في الخطّ في نحو: آمَنُوا، وظَلَمُوا، ووَلُّوا، ولَوُّوا. التّحديد ١٦٧.
 (٩٥) ينظر: كتاب سيبويه ٤/٤٣٤، وسر صناعة الإعراب ١/٦٨، والتّحديد ١٠٧.
 (٩٦) في الأصل: (الهمز).
 (٩٧) الزيادة من الرّعاية ١١٦، والتمهيد ٩٧.
 (٩٨) قال ابنُ دُرَيْدٍ: "وإنّما سُمِّيَتْ مهموسةً لأنّه اتسع لها المخرج فخرجت كأنّها متفشّية. جمهرة اللغة ٨/١.
 (٩٩) الرّعاية ١١٦-١١٧، الحروف الرّخوة ثلاثة عشر حرفاً يجمعها قولك: (تخذ ظغش زحف صه ضس). وقد أضاف إليها ابنُ دُرَيْدٍ العين، وقال سيبويه: "وأما العينُ فبين الرّخوة والشّديدة، تصل إلى التّرديد فيها لشبهها. ينظر: كتاب سيبويه ٤/٤٣٥، والجمهرة ٨/١.
 (١٠٠) قال مكي في الرّعاية ١١٦: "وإنّما سُمِّيَتْ بالرّخوة لأنّ (الرّخاوة): اللّين، واللّين: ضدّ الشّدة، فسُمِّيَتْ بذلك؛ لأنّها ضدّ الشّديدة".
 (١٠١) قال أبو الفتح: حُكي أن أبا العباس [يعني المبرد] سأل أبا عثمان عن حروف الزيادة، فأنشده:

هُوَيْتُ السَّمَانَ فَشَيَّبْتَنِي وَقَدْ كُنْتُ قَدْ مَأْهُوَيْتُ السَّمَانَا
فَقَالَ لَهُ: الجواب؟ فقال له أبو عثمان: قد أجبتك
في الشعر دَفْعَتَيْنِ، يريد: هُوَيْتُ السَّمَانَ. المنصف
٩٨/١.

(١٠٢) زيادة يقتضيها السياق.

(١٠٣) بعض هذه الحروف أقوى في الإطباق من
بعض، ف(الطاء) أقوى وأمكنها لجرها وشدتها،
و(الظاء) أضعفها في الإطباق لرخاوتها وانحرافها
إلى طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، و(الصاد)،
والضاد متوسطتان في الإطباق. ينظر الرعاية
١١٦.

(١٠٤) سُمِّيَتْ مُسْتَعْلِيَةً لَأَنَّ اللِّسَانَ يعلو بها إلى
جهة الحنك، ولذلك تمنع الإمالة؛ إلا أنها على
ضربين: منها ما يعلو اللسان به وينطبق، وهي
حروف الإطباق الأربعة (الصاد، والضاد، والطاء،
والظاء)، ومنها ما يعلو ولا ينطبق، وهي ثلاثة:
(العين، والحاء، والقاف). ينظر: الرعاية ١٠٦،
والتحديد ١٠٦، والموضح ٩١.

(١٠٥) الحروف المستقلة: سُمِّيَتْ بِذَلِكَ لَأَنَّ
اللسان لا يعلو بها إلى جهة الحنك.

(١٠٦) وهي: (الصاد، والسين، والزاء).

(١٠٧) ينظر: المقتضب ١/١٩٣، والرعاية ١٨٦،
والموضح ٩٧.

(١٠٨) جاء في الرعاية ١١٦: "وقد قال الخليل:
الْقَلْقَلَةُ: شِدَّةُ الصَّبَاحِ، وَقَالَ: الْقَلْقَلَةُ: شِدَّةُ
الصَّوْتِ، فَكَانَ الصَّوْتُ يَشْتَدُّ عِنْدَ الْوَقْفِ عَلَى
القاف فُسِمَتْ بِذَلِكَ هَذَا الْمَعْنَى، وَأُضِفَ إِلَيْهَا
أَخَوَاتُهَا لِمَا فِيهِنَّ مِنْ ذَلِكَ الصَّوْتِ الرَّائِدِ عِنْدَ
الْوَقْفِ عَلَيْهِنَّ، وَالْقَافُ أَبْيَنُهَا صَوْتًا فِي الْوَقْفِ
لِقُرْبِهَا مِنَ الْحَلْتِ، وَقُوَّتُهَا فِي الْاسْتِعْلَاءِ."

(١٠٩) إِلَّا أَنَّ الْمَدَّ الَّذِي فِي الْأَلْفِ أَكْثَرُ مِنَ الْمَدِّ
الَّذِي فِي الْيَاءِ وَالْوَاوِ؛ لِأَنَّ اتِّسَاعَ الصَّوْتِ بِمَخْرَجِ
الْأَلْفِ أَشَدُّ مِنْ اتِّسَاعِهِ لِهَمَا؛ لِأَنَّكَ قَدْ تَضَمُّ شَفَتَيْكَ
فِي الْوَاوِ وَتَرْفَعُ لِسَانَكَ قَبْلَ الْحَنَكِ فِي الْيَاءِ. ينظر:
الرعاية ١٠٧، والتمهيد ١٠١.

(١١٠) وَيَتَبَيَّنُ ذَلِكَ فِيهِ إِذَا وَقَفَ عَلَيْهِ وَأَخْلَصَ
سَكُونُهُ، وَهُوَ حَرْفٌ شَدِيدٌ جَرَى فِيهِ الصَّوْتُ
لِنَكْرِيرِهِ وَانْحِرَافِهِ إِلَى اللَّامِ. ينظر: كتاب سيبويه
٤/٤٣٥، وسر صناعة الإعراب ٦٣، والتحديد
١٠٨، وجمع الهوامع ٣/٩٥.

(١١١) وهما لا يكونان كذلك إلا عندما يكونان
ساكنين؛ لِأَنَّ الْغَنَّةَ صَوْتُ يَخْرُجُ مِنَ الْخِشْمِ -كَمَا
ذَكَرَ الْمُؤَلِّفُ. التمهيد ١٠٥، وجمع الهوامع ٣/
٤٩٢.

(١١٢) عند سيبويه وابن جني أن المنحرف هو
حرف اللام فقط. ينظر الكتاب ٤/٤٣٥، وسر
الصناعة ١/٧٢، والتحديد ١١٠، والموضح في
التجويد/٩٢.

(١١٣) اللَّامُ: حَرْفٌ مِنَ الْحُرُوفِ الْمُتَوَسِّطَةِ، لَكِنَّهُ
انْحَرَفَ بِهِ إِلَى اللِّسَانِ مَعَ الصَّوْتِ إِلَى الشَّدَةِ، وَلَمْ
يَعْتَزْضْ فِي مَنَعِ خُرُوجِ الصَّوْتِ اعْتِرَاضَ الشَّدِيدِ،
وَلَا خَرَجَ مَعَهُ الصَّوْتُ كُلَّهُ كَخُرُوجِهِ مَعَ الرَّخْوِ،
فَهُوَ بَيْنَ صَفَتَيْنِ. أَمَّا الرَّاءُ: فَهُوَ حَرْفٌ انْحَرَفَ عَنْ
خُرُوجِ التَّوْنِ، الَّذِي هُوَ أَقْرَبُ الْمَخَارِجِ إِلَيْهِ، إِلَى خُرُوجِ
اللَّامِ، وَهُوَ أَبْعَدُ مِنْ خُرُوجِ التَّوْنِ مِنْ مَخْرَجِهِ، فَسُمِّيَ
مِنْحَرَفًا لِذَلِكَ. التمهيد ١٠٦، وينظر: اللباب
٢/٤٦٥.

(١١٤) الاستطالة عند سيبويه تكون في الضاد
والسين؛ لِأَنَّ الضَّادَ اسْتَطَالَتْ لِرَخَاوَتِهَا حَتَّى
اتَّصَلَتْ بِمَخْرَجِ اللَّامِ. والسين كذلك حَتَّى اتَّصَلَتْ

بمخرج الطاء. وتابعه في ذلك غير قليل من المتقدمين ينظر: كتاب سيبويه ٤/ ٤٥٧، وشرح المفصل لابن يعيش ٥/ ٥٣٠، والممتع في التصريف ٤٤٥.

(١١٥) التَّحْدِيد ١٠٨، والتَّمْهِيد ١٠٧.

(١١٦) وفي الفاء أيضاً نفش؛ لأن مخرجهما يستطيل عائداً حتى تتصل بمخرج الثاء، ولذلك تبدل منها في مثل جَدَثٍ وجَدَفٍ. التحديد ٩٦.

(١١٧) وذهب قوم إلى أن حروف التثني ثمانية: الميم، والشين، والفاء، والراء، والثاء، والصاد، والسين، والضاد. تفشي الميم بالغة، والشين والثاء بالانتشار، والفاء بالتأفف، والراء بالتكرير، والصاد والسين بالصّفير، والضاد بالاستطالة. ينظر: التَّمْهِيد ١٠٧.

(١١٨) طمسٌ في الأصل، وما أثبتناه من التَّمْهِيد ١٠٧، وهو موافقٌ للسياق.

(١١٩) ألف أبو الحسن علي بن جعفر السعدي (ت: في حدود ٤١٠هـ) كتاب (التنبية على اللحن الجلي واللحن الخفي)، وقد قام بتحقيقه الأستاذ الدكتور غانم قدوري الحمد - حفظه الله - وطُبع في الأردن بدار عمّار عام ١٤٢١هـ، ويُعد هذا الكتاب - على صغر حجمه - من أقدم الكتب التي وصلتنا في هذا الباب. ينظر: الموضح ٦١، والتَّمْهِيد ٧٨.

(١٢٠) طمسٌ في الأصل، وما أثبتناه موافقٌ للسياق.

(١٢١) ينظر: تحاف فضلاء البشر ٥٧.

(١٢٢) في الأصل: (وقعا)، وما أثبتناه موافقٌ للسياق.

(١٢٣) قرأ نافع وأبو جعفر وابن عامر بخلاف عن هشام (أثحاجوني) بتخفيف الثون، والباقون بتشديدها. وحكي عن أبي عمرو بن العلاء أنه

قال: هو لحن (بتخفيف النون)، وأجاز سيبويه ذلك وقال: استقلوا التضعيف، وأنشد:

ثراه كاللغام يُعلُّ مسكاً يسوء الفاليات إذا فلّني
قال أبو عبيدة: وإثما كره التثقيل من كرهه

للجمع بين ساكنين وهما الواو والنون فحذفوها، قال أبو جعفر والقول في هذا قول سيبويه ولا ينكر الجمع بين ساكنين إذا كان الأول حرف مدّ ولين والثاني مُدْغماً. ينظر: كتاب سيبويه ٣/ ٥١٩، وإعراب القرآن للنحاس ٢/ ٧٨، والحجة في القراءات السبع ١٠٤، والتيسير في القراءات السبع ١٠٤.

(١٢٤) طمسٌ في الأصل، وما بين معقوفين موافقٌ للسياق.

(١٢٥) ينظر: كتاب سيبويه ٤/ ٤٥٤، والرعاية ٢٦٢، ونقط المصاحف ٦٨، والتيسير ٤٥.

(١٢٦) ذهب أبو عمرو الداني - رحمه الله - إلى أن الثون الساكنة والثنون يُدغمان في خمسة أحرف، يجمعها قولك: (لم يرو)، واستثنى منها (الثون)، وحجّته: 'لا معنى لذكرها معهن؛ لأنها إذا إلتقت بمثلها لم يكن غير إدغامها كسائر المثليين'. التحديد ١١٢.

(١٢٧) ينظر: الحجة في القراءات السبع ٦٧، والتَّمْهِيد ١٦٦، وإبراز المعاني من حرز الأمانى: ٢٠١.

(١٢٨) ما بين معقوفين موافقٌ للسياق.

(١٢٩) الرعاية ٢٦٤، والتَّحْدِيد ١١٢.

(١٣٠) الإتيان في علوم القرآن ٢٥٠، وتحاف فضلاء البشر ٣٢.

(١٣١) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار ٧٤، وهمع الهوامع ٣/ ٤٩٢.

(١٣٢) قال مكّي - رحمه الله - في الرُّعَايَةِ ٢٦٦:
 "والعلة في إبدال التُّونِ السَّاكِنَةِ والتَّنُونِ مِيمًا عند
 الباء، أنَّ الميمَ مؤاخِيَةٌ للباء، لأنَّها من مخرجها،
 ومشاركة لها في الجهر والشَّدة. وهي أيضًا مؤاخِيَةٌ
 للتُّونِ في الغنة والجهر. فلمَّا وقعتِ التُّونُ قبلَ الباء،
 ولم يُمكن إدغامُها فيها لبعدها المخرجين، ولا أن
 تكون ظاهرةً لشبَّهها بأختِ الباء وهي الميم، أُبدلت
 مِيمًا لمؤاخاتها التُّون والباء. وينظر: كتاب سيبويه
 ٤/ ٤٧٩، والتَّمهيد ١٦٨.

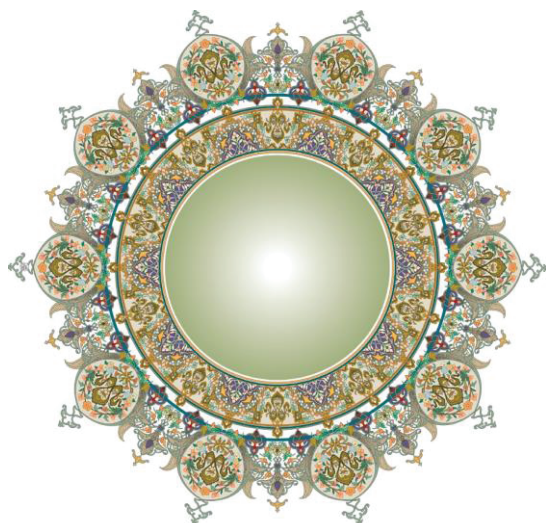
(١٣٣) التَّيسِيرُ فِي الْقِرَاءَاتِ ٤٥.

(١٣٤) فِي الْأَصْلِ: (هو).

(١٣٥) الرُّعَايَةِ ٢٦٩.

(١٣٦) الْمَصْدَرُ نَفْسُهُ. وَيَنْظُرُ: التَّحْدِيدُ ١١٥،
 والتَّمهيد ١٧١.

(١٣٧) فِي الْأَصْلِ: (القول).



درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم.

د. محمد بدر عيسى اليوسف *

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧ / ١ / ٨م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٦ / ٥ / ٣م

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) معلماً ومعلمة، (٧٥) معلماً، و(١٠٠) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤ / ٢٠١٥م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ولصالح المؤهل العلمي الأعلى وسنوات الخبرة الأكثر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس. وخلصت الدراسة إلى مجموعة توصيات في ضوء نتائجها.

الكلمات الدالة: تكنولوجيا التعليم، التكنولوجيا الذكية، تعليم.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الأساسية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This study aimed at exploring the degree possessed by teachers of Islamic education about the competencies of using smart technology in education at Amman Governorate. The study sample consisted of (175) teachers: (75) male teachers, and (100) female teachers who were randomly selected out of the study context during the first semester of 2014/2015. To achieve the objectives of the study, a 35- item questionnaire divided into four dimensions that were verified for their validity and reliability, was administered and distributed to the selected sample. The results of the study indicate that the degree possessed by teachers of Islamic education in competencies of using smart technology in education was average. Further, the results show that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the degree possessed by teachers of Islamic education in competencies of using smart technology in education, which is attributed to the variables of educational qualification and years of experience in favor of the highest educational qualification and the most years of experience. In addition, the results revealed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the variable of gender. The study concludes a set of recommendations.

Keywords: Education technology, Smart technology, Education

المقدمة:

المعاصرة، وذلك نتيجة لما يشهده العصر من نمو متسارع في تقنيات التعليم بما فيها أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومع تزايد توظيفها في التعليم والتعلم جعل التركيز على دور العلم والتكنولوجيا في إعداد الطلبة لمواكبة التغيرات الحادة، مسألة تشغل معظم المربين والمهتمين بالتربية

يشهد العصر الحالي بعد نهاية العقد الأول من الألفية الثالثة تطورات هائلة وسريعة في جميع المجالات، وأصبح العنصر الغالب فيه هو التقدم العلمي والتقني؛ إذ لم تعد تقنيات التعليم التقليدية المستخدمة في التدريس قادرة على مواكبة التطورات

والتعليم، فعملية التطوير في ظل الاقتصاد المعرفي تتطلب من المعلمين الذين يطبقون المناهج الجديدة القيام بأدوار جديدة، مما يقتضي منهم استخدام الكثير من مستحدثات تكنولوجيا التعليم وبالأخص ما يعرف بالتكنولوجيا الذكية، والتي تشمل الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والسبورات الذكية وغيرها.

إن التطور التكنولوجي أدى إلى سهولة التواصل بين المعلم والطالب، الأمر الذي غير طريقة تقديم المعلومة للمتعلم، وساهم في تحسين دافعية الطلبة نحو التعلم، وهذا من شأنه أن يرتقي بمهام المتعلم وينمي مساحة التعلم لديه، وبالتالي قد ينعكس ذلك على مستوى التحصيل وجودة الممارسات التعليمية التعليمية^(١).

إن دمج التقنيات في العملية التعليمية التعليمية أصبح ضرورة عصرية، وليس امتيازاً أو ترفاً أو اختياراً، مما يستلزم العمل الجاد لجعل التقنية عنصراً أساسياً في التعليم، خصوصاً بعدما أيقنا أن التعليم التقليدي لا يتناسب مع ظهور التقنيات الذكية، وأن طرق التدريس التقليدية أصبحت غير مجدية، ولا تثير شغف الطالب نحو التعلم؛ كونها لا تنسجم البتة مع بيئته الحياتية خارج المدرسة، حيث

تشغل التقنيات الذكية (كالحواسيب اللوحية والهواتف الذكية) حيزاً كبيراً من وقت الطالب، فأصبح هذا الجيل بحاجة لتسخير هذه التقنية في مجال التعلم وإضافة الإثارة والتشويق في البيئة التعليمية المتعددة؛ المنهاج الدراسي والغرف الصفية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب^(٢).

إن نجاح توظيف التكنولوجيا في التعليم وإدارة العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فالمعلم بما يتصف به من كفايات تعليمية، وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم، ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة^(٣).

وفي ظل تكنولوجيا التعليم تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصمماً للبيئة التعليمية، ومطوراً، ومنفذاً، ومقوماً لعملية التعلم والتعليم^(٤).

وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري امتلاك الكفايات الأساسية لدى معلم التربية الإسلامية، وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم ليقوم بدوره المهم في التعليم بكل كفاءة واقتدار.

كما أصبح من الواجب على المهتمين بقضايا التعليم والقائمين على النظم التربوية إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد المعلمين في ضوء تكنولوجيا التعليم الحديثة والأدوار الجديدة للمعلم والتحديات المعاصرة.

وتعد حركة التربية القائمة على الكفايات من أبرز الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المعلمين، حيث تهتم هذه الحركة بإكساب المعلمين القدرات المعرفية والحركية والانفعالية، بحيث تصبح الكفاية قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء أسس محددة تؤدي بهم إلى إتقان الخبرات التعليمية منة خلال التدريب والممارسة^(٥).

وهناك أسباب عديدة أدت إلى ظهور برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، ومنها وجود التكنولوجيا التربوية الحديثة التي أسهمت في مساعدة المعلم والطالب في عمليتي التعلم والتعليم مستخدمين كافة التقنيات التعليمية وبخاصة التي ظهرت وانتشرت في الوقت الحاضر والتي عرفت بالتكنولوجيا الرقمية الذكية واستخدامها في التعليم المبرمج، والتدريس المصغر، وتفريد التعليم، والتعليم

الإلكتروني. وقد أدت الزيادة الكبيرة في أعداد المعلمين إلى ظهور عدد كبير من المعلمين لا تتوافر لديهم الكفايات اللازمة للقيام بعملية التدريس، الأمر الذي تطلب برامج تقوم على الكفايات في مجالاتها المتنوعة لإعداد المعلمين^(٦).

وأثبتت نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة الجملان^(٧) أن الهدف من استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة يكمن في تنويع الخبرات التعليمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي، وتدعيم المنهج الدراسي.

وبذلك فإن تحقيق التنمية الشاملة في مجال التعليم يحتاج إلى إعداد جيل من المعلمين إعداداً علمياً وتربوياً جيداً ليكون قادراً على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في مختلف المجالات^(٨).

وانطلاقاً من أهمية التكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية، وفي مجال التدريس بشكل عام وتدريس التربية الإسلامية بشكل خاص، ولما للتربية الإسلامية من أهمية في حياة الفرد والمجتمع وإعداد المواطن الصالح الذي يخدم وطنه وأمتة جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم.

الإطار النظري:

الكفايات التعليمية:

إن ظهور تقنيات التعليم بمفهومها الحديث قد أسهم بشكل أو بآخر في التوجه نحو الاهتمام بكفايات المعلم التعليمية، التي يجب أن يمتلكها لكي يتمكن من إعداد الأجيال والمحافظة على أهداف التربية الحديثة، ويضيف هويو^(٩) أن حركة التعلم القائمة على الكفايات التي ظهرت في أوائل السبعينات قد عدت رديفاً للمجمعات والحقائب والخبرات التعليمية، وإن حركة تفريد التعليم القائمة على الكفايات قد قاد في الحقيقة إلى استخدام التقنيات بشكل واضح، مع وضع النشاطات البديلة وعملية التقويم، وجدارة المعلم في الحسبان. وعرف العبيدي^(١٠) الكفاية بأنها عبارة عن مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم حتى يستطيع تنفيذ المهام الموكولة إليه داخل غرفة الصف.

وتوصل السنيدي^(١١) إلى أن الكفاية هي مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المدرس ويمارسها في الموقف التعليمي لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان.

ويعرفها كارسكي^(١٢) (Garskey) أنها:

مزج المعرفة مع الأداء المناسب.

ونظراً لأن تكنولوجيا التعليم الحديثة تفرض أدواراً جديدة على المعلم فقد تزايدت توصيات المؤتمرات التربوية بضرورة التركيز على بحث كفايات المعلمين وتصوراتهم والصعوبات التي تواجههم في مجال توظيف التكنولوجيا الحديثة، حيث أوصى المؤتمر التربوي الثالث^(١٣) نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل^(١٤) المنعقد في جامعة السلطان قابوس إلى تدعيم الإيمان بأهمية التكنولوجيا لدى المعلمين وضرورة امتلاك مهارتها ومقومات التعامل معها^(١٥).

ومن منطلق الكفايات التي على المعلم أن يمتلكها، ويعمل جاهداً في اكتسابها وتنميتها بشكل مستمر، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، حددت مجموعة من المنظمات والمؤسسات التربوية بعض الكفايات التي ينبغي على المعلم أن يكون ملماً بها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم^(١٦)

(International Society for Technology in Education, 2008) معايير وكفايات لأداء المعلمين في مجال التكنولوجيا تمثلت في: تسهيل وتحفيز الطلاب على التعلم والإبداع، وتصميم

الحديثة وأهمها الحاسوب وملحقاته كالطابعة والماسح الضوئي والكاميرات الرقمية والوسائط المتعددة والأقراص المضغوطة وشبكة المعلومات الإنترنت وما تحويه من خدمات وقواعد بيانات إلكترونية كالكتب الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية وقواعد البيانات والموسوعات والدوريات والمواقع التعليمية.

ومن أبرز مظاهر التكنولوجيا الذكية: ظهور الحواسيب اللوحية والسبورات التفاعلية الذكية؛ إذ بدأت الأوساط التعليمية في نهايات عام ٢٠١٠م الحديث حول ظهور خادم جديد للعملية التعليمية وميسر لها كوسيلة من الوسائل التقنية الحديثة التي يمكن استثمارها في مجال التعليم، وتحديدًا خلال مؤتمر شركة أبل (Apple) الذي كشفت فيه عن جهازها الجديد المسمى بالأيپاد (iPad)، والذي وصفه المدير التنفيذي للشركة آن ذاك قائلاً: إن أبل أنتجت جيلاً جديداً من الأجهزة التقنية التي يمكن التعامل معها بتقنية اللمس، وتقع في منزلة بين الحاسوب الشخصي المحمول وبين الهواتف الذكية، لتأخذ بعض الخصائص منها وتنفرد بخصائص

وتطوير خبرات التعلم الرقمي، والعمل والتعلم الرقمي، وتعزيز وتصميم نموذج المواطنة الرقمية، والنمو المهني.

التكنولوجيا الذكية:

عرّف السالمي^(١٥) التكنولوجيا الرقمية الحديثة بأنها: عبارة عن التقنيات المتطورة التي تستخدم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات تستخدم من قبل المستهدفين في مجالات الحياة كافة، وتسهيل الحصول على المعلومات لمن يحتاجها. ويعرفها رستم وعباس^(١٦) بأنها: اقتناء المعلومات ومعالجتها وتخزينها وتوزيعها ونشرها في صورها المختلفة النصية والمصورة والرقمية بواسطة أجهزة تعمل إلكترونياً من بينها الحواسيب المختلفة، والاتصال عن بعد، والفيديو، وشاشات التلفزة، والهواتف وأجهزة التسجيل الصوتي. كما عرفها كل من دانيث ومارتين^(١٧) (Daintith & Martin) بأنها استعمال أجهزة الاتصالات والحاسبات لإرسال واستلام وتخزين البيانات التي قد تكون نصية أو عددية أو تسجيل صوتي أو مرئي أو أي جمع بينهما. بينما عرفها: الناعي^(١٨) بأنها: العمليات التي تستخدم في إنشاء ونقل وتخزين وعرض وإدارة المعلومات باستخدام التقنيات الرقمية

٦٠٠ غم مقارنةً بالوسائل التعليمية الأخرى التي يمكن أن يصل وزنها إلى أكثر من ٣ كغم.

- سهولة تجهيز وتنصيب البرمجيات على الأياد من خلال متجر أبل للبرامج (Apple Store)، وسهولة توصيل الأياد بالأجهزة المساعدة مثل جهاز العرض والسماعات الخارجية.

- بساطة التعامل مع الشاشة عن طريق تقنية اللمسة الواحدة (One touch) والتي أثبتت الدراسات أن تقنية اللمسة الواحدة هي السبب في تعامل الأطفال في سن مبكر جداً مع جهاز الأياد.

إمكانية تخزين الملفات ومشاركتها مع الغير من خلال بعض التطبيقات التي يتيحها بعض المزودين للمساحات التخزينية على الإنترنت مثل مزود (Dropbox)

- الاستفادة من الكاميرة المدججة في تصوير المستندات والنشرات بمعاونة بعض التطبيقات مثل الكاميرة الماسحة (CamsScanner)، وتحويلها إلى مستندات إلكترونية

- إمكانية تحويل الصف التقليدي إلى صف دراسي ذكي (Smart Class) يمكن إدارة التعلم وضمان التفاعل الصفّي النشط من خلال بعض التطبيقات التي يتيحها متجر أبل.

أخرى فتكون بمثابة منزلة وسط بين المنزلتين، لتتلافى القصور في الأجهزة الأخرى، ومن مهامها عرض الصور والأفلام، وتصفح مواقع الإنترنت وألعاب الفيديو، وإدارة الحسابات الشخصية والتعامل مع الكثير من التطبيقات العلمية. "ولم تَضِ ستتان على إنتاج أول جهاز (iPad) حتى بينت شركة أبل إمكانية استثمار هذا الجهاز فعلياً في مجال التعليم من خلال إقامتها لمؤتمر أبل في التعليم عام ٢٠١٢م، الذي عرضت من خلاله فكرة الكتاب التفاعلي (iBook)، كما وضعت بعض السياسات والآليات التي سهلت على المبرمجين تطوير تطبيقات تعليمية تخدم المعلم والمتعلم على حد سواء، فكان هذا المؤتمر بمثابة النقطة والخطوة الكبيرة التي من خلالها أقحمت شركة أبل منتجاتها في ميدان التعليم^(١٩).

ومن أهم مميزات الحاسوب اللوحي "الأياد" في العملية التعليمية: ذكرت يونس^(٢٠) مميزات الحاسوب اللوحي ومنها:

- سهل الحمل حيث يقترب وزنه من

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الاهتمام بتطوير مهارات وكفايات معلم التربية الإسلامية ينبغي أن تكون قضية ملحة وأساسية، نظراً لأهمية منهاج التربية الإسلامية وأثرها المستمر في حياة الطلبة؛ فهي تنمي فكر المتعلم، وتنظم سلوكه، وترقى بعواطفه، وتحقق أهداف الإسلام في حياة الفرد. ومن ينظر إلى واقع التربية الإسلامية منهجاً وتدرisاً يعرف الفرق بينها وبين المواد الأخرى، إذ تسود طريقة التدريس الاعتيادية في تدريس التربية الإسلامية، مما يقلل من استفادة الطلبة من هذه المادة وتحقيق الأهداف المطلوبة^(٢١).

وأشارت السعدون إلى أن طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها تبتعد في الغالب عن عناصر الإثارة والتشويق، وتقتصر على الإلقاء والتلقين، وأن بعض معلمي التربية الإسلامية يكتفون بالسبورة والطبشورة ظناً منهم أنها تفي بالغرض المطلوب في عملية التعليم والتعلم^(٢٢).

ويؤيد الجهيمي^(٢٣) ذلك إذ أشار في دراسته إلى تدني الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية وبخاصة كفايات توظيف التكنولوجيا التعليمية. فيما أشار الزبون وحدي^(٢٤) إلى أن مشكلة دمج

التكنولوجيا في التعليم من أهم المشكلات المعاصرة، ولا يمكن لهذا الدمج أن ينجح دون مساهمة فعّالة من المعلمين. ويؤيد جونسون^(٢٥) (Johnson) أن المعلمين تنقصهم كفايات تكنولوجيا تعليمية في توظيف التكنولوجيا الرقمية والذكية.

واستجابت وزارة التربية والتعليم للتطور التقني، بإحداث تغيير شامل في النظام التعليمي من خلال استراتيجيات محكمة تعمق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ومساعدة الطلبة في تخطي حدود الزمان والمكان في عملية التعلم، ولا يتم ذلك إلا من خلال المعلم المؤهل الذي يمتلك الكفايات اللازمة في استخدام مستحدثات التكنولوجيا المعاصرة. وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في ميدان التعليم المدرسي ثم الجامعي، واطلاعه على التقنيات المستخدمة من قبل معلمي التربية الإسلامية في التدريس أنهم تنقصهم الكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية التعلمية.

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمّان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم من خلال

الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمّان للكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في التدريس من وجهة نظرهم؟
 - ٢ - هل تختلف درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمّان للكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في التدريس باختلاف الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
- أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور المعلم والتكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية؛ إذ يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، فمن خلاله يكتسب المتعلمون مهارات التعلم.

ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق عدد من الأهداف منها:

- ١ - توجيه الأنظار نحو أهمية استخدام التكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية.

- ٢ - توجيه الاهتمام نحو الكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم، والعمل على تنظيم الدورات وورش العمل اللازمة لتدريب معلمي التربية الإسلامية.

- ٣ - مساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط المستقبلية من خلال إلقاء الضوء على درجة امتلاك الكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في العملية التعليمية.

- ٤ - الاستفادة من تطبيقات التكنولوجيا الذكية والتي يمتلكها الطلبة في مجال التعليم والتعلم.

مصطلحات الدراسة:

- **درجة الامتلاك:** يقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات معلمي التربية الإسلامية على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

- **معلمي التربية الإسلامية:** يقصد بهم إجرائيا في هذه الدراسة: الأشخاص المؤهلين علمياً ومهنياً لتدريس التربية الإسلامية في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمّان.

- **كفايات استخدام التكنولوجيا الذكية:** يقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: مجموعة من الأداءات أو القدرات أو العمليات المستخدمة في التدريس من خلال التكنولوجيا الذكية التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق وتشمل: (الكفايات التقنية، وكفايات التدريس، وكفايات الإدارة

الصفية، وكفايات التقويم)، وتقدر بالعلامة الكلية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة.

- **التكنولوجيا الذكية:** يقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: وسائل تكنولوجية متطورة تعمل باللمس، تسمح بالتواصل اللاسلكي بين مستخدميها، تحتوي على تطبيقات وبرامج تسهل الوصول إلى المعلومات ومعالجتها وعرضها وتقويمها، وتساعد على التواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، ومن أمثلتها: الحواسيب اللوحية (Tablets)، والهواتف الذكية (Smart phones)، والسبورات الذكية (Smart boards).

حدود الدراسة:

تتوقف إجراءات الدراسة ونتائجها في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤م/٢٠١٥م.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في محافظة العاصمة عمّان.

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمّان.

- تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، وسيتم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع المماثل لمجتمع الدراسة، إذ تعكس نتائج الدراسة وجهة نظر عينة الدراسة.

الدراسات السابقة:

تضمن هذا الجزء الدراسات التي اطلع عليها الباحث حول موضوع التكنولوجيا الذكية أو الكفايات التكنولوجية، ومن خلال البحث والاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وجد الباحث عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مواضيع لها علاقة بالحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والسبورات الذكية أو بالكفايات التكنولوجية بشكل عام. وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات مرتبة زمنياً من الأحدث فالأقدم.

أجرى الزبون وحمدي^(٢٦) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفّي. تكونت عينة الدراسة من (١٩٣) معلماً ومعلمة يستخدمون اللوح التفاعلي، وتكونت أداة الدراسة من

(٣٣) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفّي كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرت عليمات^(٢٧) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة في مدارس السلط، وأعدت الباحثة استبانة مكونة من (٤٨) كفاية توزعت على خمسة مجالات هي: مجال تصميم التدريس، وطرائق التدريس، واختيار تقنيات التعليم، واستخدام تقنيات التعليم، ومجال التقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يمتلكون (١١) كفاية بدرجة كبيرة جداً، و(٣٠) كفاية بدرجة كبيرة، و(٥) كفايات بدرجة متوسطة، وكفائيتين بدرجة متدنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات

تعزى لمستغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستغير الخبرة والمؤهل العلمي ولصالح ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر والمؤهل العلمي الأعلى.

وقام أوين^(٢٨) (Owen) في معهد "يوتكا" للتقنيات في مدينة نيويورك الأمريكية، للكشف عن أثر استخدام التقنيات الرقمية (السبورة الإلكترونية والحاسوب اللوحي) في تعلم المفاهيم العلمية لمساق تقنيات المعلومات وهندسة الاتصالات للصفوف ٩ - ١٢، وأثرها في دافعية الطلبة نحو التعلم ومشاركة الطلبة الفعالة خلال الحصص الصفية. بحيث تم تكليف مجموعات الطلبة (٨-١٤) طالباً بالقيام بمحاكاة العروض التوضيحية للمعلمين باستخدام التقنيات الرقمية المختلفة، وقد قام كل طالب بعرض العروض التوضيحية لمشروع التعلم الخاص به لمدة لا تزيد عن ٤٠ دقيقة. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة اكتسبوا المفاهيم العلمية الواردة في وحدة تقنيات المعلومات وهندسة الاتصالات بشكل أفضل عند استخدام السبورة الإلكترونية التفاعلية، وأن الحاسوب اللوحي يفيد بشكل أكبر في عمليات التقويم حيث إنها توفر مصادر

متنوعة للمعلم لتقويم تعلم الطلبة بشكل مباشر بالإضافة للتقويم الذاتي. أما الدافعية فكانت مرتفعة أكثر عند توظيف الحواسيب اللوحية والتي ساعدت لتطبيق التعلم الذاتي وكانت مشاركات الطلبة أكثر فعالية عند استخدام التقنية الرقمية بشكل عام وبدون مفاضلة لإحداها على الأخرى.

وقد قام داكورد^(٢٩) (Daccord) بدراسة ميدانية لعدد من المدارس من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة الثانوية (K-12) في الولايات المتحدة الأمريكية، ولصالح معهد أديو ديمك^(٣٠) (Edu demic)، والذي يعنى بتكامل التعليم مع التقنيات الحديثة. وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر التقنيات الرقمية واستخدام الحاسوب اللوحي "الأبياد" في التعليم. وخلص داكورد إلى أن هنالك خمسة أخطاء شائعة في التعامل مع هذه التقنيات في التعليم ومعظمها قد تركز حول استخدامات المعلمين والتي تسلط الضوء على تطبيقات الأبياد المتوافرة لبعض المحتويات المعرفة لمواد التخصص. أما أبرز ما توصلت إليه الدراسة هو أن أغلبية مديري المدارس لم يكن لديهم إجابة واضحة للسؤال الخاص بهم وهو: "لماذا الحاسوب اللوحي "الأبياد" في

التعليم؟" وكانت أغلبية الإجابات تحلو من المضمون الواقعي، وأن مثل هذه التقنيات تحاكي المستقبل، وأن المدارس التي شرعت في استخدام هذه التقنية تريد أن تواكب تطورات القرن الواحد والعشرين، وكان ذلك بدون تحديد أهداف تعليمية تعليمية معلنة واضحة. وأوصت الدراسة بعض المقترحات لعلاج مثل هذه الإخفاقات مثل ضرورة تدريب المعلمين لإعداد دروس تطبيقية على أجهزة الأبياد مثل استراتيجية التعلم المعكوس، وإيجاد طريقة لتنظيم العلاقة بين الطالب والمعلم لتحسين ممارسات الإدارة الصفية، ويمكن ذلك من خلال تطبيقات برمجية متوافرة، وينصح بضرورة تسليط الضوء على الهدف الحقيقي من توظيف هذه التقنيات والتي لا بد من أن تكون الأهداف معلنة ومحددة من أجل تحسين تعلم الطلبة وزيادة دافعتهم للتعلم. دراسة والش^(٣٠) (Walsh) التي كان هدفها الكشف عن أهمية استخدام الحاسوب اللوحي "الأبياد" في تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم وكذلك أثرها في تقليل الأضرار الصحية الناجمة عن حمل الحقيبة المدرسية الثقيلة. حيث خلصت الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب اللوحي المحمول سوف يكون البديل الحقيقي عن الكتاب المدرسي

في المستقبل القريب، والذي من شأنه تقليل الأضرار الناجمة عن عبء حمل الحقيبة المدرسية والمشاكل الصحية التي قد تسببها للعمود الفقري للأطفال، بالإضافة للحفاظ على البيئة نتيجة الاعتماد على المصادر المعرفية الرقمية وليس الورقية (Paperless). وقد أشارت النتائج أيضاً أن اتجاهات الطلبة وإقبالهم على التعلم قد ازداد عندما شرع الطلبة باستخدام الحاسوب اللوحي "الأيباد" عوضاً عن الكتاب المدرسي.

وفي دراسة حالة أجراها غاسباريني^(٣١) (Gasparini) بعنوان "المس، تعلم، اللعب" "Touch, Learn, Play" هدفت إلى ما يمكن للأطفال عمله في الصف باستخدام الحاسوب اللوحي "أيباد". وأجريت الدراسة على (٢٥) طالباً وطالبة في الصف الرابع الابتدائي وفي مادة العلوم (علوم البيئة) وقد كان المعلم يستخدم الأجهزة في الغرفة الصفية ويسمح للطلبة باصطحاب الأجهزة معهم للبيت في حالات معينة وعندما يكون لديهم واجب، واستخدمت الأدوات الخاصة كالاستبيان، والمقابلات المباشرة، ومدى التقدم المحرز على بيئة الصف التعليمية، وقد أظهرت الدراسة تحسناً ملموساً وزيادة في دافعية الطلبة في تعلم العلوم، وكذلك تحسن في

مناخ البيئة الصفية كانعكاس لتحسن تعلم الطلبة لمادة علوم البيئة.

أما دراسة سيجال^(٣٢) (Segal) فقد هدفت لقياس مدى فهم واستيعاب (١٠٧) من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-٧) سنوات للمفاهيم والمبادئ في مادة الرياضيات، حيث تم استخدام ثلاثة طرق لتعليم الرياضيات هي: الحاسوب اللوحي، والحاسوب المحمول، والطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين كانوا يستخدمون الحواسيب اللوحية والتي تعتمد على طريقة اللمس، كانت سرعتهم في حل المشكلات والمسائل الرياضية أسرع من أقرانهم ممن كانوا يستخدمون الطرق الأخرى، وقد كان هنالك تفوق ملحوظ وواضح مقارنة بالطريقة التقليدية، وكذلك أفضلية لطريقة الحاسب اللوحي على طريقة الحاسوب المحمول.

وقد قام سبيرس^(٣٣) (Speirs) بدراسة خاصة حول ماهية الفوائد المرجوة من استخدام الحواسيب اللوحية أو أجهزة الهواتف الذكية في التعليم، وخلصت الدراسة إلى أن أجهزة الحاسوب اللوحي أو الهواتف الذكية تساعد في تعزيز العملية التعليمية في الصف الدراسي، إذا ما

استخدمت بحكمة وبشكل إبداعي، إذ يمكن للطلبة أن يرسلوا أعمالهم إلى بعضهم عن طريق تقنية البلوتوث والتقنية اللاسلكية الواي فاي (WIFI)، وتخفيف عبء الحقيبة المدرسية، والمحافظة على سلامة وصحة الأطفال، وكما يمكنهم وضع المواعيد النهائية لتسليم هذه الأعمال على مفكراتهم الرقمية، وقضايا البحث على شبكة الإنترنت، وكذلك أخذ لقطات الفيديو للمعلمين وهم يشرحون النقاط الرئيسة من الدرس.

أما بني دومي^(٣٤) هدفت دراسته إلى معرفة درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وأعد الباحث استبانة مكونة من (١١٦) كفاية توزعت على سبعة مجالات هي: مجال تصميم التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، والاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية، وتشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها، وإنتاج المواد والبرامج التعليمية، وتقويم الوسائل التعليمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يمتلكون (٨٤) كفاية بدرجة

كبيرة، و(٣١) كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة متدنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في درجة امتلاك الكفايات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى الشريف^(٣٥) دراسة هدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمي ومدرسات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة للكفايات التكنولوجية، ودرجة ممارستهم لها، مستخدماً استبانة تكونت من (٤٠) كفاية تكنولوجية موزعة على خمسة مجالات رئيسية هي: التصميم، والإنتاج، والاستخدام، والإدارة، والتقويم. خلصت الدراسة إلى أن أهم الكفايات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات في المرحلة المتوسطة بدرجة عالية جداً هي: تحديد الأهداف العامة للموضوع المراد تصميمه، والقيام بإنتاج بعض الوسائل التعليمية البسيطة مثل: الرسومات البيانية والهندسية والمجسمات، والقيام بتهيئة وتجهيز المكان المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية. أما أهم الكفايات التكنولوجية التي يمارسونها فهي: القيام بعرض الوسيلة التعليمية التعليمية بطريقة واضحة، ومراعاة عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعليم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم

طبيعة استخدامه عن طريق اللمس، وإمكانياته الجاهزة للتعامل مع المواد عليه، وأظهر الأطفال سرعة في إنجاز العمل وبمزيد من التعمق.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت بعض الدراسات السّبّورة الإلكترونية والحاسوب اللّوحي والهواتف الذكية، وهناك دراسات تناولت المهارات والكفايات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم بشكل عام، ومن حيث المنهج بعض الدراسات استخدامات المنهج شبه التجريبي وبعضها استخدم المنهج الوصفي. وبما أن الدراسات السابقة لم تتناول كفايات المعلمين في استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم والتي تشمل: (الحواسيب اللّوحية، والهواتف الذكية، والألواح التفاعلية)، ونظراً لندرة الدراسات في هذا المجال؛ إذ تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأوائل على مستوى الوطن العربي حسب حدود علم الباحث وإطلاع، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتطوير أدوات الدراسة، واستخراج النتائج ومناقشتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أو ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في التدريس، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أو ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح الأفراد الذين حضروا دورة تدريبية طويلة.

وأجرى لي^(٣٦) (Lee) دراسة هدفت التعرف إلى الآثار التعليمية الناتجة عن استخدام اللّوح التفاعلي في مدرسة ريتشاردسون الابتدائية بأستراليا حيث قامت المعلمة بدمج استخدام اللّوح التفاعلي بمجموعة من الأنشطة التعليمية والإدارية. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً في الروضة من عمر (١ - ٦) سنوات موزعين على أحد عشر صفّاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لاحظوا تأثير اللّوح التفاعلي الإيجابي على الأطفال، وأكدوا إمكانياته الهائلة في التدريس والتعلم، وقد رأوا أيضاً سهولة استخدام اللّوح التفاعلي، وله أهميته الخاصة لتعليم الأطفال الصغار من حيث

العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/٢٠١٥ م. وبيّن الجدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها. الجدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مديرتي التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى والثانية البالغ عددهم (٣٦٦) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد بلغت (١٧٥) معلماً ومعلمة (٧٥) معلماً من الذكور، و(١٠٠) كان منهم من الإناث اختيروا بالطريقة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	المجموع	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	٧٥	١٧٥	٤٢,٩ %
		انثى	١٠٠		٥٧,١ %
٢	الخبرة في مجال التدريس	من ١-٥ سنوات	٤٥	١٧٥	٢٥,٧ %
		من ٦-١٠ سنوات	٥٣		٣٠,٣ %
		أكثر من ١٠ سنوات	٧٧		٤٤ %
٣	المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	٥	١٧٥	٢,٨ %
		بكالوريوس	١٢٠		٦٨,٦ %
		ماجستير فأعلى	٥٠		٢٨,٦ %

أداة الدراسة:

لاستخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم. اشتملت أداة الدراسة على (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات وتم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الأداة بعد الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص حتى ظهرت بشكلها النهائي، وأصبحت مكونة

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وتطويرها من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، والاسترشاد بأراء المتخصصين في وضع قائمة تتضمن الكفايات اللازمة

التي يمتلكها المعلمون وتصنيفها حسب أهميتها.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الأداة حتى ظهرت بشكلها النهائي، وبذلك اعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة صدق كافية لأغراض الدراسة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتراوح قيم الثبات لمجالات الكفايات بين ٨٢٪-٨٩٪، وتعد جميع قيم الثبات السابقة مقبولة لإجراء هذه الدراسة، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الأداة

من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المجال الأول (الكفايات المتعلقة بالمجال التقني)، وتكون من (١٢) فقرة، المجال الثاني (الكفايات المتعلقة بمجال التدريس) وتكون من (١٠) فقرات، المجال الثالث (الكفايات المتعلقة بمجال الإدارة الصفية)، وتكون من (٦) فقرات، والمجال الرابع (الكفايات المتعلقة بمجال التقويم)، وتكون من (٧) فقرات.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي وفق التدرج التالي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً). حيث تم إعطاء (٥) درجات للفئة بدرجة عالية جداً، و(٤) درجات للفئة بدرجة عالية، و(٣) درجات للفئة بدرجة متوسطة، ودرجتين للفئة بدرجة قليلة، ودرجة للفئة بدرجة قليلة جداً.

وارتأى الباحث استخدام المعيار المتدرج التالي للحكم على درجة امتلاك الكفايات (من ٥، ٤-٥ كبيرة جداً، من ٣، ٤-٤ كبيرة، من ٢، ٤-٣ متوسطة، من ١، ٤-٢ قليلة، من ١-٤٩ قليلة جداً)، وقد تم اعتماد هذا التدرج من أجل الكشف عن الكفايات

- الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى)
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)
- الخبرة في مجال التدريس ولها ثلاثة مستويات: (من ١-٥ سنوات، من ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

وقد تم اختيار متغير الجنس بسبب اختلاف نمط التفكير بين فئات هذا المتغير، إضافة إلى أن مجتمع المعلمين يتكون من ذكور وإناث، أما اختيار متغير المؤهل العلمي لعلاقته بالجانب المعرفي واختلاف مستوياته يدل على اختلاف المعرفة والمهارة الموجودة لدى كل فرد، وأما اختيار سنوات الخبرة لعلاقته باختلاف المهارات والتجارب والممارسات خلال فترة التدريس.

٢- المتغيرات التابعة:

- درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم، ولها ثلاثة مجالات:
- المجال الأول: الكفايات المتعلقة بالجانب الفني التقني
- المجال الثاني: الكفايات المتعلقة بالتدريس
- المجال الثالث: الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية.

المجال	ثبات التجانس
الكفايات المتعلقة بالمجال التقني	0.82
الكفايات المتعلقة بمجال التدريس	0.89
الكفايات المتعلقة بمجال الإدارة الصفية	0.85
الكفايات المتعلقة بمجال التقويم	0.87

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحث بما يأتي:

- ١- تم إعداد أداة الدراسة بما يتفق مع أهدافها والتأكد من صدقها وثباتها.
- ٢- تم زيارة المدارس والالتقاء بالمعلمين والمعلمات من خلال مديري المدارس لإطلاعهم على أهداف الدراسة، وكيفية تعبئة الاستبانات والرد على استفساراتهم.
- ٣- تم تطبيق أداة الدراسة بإشراف الباحث نفسه.

- ٤- تم تفريغ أداة الدراسة في جداول خاصة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الحاسوب لاستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

١- المتغيرات المستقلة:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
متوسطة	٠,٨٩	٣,٣٢	الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية
متوسطة	٠,٨٤	٣,١٨	الكفايات المتعلقة بالتدريس
متوسطة	٠,٩٢	٣,١٢	الكفايات التقنية
متوسطة	٠,٨٧	٢,٧٨	الكفايات المتعلقة بالتقويم

يلاحظ من الجدول (٣) أن جميع المجالات جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ جاء مجال الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية بالمرتبة الأول بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاء مجال الكفايات المتعلقة بالتدريس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٨) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وجاء مجال الكفايات التقنية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وجاء مجال الكفايات المتعلقة بالتقويم بالمرتبة الرابعة

- المجال الرابع: الكفايات المتعلقة بالتقويم. المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، وتم استخدام تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الثاني، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لفحص الفروق في المجالات الأربعة لأداة الدراسة حسب المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه: ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الذكية في التدريس من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري الرتبة الأولى " الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية " مرتبة تنازليا حسب المتوسطات (٠,٨٧).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٥	أوظف التكنولوجيا الذكية في إدارة النقاش بفاعلية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة	٣,٤٤	٠,٨٩	متوسطة
٢٣	أوظف التكنولوجيا الذكية في ضبط الصف وإدارته.	٣,٣٨	٠,٨٨	متوسطة
٢٦	استخدم التكنولوجيا الذكية في التنوع في الأنشطة التعليمية لاستثارة دافعية الطلبة والحفاظ على انتباههم.	٣,٣٨	١,١١	متوسطة
٢٤	أستخدم التكنولوجيا الذكية في إشراك المتعلمين في ضبط الصف من خلال أنشطة تعليمية هادفة.	٣,٣٣	٠,٩٣	متوسطة
٢٧	أستخدم التكنولوجيا الذكية في توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلم والطلبة.	٣,٣٢	٠,٧٩	متوسطة
٢٨	أستخدم التكنولوجيا الذكية في توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة أنفسهم	٣,٢٤	٠,٧٨	متوسطة
	المجموع	٣,٣٢	٠,٨٩	متوسطة

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية) جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٢) (أوظف التكنولوجيا الذكية في إدارة تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٤٤) في حدها الأعلى وكانت الفقرة (أوظف التكنولوجيا الذكية في إدارة

في التكنولوجيا الحديثة: (كالحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والسبورات الذكية التفاعلية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني دومي^(٣٧)، والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يمتلكون (٤٩) كفاية تكنولوجية متنوعة بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كل من: الزبون وحدي^(٣٨)، عليّات^(٣٩)، بني دومي^(٤٠)، الشريف^(٤١)، والتي أشارت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم في مجال الإدارة الصفية جاءت بدرجة مرتفعة.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الثانية "الكفايات المتعلقة بالتدريس" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

النقاش بفاعلية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة)، وبين (٢٤، ٣) في حدها الأدنى وكانت لفقرة (أستخدام التكنولوجيا الذكية في توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة أنفسهم).

وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي التربية الإسلامية لم يتلقوا التدريب الكافي والتوجيه والتشجيع اللازم لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم اللازمة لتوظيف التكنولوجيا الذكية في مجال الإدارة الصفية، إذ تُعدّ الإدارة الصفية فناً وعلماً تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلبة داخل الغرفة الصفية وخارجها، ويستطيع المعلم من خلالها أن ينظم عمله داخل الغرفة الصفية حتى يصل من خلالها لأهدافه في إعطاء المعلومات التي يرغب بإيصالها للطلبة بكل هدوء ونظام، كذلك تساعد التكنولوجيا الذكية في توفير الجو الودي بين الطلبة من خلال إشراكهم بالنقاش، وبث الثقة بين الطلبة ضعيفي التحصيل، والتنوع في تقديم الأنشطة لمراعاة الفروق الفردية بينهم. ولا بد من تدريب معلمي التربية الإسلامية في الجامعات من خلال تقديم مساقات متنوعة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رقم الفقرة
متوسطة	٠,٧٩	٣,٤٥	أستخدم التكنولوجيا الذكية من تنويع طرق التدريس	١٤
متوسطة	٠,٨٧	٣,٣١	أستخدم التكنولوجيا الذكية في تنفيذ استراتيجيات تدريس حديثة تشرك المتعلمين في الموقف التعليمي	١٥
متوسطة	٠,٨٧	٣,٢٨	أستخدم التكنولوجيا الذكية في توزيع وقت الحصة على عناصر الدرس المختلفة	١٧
متوسطة	٠,٩٢	٣,٢٢	أستخدم التكنولوجيا الذكية في تنفيذ استراتيجيات مختلفة لتفريد التعليم	١٦
متوسطة	٠,٧٤	٣,٢٢	أستخدم التكنولوجيا الذكية في تنفيذ أنشطة تعلم متنوعة بصورة فردية أو تعاونية	١٨
متوسطة	٠,٨٩	٣,١٤	أستخدم التكنولوجيا الذكية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة التدريسية.	١٩
متوسطة	١,١٢	٣,١٤	تعزز التكنولوجيا الذكية من اطلاعي على آخر ما توصلت إليه المعرفة من مستجدات	١٣
متوسطة	٠,٨١	٣,٠١	أستخدم التكنولوجيا الذكية في تقديم التغذية الراجعة للطلبة	٢١
متوسطة	٠,٨١	٢,٥١	تساعدني التكنولوجيا الذكية في التعزيز الفوري المناسب.	٢٠

ضعيفة	٠,٩١	٢,٤٤	أستخدم التكنولوجيا الذكية في توجيه الطلبة للوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة.	٢٢
متوسطة	٠,٨٤	٣,١٨	المجموع	

أسباب النجاح في عمله، وذلك لأن تحقيق الأهداف المختلفة يتطلب طرائق متباينة وأساليب متنوعة، وكل فئة من الطلبة تتطلب طريقة تلائم مستواها وقدرتها، وبقدر ما يكون المعلم عارفاً بحاجات طلبته وبخبراتهم السابقة يكون نجاحه في اختيار الطريقة الملائمة لهذه الحاجات والخبرات التي ترضي ميولهم وطموحاتهم، والتي تساعد في الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة في ظل الانفجار المعرفي، وفي ظل ترسيخ مبدأ محوريتة الطالب في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني دومي^(٤٢)، والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يمتلكون (٤٩) كفاية تكنولوجيا متنوعة بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة عليّات^(٤٣)، ودراسة الشريف^(٤٤)، والتي أشارت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم في هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة.

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (الكفايات المتعلقة بالتدريس) جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣, ١٨) والانحراف المعياري (٠, ٨٤)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣, ٤٥) في حدها الأعلى وكانت لفقرة (استخدم التكنولوجيا الذكية من تنوع طرق التدريس)، وبين (٢, ٤٤) في حدها الأدنى وكانت لفقرة (استخدام التكنولوجيا الذكية في توجيه الطلبة للوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة).

وتفسر هذه النتيجة بأن معلمي التربية الإسلامية لم يدربوا التدريب الكافي، ولم يتلقوا مساقات كافية في الجامعات التي تخرجوا منها في هذا المجال، لذا لا بد من تطوير مهاراتهم لتوظيف التكنولوجيا الذكية في مجال التدريس، إذ يُعد التنوع في طرائق التدريس من العوامل التي يمكن للمعلم من خلالها من تحقيق أهدافه وتهيئ

جدول (٦) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الحسابية.
 ذي الرتبة الثالثة الكفايات التقنية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	استخدام الأيقونات والأدوات والأوامر الخاصة بالسّبّورة الذكية والحواسيب اللوحية والهواتف الذكية	٣,٤٨	٠,٨٨	متوسطة
٤	تسجيل الدروس والعروض والأنشطة من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٤٧	٠,٩٢	متوسطة
١	تنصيب وتشغيل أجهزة التكنولوجيا الذكية (الحاسوب اللوحي والهاتف الذكي والسبورة الذكية)	٣,٤٥	٠,٧٩	متوسطة
١١	القدرة على استخدام خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو (GPRS) من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٤٤	٠,٨٨	متوسطة
١٠	القدرة على استخدام خدمة الواب (WAP) من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٣٨	١,٠٢	متوسطة
٦	إنشاء الرسوم البيانية والهندسية من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٢٥	٠,٩٢	متوسطة
٢	تصدير الملفات واستيرادها من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٢٢	٠,٧٦	متوسطة
٥	إضافة المؤثرات الصوتية من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,٢١	٠,٨٩	متوسطة
١٢	القدرة على إجراء اتصالات مرئية تفاعلية مباشرة بالصوت والصورة من خلال التكنولوجيا الذكية	٣,١٨	٠,٨٤	متوسطة
٩	القدرة على مشاركة أكبر عدد من الطلبة عبر الأجهزة التي يستخدمونها في صورة جماعية أو	٣,٠٦	٠,٨١	متوسطة

تشاركية				
٨	القدرة على التواصل مع أطراف العملية التعليمية من خلال التكنولوجيا الذكية	٢, ٤٨	٠, ٧٧	ضعيفة
٧	بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلبة من خلال التكنولوجيا الذكية	٢, ٤٦	٠, ٩٢	ضعيفة
المجموع		٣, ١٢	٠, ٨٩	متوسطة

الخاصة بالسّبورة الذكية والحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، والقدرة على بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلبة من خلال هذه التقنيات.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كل من: عليّات^(٤٥)، والشريف^(٤٦)، والتي أشارت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة مرتفعة.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الرابعة "الكفايات المتعلقة بالتقويم" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال (الكفايات التقنية) جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣, ١٢) والانحراف المعياري (٠, ٨٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣, ٤٨) في حدها الأعلى وكانت لفقرة (استخدام الأيقونات والأدوات والأوامر الخاصة بالسّبورة الذكية والحواسيب اللوحية والهواتف الذكية)، وبين (٢, ٤٦) في حدها الأدنى وكانت لفقرة (بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلبة من خلال التكنولوجيا الذكية).

ويُعزى ذلك إلى عدم تلقيهم دورات متخصصة متعمقة منفردة للإلمام بالأمر الفني والتقني للتكنولوجيا الذكية، لأن المعلم لا بد أن يكون على دراية باستخدام الأيقونات والأدوات والأوامر والتطبيقات

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣١	أستخدم التكنولوجيا الذكية في التنوع في أساليب التقويم مراعيًا الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٣٣	٠,٩١	متوسطة
٢٩	أستخدم التكنولوجيا الذكية في إعداد الاختبارات المقالية والموضوعية	٣,٢٦	٠,٨٢	متوسطة
٣٥	أستخدم التكنولوجيا الذكية في إعداد اختبارات تشخيصية جيدة لاكتشاف جوانب القوة والضعف عند الطلبة.	٣,٢٦	١,٠١	متوسطة
٣٠	أستخدم التكنولوجيا الذكية في التقويم التكويني (البنائي) أثناء الموقف التعليمي.	٢,٦٤	٠,٨٦	متوسطة
٣٢	أستخدم التكنولوجيا الذكية في التقويم الختامي في نهاية الموقف التعليمي.	٢,٥٧	٠,٧٧	متوسطة
٣٣	أستخدم التكنولوجيا الذكية في توظيف التغذية الراجعة من نتائج الاختبارات	٢,٤٨	٠,٨٠	ضعيفة
٣٤	تساعدني التكنولوجيا الذكية في تطوير الاختبارات بناء على التغذية الراجعة الواردة من الطلبة.	٢,٤٨	٠,٨١	ضعيفة
	المجموع	٢,٧٨	٠,٨٧	متوسطة

(أستخدم التكنولوجيا الذكية في تنوع
أساليب التقويم لمراعاة الفروق الفردية بين
الطلبة)، وبين (٢,٤٨) في حدها الأدنى
وكانت لفقرة (تساعدني التكنولوجيا الذكية
في تطوير الاختبارات بناء على التغذية
الراجعة الواردة من الطلبة).

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن
المتوسط الحسابي لفقرات مجال (الكفايات
المتعلقة بالتقويم) جاءت بدرجة متوسطة؛
إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٨)
والانحراف المعياري (٠,٨٧)، وقد
تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين
(٣,٣٣) في حدها الأعلى وكانت لفقرة

للكفايات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا
الذكية في التدريس باختلاف الجنس
والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لكل متغيرات الدراسة، والجدول (٨)
يوضح ذلك.

ويعزى ذلك إلى حداثة هذه التقنيات
وأنها تحتاج إلى مهارات معينة لتوظيفها في
مجال التقويم في العملية التعليمية التعلمية لم
يُدرّب عليها معلمي التربية الإسلامية أثناء
الخدمة، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج
دراسة كل من: بني دومي^(٤٧)، والزيون
ومحمدي^(٤٨).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف
درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية**

المتغير	المستويات	الإحصائي	الكفايات المتعلقة بالإدارة الصفية	الكفايات المتعلقة بالتدريس	الكفايات التقنية	الكفايات المتعلقة بالتقويم	الأداة ككل
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	٣,٦٦	٣,٨٢	٣,٤٥	٣,٨٣	٣,٦٥
		الانحراف المعياري	٠,٧٣	٠,٦٤	٠,٦٦	٠,٧٨	٠,٦٢
	أنثى	المتوسط الحسابي	٣,٣٥	٣,٤٩	٣,٨٧	٣,٦١	٣,٥٨
		الانحراف المعياري	٠,٧٠	١,٣١	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٧١
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	المتوسط الحسابي	٣,٤٥	٣,٤٨	٣,٩٣	٣,٥٦	٣,٦١
		الانحراف المعياري	٠,٦٤	١,٢٥	٠,٦٤	٠,٧٣	٠,٦٩

٣,٧٣	٣,٧٨	٣,٩٦	٣,٥١	٣,٧٥	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	الخبرة في التدريس
٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٦٧	١,١٩	الانحراف المعياري		
٣,٩٩	٣,٨٦	٤,١٤	٤,٠٠	٣,٩٩	المتوسط الحسابي	ماجستير فأعلى	
٠,٦٨	٠,٧٩	٠,٦٩	٠,٦٣	٠,٨٨	الانحراف المعياري		
٣,٣٥	٣,٢٨	٣,٢٥	٣,٤٥	٢,٦٨	المتوسط الحسابي	من ١ - ٥ سنوات	
٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٦٤	١,٢٥	٠,٦٤	الانحراف المعياري		
٣,٨٢	٣,٨١	٣,٨٥	٣,٩٠	٣,٩٤	المتوسط الحسابي	من ٦ - ١٠ سنوات	
٠,٦٦	٠,٧٨	٠,٦٦	٠,٦٤	٠,٧٣	الانحراف المعياري		
٤,٠١	٣,٨٩	٤,١٢	٣,٧٨	٤,٢٢	المتوسط الحسابي	أكثر من ١٠ سنوات	
٠,٧١	٠,٦٩	٠,٦٦	١,٣١	٠,٧٠	الانحراف المعياري		

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم اختبار (T- test) والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بمجالات كفايات

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجالات كفايات التكنولوجيا الذكية التي يمتلكها معلمو التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس.

التكنولوجيا الذكية التي يمتلكها معلمو التربية الإسلامية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	٧٥	١٧٣	٣, ٦٣	٠, ٦٢	٢, ٨١	٠, ٦٧
أنثى	١٠٠		٣, ٥٨	٠, ٧١		

ويتبين من الجدول (٨) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتعرف دلالة ذلك استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن أثر المؤهل العلمي في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم.

يبين الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) يعزى لمتغير الجنس. ويُعزى ذلك إلى تشابه ظروف المعلمين والمعلمات في الأنظمة المطبقة على المدارس، وتدرّس المناهج والكتب نفسها، والتدرّس في مدارس متشابهة من حيث الإمكانيات المادية والفنية، والخضوع لبرامج تدريبية متماثلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني دومي^(٤٩)، وتتعارض مع ودراسة عليمات^(٥٠)، ودراسة الشريف^(٥١)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الجنس.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١, ٧٠٧	٠, ٧٠٤	١٠, ٦٨٥	٠, ٠٠٠
داخل المجموعات	١٧٢	١٣, ٦٨٩	٠, ٠٦٥		
المجموع	١٧٤	١٧, ٢٨٤			

المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي،
والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١) اختبار شيفيه
(scheffe) للمقارنة البعدية بين
المتوسطات على كافة الجالات تبعاً لمتغير
المؤهل العلمي، والجدول (١١) يوضح
ذلك.

المجال	المستوى	ماجستير فأعلى	بكالوريوس	دبلوم
المؤهل العلمي	ماجستير فأعلى	---	٠,٠٠٤	٠,٠٠٠
	بكالوريوس	---	---	---
	دبلوم	---	---	---

قدرة على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها
في الموقف التعليمي التعليمي. وتتفق هذه
النتيجة مع دراسة عليمات^(٥٢) والتي
أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في
امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم
تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتعارض مع
دراسة الزبون ومحمدي^(٥٣)، والتي أشارت إلى
عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك
المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزى
لمتغير المؤهل العلمي.

ويتبين من الجدول (٨) أن هناك
فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية في درجة امتلاك

يبين الجدول (١٠) وجود فروق ذات
دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية
لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية
لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في
التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي،
ولتعرف توجه هذه الفروق استخدم اختبار
شيفيه (scheffe) للمقارنة البعدية بين

يبين الجدول (١١) وجود فروق ذات
دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية
لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية
لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في
التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي
ماجستير فأعلى، ويعزى ذلك إلى حرص
معلمي التربية الإسلامية ذوي المؤهل
الأعلى على التميز ومتابعة كل ما هو
جديد ومحاولة توظيفه في مجال التدريس،
كذلك فإن توقعات إدارة المدرسة والمشرفين
التربويين لأداء معلمي التربية الإسلامية
ذوي المؤهل الأعلى تكون مختلفة، إذ
مطالبون بأن يكونوا الأفضل أداءً، والأكثر

الجدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن أثر الخبرة في التدريس في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠,٥١٦	٠,٢٦٠	٢,١٩٨	٠,٠٤١
داخل المجموعات	١٧٢	١٥,٧٦٩	٠,٠٨٢		
المجموع	١٧٤	١٥,٢٨٥			

معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، ولتعرف دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

للمقارنة البعدية بين المتوسطات تبعا لمتغير الخبرة، والجدول (١٣) يوضح ذلك. الجدول (١٣) اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنة البعدية بين المتوسطات على كافة المجالات تبعا لمتغير الخبرة في التدريس

يظهر من الجدول (١٢) فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم تعزى لمتغير الخبرة. ولمعرفة توجه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe)

المجال	المستوى	من ١-٥ سنوات	من ٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
الخبرة في التدريس	من ١-٥ سنوات	---	---	٠,٠٤٢
	من ٦-١٠ سنوات	---	---	---
	أكثر من ١٠ سنوات	---	---	---

إحصائية في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لكفايات استخدام التكنولوجيا

يظهر من خلال المقارنات البعدية لمتغير الخبرة وجود فروق ذات دلالة

التكنولوجيا الذكية في التعليم.

- ضرورة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم على هذه الاستراتيجية المهمة.

- إثراء برامج إعداد المعلمين في الجامعات بمساقات بمجال التكنولوجيا الذكية وكيفية وتوظيفها في التدريس الصفّي.

- اقتراح إجراء المزيد من البحوث والدراسات التربوية التي تبحث في توظيف التكنولوجيا الذكية في التعليم على اختلاف مستوياتها ومجالاتها.

الهوامش:

- (١) نعمة، كرم، ثورة آي باد في الصفوف الدراسية تنهي حقبة التعليم عبر الورق، ٢٠١٢م، استرجعت من موقع: بتاريخ الدخول <http://Middle east on line..> ٢٠١٤/١١/٢
- (٢) الشامي، عبد اللطيف، صناعة التعليم والفصل المقلوب، ٢٠١٣، الإمارات اليوم. استرجعت من موقع: تاريخ الدخول ١/٣/٢٠١٥م.

www.emaratalyoum.com.opinion.

- (٣) حياصات، وفاء محمد، الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ٢٠١٠م، مجلة الأنبار، العدد الثالث، ص ٢٣١-٢٦٥.

الذكية في التعليم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى (أكثر من ١٠ سنوات). ويُعزى ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية أصحاب الخبرة الأعلى التحقوا بدورات تدريبية أكثر وهذا أدى إلى تزايد الكفايات لديهم بشكل تراكمي، وكذلك فإن المعلم الذي تمضي عليه سنوات أكثر في مجال التعليم، تبدأ تتشكل لديه كفايات جديدة لم تكن متوافرة لديه من قبل، لأنه يصبح على وعي أكثر بالعوامل التي تؤثر في نجاح عمله أو فشله كمعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عليّات^(٥٤)، ودراسة بني دومي^(٥٥)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الخبرة، وتعارض مع دراسة الزبون وحمد^(٥٦)، ودراسة الشريف^(٥٧)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يقترح الباحث مجموعة من التوصيات:

- توعية المعلمين بأهمية استخدام

(١٠) العبيدي، إسرار عاكف، تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، مجلة الفتح، ع (٣١)، ٢٠٠٧م، ص ١٢٠-١٥١.

(١١) السندي، الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، ٢٠٠٠م، مرجع سبق ذكره.

(12) Garskey, M. The impact of qualification and Experiences of Teacher Competence. Teacher Journal, 2013, 2 (7), 61-68.

(١٣) مذكور، علي أحمد، توصيات المؤتمر التربوي الثالث: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل. المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، سلطنة عمان، ٢٠٠٤م، ١، ص ٩-١٧.

(14) International Society for Technology in Education, The ISTE National Educational Technology Standards (NETST) and Performance Indicators for Teachers, 2008.

(١٥) السالمي، علاء عبدالرزاق، تقنيات المعلومات الإدارية، ٢٠٠١م، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

(١٦) رستم، رسمي عبد الملك وعباس، محمد. تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة، ٢٠٠٥م، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

(17) Daintith, J, Martin, E. Oxford Dictionary of Science, (5thed), Oxford University. OUP. UK, 2005, p77.

(١٨) الناعي، سالم عبدالله، واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعوائق

(٤) بني دومي، حسن علي، مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التعليمية التكنولوجية، دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٠م، ٣٧ (١)، ص ٢٢٥-٢٨٧.

(٥) السندي، سعيد، الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(٦) الحراصي، سليمان، تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء المهارات التدريسية واللغوية بالحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ٢٠٠١م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

(٧) الجملان، معين، مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين، ٢٠٠٤م، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٢): ٩٧-١٢٧.

(٨) الخالدي محمود، مدى امتلاك المعلم للكفايات التكنولوجية التعليمية وأدواره في ضوء المناهج المبنية على اقتصاد المعرفة، ٢٠٠٦م، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

(9) Hou, k, The important technological competencies need by secondary school teachers and their applying them, Dissertation Abstract international, 2004, 62 (1), 657- 678.

استخدامه في التدريس الصفّي. دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٤م، ٤١ (٢): ص ٨٢٧-٨٤٩.

(25) Johnson, p. Structure of technological Competencies used to Improve Teachers. Technical Competencies. Dissertation Abstract International. 2002, 50 (12): 3922-A.

(٢٦) الزبون وحدي. درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمان في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفّي، ٢٠١٤م، مرجع سبق ذكره.

(٢٧) عليمات، عبير راشد، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٢م، ٤٢(٤): ١٥١١-١٥٢٢.

(28) Owen, J. I pad Lesson Site. Perfect, learning, companion.2012, Retrieved from: [http:// www.IPodLessonSite.com/hason-owens](http://www.IPodLessonSite.com/hason-owens). 24/12/2014.

(29) Daccord, T. 5 Critical Mistakes Schools Make With I pads And How to Correct Them. Edudemic "connecting education and technology", 2012, Retrieved from: <http://www.edudemic.com/2012/07/ipads-in-education-hows-it-going-so-far>. 25/3/2015.

(30) Walsh, K. I pads in Education-How's it going so far? 2011, Retrieved from: <http://www.emergingedtech.com/2011/07/ipads-in-education-hows-it-going-so-far>. 25/3/2015.

(31) Gasparini, A. Touch, Learn, Play, what children do with an ipad in classroom. Unpublished master thesis, university of Oslo. 2011,

الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمّان، ٢٠١٠م، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١١(٣)، ١٧٦-٢٠١.

(١٩) السعيد، صالح، الأياد في ميزان التعليم. استرجعت من الموقع الإلكتروني، ٢٠١٣م، استرجعت من موقع: <http://www.elearning-arab-academy.com/whats-news/857-q-q.html> بتاريخ ٢٠١٥/٣/٢.

(٢٠) يونس، هبه زياد. درجة أهمية توافر متطلبات استخدام الأجهزة المحمولة في تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس عمّان الخاصة، ٢٠١٣م، الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

(٢١) السبيعي، معيوف، تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية، ٢٠٠٩م، دار اليازوري، عمان، الأردن.

(٢٢) السعدون، عادل علي، مباحث في طرائق التربية الإسلامية وأساليب تقويمها، ٢٠١٢م، مجلة الأستاذ، ع ٢٠٣، ١١١٣-١١٣٦.

(٢٣) الجهيمي، أحمد، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الأساسية العليا ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، ٢٠٠٨م، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٣٥: ٥٣-٩٩.

(٢٤) الزبون، مأمون وحدي، نرجس، درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمّان في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو

في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس الصفي، ٢٠١٤م، مرجع سبق ذكره.

(٣٩) عليمات، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ٢٠١٢م، مرجع سبق ذكره.

(٤٠) بني دومي، مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التعليمية التكنولوجية، ٢٠١٠م، مرجع سبق ذكره.

(٤١) الشريف، درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، ٢٠٠٥م، مرجع سبق ذكره.

(٤٢) بني دومي، مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التعليمية التكنولوجية، ٢٠١٠م، مرجع سبق ذكره.

(٤٣) عليمات، درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٢م، مرجع سبق ذكره.

(٤٤) الشريف، درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، ٢٠٠٥م، مرجع سبق ذكره.

(٤٥) عليمات. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ٢٠١٢م، مرجع سبق ذكره.

Retrieved from: <http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/9015/Gasparini.Pdf?Sequenc=20/1/2015>

(32) Segal, A. **Do Gestural Interfaces Promote Thinking? Embodied Interaction: Congruent Gestures & Direct Touch Promote Performance in Math.** DAI-A, 3453956. Columbia University. 2011.

(33) Speirs, F. **The ipad project: Day One.** 2011, Retrieved from: http://speirs.org/blog/2010/the_ipad_project-day-one.html. 1/3/2015.

(٣٤) بني دومي، حسن علي، مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التعليمية التكنولوجية، دراسات، العلوم التربوية، ٢٠١٠م، ٣٧ (١)، ص ٢٢٥-٢٨٧.

(٣٥) الشريف، باسم، درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥م، عمان، الأردن.

(36) Lee. Mal. The educational effects and implications of the interactive whiteboard strategy of Richardson primary school, **Journal of Research on Technology in Education**, 2003, 35 (2): 22- 35.

(٣٧) بني دومي، حسن علي. مدى ممارسة معلمي العلوم في الأردن للكفايات التكنولوجية التعليمية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٧م، (١٣٣)، ص ٣٩١-٤٢٨.

(٣٨) الزبون وحدي، درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمان

التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس
الصفحي، ٢٠١٤م، مرجع سبق ذكره.

(٥٤) عليّات. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية
للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات
تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ٢٠١٢م،
مرجع سبق ذكره

(٥٥) بني دومي، مدى ممارسة معلمي العلوم في
الأردن لكفايات التكنولوجيا التعليمية، ٢٠٠٧م،
مرجع سبق ذكره.

(٥٦) الزبون وحدي، درجة امتلاك معلمي
الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمّان
في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح
التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس
الصفحي، ٢٠١٤م، مرجع سبق ذكره.

(٥٧) الشريف، باسم، درجة امتلاك معلمي
ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة
لكفايات التكنولوجيا ودرجة ممارستهم لها،
٢٠٠٥م، مرجع سبق ذكره.

(٤٦) الشريف، درجة امتلاك معلمي ومعلمات
المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة لكفايات
التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، ٢٠٠٥م، مرجع
سبق ذكره.

(٤٧) بني دومي، مدى امتلاك معلمي العلوم في
محافظة الكرك لكفايات التعليمية
التكنولوجية، ٢٠١٠م، مرجع سبق ذكره.

(٤٨) الزبون وحدي، درجة امتلاك معلمي
الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمّان
في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح
التفاعلي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس
الصفحي، ٢٠١٤م، مرجع سبق ذكره.

(٤٩) بني دومي. مدى امتلاك معلمي العلوم في
محافظة الكرك لكفايات التعليمية
التكنولوجية، ٢٠١٠م، مرجع سبق ذكره.

(٥٠) عليّات. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية
للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات
تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ٢٠١٢م،
مرجع سبق ذكره.

(٥١) الشريف، درجة امتلاك معلمي ومعلمات
المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة لكفايات
التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، ٢٠٠٥م، مرجع
سبق ذكره.

(٥٢) عليّات. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية
للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات
تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ٢٠١٢م،
مرجع سبق ذكره.

(٥٣) الزبون وحدي، درجة امتلاك معلمي
الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة عمّان
في الأردن للمهارات اللازمة لاستخدام اللوح

الأنماط السردية للحوار في القصص القرآني

د. أسامة عبد العزيز جاب الله *

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٦/٥/٤ م

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/١/١٢ م

ملخص

النص القرآني لا تنقضي عجائبه، ولا تنتهي منابع الجمال فيه عند حد، بل يفيض دوماً بالكثير من فنون الإعجاز على مرّ الأزمان. ومن ألوان إعجازاته ما يحويه من قصص بليغ في الهدف والموعظة، معجز في نقل الحدث من حيّز زمني ضيق قديم إلى أحياز زمنية متسعة وثريّة ومتجدّدة على مرّ الأزمان.

كما أنّ القرآن الكريم اعتمد في التوظيف على تقنية الحوار في قصصه، لما يشيعه هذا التوظيف من فنيات جمالية وبلاغية في نسيج القصص القرآني، نظراً لكل ما تحمله القصة من دلالات جمالية، وما يُضفيّه توظيف التقنية الحوارية في البنية السردية للقصّة من دلالات مترابطة. ولذا عرجنا على تأمل ما في التوظيف السرديّ للحوار في القصص القرآني من فنيات تصويرية، وجماليات نسقيّة نابعة من توظيف آليات المنهج السرديّ المعتمد على تقنيات السرد والخطاب والرؤية وما تؤديه جميعها من وظائف في نسق التعبير، من خلال تتبع الأنماط السردية للحوار في القصص القرآني: والتي شملت أربعة أنماط هي: (حوار الخطاب السردى المباشر، وحوار الخطاب السردى غير المباشر، وحوار الخطاب السردى الذاتى، وحوار الخطاب المسرود).

* أستاذ البلاغة والنقد الأدبيّ المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة كفر الشيخ/ مصر.

Abstract

The Quranic text is filled with miracles and magnificent styles at all times. Out of its beautiful, miraculous types are the rhetorical stories in objective and incitement; it is miraculous in transferring an event from one particular time to many other infinite, rich, and innovative times. Further, the Holy Quran is based on the technique of dialogue in its stories, attributed to the aesthetic and rhetorical arts employed in the Quranic stories, because of the aesthetic implications of the story, and what interrelated connotations can be added by employing the dialogue technique in the narrative structure of the story. Therefore, this study aims to explore what the narrative dialogue employment has in the Quranic stories, such as pictorial arts and consistent aesthetics stemming from employing the narrative approach based on the techniques of narration, discourse and vision, and all of the functions in the pattern of expression by tracking the narrative patterns of dialogue in the Quranic stories. These included four patterns: (the dialogue of direct narrative discourse, the dialogue of indirect narrative discourse, the dialogue of self-narrative discourse, the dialogue of narrated discourse).

قديم إلى أحياز زمنية متسعة تجدد على مرّ الأزمان، وتتميّز بالثراء. كما أن القرآن الكريم اعتمد في السرد القصصي على توظيف تقنية الحوار في أغلبه، لما يشيعه هذا التوظيف من فنيات جمالية، ودلالات بلاغية في نسيج القصص القرآني نظراً لكل ما تحمله القصة من معانٍ وعبر وألوان متنوعة من فيوض الجمال،

النصّ القرآني لا تنقضي عجائبه، ولا تنتهي منابع الجمال فيه عند حدّ، بل يفيض دوماً بالكثير والكثير من ألوان الجمال والجلال، وفنون الإعجاز على مرّ الأزمان والدهور. ومن ألوان إعجازاته ما يحويه من قصص قرآنيّ بالغ الدقة في الأداء، بليغ الرقة في الهدف والموعظة، معجز في نقل الحدث من حيّز زمني ضيق

وقد فصل القول في كلّ منها على حدة، مشفوعة بالأمثلة القرآنية والتحليل السردية.

ثم أتبع ذلك بالخاتمة وما تضمنته من خلاصات للبحث. وشُفِعَ هذا بثبت المصادر والمراجع....
مفتتح:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين العديد من القفزات النقدية المتمثلة في تيارات واتجاهات تسيّدت المشهد، وحاولت أن تمنح الفعل الإبداعيّ صفة العلمية، مما ميّز تلك القفزات بالتنوع والكثرة في آن، مثلما نلمس في الاتجاهات المختلفة مثل السيميائية والسردية والنسوية والتحليل النصي وغيرها.

والمناهج السردية بوصفها من الاتجاهات المتميزة في معالجة الفعل الإبداعيّ الإنسانيّ عامة والثريّ خاصة تعرّف بأنها "دراسة القصّ واستنباط الأسس التي يقوم عليها، وما يتعلّق بذلك من نظم تحكم إنتاجه وتلقّيه"^(١).

ويعرّف السرد عند (جيرارد جينيت) بأنه عرض "لحدث أو لمتوالية من الأحداث حقيقية أو خيالية، عرض بوساطة اللغة، وبصفة خاصة بوساطة لغة مكتوبة"^(٢). ويسعى علم السرد إلى البحث عن "مكونات

وما يضيفه توظيف التقنية الحوارية في البنية السردية للقصّة من دلالات فوق الدلالات. ولذا عرجنا على لمح ما في التوظيف السردية للحوار في القصص القرآنيّ من فتيات تصويرية، وجماليات نسقية من خلال الاستعانة بالمنهج السردية الذي يعتمد على توظيف تقنيات السرد والخطاب والرؤية وما تؤدّيه جميعها من وظائف في نسق التعبير.

وقد جاءت هذه الإطلالة البحثية متدرّجة في مبناها بما يتلائم مع تقسيمات السرد القرآنيّ للقصّة. فجاءت مباحث هذه الإطلالة كالآتي:

- مفتتح: الذي يعرج على تناول النظرية السردية، وأساليب السرد المتنوعة في المدارس المختلفة، مما يشكل الخلفية المعرفية للبحث.

- موقع الحوار من نظرية السرد.
- سردية الحوار في القصص القرآنيّ.
- الأنماط السردية للحوار في القصص القرآني، والتي شملت أربعة أنماط هي:
- حوار الخطاب السردية المباشر.
- وحوار الخطاب السردية غير المباشر.
- وحوار الخطاب السردية الذاتية.
- وحوار الخطاب المسرود.

ويسمى النمط الأول (غَيْرِيّ القصة)، ويسمى النمط الآخر (مِثْلِيّ القصة)^(٦).

أما شلوميت كينان واستنادا إلى أنّ أيّ تلفّظ أو تسجيل للتلفّظ يقتضي شخصا يتلفّظه^(٧) تعرف الراوي بكونه أداة تروي أو تلتزم بنشاط ما يخدم حاجيات السرد^(٨)

وتسمى الراوي الذي لا يشارك في القصة (متباين القصة)، بينما يكون الراوي الذي يتعهد بدور فيها، على الأقلّ في بعض مظهراته متماثل القصة^(٩).

وفي النمط مثليّ القصة -وفقاً للمصطلح الذي أطلقه جينيت- يمكن أن نميز بين صنفين:

- الأول: صنفٌ يكون فيه السارد بطل حكايته.

- والثاني: صنف لا يؤدي فيه السارد إلا دوراً ثانوياً يبدو في الأغلب دور ملاحظ وشاهد.

ونلاحظ أن الصنف الأول سيستأثر بمركز الثقل في القصص، إذ إنّ السارد لا يختار لنفسه إلا دور البطولة في الأحداث المروية، حتى لا يعود للأحداث وجود إلا من خلال وجوده ودورانها حوله، وهذا ما يطلق عليه (جينيت) ذاتيّ القصة، أما في مستوى السرد الموضوعي إذ يكون السارد غائبا عن الحدث، يكتفي بسرده عبر رؤية

البنية السردية للخطاب من راو ومرويّ و مرويّ له، ولما كانت بنية الخطاب السردية نسيجاً قوامه تفاعل تلك المكونات أمكن التأكيد أن السردية هي العلم الذي يعنى بمظاهر الخطاب السردية أسلوباً وبناء ودلالة^(٣).

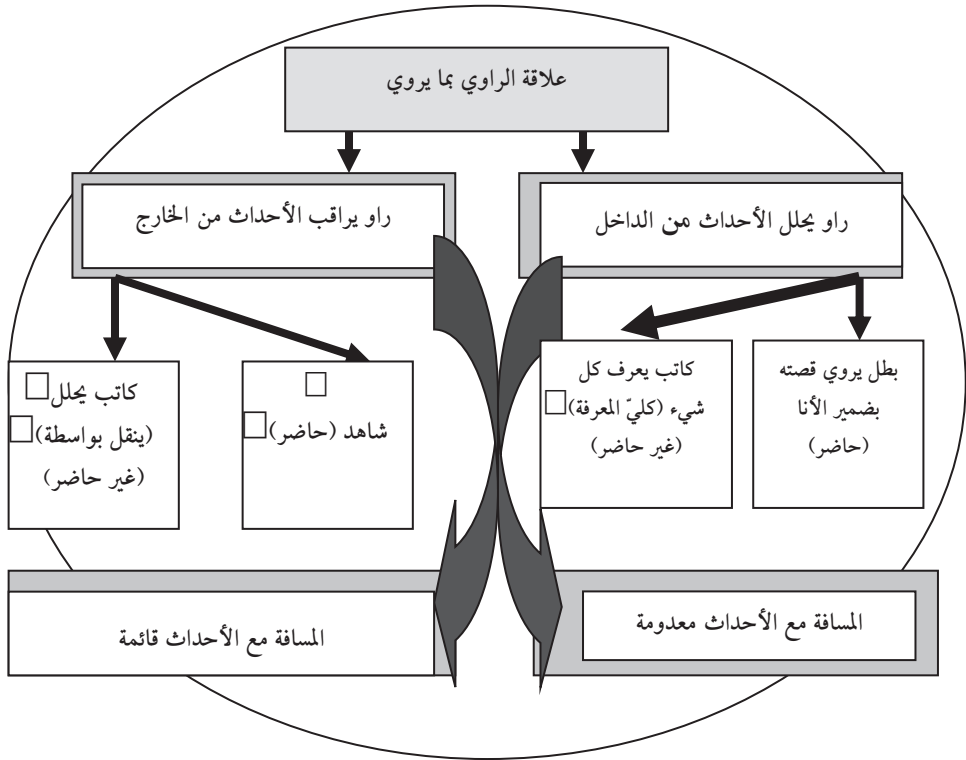
وغالباً ما تتمثل القصة لإجراءات الإبداع القصصي فتكيف نفسها بتوسع لتستوعب آليات السرد المختلفة، إذ تتمدد وتتوسع لتحمل نزوعاً تشف به عبر تداخل الأصوات والحوار والتحين الزمنيّ والتعيين المكانيّ والقصص والشخصيات وسوى ذلك من الاستعانات السردية^(٤).

- أساليب السرد:

يحدد توما شفيسكي^٥ نمطين رئيسين للحكي: سرد موضوعي وسرد ذاتي ، ففي نظام السرد الموضوعي يكون الكاتب مطلعاً على كلّ شيء حتى الأفكار السرية للأبطال، أما في نظام السرد الذاتي فإننا نتابع الحكي من خلال عينيّ الراوي (أو طرف مستمع)، متوفرين على تفسير لكلّ خبر: متى وكيف عرفه الراوي أو المستمع نفسه؟!^(٥). وعليه فهناك نمطان من الحكايات هما: نمط ذو سارد غائب عن القصة التي يرويها، وآخر ذو سارد حاضر بصفته الشخصية في القصة التي يرويها،

الصريح في أحكامه الذاتية المتفاعلة مع هذه الشخصية أو تلك.
وتعمد د. يمى العيد إلى وضع مخطط لأنواع الرواة من حيث علاقة الراوي بما يروي ويتحدد بما يأتي: ^(١١).

كلية العلم أو غيرها ^(١٠). فأغلب القصص لابد أن يكون للسارد فيه علاقة ولو من بعيد، كأن تجري الأحداث لأشخاص لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع السارد تتضح من خلال صوت السارد الواضح،



ويصور، فهو حاضر لكنه لا يتدخل أي لا يسقط المسافة مع الأحداث ^(١٢).

وفي عدم حضور الراوي يمكن أن يكون عالماً بكل شيء فيتدخل محلاً ومسقطاً المسافة بينه وبين ما يروي، وذلك لا يكونه مجرد شاهد، بل بلجؤه إلى رواية

وتعلق بقولها: إنه في حضور الراوي يمكن أن يكون الراوي هو البطل يحكي قصته فيحلل ويسقط المسافة بينه وبين ما يروي، ويمكن أن يكون مجرد شاهد يرى

آخرين؛ ثانويين، أو شخصيات تُروى له^(١٣).

فالراوي المشارك شخصية موجودة في ميدان الحدث والتي يكون لحضورها وقت حدوث الواقعة، وشهادتها عليها، وتتوافر لها القدرة على الفعل، وتُبدِي من الأقوال والأفعال ما يجعل حضورها ضروريا في دفع الحدث وتطويره. وقد يقتصر وجودها ومشاركتها على الحضور فقط بالعيان والمشاركة دون الفعل^(١٤).

والراوي غير المشارك دائما يحمل عبء الشهادة، وينطق بالرواية، ويتحدث عن الوقائع دون أن يجسّد في شكل ودور شخصية ما داخل نسيج النص السردية، فهو دائما غائب عن ساحة الأحداث، وغير فاعل في وقت حضورها^(١٥).

أما بالنسبة لوجهة النظر التي تعددت مسمياتها وفقاً لاختلاف الرؤية من جانب العلماء والنقاد^(١٦)، والتي تصبّ مجملها في دائرة الزاوية التي ينظر من خلالها السارد إلى أحداث قصته وشخصياتها وموقعه منها. فيرى هؤلاء النقاد أن قيمة العمل الروائي تكمن في الرؤية، فالمادة القصصية لا تقدّم في صورة موضوعية تقريرية، بل إنها تخضع لجملة من الأحكام المبنية عن منظور خاص تُرى من خلاله، بمعنى الرؤية

الشخصية للكاتب التي ينظر بها إلى عمله، وكيفية إخراجها إلى القرّاء حاملاً رؤية الكاتب الفكرية والفلسفية، وإدراكه للأشياء بمنطلق تعبيرية يختاره الكاتب، ويتم بوساطته تقديم هذه الرؤية بعناصرها المكونة لها^(١٧).

إنّ تقسيم الناقد جان بويون للرؤى يعدّ من التقسيمات المعتمدة في النقد القصصي إذ قام بتقسيم الرؤى إلى ثلاثة أقسام هي:

١- الرؤية من الخلف: التي بمقتضاها يكون الراوي عالماً بكل شيء، ما خفي وما ظهر من الأحداث القصصية، دون الإشارة إلى مصدر معلوماته.

٢- الرؤية مع: ويتبنى الراوي بموجبها منظور شخصية من الشخصيات يرى معها ويلحظ ما تلحظه.

٣- الرؤية من الخارج: وفيها لا يجد الراوي سبيلاً إلى معرفة ما يحول في أفكار الشخصيات ونفوسها، وإنما يكتفي بمعرفة ما يخبره بجواسه، أيّ ما يمكن أن يرى ويسمع فقط، فلا سبيل إلىولوج إلى داخل الشخصيات^(١٨).

- موقع الحوار في نظرية السرد:

يعدّ الحوار أحد أساليب التعبير في القصة وأحد عناصر بنائها، إذ إنه كثيراً ما

يُسهمُ في تطور أحداثها، واستحضار الحلقات المفقودة منها، فضلاً عن إسهامه في الكشف المباشر أو غير المباشر عما يعملُ في دواخل الشخصيات، والكشف عن أبعاد الحدث السردِي^(١٩). يقول د. فاتح عبدالسلام: «الحوار هو حديث بين شخصين أو أكثر، وتقع عليه مسئولية نقل الحدث من نقطة لأخرى داخل الحدث القصصي»^(٢٠). كما أنه يُعدُّ نمطاً من أنماط التعبير تتحدثُ به شخصيتان أو أكثر، وقد اتسم حديثهم بالموضوعية والإيجاز والتكثيف والإفصاح، وهو الطابع الذي يتسقُ به الكلام بطريقة تجعله يُثير الاهتمام باستمرار^(٢١).

على أنَّ الحوار في بناء القصة يُعدُّ عنصراً أساسياً؛ لأنه تكتيك مسرحي في أساسه لا يمكن لأيّ مسرحية أن تستغني عنه، فهو يفترضُ وجود أكثر من صوت أو أكثر من شخصية^(٢٢).

وكما يشترط النقاد في حوار القصة أن يكون جزءاً من البناء العضوي له ضرورته وحتميته، فكذا يجب أن يكون دقيقاً وهادفاً إلى غاية مرسومة بحيث يكون عاملاً من عوامل الكشف والتطور بالحدث، أو تجلية النفس الغامضة، أو الفكرة المراد التعبير عنها^(٢٣).

ويسهمُ الحوار في تقديم الأحداث السردية حية نابضةً تتحرك، فالحوار هو الحاضر، وهو ما يحدث في اللحظة التي نحنُ فيها؛ لأنَّ للقصّ مقدرة على ضم الحاضر والماضي مؤخيا بين الزمَين في إطار موحدٍ، فهو ينقل الحدث من دائرة الماضي إلى حيز الحاضر الذي نشهده الآن^(٢٤).

ويرى د. محمد نجم أنَّه لكي يحقق الحوار أهميته السردية داخل العمل القصصي لا بدَّ من توافر ثلاث صفات فيه هي^(٢٥):

١- أن يندمج في صلب القصة حتّى لا يبدو للمتلقي أنَّه عنصر خارج عنها، دخیل عليها، ومتطفّل على شخصياتها.

٢- أن يكون طبعاً سلساً مناسباً للشخصيات والموقف.

٣- أن يعتمد على الاختيار الواعي للمفردات والصور والأفكار.

ويحدّد تشارلز مورجان وظائف الحوار السردية في^(٢٦):

١- تطوير أحداث القصة.

٢- تصوير الشخصيات.

٣- تقديم الجو أو الحالة داخل الحدث.

- سردية الحوار في القصص القرآني:

وظّف القرآن الكريم أسلوب الحوار في كثير من القضايا التي جاء من أجلها

لإقناع الناس بها، ولتثبيتها في الأذهان والنفوس، كما أن النصّ القرآني وظّف هذا الأسلوب الحواري في قصصه تفعيلاً لهذا الغرض المنشود. وكما هو معلوم أنّ القصص في القرآن لا يحدّد خطاطات جامدة لفنّ القصة، ولكنّه يؤصّل تخريجات سردية تتبلور فيها القصة الواحدة في صور تجعل من القصص القرآني فناً مفتوحاً على التنوع، يراوح بين القصة الموقف؛ حيث الحوار بيني الحدث، ويجلي الوقائع، وبين القصة المشهد؛ حيث يقوم السرد بالرصد والعرض من خلال المنظر والملابسة، وبين الإجمال والتفصيل القصصيين تحقيقاً للمغزى القرآني، وترسيخاً للرسالة في ذهن المتلقي بكيفية تأثيرية تحرك الخيال والعقل معاً^(٢٧).

وإذا نظرنا إلى خصوصية الحوار في القصص القرآني نجدّه يُشكّل بنية رئيسة في بنائه حتى يمكننا عدّه التقنية الأساسية فيه، فأغلب القصص القرآني قائم على تلك الحوارية سواء أكانت حوارية مفترضة قائمة على الإيهام بوجود شخصية محاور، أم حوارية حقيقية بين الشخصية الرئيسة في القصة وبين إحدى الشخصيات التي غالباً ما تكون شخصية فاعلة ومؤثرة. كما أنّ الخطاب القرآني مشبّع بالحوار وهو

ينقل الأقوال بين المتحاورين أو بين أطراف الخطاب طالت أو قصرت، وخاصة عند سرد أخبار الكفّار والمعاندين وما أثاروه من جدل ليدحض حججهم، ويسفّه آراءهم، ويستبعد توقعاتهم من جهة، وليدلّ على قدرته وقوة إرادته في تحقيق ما شاء تحقيقه. وهو لا يستعرض الأحداث بجزئياتها ولا الأخبار بتفاصيلها، وإنّما تجده يقفز على بعضها قفزاً، فلا يقف إلا عند العلامات البارزة، والمؤشرات الدالة ليلتهي إلى ما يريد تقريره من نتائج، وتأكيد من مواقف، وبيانه من عبر من جهة أخرى، وهو ما أكسب حواراته الحركة والحرارة والحسم في آن^(٢٨).

كذلك يمكن وصف الحوار القرآني بأنّه حوار فني مرّن بكلّ ما يتطلبه من دقة وتركيز، ومن حيوية وتنوّع، ومن اختلاف وتعدّد بين المتحاورين في تواصلهم وانقطاعهم، أو في المرافحة بين التواصل والانقطاع عنه. وهذا الحوار إمّا خارجي بين الأنا والآخر على اختلاف هذا الآخر، أو داخلي بين الأنا وذاتها، أو بين الأنا وربّها في مناجاة صادقة عميقة تكشف عن لوعة النفس وقلقها مما ألمّ بها.

إنّ قصديّة الخطاب القرآني تنزع نحو التوصيل والتبليغ فالخطاب القرآني خطاب

توصيليّ يصدر عن أدبيّة تقريريّة إقناعيّة، لذلك كان الحوار من أبرز فعاليّاته التبليغيّة، والمواقف القرآنيّة تنزع بصورة عامة إلى الإفضاء والتقرير بواسطة القول والتقويل، وتواتر فعل (قال) و(قل) و(قالوا) في النص القرآنيّ، وتوزيعاتها الإسناديّة المحيلة على المتخاطبين دليل على أهمية هذه الوسيلة التقريريّة القرآنيّة القائمة على الحوار^(٢٩).

فالحوار الموظف سرديّاً في القصص القرآنيّ يعلب دوراً بارزاً في الكشف عن الأبعاد النفسيّة للإنسان، لكونه أحد الوسائل الأساسيّة التي يتم بها رسم الشخصيات. يقول د. جمال البديري: "الحوار هو وظيفة للشخصيّة عند أداء مهمتها في وسط معيّن، وهو الكاشف عن الشخصيّة، والدافع بالقصة إلى الأمام، والمشير إلى الصراعات والانفعالات والتعليمات في أحداث القصة ومواقف النصّ، إنّهُ المؤثر الفاعل المسموع بالصّور، والمصوّر بالسمع، ولحسوس بالصمت والإشارة والوحي"^(٣٠).

بعد استقراء بنية القصص القرآنيّ وجدنا أن أغلب حوارياته لا تخرجُ عن أنماط أربع تتمثل في:

أ- حوار الخطاب السردى المباشر.

ب- حوار الخطاب السردى غير المباشر.

ج- حوار الخطاب السردى الذاتى.

د- حوار الخطاب المسرود.

ولنتعرف الآن على طبيعة كلّ منها وخصوصيته في التوظيف السردى داخل القصص القرآنيّ.

- الأنماط السردية للحوار في القصص القرآنيّ:

١- حوار الخطاب السردى المباشر:

يرى جينيت أنّه في الخطاب المباشر "يتلاشى السارد فتحلّ الشخصية محلّه"^(٣١) بمعنى أنّ الراوى يترك المجال للشخصيّة لتعبّر في سياق موقف الخطاب مباشرةً بصوتها، فنطق الشخصية هنا هو كلامها الوحشّي أو العاميّ، أو الشفهيّ الخاص، أيّ المميّز والمختلف عن سياق القول السردىّ الذي يصوغه الراوى^(٣٢).

وهذا النوع من الحوار السردىّ يطلق عليه الحوار التناوبى/ الثنائى، وهو الذي يدور بين شخصين أو أكثر في إطار المشهد داخل العمل القصصىّ بطريقة مباشرة، وأطلق عليه تسمية الحوار التناوبى أيّ الذي تتناوب فيه شخصياته المحاورّة، وذلك أن التناوب هو السمة الأحداثيّة الظاهرة عليه. كما تربط المتحاورين وحدة الحدث والموقف؛ إذ يعدّ هذا الحوار عاملاً أساسياً في دفع العناصر السردية إلى الإمام، إذ

يرتبط وجوده بالبناء الداخلي للعمل القصصي، معطياً له تماسكاً ومرونة واستمرارية^(٣٣).

وقد وضعت د.منى العيد مؤشرات تُحدد ذلك النمط الذي يتصف بالباشرة من حيث كونه خطاباً تبادراً الشخصية إلى النطق به لكونها تحاور آخر، بالإضافة إلى استعمال ضمير المتكلم الذي يتلاءم وحديث الشخصية بنفسها عن نفسها، أضف إلى ذلك استعمال صيغة المضارع التي يقتضيها الحوار للتعبير عن سريان الحديث في الزمن الحاضر^(٣٤).

- ولنا أن نلمس في قصة موسى عليه السلام ذلك النوع من الخطاب كما في قوله تعالى في سورة الأعراف: ﴿وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ أَتَدْرُ مُوسَى وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ وَآلِهَتَكَ﴾ قَالَ سَنَقْتُلُ أَبْنَاءَهُمْ وَنَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ وَإِنَّا فَوْقَهُمْ قَاهِرُونَ ﴿٣٧﴾ [الأعراف: ١٢٧]، إذ يبدأ الطرف الأول من المتحاورين ﴿الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ﴾ (الملا من قوم فرعون)، بقولهم: ﴿أَتَدْرُ مُوسَى وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ وَآلِهَتَكَ﴾ في خطاب حوار مباشر يعتمد على الاستفزاز والحض على الانتقام والاستئصال لشأفة موسى عليه السلام

ودعوته ومن يتبعه، وعليه يرد الطرف الثاني من المتحاورين (فرعون) البطل في هذا المقطع في تهديد مباشر سافر قائلاً: ﴿قَالَ سَنَقْتُلُ أَبْنَاءَهُمْ وَنَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ وَإِنَّا فَوْقَهُمْ قَاهِرُونَ﴾.

فطرفا الحوار في هذا المقطع يشركان في الكلام على موضوع الحوار والنقاش دون أن نلمح أثراً للتدخل السردى مما يترك المجال للشخصيات في التعبير بحرية وبصوتها عن انفعالاتها، وبأسلوب مباشر معروض، ويمكن أن نلاحظ أن كلام الطرف الأول في المحاورة للبطل يمتاز بكونه برقياً ومختصراً ﴿أَتَدْرُ مُوسَى وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ وَآلِهَتَكَ﴾، وكأنه يفتح أفقاً لرد الشخصية/البطل الذي أسهب في الرد والجواب والتفصيل.

- ونلمح ذلك متكرراً في قصة ابني آدم عليهما السلام في سورة المائدة في قوله تعالى: ﴿وَأْتَلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنْ الْمُتَّقِينَ ﴿٧٧﴾ لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لَأَقْتُلَنَّكَ إِنَّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ ﴿٧٨﴾ إِنَّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي

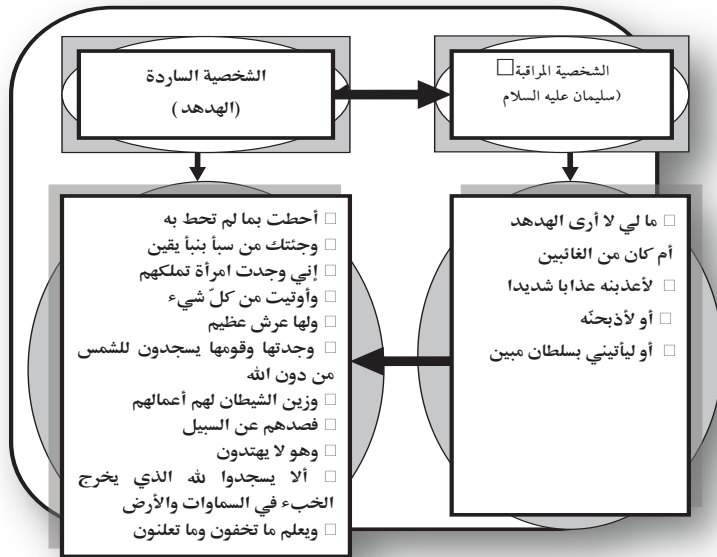
وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ» [المائدة: ٢٧-٢٩]، إذ تتكفل الشخصية المحاورة (قابيل) بمهمة إظهار مشاعره الخاصة في إطار نظره إلى أخيه (هابيل البطل / الضحية) في جملة حوارية مباشرة ومباغثة في الوقت ذاته (لأقتلنك)، ومن ثم نجد الشخصية البطل في هذا المقطع (هابيل) تتكفل بمهمة الحكيم إيضاحاً للموقف الآني، وبياناً للموقف الخلفي الذي يصدر عنه في تعامله مع أخيه وإن كان معتدياً «قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنْ الْمُتَّقِينَ» ٢٧ لِيَنْ بَسَطَ إِلَى يَدِكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَنَّكَ إِنَّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ ٢٨ إِنَّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ»، فهنا نرى الحوار البرقي الذي افتتحت به الشخصية الأولى الحوار ليستلم الشخصية/ البطل زمام الحديث بعد ذلك حاثاً الشخصية الأولى على تفهم وجهة نظره، ورؤيته الخاصة لحقيقة الأمور، ومن المؤكد أن ما أتاح ذلك هو خطاب الشخصية المباشر المعروض بصوتها الخاص، ويمكن أن نلاحظ أن هذه الصيغة في التعبير تشعرنا بترهين الحدث وأنيته، لكوننا نستقبل الحكيم مباشرة مقترناً

بالفعل، فضلاً عن الذاتية التي نلمحها في طبيعة الشخصية نفسها الموكل إليها الحكيم، أي أن كل ما تنطق به نابع من داخلها^(٣٥). إننا نلاحظ أن السرد هنا قام باختزال العديد من تفاصيل الحدث والمحاورة رغم الطول النسبي لها في القرآن الكريم، وهذا الاختزال السردى كما ينقله الحوار يعمق فكرة التفاعل بين ما يقال وما لا يقال، وفتح باب الاستنتاج والتخيل لدى المتلقي^(٣٦).

- وإذ نبقى في دائرة خرق أحادية الصوت تطالعنا قصة سليمان عليه السلام مع الهدهد، إذ تضطلع الشخصية -السارد (الهدهد) بتحليل أفكارها وإرهاصاتهما في شكل خطاب مباشر مع شخصية سليمان عليه السلام الذي يطرح سؤاله على الشخصية/ السارد قائلاً في سورة النمل: «وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهَدَّهْدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ ١٠ لَأُعَذِّبَنَّهُ عَذَابًا شَدِيدًا أَوْ لَأَذْبَحَنَّهُ وَأَوْ لِيَأْتِيَنَّ بِسُلْطَنٍ مُبِينٍ» [النمل: ٢٠-٢١]، ولذا جاءت الإجابة من الشخصية الساردة مفصلة ومتدرجة في الانتقال من موضوع لموضوع، ومن تفصيلاً لأخرى على النحو التالي: «فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ» ٢٢

إنّ هذا الخطاب المباشر هو في حقيقته خطابٌ ذاتيٌ نستجلي من خلاله ذات الشخصي/ السارد من خلال عقد صلة حوارية مع شخصية يُمثل حضورها وجوداً نصياً للتعبير عن حالة التكافؤ النسبي في الغربة المكانية والنفسية بين الشخصية الساردة والشخصية المراقبة لها (سليمان عليه السلام).

إِنِّي وَجَدْتُ أَمْرَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ ﴿٢٣﴾ وَجَدْتُهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيْنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَلَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ ﴿٢٤﴾ أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ ﴿٢٥﴾ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ ﴿٢٦﴾ [النمل: ٢٢-٢٦]



(عذاباً) بالشدّة، فإنها كلها مجتمعة تحدث "جرساً قوياً متوالياً، ونغمة شديدة متعاقبة تحاكي القوة والعنف اللذين يعلوان على تهديدات الملك الصارم

ونلاحظ أنّ الألفاظ الثلاثة (لأعذبه، لأذبحته، ليأتيني) بما تتضمنه من لام التوكيد والنون المشددة الثقيلة، وما في تشديد القاف في (تفقد)، ووصف المصدر

حينما يغيب أحد رعاياه عن مملكته بدون إذن، أو حين يهّم أحد جنوده بأن يتحدّاه، فيغيب عن الاستعراض العسكري على مرأى من الحشد الهائل من الجنود، وحينئذ فإنّ الملك أو القائد يشتدّ غضبه، ويغلظ في القول، ويشدّد في اللهجة، ويرسل وإبلاً من الوعيد في لغة ملؤها الانفعال والتوتر^(٣٧).

وهذا الانفعال من جانب سليمان عليه السلام يأتي في سياق الانفعال الإيجابي، وله ما يبرّره. فليس في انفعاله عليه السلام وتهديده للدهد ما يتنافى مع الرفق بالطير، ولا يتنافى مع اتصافه عليه السلام بالرحمة، فالدهد هو أحد الجنود ممن لهم مهام خاصة في الجيش، وغيبه عن موقعه دون إذن من القائد قد يعرّض المملكة والجيش للخطر. كما أنّ توعد سليمان عليه السلام له أمام الجنود رسالة للجميع بضرورة الالتزام والانضباط^(٣٨).

لقد أفرزت هذه الصيغة من الحوار السردية نمطاً آخر من الخطاب يعتمد على الشخصية السارد بوصفها تنهض بوظيفتين فهي من جانب تتخيل الحوار وتسرده، ومن جانب آخر تعمل على المشاركة في تجسيده وتشخيصه^(٣٩).

٢- حوار الخطاب السردية الذاتي المباشر:

هو ذلك النوع الآخر من الخطاب المباشر، وهو الخطاب الذي تنكفى فيه الشخصية على ذاتها في مونولوج يُعبّر عن أفكار الشخصية وأزمته من تلقاء نفسها بلا وسيط^(٤٠). ونستطيع من خلاله التعبير عن أخصّ الأفكار التي تكمن في أقرب موضع من اللاشعور^(٤١).

والحوار الذاتي حوار فردي يعبر عن الحياة الباطنية للشخصية، إذ يتمّ توظيفه للتعبير عمّا تحسّ به الشخصية، وعمّا تريد قوله إزاء مواقف معيّنة. كما أنّ هذا النمط من الحوار يعطي الفورية للقصة، ويعمل على تكثيف الأحداث والزمان، فضلاً عن كونه صامتاً ومكتوماً في ذهن الشخصية، كما أنّه غير طليق، ولكنّه تلقائي بالنسبة للقارئ^(٤٢).

ويرى جينيت أنه في المونولوج الذي يرتبط بالحكاية كلها يبطل المقام الأعلى (المقام السردية) ونجد أنفسنا أمام حكاية بصيغة الحاضر وبضمير المتكلم^(٤٣).

ويبدو أن هذا الأسلوب يقترب في شكل ما من صيغة الأسلوب المباشر المعروف إذ يشترك كلاهما في المباشرة في الحكاية والآنية أي الزمن الحاضر، غير أنّ الخطاب هنا يمتاز بذاتيته. ويبدو أن عمل

الخطاب هو "رفع الحجب عن عواطف الشخصية وأحاسيسها المختلفة، وشعورها الباطن تجاه الحوادث أو الشخصيات، وهو ما يُسمى غالباً بالبوح أو الاعتراف، على أن يكون بطريقة تلقائية تخلو من التعمد والرهف والافتعال" (٤٤).

ويرى ميرهوف في المناجاة أنَّ الشخصية تتحدث على انفراد، وتقوم بالتسليم بوجود جمهور حاضر ومحدد لزيادة الترابط، وتوصيل المشاعر والأفكار المتصلة بالحبكة النصية والعمل الفني" (٤٥). فالمناجاة نوع من التفكير بصوت عال، كما أنها تتميز "بقصر عباراتها، واحتوائها على المعنى المباشر، واقتصارها على الموقف الحزين" (٤٦).

- ونلمح مثل ذلك النمط الحوار في السرد القصصي القرآني مثلاً في قصة ابني آدم بعد أن فرغ الأخ القاتل من مهمته بقتل أخيه، يعجز عن التصرف بجثته، ويهيم على وجهه شارداً ذاهل العقل لا يدري ما يفعل؟! ولذا تكون المناجاة الحوارية الذاتية هي سبيله الوحيد للتعبير عن تلك الانفعالات والمشاعر المتضاربة بداخله، ما بين ندم واضح على فعلته، وعجز تام عن التصرف في هذا الموقف. يقول تعالى: في

سورة المائدة: ﴿يَوَيْلَئِي أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغَرَابِ فَأُورَى سَوَّةَ أَخِي﴾ [المائدة: ٣١]، إنها جملة حوارية تكشف عن مضمون سردي فاعل وفعال لما قامت به هذه الشخصية من فعل مهول عجيب، وما ترتب على هذا الفعل من ندم وحيرة وقلق واضطراب.

كذلك نلاحظ في هذه الجملة الحوارية علو النبرة العاطفية التي تستدعي الأصل النفسي والخلقي من خلال توظيف مفردة (أخي) التي غابت في مشهد التهديد المباشر لما قال لأخيه (لأقتلنك)، ومن ثم الشروع في تنفيذ التهديد دونما مراعاة لما يجمعهما من رباط الأخوة الذي عاد يتذكره بعد فعله من باب الندم كما نجد أنَّ المناجاة الفردية هنا قد امتزجت مع الاعترافات وكشفت عن طبقة من الوعي مُرتبطة بظرف الشخصية الآني، كاشفة عن ثيمة القصة وموضوعها الأساسي في بيان الحيرة التي تخلقها دائرة التساؤلات والإنكار المتردد يقول د. يادكار لطيف: "تؤدي المناجاة دوراً وظيفياً ملحوظاً في السرد القرآني، لأنها لا ترد من أجل رصد الأعماق الداخلية للشخصية فحسب، وإنما جاءت أيضاً

لتؤدّي وظائف سردية إضافية؛ كقيامها بتسليط الضوء على ما سكنت عنه النص بغية الحفاظ على جماليات النص، وإشراك المتلقي في التوصل إليه^(٤٧).

إن الحوار في هذا المقطع السردى في القصص القرآني يكشف لنا بجلاء عن ذاتية المتحاورين، إذ وصف كل واحد منهما، وما تؤمن به كل نفس: فكان تصوير الحوار للحدث تصويراً تاماً يحيط بجميع أجزاء الحدث المادية والنفسية والاجتماعية، ناهيك عن تجسيده للصراع بينهما^(٤٨).

- كذلك نلمح حوارية السرد في الخطاب الذاتى موظفاً في مناجاة نبي الله إبراهيم عليه السلام في رحلته للبحث عن الحقيقة، أو إرادة الاهتداء إلى خالق الكون جلّ وعلا. يقول تعالى في سورة الأنعام: ﴿وَكَذَلِكَ نُرِىْ إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمٰوٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُوْنُ مِنَ الْمُؤْمِنِيْنَ ٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأٰ كَوْكَبًا قَالَهُ هَٰذَا رَبِّىْ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ ٱلْأَفْلٰقِىْنَ ٧٦ فَلَمَّا رَأٰ ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّىْ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَيْنَ لَّمْ يَهْدِنِ رَبِّىْ لَأَكُوْنَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّىْنَ ٧٧ فَلَمَّا رَأٰ ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّىْ هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يُقَوْمِ ٱتِّىْ بِرَبِّىْٓ مِمَّا

تُشْرِكُونَ ٧٨ ۝ ٢٧٩ وَإِنِّىْ وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِى فَطَرَ السَّمٰوٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ ٱلْمُشْرِكِيْنَ﴾ [الأنعام: ٧٥-٧٩]، قد يبدو في ظاهر الأمر أن هذه المناجاة لا تمثل مونولوجاً؛ لأنها تتوجه بالخطاب إلى آخر، لكننا نرى أن تكرار الجملة الحوارية التي أصبحت لازمة المناجاة ﴿قَالَ هَٰذَا رَبِّى﴾ هنا ساعد على جعل المناجاة الحوارية تشبه حالة التداعي النفسى إذ ما يبدأ الإنسان بذكر المسألة النفسية المزعجة حتى تبدأ حالة التداعي للإحساسات المختلفة، فيبدأ يكرر أشياء لها مغزى في نفسه، ومن المؤكد أنها لا تشبه حالة التكرار التي تحدث في الأعمال الأدبية لكنها تقترب منها بشكل أو بآخر، وكأن الشخصية/ الراوى انغمست مع نفسها في تساؤلات عديدة حول أسباب هذا القلق ودوافعه.

ولنا أن نرى أن تكرار ﴿قَالَ هَٰذَا رَبِّى﴾ يمثل حالة استخراج لمشاعر دفينه، وهي في ذلك تثير فينا إحساساً مختلفاً كلما تكررت. يقول د. يادكار لطيف: إن السرد القرآني يبدع في الاهتمام بعرض أفكار الشخصية الإيجابية ومواقفها عرضاً حيادياً عن طريق الحوار الداخلى؛ فالحوار

الداخلي يقوم على العرض المستقل الذي لا يتدخل فيه وسيط لأفكار الشخصية وانطباعاتها وتصوراتها، نوع من الفكر المباشر المرسل والطلق^(٤٩).

إن إبراهيم عليه السلام لم يكن شاكاً بوجود الله سبحانه وتعالى، وإنما أراد أن يتبع طريقة الاستدلال المتدرج لإقناع قومه ببطلان معتقدهم الوثني، فكان يقرّ بدايةً بالمشهد الكوني الأخاذ، ثم ينتقل إلى نفي الألوهية عنه لأنه يتصف بالأفول والزوال، ومحال أن يغيب الخالق جلّ وعلا عن عباده، كما يلاحظ أن إبراهيم عليه السلام كان يعقب إثر كل مشهد كوني معروض بالتوجيه الديني السديد حتى توصل إلى أنّ هذه المشاهد الكونية محدثة، وأن وراءها محدثاً وصانعاً صنعها، ومدبراً دبّر طلوعها وأفولها وانتقالها ومسيرها^(٥٠).

إنّ هذا الحوار الداخلي من جانب إبراهيم عليه السلام يكشف لنا عن طبيعة التأمل لديه، وتدرّجه في عملية الاستدلال من الأصغر إلى الأكبر، من الكوكب إلى الشمس، مما يجعل المتلقي يشعر أنه يستبطن عقل الشخصية الإيجابية إبراهيم عليه السلام، بحيث يتصور نفسه أنه يرافقه في رحلته هذه، وفي تأمله هذا، حتى وصوله

عليه السلام إلى النتيجة النهائية في وعي تام ومكتمل^(٥١).

- ومع أن الخطاب الذاتي خطاب أحادي الشخصية إلا أن السارد قد يعتمد إلى خرق أحادية الصوت كما نجد في قصة إبراهيم عليه السلام حين ترك ابنه إسماعيل عليه السلام وهو طفل رضيع مع أمه السيدة هاجر -رضي الله عنها- عند البيت الحرام بزاد قليل، وفي صحراء جرداء خيفة. يقول تعالى في سورة إبراهيم: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ ٣٥ رَبِّ إِنَّهُمْ أَضَلُّنَ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ ٣٦ فَمَنْ تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ٣٧ رَبَّنَا إِنِّي أَصْبَحْتُ بِذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ ٣٨ رَبَّنَا إِنَّكَ تَعْلَمُ مَا نُخْفِي وَمَا نُعْلِنُ وَمَا يَخْفَىٰ عَلَى اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ ٣٩ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعٌ الدُّعَاءِ ٤٠ رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلَاةِ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي رَبَّنَا وَتَقَبَّلْ دُعَاءِي ٤١ رَبَّنَا اغْفِرْ لِي

وَلَوْلَدَيْ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ» [إبراهيم: ٣٥-٤١]، ففي هذا الخطاب الذاتي، والمناجاة النبوية من سيدنا إبراهيم عليه السلام نجد توظيفاً لأحد الشخصيات المفترض وجودها في ذهن الشخصية السارد التي تمثل نافذة تطلُّ بها على ما يعتمل في داخل الشخصية السارد من إحساس عميق بالحزن والحذر يدلُّ عليه ما يمثّل على لسانها من خوف ورجاء وإشفاق على الأم والابن المتروكين في أرض قاحلة مخيفة، إذ نلمسُ من خلال هذا الخطاب الذاتي المباشر تقوقع الشخصية وكونها إلى المناجاة معلنة إذعانها لواقعها.

- كذلك نلمح الحوار موظفاً في البنية السردية للمناجاة في قصة موسى عليه السلام إذ يقول تعالى في سورة يونس: ﴿وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوْا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ﴾ [يونس: ٨٨]، إذ يعبر هذا الحوار/ المناجاة الذي يقيمه موسى عليه السلام بينه وبين ربّه بعد الجهد الكبير الذي بذله في الدعوة إلى الله تعالى،

ورغم ذلك لم تفلح هذه الجهود مع فرعون وقومه، بل ازدادوا علواً وطغياناً في الأرض، وتعذّباً للمؤمنين من قوم موسى عليه السلام، ولذا استوجبا الدعاء من موسى عليه السلام في مناجاته الحزينة.

وأحياناً يوظف الحوار الداخلي في القصص القرآني تقنية زمنية تتعلق بالولوج في الماضي وأحداثه، وهي ما تسمى تقنية الاسترجاع والتي هي إحدى تقنيات الترتيب الزمني للأحداث في البنية السردية، والذي يخضع لمبدأ السببية، ومنطقية توالي الوقائع. ويقصد بالترتيب إبراز الاختلاف الحادث بين زمن القصة وزمن الحكيم، ويترتب على هذا الاختلاف في السرد بين الزمنين مفارقة زمنية إما أن تكون استرجاعاً لأحداث ماضية، أو استباقاً لأحداث لاحقة^(٥٢).

وعليه فإن الاسترجاع يعتمد على ذكر تفاصيل وقائع قصصية في الزمن الماضي. وهو مفارقة زمنية يعود بواسطتها الراوي بقارئ نصّه إلى الماضي بالنسبة للحظة الراهنة؛ تلك اللحظة التي يتوقف فيها القصّ الزمنيّ لمساق الأحداث، ليفسح المجال أمام عملية الاسترجاع^(٥٣).

والاسترجاع تقنية سردية زمنية تمثل نوعاً من التوسّع النصي الذي يحقق

بالضرورة غايات جمالية ودلالية، فهو عملية لا شعورية بالمقام الأول، تعتمد على أن القص لا بد وأن يكون ارتدادياً في المسار الزمني.

كما يحقق الاسترجاع عدة وظائف داخل السياق السردية منها "ملاء الثغرات الحكائية بواسطة تقديم المعلومات عن ماضي الشخصيات، أو من خلال الإشارة إلى أحداث سابقة على بداية السرد، وهذه الوظيفة يطلق عليها الوظيفة التوضيحية"^(٥٤).

كذلك يحقق الاسترجاع وظيفة مهمة جداً في النسق السردية "والتي تكمن في تخلص عملية السرد من الرتابة والخطية، وكذلك أهميته في الكشف عن عمق التطور الحاصل في الحدث، والتحول في الشخصية بين الماضي والحاضر، وبذا يستطيع القارئ رؤية الآتي في ظلّ معطيات الحاضر، واسترجاع الماضي كي تكون رؤياه رؤية واضحة وصحيحة"^(٥٥).

إن تقنية الاسترجاع أو اللاحقة السردية يتجسد في ترك السارد مستوى القص الأول، وقطع ترتيب الحدث الزمني، للارتداد إلى حادثة حصلت في الماضي في لحظة لاحقة لحدوثها، فهو بنية سردية صغيرة داخل منظومة البناء الكلي للسرد،

لأن كل استرجاع بالقياس إلى الحكاية التي يندرج فيها يشكل حكاية ثانية زمنياً، تابعة للحكاية الأولى^(٥٦).

وقد وظف النص القرآني تقنية الاسترجاع في سردية هذا الخطاب الذاتي في مناجاة حوارية لمريم -عليها السلام- تعبيراً عما تعانيه من حالة نفسية هي صدى للموقف الذي تمرّ به. يقول تعالى في سورة مريم: ﴿فَحَمَلَتْهُ فَانْتَبَذَتْ بِهِ مَكَانًا قَصِيًّا ۖ فَأَجَّاهَا الْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَلَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّسِيًّا﴾ [مريم: ٢٢-٢٣]، ففي هذه الآيات الكريمة دلالات نفسية متعددة يمكن أن تبوح بها كلمات الله سبحانه، ففي هذا الحديث كشف عن حالة السيدة مريم لما استبدّ بها الحزن عندما رأت الأمر قد تحقق، وخالطها الخوف من اطلاع قومها على ما حدث. وربما لا نستطيع تصوّر الظرف النفسي المريع الذي كان يحيط بها بعد أن تحقق أمر الحمل، وانتهى إلى المخاض والولادة التي ستظهر كل شيء ربما حاولت إخفائه إلا إذا نظرنا إلى قولها: ﴿يَلَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّسِيًّا﴾، فالإنسان لا يلجأ إلى مثل هذا

وَنَسَرًا ٢٣»، مما جعل كلام تلك الشخصية يبدو منطوقاً بصوتها، لكنه في حقيقته استرجاع أني لكلام تلك الشخصية بصوت الشخصية/ السارد ولفظها، مما وسم ذلك الخطاب بكونه غير مباشر حر، إذ يبرز هنا مدى تأثير الحدث في الشخصيتين حين يأخذ بعداً وظيفياً من خلال طرحه أسباب تنكر الشخصية الأولى (القوم) لدعوة الشخصية الثانية/ السارد (نوح عليه السلام).

وكثيراً ما تبتلع ذات السارد صوت الآخر وتستبطنه فلا نسمع سوى صوت المتحدث، فيعلو الضجيج ويبدو حوار النص حواراً متوهجاً على الرغم من انحسار صوت الآخر، ويبدو ذلك واضحاً في حوار نبي الله إبراهيم عليه السلام مع أبيه في سورة مريم، يقول تعالى: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِتَنَّهُ كَانَ صَديقًا نَبِيًّا ١١﴾ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا ١٢﴾ يَتَأَبَّتْ إِلَى قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا ١٣﴾ يَتَأَبَّتْ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا ١٤﴾ يَتَأَبَّتْ إِلَى أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا

ثُمَّ إِلَى دَعَوْتُهُمْ جَهَارًا ٨﴾ ثُمَّ إِلَى أَعْلَنَتْ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَارًا ٩﴾ فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا ١٠﴾ يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا ١١﴾ وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا ١٢﴾ مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا ١٣﴾ وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا ١٤﴾ أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا ١٥﴾ وَجَعَلَ اللَّعْمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسُ سِرَاجًا ١٦﴾ وَاللَّهُ أَتْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا ١٧﴾ ثُمَّ يُعِيدْكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجْكُمْ إِخْرَاجًا ١٨﴾ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ بِسَاطًا ١٩﴾ لَتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا ٢٠﴾ قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالَهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا ٢١﴾ وَمَكْرُوهًا مَكْرًا ٢٢﴾ كَبَارًا ٢٣﴾ وَقَالُوا لَا تَذَرْنِ الْهَتِكُمْ وَلَا تَذَرْنِ وَدًّا وَلَا سَوَاعًا وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْرًا ٢٤﴾ وَقَدْ أَضَلُّوا كَثِيرًا وَلَا تَزِدِ الظَّالِمِينَ إِلَّا ضَلَالًا ٢٥﴾ [نوح: ٢-٢٤]،

ففي هذا الحوار السردى نرى أن نقل نوح عليه السلام لكلام الشخصية الأولى (قومه) في قوله: ﴿وَقَالُوا لَا تَذَرْنِ الْهَتِكُمْ وَلَا تَذَرْنِ وَدًّا وَلَا سَوَاعًا وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ

إذا نفذ عزمه، والاكتفاء بذكر ما ترتب عليه من جعل عزمه حدثاً واقعاً^(٦١).

٣- الاستدلال العقلي لبيان فساد المعتقد الخاص بأبيه وقومه، والتدرج في الإقناع العقلي كما في قوله تعالى:

﴿يَتَأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا﴾

٤- التلطف في الأسلوب، وذلك بتوظيف كلمات غاية في الرقة والعذوبة والدلالة في آن، نلمح ذلك في توظيف كلمات (يمسك-عذاب-الرحمن-سلام سأستغفر-ربي-حفيّا)، وما ذلك إلا ترغيباً لأبيه، واستعطافاً له كي ينضم إلى فئة المؤمنين المهتدين.

- كما وظّف هذا اللون من الحوار السردى في قصة مؤمن آل فرعون كما تنقلها لنا سورة غافر، يقول تعالى: ﴿وَقَالَ فِرْعَوْنُ ذَرُونِي أَقْتُلْ مُوسَى وَلْيَدْعُ رَبَّهُ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُبَدِّلَ دِينَكُمْ أَوْ أَنْ يُظْهِرَ فِي الْأَرْضِ الْفَسَادَ﴾^(٦٢) وَقَالَ مُوسَى إِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ الْحِسَابِ^(٦٣) وَقَالَ رَجُلٌ مُؤْمِنٌ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَكْتُمُ إِيمَنَهُ أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ

﴿قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنْ إِلَهِي يَتَّبِعُهُمْ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا﴾^(٦٤) قَالَ سَلِمَ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا^(٦٥) وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُوا رَبِّي عَسَى أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِيًّا﴾^(٦٦) [مريم: ٤١-٤٨]

إنّ هذا الحوار السردى اعتمد على آليات متعددة منها:

١- التكرار للبنية اللفظية المتمثلة في (يا أبت)، إذ التكرار إشارة نصية تساعد القارئ على الاطلاع على ما في نفس هذا النبي الكريم من مشاعر المودة والحرص، إذ يتودّد لأبيه، ويفيض قلبه بالحب والتبجيل، لأنه حريص على هداية والده، متلهّف إلى رؤية الخير في نفسه^(٦٧).

٢- المسكوت عنه، إذ سكت النص الحوارى عن أحداث وملابسات، وهذا السكوت أضفى رشاقة أسلوبية على النص، فعندما يذكر النص قرار إبراهيم عليه السلام اعتزال قومه في قوله تعالى: ﴿وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُوا رَبِّي عَسَى أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِيًّا﴾^(٦٨) فإننا نجد النص يطوي ذكر اعتزاله إياهم بعد أن ذكر عزمه عليه إيجازاً في الكلام، للعلم بأن مثله لا يعزم أمراً إلا

رَبِّكُمْ وَإِنْ يَكُ كَذِبًا فَعَلَيْهِ
 كَذِبُهُ وَإِنْ يَكُ صَادِقًا يُصِيبْكُمْ بَعْضُ
 الَّذِي يَعِدُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي مَنْ هُوَ
 مُسْرِفٌ كَذَابٌ ﴿٨﴾ يَقُومُ لَكُمْ الْمُلْكُ الْيَوْمَ
 ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ
 اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا
 مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴿٩﴾
 وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَقُومُ إِنِّي أَخَافُ
 عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الْأَحْزَابِ ﴿١٠﴾ مِثْلَ دَابِ
 قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ
 وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِلْعِبَادِ ﴿١١﴾ وَيَقُومُ إِنِّي
 أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ التَّنَادِ ﴿١٢﴾ يَوْمَ تُنْزَلُونَ
 مُدْبِرِينَ مَا لَكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ عَاصِمٍ وَمَنْ
 يُضِلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ ﴿١٣﴾ وَلَقَدْ
 جَاءَكُمْ يُوسُفُ مِنْ قَبْلِ الْبَيِّنَاتِ فَمَا
 زِلْتُمْ فِي شَكٍّ مِمَّا جَاءَكُمْ بِهِ حَتَّى إِذَا
 هَلَكَ قُلْتُمْ لَنْ يَبْعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ
 رَسُولًا كَذَلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ
 مُرْتَابٌ ﴿١٤﴾ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ
 بِغَيْرِ سُلْطَانٍ أَتَتْهُمْ كَبْرُ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ
 وَعِنْدَ الَّذِينَ آمَنُوا كَذَلِكَ يَطْبَعُ اللَّهُ عَلَى
 كُلِّ قَلْبٍ مُتَكَبِّرٍ جَبَّارٍ ﴿١٥﴾ وَقَالَ فِرْعَوْنُ
 يَهْلِكُنِ ابْنِ بَنِي صَرَحًا لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابِ ﴿١٦﴾

أَسْبَبَ السَّمَوَاتِ فَأَطْلَعَ إِلَى إِلَهٍ مُوسَى
 وَإِنِّي لَأَظُنُّهُ كَذِبًا وَكَذَلِكَ زَيْنَ لِفِرْعَوْنَ
 سُوءَ عَمَلِهِ وَصَدَّ عَنِ السَّبِيلِ وَمَا كَيْدُ
 فِرْعَوْنَ إِلَّا فِي تَبَابٍ ﴿١٧﴾ وَقَالَ الَّذِي آمَنَ
 يَقُومُ أَتَيْعُونَ أَهْدِيكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴿١٨﴾
 يَقُومُ إِنَّمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا مَتَّعُ وَإِنَّ
 الْآخِرَةَ هِيَ دَارُ الْقَرَارِ ﴿١٩﴾ مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً
 فَلَا يُحْزِزْ إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ
 ذَكَرٍ أَوْ أَنْشَأَ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ
 يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ
 ﴿٢٠﴾ وَيَقُومُ مَا لِي أَدْعُوَكُمْ إِلَى التَّجْوَةِ
 وَتَدْعُونِي إِلَى النَّارِ ﴿٢١﴾ تَدْعُونِي لِأَكْفُرَ
 بِاللَّهِ وَأُشْرِكَ بِهِ مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ وَأَنَا
 أَدْعُوَكُمْ إِلَى الْعَزِيزِ الْغَفَّارِ ﴿٢٢﴾ لَا جَرَمَ أَنَّمَا
 تَدْعُونِي إِلَيْهِ لَيْسَ لَهُ دَعْوَةٌ فِي الدُّنْيَا وَلَا
 فِي الْآخِرَةِ وَأَنْ مَرَدَّنَا إِلَى اللَّهِ وَأَنَّ الْمُسْرِفِينَ
 هُمْ أَصْحَابُ النَّارِ ﴿٢٣﴾ فَسَتَذْكُرُونَ مَا أَقُولُ
 لَكُمْ وَأَفْوُضُ أَمْرِي إِلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بَصِيرٌ
 بِالْعِبَادِ ﴿٢٤﴾ [غافر: ٢٦-٤٥]

إن هذا الحوار ينتمي على ثلاث
 جهات أساسية في المحاور: فرعون/
 الشخصية الباطشة، وموسى عليه السلام/
 الشخصية الداعية للإيمان، والشخصية
 الساردة/ مؤمن آل فرعون، الذي هيمن

على فضاء السرد، وانطلق يسرد لنا الوقائع والتفاصيل مستعيناً بكل الأدوات الممكنة لإقناع قومه بالإيمان، وكل ذلك في مشهد من القوم/ وهم المعنيون بالخطاب والدعوة.

لقد اعتمد السارد/ مؤمن آل فرعون على تقنيات سردية في حوارهِ الموجه لقومه في المقام الأول، منها:

١- الاسترجاع الزمني، لما ذكرهم بمصير الأقسام من قبلهم لما كذبوا رسلهم وعاندوهم، فكان جزاؤهم الهلاك والتدمي، «وَقَالَ الَّذِي ءَامَنَ يَقُومُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الْأَحْزَابِ ﴿٦١﴾ مِثْلَ ذَابِ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِلْعِبَادِ ﴿٦٢﴾». كذلك في تذكيرهم بيوسف عليه السلام وما جاء به من دعوة راشدة رشيدة للإيمان، فلم نسوا ذلك؟ «وَلَقَدْ جَاءَكُمْ يُوسُفُ مِنْ قَبْلُ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا زِلْتُمْ فِي شَكٍّ مِمَّا جَاءَكُمْ بِهِ حَتَّى إِذَا هَلَكَ قُلْتُمْ لَن يَبْعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ رَسُولًا كَذَلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ مُرْتَابٌ»، وتوظيف تقنية الاسترجاع يوفر اللحمة السردية بين القصة القرآنية الآنية والقصص الماضية في

حوار لا ينتهي، خاصة إذا كان الغرض منها جميعاً واحداً؛ وهو الإيمان بالله.

٢- الاستباق الزمني؛ إذ تمثل تقنية الاستباق السردية الوجه الآخر لتقنية الاسترجاع، فالاستباق معني بالانطلاق نحو المستقبل، ونقل الأحداث إلى آفاق غير متوقعة تفارق الآنية السردية التي يتبناها القاص. والاستباق عملية سردية تتمثل في إيراد حدث آت، أو الإشارة إليه مسبقاً^(٦٢). إذ يمهّد السرد لقارئ النص بما سيأتي من وقائع وأحداث، مشيراً إلى ذلك بإشارة زمنية أولية، تعلن صراحة عن حدث ما سوف يقع في السرد، ومثل هذا التوقع هو الوظيفة الأهم لتوظيف تقنية الاستباق الزمني في البنية السردية^(٦٣) وقد وظف الاستباق في هذا المقطع الحواري في قوله تعالى: «وَيَقُومُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ يَوْمَ التَّنَادِ ﴿٢٤﴾ يَوْمَ تُؤَلَوْنَ مُدْبِرِينَ مَا لَكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ عَاصِرٍ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ ﴿٢٥﴾»، إذ استبق السارد الزمن بتخويفهم من يوم التناد/ القيامة، وكيف أنّ مصيرهم في هذا اليوم إذ استمروا على كفرهم هو الاندحار والانزمام، ومن ثم دخول النار.

حاضرين بوساطة التهجين اللغوي ضمن ملفوظ واحد هو ملفوظ الراوي^(٦٥)، فهنا يمكن أن نحول ذلك الحوار المضمّر والضميني وغير المباشر إلى حوارٍ اعتيادي مباشر.

٤- حوار الخطاب المسرود:

يُمثل حضور المدخل التصريحي شكلاً من أشكال الخطاب المسرود الذي لا يكتفي فيه السارد بنقل الأقوال إلى جُمْل صغرى تابعة بل يكتفها ويدمجها في خطابه الخاص، وبالتالي يُعبّر عنها بأسلوبه الخاص^(٦٦). وبذلك يكون حضور السارد فيه أكثر تجلياً في تركيب الجملة بالذات من أن يفرض الخطاب نفسه بالاستقلال الوثائقي الذي يكون للشاهد^(٦٧)؛ لأنّ الراوي في هذا النوع من الخطاب يتبنّى وظيفة نقل الصوت المحاور للشخصية/ السارد بطريقة الاسترجاع الآني للخطاب المصرّح به من خلال فعل القول، بأسلوب الراوي الخاص، وعليه فإنّ الخطاب "يبتعد عن التجسيم الدرامي بمقدار ما يقترب من السرد القصصي"^(٦٨).

وينظر للخطاب السرديّ في القصص القرآنيّ من زاويتين؛ جمالية ومعرفية. وإذا كان الخطاب الجماليّ، أو بمعنى آخر مبنيّ الحكاية وتقنيات السرد يُعنى بالتشكيلات

كما وظف الاستباق باستخدام حرف (السين) وما يدلّ عليه من استقبال زمني في قوله تعالى: ﴿فَسَتَذْكُرُونَ مَا أَقُولُ لَكُمْ وَأُفَوِّضُ أُمْرِي إِلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ﴾، تذكيراً لهم باختلاف المصير بينه وبينهم، فهو يدعوهم إلى الإيمان والجنة، وهم يدعوهم إلى الكفر والنار، وشتان بين المصيرين.

٣- بنية التكرار، وقد تمّ ذلك في مشهد أسلوبي رائع عند تكرار (يا قوم/ ٦ مرات) من جانب الشخصية الساردة، وهذا دليل إشفاق عليهم وخوف، ورحمة بهم، وجمعاً بين الترهيب والترغيب لهم.

٤- بنية التضاد؛ التي تتجسّد أهميتها في السرد القرآني لكونها تكسر الحاجز الزمنيّ والمكانيّ بين المتضادات^(٦٩). وقد احتوى هذا المقطع الحواريّ على بنيات متضادة أسهمت في ثراء السرد وإغناؤه، مثل (كاذبا/ صادقاً- يضلّل/ هاد- البيّنات/ شك - الحياة الدنيا/ الآخرة - سيئة/ صالحاً - النجاة / النار).

إنّ هذا النوع من الخطاب يقترب بشكلٍ ما مما دعاه باختين (بالتهجين) الذي لا يُعدّ حواراً بين شخصيتين حاضرتين، بل بين لغتين أو وعيين

الأسلوبية والبيانية من حيث هو مفهوم إجرائي له علاقة بالجمالي، وبالعلاقات الزمنية والفضاء الدلالي داخل السياق السردى، فإن الخطاب المعرفي يذهب بعيداً في تجسيد منظومة معرفية تجمع حاصل النصوص السردية في سياق معين لتمرير مقولات كلية.

ومن هنا يمكن النظر للقصص القرآني من منظور الخطاب بمعنييه؛ فهو جمالي من حيث اعتماده على التشكيل في طرائق العرض القصصي، وهو معرفي من حيث تمثله لمنظومة معرفية موحدة تتكرر ثيماتها في كافة أشكال القصص القرآني.

ولعل من أهم ملامح الخطاب السردى في القرآن هو حتمية التلازم بين الخطابين، فكثيراً إن لم يكن على الإطلاق، ما يأتي قصص القرآن بين ما يمكن أن نصلح عليه بقالب إيطاري له بداية ونهاية، وهو ما يجعل سياق القصة محكوماً إلى حد بعيد بهذا التكوين السردى.

ويمكننا أن نلمح حوارية الخطاب المسرود في قصة يوسف عليه السلام مع صاحبي السجن في قوله تعالى في سورة يوسف: ﴿وَدَخَلَ مَعَهُ السِّجْنَ فَتَيَانٍ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرْنِي آعْصُرَ خَمْرًا وَقَالَ الْآخَرُ

إِنِّي أَرْنِي أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْرًا تَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْهُ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِ إِنَّا نَرَاكَ مِنْ الْمُحْسِنِينَ ﴿٣٦﴾ قَالَ لَا يَأْتِيكُمَا طَعَامٌ تُرْزَقَانِهِ إِلَّا نَبَّأُكُمَا بِتَأْوِيلِهِ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَكُمَا ذَلِكَمَا مِمَّا عَلَّمَنِي رَبِّي إِنِّي تَرَكْتُ مِلَّةَ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ ﴿٣٧﴾ وَاتَّبَعْتُ مِلَّةَ آبَائِي إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ مَا كَانَ لَنَا أَنْ تُشْرِكَ بِاللَّهِ مِنْ شَيْءٍ ذَلِكَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ عَلَيْنَا وَعَلَى النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴿٣٨﴾ يَصْحَبِي السِّجْنِ عَزَابٌ مُتَّفَقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ ﴿٣٩﴾ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءَ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَلِكَ الَّذِينَ الْفَئِمَّةُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٤٠﴾ يَصْحَبِي السِّجْنِ أَمَّا أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبَّهُ خَمْرًا وَأَمَّا الْآخَرُ فَيُصَلِّبُ فَتَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْ رَأْسِهِ فَضَيَّ- الْأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ ﴿٤١﴾ وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِّنْهُمَا اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ فَأَنْسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ ﴿٤٢﴾﴾ [يوسف: ٣٦-

٤٢]، فإننا نرى أن الحوار هنا يجسد تفاعلاً شعورياً بين المتحاورين، فهو يعبر عن رغبة الطرفين في الحديث عن موضوع واحد هو الإيمان وما يتفرّع عنه من انفعالات عديدة ترسم في ذهن الشخصيات تصورات وقناعات تمليها هذه الانفعالات في ضوء النظرة التي ترجمها أحوالهم داخل جدران السجن، والحنة التي تجمع مصيرهم.

فقد بدأ السرد الحوار هنا بكلام الراوي/ صاحبي السجن، ونقلهم ما رأوه في منامهم من الرؤيا الخاصة بكل واحد منهما، مما استلزم من الشخصية الساردة/ يوسف عليه السلام مزج الخاص بالعام، واستثمار هذا المدخل للولوج إلى قضية أهم وهي قضية الإيمان بالله الواحد القهار، وبذلك تحول الخطاب المباشر إلى خطاب سردي ينقل فيه السارد دلائل الإيمان بالله سبحانه وتعالى، وأهمية الإيمان، واستحقاق الله سبحانه وتعالى للعبودية دون غيره.

ولعل أهم ما يميّز هذا المقطع الحواري في سرد قصة يوسف عليه السلام ما يسمّى في السرديات بالوقف الوصفية والتي تعني إبطاء السرد من خلال الوصف، ويكون فيها زمن القصة أكبر من زمن الحكاية بصورة واضحة. وتكون

الوقف الوصفية ذات كتابة مطلقة، لأنها تستند لتعطيل فاعلية الزمن السردية، من خلال تعداد ملامح وخصائص الأشياء^(٦٩).

فالوقف السردية تنشأ حين يكون السارد بصدد ذكر تفاصيل مهمة، فيلجأ إلى إيقاف الزمن في لحظة حدث متوهّجة، من أجل تقديم سرد وصفي. يقول جان ريكاردو: "قد يقع أن يشتدّ الإبطاء إلى حدّ التوقف، نحن إذ ذاك نطالع وصفاً"^(٧٠).

والوقف السردية التي نلمسها في هذا المقطع الحواري تتمثل في سكوت يوسف عليه السلام عن تفسير الرؤيتين مباشرة لصاحبي السجن، بل يستثمر الظرف النفسي لهما ليتنقل إلى موضوع آخر وهو الدعوة إلى الإيمان بالرفق والتدرّج. يقول د. فضل حسن عباس: "هنا يعلمنا القرآن الكريم كيف نجلّ ذوي النفوس الكبيرة وفي مقدّمتهم الأنبياء، فقبل أن يعبرّ لهما الرؤيا بيّن أن من شأنه أن ينهبهما بكثير من شئونهما مما لا يعرفان، يستثمر يوسف عليه السلام هذا الموقف لدعوتهما إلى الله قبل أن يعبرّ لهما الرؤيا، وبعد إقامة الحجة على توحيد الله سبحانه وتعالى، وبيان أن له وحده الحكم، يؤوّل رؤيا كلّ منهما"^(٧١).

-وقد يزاوج السارد بين الخطاب المسرود والخطاب المباشر كما في قصة التلويح مع قومه حين طلبوا منه برهانا على صدق دعواه، فطلبوا منه مائدة من السماء، في مشهد حوارى يمتزج فيه الخطاب المسرود مع الحوار المباشر. يقول تعالى في سورة المائدة: ﴿إِذْ قَالَ الْخَوَارِثُونَ يَٰعِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنْزِلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ قَالَ اتَّقُوا اللَّهَ إِن كُنْتُمْ مُّؤْمِنِينَ ﴿١١٢﴾ قَالُوا نُرِيدُ أَنْ نَأْكُلَ مِنْهَا وَتَضْمِينَ قُلُوبُنَا وَنَعْلَمَ أَنْ قَدْ صَدَقْتُنَا وَنَكُونَ عَلَيَّهَا مِنَ الشَّاهِدِينَ ﴿١١٣﴾ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنْزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ ﴿١١٤﴾﴾ [المائدة: ١١٢-١١٤]، إذ يبرز فيها منذ البداية صوت السارد/ الحواريون حين يقولون: ﴿هَلْ يَسْتَطِيعُ رَبُّكَ أَنْ يُنْزِلَ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ﴾، وبعد هذا الخطاب المحكي يبادر السارد/ الحواريون بخطابه المباشر ﴿نُرِيدُ أَنْ نَأْكُلَ مِنْهَا وَتَضْمِينَ قُلُوبُنَا وَنَعْلَمَ أَنْ قَدْ صَدَقْتُنَا وَنَكُونَ عَلَيَّهَا مِنَ الشَّاهِدِينَ﴾ وبعد هذا الخطاب المباشر

يعود السارد إلى المقام الأعلى (المقام السردى) تمهيداً للدخول إلى خطاب الشخصية المحاورة للسارد خطاباً مباشراً ﴿قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنْزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ وَارْزُقْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾

إن مزاج السارد هنا بين الخطاب المباشر والخطاب المسرود هي محاولة لإعطاء توصيف أني للحدث مما يجعل فعل القول أكثر تأثيراً وأشدّ مصداقية وأكثر مباشرة.

- كذلك نلمح هذه المزاوجة السردية بين المسرود والمحكي في قصة صاحب الجنتين في سورة الكهف في قوله تعالى: ﴿وَأَصْرَبْ لَهُمْ مَثَلًا رَجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا ﴿٣٢﴾ كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِمْ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلْفَهُمَا نَهْرًا ﴿٣٣﴾ وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾ وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَنْ تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا ﴿٣٥﴾ وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُدِدْتُ

إِلَىٰ رَبِّي لِأَجِدَنَّ خَيْرًا مِّنْهَا مُنْقَلَبًا ﴿٣١﴾ قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاهُ رَجُلًا ﴿٣٢﴾ لَّيْسَ أَنتَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا ﴿٣٣﴾ وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنْ تَرَىٰ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا ﴿٣٤﴾ فَعَسَىٰ رَبِّي أَن يُؤْتِيَنِي خَيْرًا مِّنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِّنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا ﴿٣٥﴾ أَوْ يُصْبِحَ مَأْوَهَا غُورًا فَلَنْ تَسْتَطِيعَ لَهُوَ طَلَبًا ﴿٣٦﴾ وَأُحِيط بِشَمْرِهِ فَاصْبَحْ يُقَلِّبُ كَفِّهِ عَلَىٰ مَا أُنْفِقُ فِيهَا وَهِيَ خَاطِيئَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَلَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا ﴿٣٧﴾ وَلَمْ تَكُن لَّهُ فِئَةٌ يَنْصُرُونَهُ مِن دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مُنتَصِرًا ﴿٣٨﴾ [الكهف: ٣٢-٤٣].

إذ يبدأ السارد/ الرجل الفقير بإعطاء الشخصية المحاور/ صاحب الجنتين الفرصة لبدء الحوار المحكي على لسانه بقوله: ﴿أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ (٣١) ودخل جنته وهو ظالم لنفسه، قال ما أظن أن تبعد هذه أبدًا (٣٢) وما أظن الساعة قائمة ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيرًا منها منقلبًا. وبعد هذه البداية المحكية لحاله بالوصف والاستعراض،

يبادر السارد / الشخصية الفقيرة بخطابه المباشر ﴿أَكْفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاهُ رَجُلًا﴾ (٣٢) لَيْسَ أَنتَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا (٣٣)، ليعود السارد ليمزج بين المباشر والمسرود موجهاً خطابه للشخصية المحاوره بقوله: ﴿وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنْ تَرَىٰ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾ (٣٤) فَعَسَىٰ رَبِّي أَن يُؤْتِيَنِي خَيْرًا مِّنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِّنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحَ صَعِيدًا زَلَقًا (٣٥) أَوْ يُصْبِحَ مَأْوَهَا غُورًا فَلَنْ تَسْتَطِيعَ لَهُوَ طَلَبًا (٣٦)، مما يجعله مهيمنًا على فضاء الحوار السردية، وموجهًا لخط سيره.

خاتمة البحث:

اتضح من معالجة هذا الموضوع بعض الحقائق التي تجلّت واضحة من أهمها:

- أولى القرآن الكريم عناية بالقصّ والقصص فزخرت بهما سورة الكريمة، فبات ممكناً الخوض في هذا الميدان، والكشف عن المكونات القيمة والصيغ السردية الباهرة في معجزة القرآن الكريم، وذلك لأنّ القص في القرآن الكريم أبنية فنية متكاملة. والقصص القرآني يوظف

د- حوار الخطاب المسرود.

وهي ما تمثلناها في البحث من خلال الأمثلة القرآنية الدالة على كل نوع، وما تبع هذا التدليل من تحليل سرديّ أدى إلى تثوير الدلالات السردية الموظفة في هذه النماذج.

الهوامش:

(١) د.ميجان الرويلي ود.سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٠م، ص ١٧٤.

(٢) جيرارد جينيت، طرائق تحليل السرد الأدبي، ترجمة: مجموعة من الباحثين، منشورات اتحاد كتاب المغرب، ١٩٩٢م، ص ٧١.

(٣) د.عبدالواحد لؤلؤة، السردية الأدبية، منشورات الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٢م، ص ١.

(٤) ينظر: د.عبدالواحد لؤلؤة، السردية الأدبية، ص ١٢٩-١٣٠.

(٥) الشكلاونيوس الروس، نظرية المنهج الشكلي، ترجمة: إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الدار البيضاء، ١٩٨٢م، ص ١٨٩.

(٦) ينظر: جيرار جينيت، خطاب الحكاية، ترجمة: محمد معتمد، المجلس الأعلى للترجمة، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٢٥٥.

(٧) شلوميت ريمون كينان، التخيل القصصي، ترجمة: لحسن احامدة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٩٥م، ص ١٣٢.

(٨) مصدر سابق، ص ١٣٣.

فنية السرد الذي قد يكون بآية واحدة أو ببضع آيات، فيوجز قصة أو يحقق أخباراً سردية، أو يذكر ضروباً سردية باللغة الرقي مثل: (تعددية الأصوات، والقصص الملحمي بزمانه ومكانه الموصوفين به، والعجائبية (القصص العجيب الغريب).

- وظف القرآن الكريم أسلوب الحوار في كثير من القضايا التي جاء من أجلها لإقناع الناس بها، ولتثبيتها في الأذهان والنفوس، كما أن النصّ القرآني وظف هذا الأسلوب الحوار في قصصه تفعيلاً لهذا الغرض المنشود. فالتنوع في استعمال الصيغ الحوارية التي تثري البنية السردية جاء موظفاً في النصّ القرآني بصورة جمالية بارعة، جعلت من الشخصية الحوارية في السرد مناط الأمر لأن النصّ السردى قائم بصورة أساسية على تحركات هذه الشخصية فهذه الحوارية صنعت المشاهد، السردية في القصة، فتعددت المشاهد، وتنوعت مظاهرها النصية، الأمر الذي أدى إلى إثراء السرد في القصة.

- تنوعت الأنماط السردية للحوار في القصص القرآني إلى أربعة أنماط هي:

أ- حوار الخطاب السردى المباشر.

ب- حوار الخطاب السردى غير المباشر.

ج- حوار الخطاب السردى الذاتى.

(١٨) ينظر: جيران جينيت وآخرون، **نظرية السرد**، ترجمة: ناجي مصطفى، منشورات الحوار الأكاديمي، الدار البيضاء، ١٩٨٩م، ص ٥٩.

(١٩) يُنظر: ميشال عاصي، **الفن والأدب**، دار الأندلس، بيروت، ١٩٦٣م، ص ١٨٩. ويُنظر: عنقاء مروان، **البنية السردية في شعر محمود درويش**، ص ١٠٤.

(٢٠) د. فاتح عبدالسلام، **الحوار القصصي؛ تقنياته وعلاقاته السردية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٩م، ص ٢١.

(٢١) روجرم بسفيلد، **فن الكاتب المسرحي**، ترجمة: دريني خشبة، نهضة مصر، القاهرة، ١٩٦٤م، ص ١١٨.

(٢٢) ينظر: د.علي عشري زايد، **بناء القصيدة العربية الحديثة**، دار الفصحى للنشر، القاهرة، ١٩٩٢م، ص ٢٠٩.

(٢٣) يُنظر: د.سيد حامد النساج، **القصة القصيرة**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥م، ص ٢٥.

(٢٤) ينظر: توفيق الحكيم، **فن الأدب**، مكتبة الآداب، بيروت، ١٩٨٨م، ص ١٤٩.

(٢٥) ينظر: د. محمد يوسف نجم، **فن القصة**، دار الثقافة، بيروت، ١٩٩٩م، ص ١١٩.

(٢٦) ينظر: تشارلز مورجان، **الكاتب وعالمه**، ترجمة: د. شكري عياد، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٢٦٨.

(٢٧) د. سليمان عشاري، **الخطاب القرآني**، دار العراب، دمشق، ٢٠١٢م، ص ٧١.

(٢٨) د. محمود المصفار، **سيمائية القرآن بين الحجاج والإعجاز**، المنى للنشر، تونس، ٢٠١٠م، ص ٧٦.

(٩) ينظر: شلوميت ريمون كينان، **التخييل القصصي**، ص ١٤١.

(١٠) ينظر: جيران جينيت، **خطاب الحكاية**، ص ٢٥٥-٢٥٦. د. حميد الحمداني، **بنية النص السردية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ٣، ص ١٩٩٣، ص ٤٧.

(١١) ينظر: د. يمنى العيد، **تقنيات السرد الروائي**، دار الفارابي، بيروت، ١٩٩٠م، ص ٩٢.

(١٢) د. يمنى العيد، **تقنيات السرد الروائي**، ص ٩٢.

(١٣) **المصدر السابق**.

(١٤) فاضل الأسود، **السرد السينمائي**، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ٢١٦.

(١٥) **المصدر السابق**، ص ٢١٨.

(١٦) ينظر: بوريث اوزبنسكي، **شعرية التأليف**، ترجمة: سعيد الغانمي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ٢٦٩. والاس مارتن، **نظريات السرد الحديثة**، ترجمة: حياة جاسم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٨٨م، ص ١٦٣-١٧٥، سعيد يقطين، **تحليل الخطاب الروائي**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ٣، ١٩٩٣م، ص ٩٣. د. عبدالله إبراهيم، **المتخييل السردية**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٠م، ص ٦٢.

(١٧) ينظر: د. سيزا قاسم، **بناء الرواية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤م، ص ١٣٠. د. شجاع العاني، **البناء الفني في الرواية العربية**، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٩٤م، ص ١٧١.

- (٤٢) د. سعيد عبدالعزيز، الزمن التراجيدي في الرواية المعاصرة، المطبعة الفنية، القاهرة، ١٩٧٩م، ص ٢٩.
- (٤٣) جيران جينيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٨.
- (٤٤) محمد يوسف نجم، فن القصة، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦م، ص ١١٨.
- (٤٥) هانز ميرهوف، الزمن في الأدب، ترجمة: د. أسعد رزوق، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٧٢م، ص ٢٨.
- (٤٦) د. يوسف نوفل، قضايا الفن القصصي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٨م، ص ١٩١.
- (٤٧) د. يادكار لطيف، جماليات التلقي في السرد القرآني، دار الزمان للنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠١٠م، ص ١٠٤.
- (٤٨) د. موسى سلوم، الوصف في القرآن الكريم، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٧م، ص ٢٧١.
- (٤٩) د. يادكار لطيف، جماليات التلقي في السرد القرآني، ص ٩٩.
- (٥٠) ينظر: الزخشري، الكشف، مكتبة الأشراف، بيروت، ١٩٩٣م، ٣٠ / ٢.
- (٥١) د. يادكار لطيف، جماليات التلقي في السرد القرآني، ص ٩٩.
- (٥٢) د. حميد الحمداني، بنية النص السرد، ص ٧٤. وينظر: جيرالد برنس، المصطلح السرد، ص ٢٥.
- (٥٣) جيرالد برنس، المصطلح السرد، ص ٢٧.
- (٥٤) د. حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص ١٣٠.

- (٢٩) د. سليمان عشارتي، الخطاب القرآني، ص ١٩٥.
- (٣٠) د. جمال البدري، فن السيناريو في قصص القرآن، صفحات للنشر، دمشق، ٢٠٠٧م، ص ١٠٩.
- (٣١) جيران جينيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٨.
- (٣٢) د. يمنى العيد، تقنيات السرد الروائي، ص ١٦٤.
- (٣٣) د. فاتح عبدالسلام، الحوار القصصي، ص ٢١.
- (٣٤) د. فاتح عبدالسلام، الحوار القصصي، ص ١٠٩.
- (٣٥) بيداء محيي الدين، سردية النص المسرحي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ٢٠٠١م، ص ٨٤.
- (٣٦) ينظر: د. محمود البستاني، قصص القرآن الكريم: دلائلاً وجمالاً، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ٢٠١٠م، ١ / ١٦٩.
- (٣٧) د. صالح عزيز، جماليات الإشارة النفسية في الخطاب القرآني، دار الزمان، دمشق، ٢٠١٠م، ص ٣٠٢.
- (٣٨) ينظر: د. عفيف طbare، مع الأنبياء في القرآن الكريم، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٣م، ص ٢٩٤.
- (٣٩) ينظر: بيداء محيي الدين، سردية النص المسرحي، ١٢٣.
- (٤٠) ينظر: جيران جينيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٨.
- (٤١) أوستن وارن، نظرية الأدب، ترجمة: محيي الدين صبحي، دار المريح، الرياض، ٢٠٠٦م، ص ٢٩٣.

- (٥٥) د.مها قصراوي، الزمن في الرواية العربية، ص ١٩٤.
- (٥٦) ينظر: جيرار جينيت، خطاب الحكاية، ص ٦٠.
- (٥٧) أبو السعود العمادي، إرشاد العقل السليم، ٢٧٣/٥.
- (٥٨) جيرار، جينيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٨.
- (٥٩) د. يمنى العيد، تقنيات السرد الروائي، ص ١١٠.
- (٦٠) صالح عزيز، جماليات الإشارة النفسية، ص ٣٠٨.
- (٦١) ابن عاشور، التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط ٢، ١٩٩٥م، ١٢٣/١٦.
- (٦٢) ينظر: د.سمير المرزوقي، مدخل إلى نظرية القصّة، دار الشئون الثقافية، بغداد، ١٩٨٦م، ص ٧٦.
- (٦٣) ينظر: د.مها قصراوي، الزمن في الرواية العربية، ص ٢١١.
- (٦٤) د.وليد منير، النص القرآني؛ من الجملة إلى العالم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ١٧٤.
- (٦٥) تزفيتان تودروف، ميخائيل باختين والمبدأ الحواريّ، ترجمة: فخري صالح، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٣٤.
- (٦٦) جيرار جينيت، خطاب الحكاية، ص ١٨٦.
- (٦٧) المصدر السابق.
- (٦٨) د.عزالدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ٣، ١٩٨١م، ص ٢٩٨.
- (٦٩) د. عبدالعالي بو طيب، مستويات دراسة النصّ الروائي، دار الزمان للنشر، دمشق، ١٩٩٩م، ص ١٧٠.
- (٧٠) جان ريكاردو، قضايا الرواية الحديثة، ترجمة: صبح الجهم، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٨٨م، ص ٢٥٤.
- (٧١) د. فضل حسن عباس، قصص القرآن الكريم، دار الفرقان، عمّان، ٢٠٠٠م، ص ٤١٢.

أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن

أ.د. ناصر الخوالدة**

د. سعدة أبو حمدة*

تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ١ / ٢٠١٧م

تاريخ وصول البحث: ٦ / ٩ / ٢٠١٢م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. وقد بلغ عدد أفراد الدّراسة (٧٠) طالباً وطالبة. وقام الباحثان بإعداد اختبارين هما: اختبار القراءة، واختبار الكتابة، وتمّ التحقق من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت نتائج الدّراسة ما يأتي:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختباري القراءة والكتابة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى جنس الطالب.

* باحثة، مديرة التعليم الخاص، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

** أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

Abstract

This study aimed at finding out the effect of active learning in developing reading and writing skills for third grade students in Jordan. The study participants were (70) male and female. Students, who were chosen purposively.

The researchers have prepared two tests: Reading and Writing. The researchers have verified the validity and reliability. The findings of the study were:

- The excel of the experimental group which studied by using active learning Approach comparing with control group which studied by normal Approach in two tests (Reading and Writing).
- There were no significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between two groups attributed to gender.

المقدمة:

يتم تبني طرائق تدريس حديثة تجعل من المتعلم قائداً لدفة التغيير، وموجهاً لها، ويعمل في الحقيقة على استثارة تفكيره، ويدفعه ذلك كله إلى العمل والبحث والابتكار من أجل تعلم أفضل، وبالتالي تمكنه من الاستقلالية في التعلم، مع القدرة على التصدي لمشكلاته الحياتية والعمل على حلها، واتخاذ القرارات اليومية المهمة، وتحمل المسؤوليات الضرورية؛ مما دفع

إنَّ التوجه في الفكر التربوي الحديث جعل من التربية قوة أساسية في توجيه تيار التغيير وتطوير كافة المستجدات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية السائدة لخدمة المجتمع، كان لا بد من النظر بجدية إلى مدخلات العملية التربوية وعلى رأسها أساليب التدريس وطرائقه المتنوعة المستخدمة داخل الحجرة الدراسية، بحيث

التربويين إلى إيجاد نماذج مختلفة من طرائق التدريس والنظريات التعليمية والتعلمية التي تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم المختلفة، وكان منها التعلم النشط.

لقد ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، بوصفه أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، ذات التأثير الإيجابي الكبير في عملية التعلم داخل غرفة الصف وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات. وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دور داعم وقوي للتعلم النشط؛ إذ ظهرت أعداد كثيرة من المواقع الإلكترونية على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، تزخر بالمراجع والدوريات والمقالات والدراسات الميدانية والتجريبية، مما أسهم في زيادة توضيح مفهوم التعلم النشط وأهميته ومجالات تطبيقه في كثير من التخصصات الأكاديمية والموضوعات المدرسية والجامعات المتنوعة^(١).

ولما كان الواقع التعليمي يؤكد أن الطلاب يفتقرون إلى استخدام أساليب التعلم النشط في مختلف النشاطات

التعليمية، لذا فقد ركز الباحثان اهتمامهما في الدراسة بموضوع تنمية مهارات القراءة والكتابة بتأثير التعلم النشط. فمهاراة القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم من غيرها، وإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم، فهي تستلزم الفهم والربط، والاستنتاج. وعلى القارئ الجيد أن يمتلك المهارات العقلية لتقنية القراءة من حيث: ثروة المفردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد، والكشف عن هدف الكاتب ومغزاه، والقدرة على نقد المقروء، ولا بد له أيضاً من أن يدرك معنى الفقرة، ثم يدرك النص كاملاً. فالقراءة ليست عملية بسيطة كما يظهر للوهلة الأولى بل هي عملية مركبة ومعقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة، ولخبرة الفرد وذكاؤه أهمية كبيرة في عملية القراءة^(٢).

إن القراءة تساعد الطالب على الإعداد العلمي؛ إذ تمكن الطالب من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وبها يمكن أن يحل كثيراً من المشكلات العلمية

والمشكلات اليومية التي تواجهه، وتمكنه من تحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية، وتمكنه من تكوين بنية علمية تؤهله للنجاح في الحياة أو مواجهتها.

كما أن القراءة في المدرسة الأساسية تشكل جزءاً كبيراً من حياة الطالب المدرسية، فالطالب يقرأ في كل وقت وفي كل المواد الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، وحتى في الفقرات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المتعددة لعملية القراءة تتاح الفرصة للطالب لكي يحصل على معلومات تفيده في تعلم المواد الدراسية المختلفة^(٣).

أما الكتابة فهي وسيلة من وسائل الاتصال، تمكن الفرد من أن يعبر عن أفكاره ومشاعره ويدونها وينقلها إلى الآخرين، وبها يستطيع الفرد أن يطلع على أفكار غيره، والوقوف على ما أحدثه من تطوير في حياة الأفراد والمجتمعات. وتمتاز الكتابة بأنها عملية عقلية فكرية يقوم الفرد بأدائها بعد أن يمر بمراحل متعددة تصل في النهاية إلى الخط أو الكلام المكتوب على الورق. فالكتابة قناة الاتصال المهمة في

تاريخ الإنسانية، ومن خلالها تظهر أفكار الفرد الإبداعية من فنون كتابية وغيرها، وهذا ما يعطيها صفة الديمومة والاستمرار التي تتميز بها عن الحديث الشفوي، فتزيد بذلك من أهمية الكتابة. ومن هنا فقد أصبح تعليم الكتابة غايةً وهدفاً رئيساً يسعى إليه تعليم اللغة، وهذا ما تريد أن تحققه مناهج تعليم اللغات في العالم

Pickett, Li. K. (2000). Literacy Learning During Play in Primary Classroom. The University of New Mexico^(٤).

وتعد الكتابة أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات. وتخضع الكتابة لأسس وأصول يجب على المعلم مراعاتها، وهذه الأسس تتمثل في قدرة المعلم وإيمانه على تعليم الكتابة، وأن يكون مطلعاً على النواحي النفسية والعقلية لطلابه، وأن يتمتع بمهارات وقدرات، ويمتلك ثروة لغوية وثقافية كافية؛ فضلاً عن استغلاله ميول الطلاب إلى الكتابة، والتدرج مع الطالب من السهل إلى الصعب، والتدريب على الكتابة في حصة القراءة لتسير العمليتان جنباً إلى جنب^(٥).

وترتبط أهداف تعليم الكتابة بأهداف تعليم اللغة العربية ارتباطاً وثيقاً، ذلك أن

وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها، ولقد راعى هذا المنهاج في هذه المرحلة مجموعة من المبادئ تُعد مبادئ شاملة ومهمة في مرحلة التعليم الأساسي إذ تقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي: المرحلة الأولى وتضم الصفوف من الأول إلى الرابع، والمرحلة الثانية وتضم الصفوف الثلاثة التي تليها، وتسمى المرحلة الوسطى، وتشمل الصفوف من الخامس إلى السابع، أما المرحلة الثالثة فتضم الصفوف الثلاثة العليا من الثامن إلى العاشر.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان وجود ضعف لدى طلاب المرحلة الأساسية في مادتي القراءة والكتابة من خلال ملاحظات المعلمين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى اطلاعهما على عدد من الدراسات والمؤتمرات التربوية التي قدمت الأدلة على ضعف طلاب المرحلة الأساسية في مادتي القراءة والكتابة مثل دراسة وزان^(٧)، ودراسة بركات^(٨)، ودراسة صومان^(٩)، والمؤتمر التربوي لمديريات الجنوب^(١٠).

وتوجه الباحثان من هذا المنطلق إلى البحث في أثر التعلم النشط بوصفه وسيلة لمعالجة ظاهرة ضعف القراءة والكتابة، وفي

الكتابة هي حصيلة مهارات اللغة العربية من استماع وتحديث وقراءة، وتأتي أهداف تعليم الكتابة بصورة عامة بالأهمية الكبيرة لها. فقد أعطت الكتابة المجتمع الإنساني فرصة كبيرة للتواصل بين أفرادها في مجالات الحياة كلها، وفي كل المجتمعات من غير الاقتصار على المجتمع الواحد، فبالكتابة حفظ التراث على مرّ الأزمان والأجيال، وبها استطاع الفرد أن يعبر عن أفكاره وخلجات بنفسه في قوالب لغوية مكتوبة، وبذلك يعزز ثقته نفسه، فضلاً عن أنه يكتسب القدرة على وصف الأحداث التي تجري معه أو تواجهه في المواقف الحياتية المتنوعة، بتوظيف ما لديه من مخزون لغوي، وخبرات سابقة، ووسيلة لتطوير مهاراته المعرفية^(٦).

إنّ منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي يستند كغيره من مناهج التعليم الأساسي إلى أسس فلسفية منبثقة من فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وإلى أسس نفسية تراعي خصائص نمو المتعلمين، وإلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد المتعلم للعيش الرضي الفعال في المجتمع الأردني، وإلى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللغة العربية

ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في دراسة أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي من المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما أثر طريقة التعلم النشط في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى متغير الجنس؟

- السؤال الثالث: ما أثر طريقة التعلم النشط في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى متغير الجنس؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (طريقة التعلم النشط والطريقة الاعتيادية).

٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى متغير الجنس.

٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

دمج استراتيجيات التعلم النشط في موضوعات تعليمية تعليمية جديدة.

٤- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى مشابهة لبناء برامج تدريسية تستند إلى التعلم النشط.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١- أفراد الدراسة المتمثلين بطلبة الصف الثالث من المرحلة الأساسية في مدرسة لؤلؤة طارق التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

٢- أثر التعلم النشط في تنمية مهارتي القراءة والكتابة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها إجرائياً كما يأتي:

- **التعلم النشط:** غط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، التي تُستخدم بها مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية من أجل التوصل إلى المعلومات تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه، بحيث يجعل التعلم النشط الطلبة مقتدرين على اكتساب

في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى اختلاف طريقة التدريس (طريقة التعلم النشط والطريقة الاعتيادية).

٤- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يأتي:

١- أصالة موضوع الدراسة، إذ لم يجد الباحثان، في حدود اطلاعهما، دراسة تناولت المتغيرات نفسها على موضوع الدراسة المتعلق بأثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة، لذا ستشكل هذه الدراسة إضافة في موضوعها.

٢- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد المعلمين والمشرّفين التربويين في إجراءات تنمية مهارات القراءة والكتابة بالاعتماد على التعلم النشط في تدريس مبحث اللغة العربية.

٣- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بلورة اتجاهات حديثة لطرق

مهارات ومعارف معينة، واتجاهات محددة، وهو تعليم يحوّل العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم.

- **القراءة:** عملية ترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها والتفاعل معها وإبداء الرأي فيما تضمنه المقروء من قيم وأفكار، وتقاس باختبارات القراءة المستخدمة لأغراض الدراسة الحالية.

- **الكتابة:** تحويل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة إلى رموز خطية. وتقاس باختبارات الكتابة المستخدمة لأغراض الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التعلم النشط:

قدم المربون والمهتمون بالعملية التعليمية التعليمية كثيراً من التعريفات لمفهوم التعلم النشط، وعلى الرغم من اختلاف هذه التعريفات في أسلوب صياغتها، إلا أنها اتفقت في جوهرها ونظرتها إلى حقيقة هذا المفهوم.

فقد عرّف بولسن وفوست^(١١) التعلم النشط بأنه أي شيء يعمل به الطلبة داخل الحجرة الدراسية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم خلال المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي

يساعدهم على فهم ما يسمعون، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال وآراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية متعددة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

وذكر شارون ومارثا^(١٢) أن التعلم النشط عبارة عن عملية احتواء ديناميكي للمتعلمين في المواقف التعليمية، التي تتطلب منهم الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه من المعلم وإشرافه.

مبادئ التعلم النشط:

أشارت بدير^(١٣) إلى أن التعلم النشط يقوم على عدة مبادئ منها:

١- يشجع التعلم النشط على التفاعل بين المعلم والمتعلمين: فقد تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أم خارجها يشكل عاملاً مهماً في مشاركة المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

٢- يقدم التعلم النشط تغذية راجعة سريعة: إذ إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا

- يُعزز الاستماع إلى الآخر، ويعطي فرصة لردود الفعل الفورية، ولتعديل التفكير.
 - تحدث الطلاب معاً يوفر فرصاً للإسهام والاستماع.
 - يتيح فرصاً للطلاب للتحدث عن أفكارهم والتفكير في صياغات أفضل.
 - يزيد من درجة الاحتفاظ بالمعلومات عند الطلاب ومستواها، ويحد من القلق.
 - يحصل الطلاب على وقت للتفكير حول المعلومات، والتحدث عنها، ومعالجتها.
 - يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية.
 - يمكن أن يقدم الطلاب أمثلة حياتية واقعية للمحتوى الذي تجري مناقشته، مما يزيد من أهمية التعليم.
- أساليب التعلم النشط واستراتيجياته:**

إن التعلم النشط في ضوء مفهومه ومعناه يحترم التنوع والتعدد والتفرد والمشاركة، لذلك تعددت أساليب التدريس وطرائقه في التعلم النشط، وفيما يأتي عرض لبعض منها^(١٥):

- استراتيجية طرح الأسئلة: على المعلم أن يمتلك مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة التي تمثل أصنافاً عديدة من أنظمة التفاعل اللفظي في الصف ولن يستطيع المعلم

فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموه، وتحديد ما لا يعرفونه، وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التعلم.

٣- يشجع التعلم النشط على الممارسات التدريسية النشطة التي توفر وقتاً كافياً للتعلم: فقد تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كافٍ، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، التي تُعد عاملاً مهماً في التعلم، والتعلم النشط يدرّب على كيفية استثمار الوقت.

٤- تغيير دور المعلم في التعلم النشط: ففي التعلم النشط يكون دور المعلم هو الموجه، والمرشد، والمسهّل للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط التقليدي، أو التقليدي) ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإحاطة بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة، وإدراك المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة، وغيرها.

فوائد التعلم النشط:

هناك عدة فوائد للتعلم النشط، منها ما يأتي^(١٤):

- يوفر التعلم النشط فرصاً للتفكير الأعلى مرتبة، بدلاً من مجرد الاستماع السلبي.

امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل إلا إذا كان محيطاً بالمادة وفاهماً لها ولمستويات طلابه وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ومعارفهم ويجب أن يكون مدركاً لإجابات الأسئلة التي يطرحها مستوفياً الشروط الصحيحة من الصياغة شكلاً ومحتوى.

- استراتيجية اتخاذ القرار: عند اختيار المعلم بنفسه ما يتعلق بالتعليم من طريقة تدريس، ووسائل تعليمية وغيرها، يشعر وجدانياً ونفسياً بالارتياح؛ لأنه هو الذي قرر بنفسه، وهذا يدفعه بشكل أخلاقي بالالتزام لتحقيق هذا القرار، إذ يزيد الدافعية المعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم، فعندما يجد نفسه مجبراً على قرارات محددة مسبقاً من قبل جهة أخرى، فستقل الدافعية عنده لتنفيذ تلك القرارات، وبالتالي لن تتطور العملية التعليمية، إذ إن اتخاذ المعلم للقرار له أهمية نفسية، وأخلاقية، وعقلية له، ومن خلال تخطيط المعلم واتخاذ قراراته ينعكس ذلك على الطالب طردياً، أي يكتسب الطالب القدرة على اتخاذ القرار أيضاً.

- الطريقة الحوارية: تعد طريقة المناقشة إحدى الطرق الشائعة التي تعزز التعلم

النشط، وهي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكّر المعلومات لفترة أطول، وحث المعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتتطلب طريقة المناقشة أن يكون لدى المعلمين المعارف والمهارات الكافية بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، فضلاً عن توافر معرفة ومهارة تساعدان على إيجاد بيئة مناقشة (عقلية ومعنوية) تشجع المتعلمين على طرح أفكارهم وتسؤولاتهم بطلاقة وشجاعة.

- التدريس المصغر: وهو موقف تعليمي يتم في وقت قصير (حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب (يتراوح عادة ما بين ٥-١٠ طلاب) يقوم المعلم خلاله بتقديم مفهوم معين، أو تدريب الطلاب على مهارة محددة، ويهدف التعليم المصغر إلى إعطاء المدرس فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريسي، وقد استخدم التعليم المصغر في مجالات عديدة منها تدريب المعلمين قبل الخدمة، والتدريب في أثناء الخدمة، والإرشاد النفسي المصغر،

والوجدانية، ويحقق في الوقت نفسه المتعة والتسلية. وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للطلاب وتوسيع آفاقهم المعرفية.

- **الخبرة المباشرة في التعلم النشط:** تؤكد الاتجاهات المعاصرة في تربية أطفال ما قبل المدرسة، أهمية تعريض الطفل للمثيرات الحسية المختلفة، وقد قامت مدارس تجريبية عديدة تدعو إلى التعلم باكتساب الخبرة، ومن أنواع هذه الخبرات الرحلات، والمعارض، والمتاحف. فالخبرة المباشرة تعطي أفضل نواتج للتعلم وتنمي التفكير، والاستكشاف لدى المتعلم، وتثير اهتمامه، وتدفعه إلى مزيد من الاستكشاف والتعلم.

- **طريقة الزيارات الميدانية:** تعد طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية لترسيخ المواطنية، وذلك لكونها تنقل الطالب من المحيط الضيق المتمثل في الورشة أو الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة، ويمكن أن تكون

وتدريب المشرفين، وتدريب المحامين على المرافعة، وتدريب مدرسي الكليات.

- **العصف الذهني:** هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضياتها أفراد مجموعة مكونة من (٥-١٢) فرداً بإشراف معلم، لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة، بشكل عفوي وتلقائي، في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تعد حلولاً لمشكلة محددة سلفاً.

أما سعادة وآخرون^(١٦) فقد أضافوا الاستراتيجيات والطرق الآتية:

- **استراتيجية حل المشكلات:** وهي أن يقوم المعلم بطرح مشكلة (حل مسألة) على طلابه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش الطلاب ويوجههم للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة، وذلك بتحفيز الطلاب على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصل إليه الطلاب، أي أن هذه الطريقة تمر بثلاث مراحل هي: التقديم، والتوجيه، والتقويم.

- **استراتيجية التعلم باللعب:** يُعرّف اللعب بأنه نشاط محدد يقوم به الطلاب لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية، والجسمية،

الزيارة الميدانية لأحد المصانع، أو المزارع، أو المتاحف.

مفهوم القراءة:

عملية القراءة عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم من غيرها. وإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج^(١٧).

ونُعرّف القراءة بأنها العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، إذ تعتمد على رؤية العين للرمز المقروء، ونشاط الذهن في إدراك الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز^(١٨).

والقراءة ليست عملية بسيطة كما يظهر للوهلة الأولى بل هي عملية معقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة، ولخبرة الفرد وذكاؤه أهمية كبيرة في عملية القراءة، فقراءة جملة بسيطة تستلزم من الطالب القيام بالعمليات الآتية^(١٩):

- رؤية الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تظهر أهمية البصر والدور الذي يقوم فيه مع الجهاز العصبي في عملية القراءة.

- النطق بهذه الرموز المطبوعة أو المكتوبة، وهنا تشترك في هذه العملية أداة النطق (التكلم) وحاسة السمع أيضاً.

- إدراك الطالب لمعنى الكلمات المنطوقة سواء أكانت منفردة أم مجتمعة فيهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة إليه.

أنواع القراءة:

صنّف المناعي^(٢٠) أنواع القراءة وفقاً للمقاييس الآتية:

- من حيث الشكل وطريقة الأداء، وتقسم إلى:

- **القراءة الصامتة:** وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لحل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها إلا عملاً إضافياً.

- **القراءة الجهرية:** وهي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء الطلاب في النطق، فيتسنى علاجها، وهي أيضاً تساعد في الصفوف الراقية على تذوق الأدب، بتعرّف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقى اللفظية، وهي وسيلة لتشجيع الطلاب الذين لا يتمتعون بالجرأة، وذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم،

ولا غنى عن القراءة الجهرية في مختلف المواقف التي تستدعي رفع الصوت.

- **قراءة الاستماع:** هي قراءة بالأذن، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في القراءتين الصامتة والجهرية، وتعد هذه القراءة الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، فالوليد يسمع الأصوات، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين، والإنسان بدأ القراءة بالأذن حين استخدم ألفاظ اللغة وتراكيبها.

من حيث أغراض القارئ، وتشمل:

- **القراءة السريعة العاجلة:** ويقصد منها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين والمتجولين: كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء والعناوين ودفاتر الهواتف ونحو ذلك، وكل متعلم يحتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

- **قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع** متسع: كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة، وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث.

- **القراءة التحصيلية:** ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه القراءة

بالتريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، لتثبيت الحقائق في الأذهان.

- **القراءة لجمع المعلومات:** وهي القراءة التي يرجع فيها القارئ إلى عدة مراجع لجمع المعلومات، كقراءات الدارس الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص.

- **القراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية:** وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.

- **القراءة النقدية التحليلية:** كنقد كتاب أو أي نتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى التأني والتمحيص.

- **من حيث الاستعداد الذهني، وتشمل:**

- **القراءة للدرس:** ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة، والواجبات المدنية، والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بمجملة من الحقائق، ولذلك يستعد لها الذهن استعداداً خاصاً.

- **قراءة الاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة

بقضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً وممتعاً،
ونقل فيها الغايات العلمية المحضة، والدافع
إليها أمران:

- حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون
المقروء في الموضوعات الواقعية.
- الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله
وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وفي
هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال،
أو من الخرافات.

تدريس القراءة للصف الثالث:

لا تختلف طريقة تدريس القراءة في
الصف الثالث كثيراً عن الطريقة المتبعة في
تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأولى
بشكل عام، إلا بما يجعلها تتلاءم مع النمو
الذي حدث في المهارات والقدرات
والخسيلة اللغوية والخبرات الاجتماعية، إن
البداية تكون بتدريب الطلاب في هذا
الصف على لون جديد من ألوان القراءة
ألا وهي القراءة الصامتة، تعويداً لهم على
استخدام العين والعقل فقط في القراءة دون
أن نسمع منهم همساً ولتعويدهم القدرة
على التركيز، والقدرة على القراءة في جميع
الأجواء وتحت كل الظروف، وفي تدريسهم
على هذا النوع من القراءة تهيئة لهم
لاستخدام المكتبة المدرسية وارتياك المكتبات

العامة، ويمكن تلخيص هذه الخطوات
بالآتي^(٢١):

- تهيئة أذهان الطلاب للدرس عن طريق
(أسئلة لاستثارة خبرتهم السابقة التي تتصل
بالموضوع، وربطها بالخبرة الجديدة)، فإذا
توصل المعلم إلى موضوع الدرس أعلنه
وكتبه على السبورة.

- مطالبة الطلاب بقراءة الموضوع سرّاً
(قراءة صامتة) تحدد لها بضع دقائق حسب
طول الموضوع وقصره (الغرض منها
حصول الطالب على فكرة عامة عن
الموضوع، وملاحظة بعض الألفاظ
والتركييب التي يصعب عليه فهمها،
فيحتفظ بها في ذهنه لكي يسأل عنها فيما
بعد).

- يناقش المعلم طلابه حول الأفكار
الرئيسية في الموضوع مناقشة تكشف عن
مدى فهمهم واستيعابهم لها.

- يناقش المعلم طلابه في المفردات التي
يتوَّسم (يتوقع) أنها غريبة عليهم، أو التي
يسألون عنها (ويدربهم على فهمها من
خلال استخدام السياق الذي وردت فيه،
أو استخدامها في سياق جديد لتوضيحها).

- يقرأ المعلم الدرس قراءة أنموذجية،

وأنظار الطلاب على الصفحة تتابع نطقه، مع التأكد من متابعتهم.

- تبدأ قراءة الطلاب الجهرية (الفردية)، فإذا كان الموضوع قصيراً فلا داعي لتقسيمه، وإن كان طويلاً فمن الأحسن تقسيمه إلى وحدات، إذ يقرأ الطالب وحدة ثم يتبعه زميله فيقرأ الوحدة التالية، حتى ينتهي الموضوع، فتبدأ قراءة ثانية من جديد. بعد أن ينتهي الطلاب من قراءة الوحدة، يناقشهم المعلم في الأفكار التفصيلية التي يتضمنها النص المقروء، وبعد المناقشة تستأنف القراءة.

- قد يطلب المعلم من طلابه تلخيص الموضوع، أو ربط فكرة بفكرة، أو استخراج الهدف العام منه وقد يطالبهم بتحويله إلى حوار تمثيلي، فيمثلونه إذا كان قصة، أو ما يشبه القصة.

- التأكد في النهاية أن الطلاب قرؤوا، واستطاعوا أن يفهموا تسلسل الأحداث والحقائق، ويربطوا بينها، وأنهم قد أدركوا الفكرة الرئيسة في كل فقرة، وعرفوا الأسباب والنتائج، على أن يتم التأكد من أنهم خرجوا من قراءة الموضوع ومناقشته بخبرات جديدة امتزجت بخبراتهم السابقة.

- يمكن اتباع الطرق التربوية الآتية في

معالجة أخطاء الطلاب القرائية:

على المعلم ألا يسرف في مقاطعة الطالب في أثناء القراءة إلا إذا كان الخطأ فاحشاً، كأن يخطئ الطالب في قراءة آية كريمة أو حديث شريف، أو يخطئ خطأ يقلب المعنى إلى نقيضه.

- إذا لم يكن الخطأ فاحشاً ينتظر المعلم حتى ينتهي الطالب من قراءة الجملة ثم يصوب له خطأه، ولا يتركه ينتقل إلى الجملة التي بعدها دون تصويب حتى لا يقع في سلسلة من الأخطاء.

- ويتم تصويب أخطاء القراءة بالخطوات الآتية:

- قد يُنبه الطالب المخطئ إلى موضع الخطأ بالقول له: أعد قراءة الجملة وانبه في أثناء قراءتك لكلمة كذا، ويذكر المعلم الكلمة التي أخطأ فيها الطالب بصورتها الصحيحة.

- قد يوجه المعلم سؤالاً إلى الطالب المخطئ، ومن خلال هذا السؤال يتبين للطالب أنه أخطأ فيتدارك ذلك الخطأ ويصوبه من تلقاء نفسه، فلو كانت الجملة التي أخطأ فيها الطالب على هذا النحو:

كَانَ مُحَمَّدٌ جَالِسٌ تَحْتَ الشَّجَرَةِ
سأله المعلم: أَيْنَ كَانَ مُحَمَّدٌ جَالِسًا؟

وعرّف عليان^(٢٣) الكتابة بأنها: عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة إذ يتم فيها تحوّل الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية.

مراحل تطور الكتابة:

إن اللغة من حيث الاستعمال، شفوية ومكتوبة، والمهم هنا مهارة اللغة المكتوبة وفق مدخل الاتصال الذي تُعد الكتابة بموجبه واحدة من مهارات الاتصال اللغوي، وإحدى وسائل الإرسال فيه، والكتابة: هي حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظاً دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النصف المكتوب، ومن المعروف أن ظهور الكتابة جاء متأخراً عن استعمال اللغة مشافهة، إذ استخدم الإنسان الأصوات للتعبير بها عن حاجاته، والتواصل مع الآخرين، وعندما تقدمت الحياة وتطورت، ووجد الإنسان بنفسه حاجة إلى أن ينقل آراءه وما يريد إلى آخرين بعيدين عنه مكاناً وزماناً، فكّر بوسيلة للتعبير تستخدم عند عدم تحقق المواجهة بين المرسل والمستقبل، فتوصل العقل الإنساني إلى اختراع الكتابة، ومن المعروف أن الكتابة تطورت خلال مراحل هي^(٢٤):

- مرحلة الصور: أي استخدام الصور والرسوم للدلالة على المطلوب، فمثلاً:

- المعلم الناجح يقوم بتوزيع الأخطاء ولا يركز على طالب بعينه في تصويب جميع الأخطاء، بل يقوم بتصويب عددٍ من الأخطاء في أثناء قراءة زيد، ويصوّب عدداً آخر من الأخطاء في أثناء قراءة عمرو، وهكذا حتى لا يظنّ أحد الطلاب أنه الوحيد الذي يخطئ كثيراً فيصاب بالإحباط.

- قد يعتمد المعلم على مشاركة الطلاب في مناقشة خطأ زميلهم وتصويبه، مع تشجيع المخطئ والرفع من روحه المعنوية.

- يمكن للمعلم أن يجمع الأخطاء الشائعة لدى الطلاب ويجري حولها مناقشات هادفة معهم، حتى يفتنوا إليها ويصوبوها، ثم يتلافوها نهائياً ويندر وقوعهم فيها مرةً أخرى.

مفهوم الكتابة:

تُعد الكتابة وسيلة الاتصال التي يمكن للفرد من خلالها أن يعبر عن أفكاره ومشاعره ويدونها وينقلها إلى الآخرين، وبما يمكن للفرد أن يطلع على أفكار غيره، والوقوف على ما أحدثه من تطوير في حياة الأفراد والمجتمعات، وتمتاز الكتابة بأنها عملية عقلية فكرية يقوم الفرد بأدائها بعد أن يمر بمراحل عديدة، تصل في النهاية إلى الخط أو الكلام المكتوب على الورق^(٢٢).

يرسم المعبر صورة بقرة للدلالة على البقرة، وصورة الحصان للدلالة على الحصان.

- **مرحلة التصوير المعنوي:** وذلك عندما وجد الإنسان أنه بحاجة إلى التعبير عن معنى معين لجأ إلى التعبير عن ذلك المعنى بصورة تتصل به، فمثلاً: عندما يريد الحديث عن معركة يصور السيوف، والرماح، والخيول للدلالة على الحرب.

- **مرحلة التصوير الحرفي:** وهنا حدثت نقلة في الكتابة، إذ تم تصوير الحروف التي تتكوّن منها الكلمات، وجعل لكل حرف صورة، ومن مجموع الحروف تتكوّن الجمل.

- **مرحلة الحروف الأبجدية:** وهي المرحلة الأخيرة، وتم بموجبها استبدال الصور بالحروف الأبجدية.

أهمية الكتابة:

تعد الكتابة نشاطاً لغوياً أساسياً تستخدم في الحياة اليومية، فعندما يكتب الفرد يوصل إلى الآخرين أفكاره وأخباره وخبراته، أو للتعبير عن مشاعره وإحساساته وعواطفه حيال الآخرين، فالكتابة إرسال والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التي تستخدم فيها اللغة، والكتابة وسيلة التواصل بين البشر، وهي وعاء الفكر، وحافظة التراث، وأداة التعبير

والتفكير. والكتابة ليست آلية تتم من خلالها إيصال أو نقل المعرفة والأخبار عنها فحسب، ولكنها تقنية يتم بواسطتها تحويل المعرفة وتوليدها، وإعادة بنائها، وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة. والكتابة عملية داخلية، تساعد الكتاب في فحص أفكارهم، فهي عملية ديناميكية، مع حركة متواصلة بين المنتج والعملية، والتجسيد والتذويت مهمان لهذه العملية، وإن الكتابة ليست مجرد أبنية جاهزة من الحديث، وليست نتاجاً بسيطاً، بل إنها عمل في العالم الخارجي يساعد الفرد على خلق تسوية داخلية^(٢٥).

وأكد العلماء العلاقة بين التفكير وتطوير الكتابة؛ لأن الكتابة أداة موجهة للتفكير فتعليم التفكير لا يجري بمعزل عن تعليم الكتابة، فالتعبير الكتابي عمليات بنائية تراكمية، سواء ما تعلق منها بالشكل أم ما تعلق منها بالمحتوى، بمعنى أن عمليات الكتابة تتضمن التفكير وما يلزمه من اضطراب أو تنظيم أو تحسين. والكتابة فعل يعكس تفكير الفرد، وإن الأفكار التي يريد أن يقدمها لن تظهر منطقية على الورق إذا لم تكن منطقية في رأس الفرد، وقاد هذا الواقع التربويين إلى مناصرة قضية تعليم

حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الجدلي، لكي يكتب الفرد بشكل أفضل. ويبدو أن مهارة الكتابة من أصعب مهارات اللغة، إذ إن في كل مرة يكتب فيها الطالب جملة، تكون احتمالات كبيرة لأن يقع في كثير من الأخطاء، وهذا ما يدعو إلى تعليم هذه المهارة وتعلّمها وفق مستويات متدرجة حتى تصل إلى النهاية، أي إلى كتابة جيدة، فإن ما يميز الإنسانية هو ذلك الاستخدام المبدع للنظم التي تُوظَّف في تحويل الأفكار إلى كلمات وجمل كتابية^(٢٦).

مهارات الكتابة لطلاب الصف الثالث الأساسي

يمكن إجمال مهارات الكتابة اللازمة لطلاب الصف الثالث الأساسي بالآتي^(٢٧):

١- الرسم الكتابي:

أ- كتابة التنوين بأشكاله الثلاث كتابةً صحيحةً.

ب- التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.

ج- كتابة كلمات مشددة.

د- التمييز في الكتابة بين الحروف المشابهة في النطق.

هـ- كتابة الكلمات التي تحتوي على لام شمسية كتابةً صحيحةً.

و- كتابة كلمات مختومة بالألف والواو والياء.

ز- كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

ح- إتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة.

ط- كتابة قطعة مكونة من (٣٠) كلمة بعد النظر إليها ثم حجبها.

ي- كتابة قطعة مكونة من (٤٠) كلمة غيباً.

ك- رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات.

٢- مهارات التعبير الكتابي:

أ- الإجابة الصحيحة كتابياً عن الأسئلة المعطاة.

ب- تكوين جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة.

ج- كتابة جمل مكتملة المعنى حول الموضوعات من بيئة الطالب، أو مواقف شاهدها.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجرى ماهر^(٢٨) دراسة عن آراء المعلمين في تطوير مهارات التفكير العليا عند الطلبة في المراحل الأساسية، وأهمية التعلم النشط في التحصيل العلمي،

وأجريت الدراسة في تركيا على (٦٤٥) طالباً في إحدى المدارس، فقد أدى استخدام أسلوب التعلم النشط إلى زيادة تحصيل الطلاب، وبينت أنه من الضروري توزيع الطلبة على مجموعات عددها أقل مما هي عليه في الصفوف، وأظهرت النتائج أنَّ التعلم النشط يعمل على زيادة تحصيل الطلبة ويؤثر إيجابياً في عدة جوانب، منها زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وانتباههم، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية، وزيادة التفاعل داخل الصف، وأنَّ تنمية مهارات التفكير العليا تؤدي في المحصلة إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه، ويعمل أيضاً على توفير بدائل إيجابية للصراع بين المعلم والمتعلمين حتى يكون نشطاً، فالمعلم يتدخل لدى المتعلم وزيادة فرصه التعليمية بدلاً من التحكم في تعلمه، وبهذا يكون الطلبة مقتدرين على صنع القرار، وتتجنب العملية التعليمية التعليمية الصراع الكامن بين الطلبة والمعلم ليحل محله التعاون.

وقام فرفورة^(٢٩) بدراسة هدفت إلى تحديد فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي والمفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة

الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في منطقة عمان التعليمية الرابعة المنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، موزعين على أربع شعب دراسية، وقد وُزعت هذه الشعب عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام الاستراتيجية التوليفية التعليمية القائمة على التعلم النشط، وتكونت من (٦٤) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكونت من (٦٦) طالباً وطالبة. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: هناك أثر للاستراتيجية التوليفية التعليمية القائمة على التعلم النشط، في تحصيل النقد الأدبي لدى الأفراد الذين درسوا بهذه الاستراتيجية، وكان أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة على تحصيل النقد الأدبي من أفراد المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل النقد الأدبي يعزى إلى متغير التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس التوليفية القائمة على التعلم النشط. وأظهرت نتائج الدراسة هناك أثر للاستراتيجية التوليفية التعليمية

القائمة على التعلم النشط، فيما يتعلق بتنمية المفاهيم الصرفية لدى الأفراد الذين درسوا بهذه الاستراتيجية، وكان أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة على تنمية المفاهيم الصرفية من أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم الصرفية يعزى إلى متغير التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس التوليفية القائمة على التعلم النشط.

أجرى جستس^(٣٠) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج النهوض بمستوى تعليم القراءة ومهارات اللغة الشفهية كمهارة من مهارات الاستعداد للقراءة والمهارات الحسية الحركية بالروضة، وتكوّنت العينة من ٤٠ طفلاً وطفلة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، إذ تعرضت المجموعة الأولى للبرنامج المصمم لهذه الدراسة، الذي احتوى مجموعة من الأنشطة لتنمية اللغة وبعض مهارات الاستعداد للقراءة مثل: الأغاني والرقص، وخيال الطفل، والقصص. كما تضمن أنشطة لتنمية العضلات الدقيقة والكبيرة، فضلاً عن بعض الأنشطة الحركية والفنية، وتم توفير الخبرات التفاعلية للأطفال من خلال

المواقف الدرامية المختلفة، بينما تعرضت المجموعة الضابطة لخبرات الروضة العادية، واستمر البرنامج مدة ستة أسابيع، وتم إجراء الاختبارات القبليّة والبعديّة على المجموعتين، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن ملحوظ في مهارات اللغة الشفهية والمهارات الحسية الحركية والقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المناعي^(٣١) دراسة هدفت إلى فحص أثر استخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وتكوّنت عينة الدراسة من شعبتين من طلاب الصف الخامس الأساسي تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية تعلمت مهارات القراءة الجهرية باستراتيجية القراءة المتكررة وعددها (٣٠) طالباً، ومجموعة ضابطة تعلمت مهارات القراءة الجهرية بالطريقة التقليدية وعددها (٣٠) طالباً، وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار قبلي واختبار بعدي لقياس مستوى القراءة الجهرية لديهم، وقد تم التحقق من صدق

الاختبار وثباته. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكان لصالح التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح التحصيل المرتفع في الاختبار البعدي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى التفاعل بين استراتيجية القراءة المتكررة ومستوى التحصيل في الاختبار البعدي.

أجرى دراية^(٣٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح مبني على استراتيجيات الخريطة الدلالية والعصف الذهني في تطوير القدرة الكتابية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي واتجاهاتهم نحوها، واشتمل البرنامج على كيفية كتابة رسالة، ومقالة قصيرة، وموضوعات حرة. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الرمثا، وأما عينة الدراسة فتكوّنت من (٢١٢) طالباً وطالبة موزعين على ست شعب، تم اختيارها عشوائياً، وتكوّنت المجموعة التجريبية من شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، والمجموعة

الضابطة من شعبة ذكور وشعبة إناث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام برنامج الكتابة المقترح، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة لصالح الخريطة الدلالية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة تعزى إلى أثر الجنس لصالح الإناث، فضلاً عن ذلك فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الكتابة لصالح المجموعات التجريبية بشكل عام، ولصالح مجموعة الخريطة الدلالية بشكل خاص.

وقام الخمايسة^(٣٣) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (٢٤٦) طالباً وطالبة، للكشف عن مستوى الطلبة في التعبير الكتابي، وتم تطبيق اختبار كتابي يتكوّن من جزأين على عينة الدراسة، أما عينة الدراسة التجريبية فقد تكوّنت من (١٢٢) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي

تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس عند الجزء الأول وعند الاختبار الكلي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأن الباحثين تمكنا من بلورة مشكلة الدراسة، وأفادا من خلالها بتوسيع إطارها النظري، والاطلاع على أدواتها، والاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة الحالية وكذلك أسلوب المعالجات الإحصائية المعتمد في الدراسات السابقة.

ولاحظ الباحثان أنهما تميزاً بدراستهما الحالية من حيث اهتمامهما في أثر التعلم النشط وفي متغيراتها التابعة إذ لم يجد الباحثان في حدود اطلاعهما دراسة قد تطرقت إلى هذه المتغيرات بالمنهج الذي اتبعته هذه الدراسة.

وجاءت الدراسات السابقة في ثلاثة محاور بناءً على موضوعات الإطار النظري كالآتي:

١- الدراسات التي تناولت التعلم النشط وبيان أثره في زيادة التحصيل لدى الطلبة وبمختلف المراحل الدراسية ومنها دراسة ماهر^(٣٤)، ودراسة فرفورة^(٣٥).

٢- الدراسات التي تناولت القراءة وتنميتها وتحسينها لدى طلبة المرحلة الأساسية ومنها

منهم (٦٠) طالباً و (٦٢) طالبة، موزعين على أربع شعب دراسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، واستخدمت أداتان هما: اختبار التعبير الكتابي وقد تكون من جزأين، والبرنامج التعليمي الذي هو من تصميم الباحث، وتكون من مجموعة من التدريبات والنشاطات التي تسعى إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الذي هو موضوع الدراسة. وأظهرت النتائج وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات التعبير الكتابي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفيما يخص متغير التفاعل بين البرنامج والجنس، فقد كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل البرنامج مع الجنس عند الجزء الثاني من الاختبار فقط لصالح الإناث، وقد لوحظ أن أداء الإناث على اختبار التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية كان أفضل من أداء الذكور، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على اختبار التعبير الكتابي

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة لؤلؤة طارق، وهي إحدى مدارس مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٠) طالباً وطالبة، توزعوا في شعبتين تمثلان مجموعتي الدراسة، ثم تم تعيين الشعبتين بالطريقة العشوائية من أصل (٧) شعب؛ كي تمثل الشعبة الأولى (شعبة ج) المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، وعدد أفرادها (٣٥) طالباً وطالبة، والثانية (شعبة ز) تمثل المجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم النشط، وعدد أفرادها (٣٥) طالباً وطالبة. والجدول (١) يبين توزع أفراد الدراسة حسب الجنس والمجموع.

جدول (١): توزع أفراد الدراسة حسب الجنس والمجموع

دراسة المناعي^(٣٦) (٢٠٠٧) ودراسة جستس^(٣٧).

٣- الدراسات التي تناولت الكتابة وتنميتها وتحسينها لدى طلبة المرحلة الأساسية ومنها دراسة درايسة^(٣٨) ودراسة الحماسة^(٣٩).

وما يميز هذه الدراسة عن سابقتها أنها تناولت أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة وذلك باستخدام أدوات قياس محددة وهي عبارة عن اختبارات القراءة والكتابة التي تم إعدادها وتحكيمها وتطويرها لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة، خلافاً للدراسات السابقة التي اقتصرَت على تنمية واحدة فقط من المهارات المذكورة وباستخدام أسلوب محدد أو استراتيجية محددة لتقييم أداء الطلبة. وهذه الدراسة في حدود علم الباحثين هي الوحيدة التي تبحث في أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة وتأثير الجنس فيه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وقام الباحثان بإجراء هذه الدراسة لسد بعض النقص الحاصل في هذه الموضوعات ومن أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، والطالب المتعلم بشكل خاص.

الجنس	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
ذكور	٢٠	٢١	٤١
إناث	١٥	١٤	٢٩
المجموع	٣٥	٣٥	٧٠

أدوات الدراسة:

١- المادة التعليمية: تكونت المادة التعليمية من ثلاثة دروس مقررة في الفصل الثاني في منهاج اللغة العربية للعام ٢٠١١م/ ٢٠١٢م، للصف الثالث الأساسي وهي: الدرس السادس عشر (الأسد والفأر)، والدرس الثامن عشر (القمح)، والدرس التاسع عشر (وطني الجميل).

٢- الخطط التدريسية: تضمنت وصفاً لاستراتيجية التدريس، وتحديد الأهداف الخاصة والأنشطة المناسبة، ودور كل من المعلم والمتعلم في تنفيذها، فضلاً عن التقويم القبلي، والتكويني، والختامي للدرس وتشمل:

أ- الخطط التدريسية اليومية لكل درس.

ب- تحليل المحتوى لكل درس.

٣- اختبار الكتابة في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي وهو من إعداد الباحثين.

٤- اختبار القراءة في اللغة العربية للصف

الثالث الأساسي (بالاستعانة بدليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الثالث الأساسي).

وقد تم إعداد الخطط التدريسية لدروس: الأسد والفأر، والقمح، ووطني الجميل لتدريسها في خمسة أسابيع أي بمعدل (١٢ حصة) لدرس الأسد والفأر، و(١٢ حصة) لدرس القمح، و(١٢ حصة) لدرس ووطني الجميل.

وللتحقق من مدى ملاءمة هذه الخطط لأغراض الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة هذه الخطط لمحتوى المادة التعليمية ووضوحها، وملاءمتها لطلبة الصف الثالث الأساسي، وفي ضوء الاقتراحات والآراء

والملاحظات التي قدمها المحكمون أجرى الباحثان بعض التعديلات عليها.

بناء اختبائي القراءة والكتابة:

قام الباحثان بإعداد اختبار كتابي تكون من (٥٠) فقرة، لقياس أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في دروس الأسد والفأر والقمح ووطني الجميل، إذ قام الباحثان باشتقاق الأهداف من هذه الدروس وتحديدتها، ثم قاما بعد ذلك بإعداد جدول المواصفات. وتكون الاختبار الكتابي في صورته الأولى من (٥٠) فقرة، وتم كتابة فقراته وتوزيعها على نوع من الأسئلة المقالية، موزعة على دروس الأسد والفأر، والقمح، ووطني الجميل.

وقام الباحثان بإعداد اختبار القراءة بهدف تقييم قدرة الطلبة على القراءة في دروس الأسد والفأر، والقمح، ووطني الجميل، وتم بناء هذا الاختبار من خلال الاستعانة بدليل المعلم للغة العربية للصف الثالث الأساسي. وتكون اختبار القراءة في صورته الأولى من (عشر فقرات)، وتم كتابة فقراته وتوزيعها على نوع من تقييم الأداء للطلاب، موزعة على دروس الأسد والفأر، والقمح، ووطني الجميل.

صدق اختبائي القراءة والكتابة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبارين القرائي والكتابي من خلال عرض الأهداف، وجدول المواصفات، وفقرات الاختبار بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ بهدف مراجعة فقرات الاختبار وإعادة صياغتها، وإبداء آرائهم حول الصيغة اللغوية لمفرداته، وإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاختبار من حيث: وضوح أهدافه، ومدى شموليته، والدقة العلمية لفقراته، وتمثيلها للمحتوى، والأهداف المراد قياسها، فضلاً عن توزيع علامات كل سؤال، ودرجات تقييم الأداء، أو أية اقتراحات أخرى، وبعد ذلك جمعت ملاحظات المحكمين، وتم تعديل بعض فقرات الاختبار، وإعادة صياغة بعضها لتصبح أكثر دقة.

ثبات اختبائي القراءة والكتابة:

تم احتساب معامل الثبات للاختبارين القرائي والكتابي المستخدم في هذه الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي من غير عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار test – Re test

يظهر من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (٠,٣٩) و (٠,٤٧)، وكانت معاملات التمييز لفقرات الاختبار تتراوح ما بين (٠,٣٩) و (٠,٥٠). وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة لأنها جاءت أعلى من ٣٠ وأقل من ٨٠ حسب تصنيف ابل.

طريقة تصحيح أوراق اختبار الكتابة:

تم تصحيح أوراق الاختبار واحتساب العلامات من قبل معلمات الصف الثالث الأساسي وتدقيقها من قبل المشرفة القائمة على هذه المرحلة. وقام الباحثان بمراجعة الأوراق والتدقيق. حيث تكون الاختبار من (٥٠) فقرة، بحيث كل سؤال له عدة فروع وبدائل، وعلى الطالب اختيار البديل المناسب لكل فرع، ولكل فرع علامة واحدة، وفي النهاية تكون العلامة العظمى للاختبار من (٥٠ درجة).

تحليل فقرات اختبار القراءة:

تم حساب معاملي الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويبين الجدول (٣) معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار القراءة:

حيث تم تطبيق الاختبار مرتين بفواصل زمني مدته أسبوعين، وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون وبلغت قيمة معامل هذا الثبات لاختبار القراءة (٠,٩٧) و (٠,٨٧) للاختبار الكتابي، وهي قيمة مقبولة وتسوّغ استخدام الاختبارين لأغراض الدراسة الحالية.

تحليل فقرات اختبار الكتابة:

تم حساب معاملي الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويبين الجدول (٢) معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار الكتابي:

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٤٧	٠,٥٠
٢	٠,٤٢	٠,٣٩
٣	٠,٣٩	٠,٤٤
٤	٠,٤٢	٠,٥٠
٥	٠,٤٢	٠,٥٠
٦	٠,٤٢	٠,٥٠
٧	٠,٣٩	٠,٤٤
٨	٠,٣٩	٠,٤٤
٩	٠,٣٩	٠,٤٤
١٠	٠,٣٩	٠,٥٠
١١	٠,٣٩	٠,٤٤
١٢	٠,٤٧	٠,٥٠
١٣	٠,٤٢	٠,٣٩

الجدول (٣): معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار القراءة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٥٣	٠,٥٣
٢	٠,٤٠	٠,٤٠
٣	٠,٤٣	٠,٤٧
٤	٠,٥٧	٠,٤٧
٥	٠,٦٠	٠,٧٥
٦	٠,٦٠	٠,٧٥
٧	٠,٤٠	٠,٤٠
٨	٠,٣٧	٠,٣٣
٩	٠,٤٣	٠,٤٧
١٠	٠,٥٧	٠,٤٧

وتدقيقها من قبل المشرفة القائمة على هذه المرحلة ومراجعة الباحثين، وتم اعتماد معايير التقدير (ممتاز، جيد، مقبول، بحاجة إلى تحسين) في تقييم الأداء. وتكوّن الاختبار من (١٠) فقرات، وكان التقييم على كل فقرة على النحو الآتي: بحيث إذا كان التقييم ممتازاً يأخذ (٤) علامات، وإذا كان التقييم جيداً يأخذ (٣) علامات، وإذا كان التقييم مقبولاً يأخذ (٢) علامتين، وإذا كان التقييم بحاجة إلى تحسين يأخذ (١) علامة).

أعلى علامة تساوي $4 \times 10 = 40$.

أدنى علامة تساوي $1 \times 10 = 10$.

إذاً الاختبار مداه بين $(10 - 40)$.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل في هذه الدراسة هو التعلم النشط، ومتغير الجنس كمتغير مستقل وسيط.

- أما المتغيرات التابعة فهي مهارات القراءة، والكتابة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام المعالجات

الإحصائية الآتية:

١ - المتوسطات الحسابية.

٢ - الانحرافات المعيارية.

يظهر من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين $(0,37)$ و $(0,60)$ ، وكانت معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت ما بين $(0,33)$ و $(0,75)$. وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة لأنها جاءت أعلى من ٣٠، وأقل من ٨٠ حسب تصنيف ابل.

طريقة تصحيح اختبار القراءة:

تم تقييم الأداء لاختبار القراءة للطلبة من قبل معلمات الصف الثالث الأساسي

٣- تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA).

٤- معامل ارتباط بيرسون Pearson.
إجراءات الدراسة:

اتخذت الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

١- تم تحديد الأهداف والمتطلبات السابقة لمحتوى دروس الأسد والفأر، والقمح، ووطني الجميل من كتاب الصف الثالث الأساسي (الفصل الثاني) للعام الدراسي ٢٠١١م/٢٠١٢م.

٢- إعداد الخطط التدريسية لكل درس من الدروس السابقة والأنشطة التابعة لكل درس وفق الاستراتيجية المقترحة (التعلم النشط) وتصميم أوراق العمل الخاصة بكل منها، وإعداد كذلك الخطط التدريسية للمجموعة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية.

٣- إعداد جدول مواصفات لاختبار الكتابة، ومن ثم بناء الاختبار.

٤- تحديد أهداف اختبار القراءة، ثم كتابة فقرات هذا الاختبار.

٥- التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، ثم

تطبيقها على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة (شعبة من طالبات الصف الثالث الأساسي) لإخراج أدوات الدراسة بصورتها النهائية تمهيداً لتطبيقها على عينة الدراسة.

٦- تدريب المعلمات من قبل الباحثين على الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة، من خلال النقاش والحوار، وبيان التعليمات التي ستتخذها المعلمات فضلاً عن الاستعانة بدليل المعلم لتوضيح أية أمور غير واضحة لدى المعلمات، من خلال عدة لقاءات.

٧- قيام الباحثان بزيارات للمعلمات من أجل مناقشة الخطط التدريسية قبل تطبيقها، ومتابعة تطبيقها من خلال الحضور لبعض الحصص، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمات حول التطبيق، ومناقشتها في الصعوبات التي قد تطرأ في التطبيق واقتراح الحلول.

٨- قيام الباحثان بتدريب الطلبة على مهارات التعلم النشط قبل البدء بتطبيق الدراسة رسمياً للمجموعة التي تُدرس، وفق استراتيجية التعلم النشط، وبحضور معلمات المادة.

٩- تم تطبيق الاختبارات على أفراد

مجموعتي الدراسة في الفترة الزمنية نفسها، التي استغرقت (خمسة) أسابيع، من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١م/ ٢٠١٢م، بواقع (١٢ حصة) لدرس الأسد والفأر، و(١٢ حصة) لدرس القمح، و(١٢ حصة) لدرس وطني الجميل.

١٠- تم تطبيق اختباري الكتابة والقراءة بعد الانتهاء من تدريس الدروس الثلاثة، وقد تم تصحيح الاختبارات من قبل المعلمات في اليوم نفسه.

١١- بعد تطبيق الاختبارات، تم تصحيحها، وإدخال النتائج إلى الحاسب الآلي لتحليلها والقيام بالمعالجات الإحصائية واستخراج نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بتنمية مهارة القراءة من خلال الإجابة عن السؤالين الأول والثاني...

- السؤال الأول: ما أثر طريقة التعلم النشط في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

في تنمية مهارات القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى متغير الجنس؟

تمت الإجابة عن هذين السؤالين باختبار الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد الدراسة على اختباري القراءة القبلي والبعدي، وفقاً لطريقة التدريس (طريقة التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية)، والجدول (٤) يبين ذلك:

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار القراءة البعدي وعلاماتهم القبلي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس:

طريقة التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكور	٢٠	٢٥,٥٠	٦,١٣	٣٠,٥٥	٥,٨٨
	إناث	١٥	٢٢,٠٠	٦,٩٨	٢٨,٨٧	٨,٣٧
	المجموع	٣٥	٢٤,٠٠	٦,٦٥	٢٩,٨٣	٦,٩٩
التعلم النشط	ذكور	٢١	١٩,١٤	٦,٢٣	٣٧,٢٩	٤,١٩
	إناث	١٤	٢٣,٦٤	٧,٤٩	٣٤,٥٠	٦,١٥
	المجموع	٣٥	٢٠,٩٤	٧,٠٢	٣٦,١٧	٥,١٧

لأثر طريقة التدريس والجنس، والجدول (٥) يبين نتائج التحليل:

الجدول (٥): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة على اختبار القراءة البعدي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار القراءة البعدي، الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم النشط، قد بلغ (٣٦,١٧)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية الذي بلغ (٢٩,٨٣)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة من الذكور (٣٤,٠٠) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة من الإناث الذي بلغ (٣١,٢٩).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٢,٢٦	١	١٢,٢٦	٠,٣٢٧	٠,٥٦٩
طريقة التدريس	٦١٧,٠٠٣	١	٦١٧,٠٠٣	١٦,٤٦٤	* ٠,٠٠٠
الجنس	٨٢,٠٧٨	١	٨٢,٠٧٨	٢,١٩	٠,١٤٤
الخطأ	٢٤٧٣,٣٦٥	٦٦	٣٧,٤٧٣		
التباين الكلي المعدل	٣٢٧٤	٦٩			

* الفرق دال إحصائياً.

(٢, ١٩) وبمستوى دلالة (٠, ١٤٤)، مما

يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار القراءة البعدي تعزى إلى متغير الجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، من طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى متغير الجنس.

لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة؛ لمعرفة لصالح أية مجموعة كانت الفروق في طريقة التدريس، والجدول (٦) يبين النتائج:

يلاحظ من الجدول (٥) أنّ قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس بلغت (١٦, ٤٦٤)، وبمستوى دلالة (٠, ٠٠٠). مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدّراسة (التجريبية، والضابطة) على اختبار القراءة البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى أثر طريقة التدريس (طريقة التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية).

ويتضح من الجدول (٥) أيضاً أنّ قيمة (ف) بالنسبة لمتغير الجنس بلغت

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار القراءة البعدي تبعاً لتغير طريقة التدريس

الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	٣٥	٢٩,٧٧	١,٠٥
التعلم النشط	٣٥	٣٥,٨٦	١,٠٦

يلاحظ من الجدول (٦) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية، التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط، بلغ (٣٥,٨٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (٢٩,٧٧)، وهذا يدل على أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط، مما يؤكد أثر هذه الطريقة في تنمية مهارة القراءة، لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن أن يعود السبب إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، إلى التركيز على إيجابية المتعلم، من خلال تعلمه في مجموعات متعاونة، وإعطائه حرية

التعلم المسؤول، وقد أدى هذا إلى تهيئة بيئة تعليمية تعليمية متميزة تتماز بحالة من التعاون والتشارك بين الطلبة، وبالتالي زيادة تشجيعهم في أثناء المواقف التعليمية، وإقبالهم على التعلم، وتنفيذ الأنشطة بحماسة وفاعلية، والتوصل إلى نتائج علمية سليمة، وتدوينها وقراءتها ومناقشتها ومراجعتها؛ للتأكد من صحتها وانتقاء الأفضل منها، قبل عرضها على أفراد المجموعات الأخرى، ثم أخذ التغذية الراجعة عن هذه الأفكار من أقرانهم داخل الحجرة الصفية، ومن المعلم، وإعادة كتابتها وتصنيفها.

كما أنّ إجراءات التدريس للمجموعة التجريبية، تهتم بتقديم المعلومات والأفكار في بداية كل درس، على شكل مشكلة حقيقية ترتبط بواقع حياة الطلبة اليومية؛ مما شجع الطلبة على البحث والتنقيب عن البيانات والمعلومات، من خلال العودة إلى مصادر متنوعة (قراءة الكتاب المقرر، وسؤال المعلم، وطلب المساعدة من الزملاء)، وهذا قد يساعد على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والأفكار والمعلومات، وتحليلها وتصنيفها وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها،

ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها الطالب. وكذلك فإنها قد تعمل على إثارة انتباه الطالب إلى موضوع الدرس ومهاراته، وإعادة صياغتها، واستخدام الأشكال والرسوم في توضيحها، وتحديد المفاهيم والأفكار الرئيسة في المشكلة، وتفعيل دور الاستقصاء في الوصول إلى القراءة السليمة. وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية في مهارات القراءة على المجموعة الضابطة، إلى ما تحقّقه في تعزيز التعلم ذي المعنى المتمثل في إعطاء فرصة النشاط المعرفي للمتعلّمين، مثل التفكير بصوت عالٍ، وتفسير البيانات، والمشاركة في الصراع المعرفي القائم على المناقشة الفاعلة والبناءة حول الموقف المدروس، وتطوير الفروض وقراءتها بلغة الطالب الخاصة.

وفي التدريس القائم على التعلم النشط، يتم تجزئة المهمات التعليمية الكبيرة إلى مهمات أصغر منها؛ حيث ينجزها الطالب في سلسلة متوالية محددة وبنجاح، ونجاح الطالب في إنجاز المهمات الصغيرة، يعني إعطاء دافع قوي للطالب لإنجاز المهمات الأكبر من خلال تجزئتها وتفتيتها إلى مهمات أصغر، والتعبير عنها بلغته الخاصة، كما أنّ التدريس ربما كان له أثر

في جذب انتباه الطلبة من خلال التفاعل مع المحتوى العلمي للمادة التعليمية، ومع الطلبة أنفسهم ومع المعلم؛ لتبادل الأفكار وتعديلها وإيجاد العلاقات بين الأفكار.

تُعَدّ هذه الطريقة من أكثر الطرق فعالية بين الطلبة، وأكثرها تشويقاً لأنها تعتمد على المطالعة الخارجية، من خلال مطالعة الكتب المدرسية، والرجوع إلى مراجع معينة، أو صحف، يومية، أو الإنترنت، أو المجلات، فيطلب من الطلبة قراءتها ومحاولة التمييز بين الحقائق والآراء التي تناولتها.

كما أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار القراءة البعدي تعزى إلى متغير الجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في تنمية مهارة القراءة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى متغير الجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون طريقة التعلم النشط صالحة لكل من الذكور والإناث،

في تنمية مهارات القراءة لديهم ولذلك لم توجد فروق تعزى إلى الجنس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بتنمية مهارة الكتابة من خلال الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع...

- السؤال الثالث: ما أثر طريقة التعلم النشط في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟

- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة

الصف الثالث الأساسي تعزى إلى متغير الجنس.

تمت الإجابة عن هذين السؤالين باختبار الفرضيتين الصفريتين الثالثة والرابعة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد الدّراسة على اختباري الكتابة القبلي والبعدي، وفقاً لطريقة التدريس (طريقة التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية) والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار الكتابة البعدي وعلاماتهم القبليّة تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكور	٢٠	٣٢,٧٣	٩,٥٨	٤٠,٣٨	٧,٤٢
	إناث	١٥	٣١,٩٥	٧,٥٢	٣٥,٦٨	٩,٤٤
	المجموع	٣٥	٣٢,٣٩	٨,٦٥	٣٨,٣٦	٨,٥٥
التعلم النشط	ذكور	٢١	٣٨,١٩	٦,٢٤	٤٦,٦٠	١,٩٩
	إناث	١٤	٣٢,٠٠	٥,٤٠	٤٢,٣٤	٦,٤٤
	المجموع	٣٥	٣٥,٧١	٦,٥٩	٤٤,٨٩	٤,٧٦

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريس والجنس، والجدول (٨) يبين نتائج التحليل:

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدّراسة على اختبار الكتابة البعدي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس.

يتبين من الجدول (٧) أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة على اختبار الكتابة البعدي، الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم النشط، قد بلغ (٨٩، ٤٤)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية الذي بلغ (٣٦، ٣٨)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة من الذكور (٥٦، ٤٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدّراسة من الإناث، الذي بلغ (٩٠، ٣٨).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي «ف»	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١١٠,٨٢١	١	١١٠,٨٢١	٢,٦١	٠,١١١
طريقة التدريس	٥٧١,٥١٤	١	٥٧١,٥١٤	١٣,٤٥٨	* ٠,٠٠٠
الجنس	٢٤٣,٥١٨	١	٢٤٣,٥١٨	٥,٧٣٤	* ٠,٠١٩
الخطأ	٢٨٠٢,٧٤	٦٦	٤٢,٤٦٦		
التباين الكلي المعدل	٣٩٩٩,٤٦٨	٦٩			

* الفرق دال إحصائياً.

يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي

ويلاحظ من الجدول (٨) أنّ قيمة «ف» بالنسبة لطريقة التدريس بلغت

الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى متغير الجنس.

هذا وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة؛ لمعرفة لصالح أية مجموعة كانت الفروق في طريقة التدريس والجنس، والجدول (٩) يبين النتائج:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية المعدلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار الكتابة البعدي تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكور	٢٠	٤٠,٦١	١,٤٧
	إناث	١٥	٣٦,٠٦	١,٧١
	المجموع	٣٥	٣٨,٣٧	١,١٣
التعلم النشط	ذكور	٢١	٤٥,٨٦	١,٥٠
	إناث	١٤	٤٢,٧١	١,٧٧
	المجموع	٣٥	٤٤,٢٢	١,١٢

الدّراسة (التجريبية، والضابطة)، على اختبار الكتابة البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى أثر طريقة التدريس (طريقة التعلم النشط، والطريقة الاعتيادية).

ويتضح من الجدول (٨) أيضاً أن قيمة «ف» بالنسبة لمتغير الجنس بلغت (٥,٧٣٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠١٩)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدّراسة (التجريبية، والضابطة)، على اختبار الكتابة البعدي تعزى إلى متغير

يلاحظ من الجدول (٩) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط، بلغ (٢٢, ٤٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (٣٧, ٣٨)، وهذا يدل على أنَّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام طريقة التعلم النشط، مما يؤكد أثر هذه الطريقة في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ويلاحظ من الجدول (٩) أيضاً أنَّ المتوسط الحسابي المعدل للذكور بلغ (٢٣, ٤٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣٨, ٣٩)، وهذا يدل على أنَّ الفرق كان لصالح الذكور.

وقد يعزى تقدم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة، إلى تدرج الطلبة في الكتابة عبر مراحل تتضمن كل منها خطوات وعمليات متنوعة، وإعطائهم الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغبون في الكتابة فيه، وتقمص الطالب شخصية الكاتب الحقيقي في أثناء الكتابة، إذ هو الذي يخطط، ويكتب، ويراجع، ويصحح وينشر

موضوعه، كما أنَّ تنوع الأنشطة والتدريبات المصاحبة لكل عملية من العمليات مما يدخل السرور والبهجة على عملية الكتابة. وممارسة الطلبة لنقد ما يكتبه الطالب نفسه، ونقد الطالب الآخر لما كتبه زميله من خلال تبادل أدوار المراجعة والتقويم للمنتج الكتابي، وكذلك تحول دور المعلم من التلقين والتدريس المباشر إلى دور المساعد والمرشد والموجه، لما يقوم به الطلبة من عمليات في تعلم مهارات الكتابة.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى ما وفرته الطريقة التجريبية للطلبة من حرية في التعبير عن أفكارهم، وتدوينها والعمل على ترتيبها وتنقيحها، من غير قلق من الأخطاء اللغوية التي قد تحدث من التركيز على الأفكار وتنظيمها وتدوينها، بأسلوب مشوق ومثير.

وقد ساعد تدريب الطلبة على التقويم الذاتي، على تنمية شعورهم بالمسؤولية تجاه ما يكتبون، وجعلهم مقتدرين على تحليل مضمون ما يكتبون، واكتشاف الأخطاء اللغوية، إن وجدت، وقد أظهر الطلبة تفاعلاً مع قوائم التصحيح الذاتي، فقد أشبعت رغبتهم في

تعرف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار الكتابة البعدي، تعزى إلى متغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في تنمية مهارة الكتابة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى إلى متغير الجنس، وكان الفرق لصالح الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر رغبة من الإناث في إظهار قدراتهم على الكتابة، أو أنهم يحصلون على تعزيز من آبائهم بشكل أكثر من الإناث.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحثان في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة، بجملة من التوصيات التي قد تسهم في الارتقاء بتعليم مهارات القراءة والكتابة، ومن هذه التوصيات الآتي:

١- تدريب المشرفين التربويين والمعلمين، على التطبيقات العملية لاستخدام طريقة التعلم النشط، وتقويمها داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال اعتماد البرامج التدريبية، وعقد الندوات والورش الفنية المتخصصة في هذا المجال.

٢- تضمين مناهج اللغة العربية، وكتبها في المرحلة الأساسية وحدات تعليمية يتم تعليمها باستخدام طريقة التعلم النشط؛ ليفيد منها الطلبة ويتمكنوا من استخدام تلك الطريقة في تعلمهم لمبحث اللغة العربية.

الهوامش:

(١) سعادة، جودت أحمد. عقل، فواز. اشتية، جميل. زامل، مجدي. أبو عرقوب، هدى، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط١. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

(٢) عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(3) Pickett, Li. K. Literacy Learning During Play in Primary Classroom. The University of New Mexico, 2000.

(11) Paulson, D. R. & Foust, J. L. Active Learning for the college classroom: Available: (2003). <http://chemistry.calstatela.edu/chem..&Biochem/active/main.html>.

(12) Sharon, D. & Martha L. (2001). Learning & Development, New York: McGraw Hill Book Co

(١٣) بدير، كريمان محمد، التعلم النشط، ط١. عمان، دار المسيرة للنشر، ٢٠١٢م.

(١٤) بدوي، رمضان مسعد، التعلم النشط، ط١. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(١٥) بدير، كريمان محمد، التعلم النشط، ط١. عمان، دار المسيرة للنشر، ٢٠١٢م.

(١٦) سعادة، جودت أحمد. عقل، فواز. اشتية، جميل. زامل، مجدي. أبو عرقوب، هدى، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط١. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

(١٧) عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(١٨) جميل، محمد والفيصل، سمر، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط١. القاهرة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م.

(١٩) عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(٢٠) المناعي، محمد علي ناجي، أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن.

(٤) عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد.

أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

(٥) الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبدالكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

(٦) عامر، فخرالدين، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، ط١. القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠م.

(٧) وزان، منار سعد الدين، درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.

(٨) بركات، سلمى محمد عبدالرحمن، الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، تشخيصه وعلاجه. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

(٩) صومان، أحمد إبراهيم رشيد، بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

(١٠) المؤتمر التربوي لمديريات الجنوب، ٢٠١٠م <http://www.addustour.com>.

(28) Mahir Oglu, A Teachers Opinions on Students Higher Order Thinking Skills, Online Submission, Paper Presented at The International Educational Technology (IETC) Conference: Available: amahir@gazi.edu.tr. 2008.

(٢٩) فرفورة، محمود زهدي حسن، فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

(30) Justice, L. M. Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschools: Relative Effects of Two Approaches. American Journal of Speech Language Pathology. 12 (3), 320-323, 2003.

(٣١) المناعي، محمد علي ناجي، أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، ٢٠٠٧م.

(32) Darayseh, A The Effect of Prop□-used Program Based on Semantic Mapping and Brainstorming Strategies on Developing the English Writing Ability and Attitudes of the First Scientific Secondary Students. Unpublished PhD Thesis, Amman University, Amman-Jordan, 2003.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، ٢٠٠٧م.

(21) <http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=504370>

(٢٢) مرجي، فهد مثقال ذيب، أثر برنامج لتعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلالية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

(٢٣) عليان، أيمن يوسف، أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

(٢٤) الدليمي، طه علي حسين والواللي، سعاد عبد الكريم، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

(٢٥) شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م.

(٢٦) صومان، أحمد إبراهيم رشيد، بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

(27) <http://elamerat.yoo7.com/t1846-topic>.

Semantic Mapping and Brainstorming Strategies on Developing the English Writing Ability and Attitudes of the First Scientific Secondary Students. Unpublished PhD Thesis, Amman University, Amman – Jordan, 2003.

(٣٩) الخمايسة، إياد محمد خير، بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

(٣٣) الخمايسة، إياد محمد خير، بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

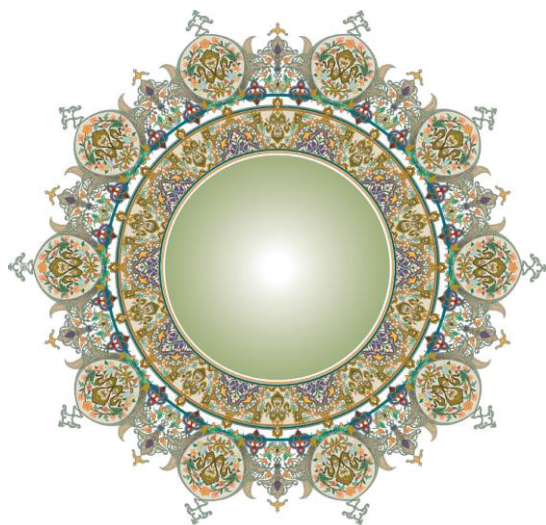
(34) Mahir Oglu, A. Teachers Opinions on Students Higher Order Thinking Skills, Online Submission, Paper Presented at The International Educational Technology (IETC) Conference: Available, amahir@gazi.edu.tr, 2008.

(٣٥) فرفورة، محمود زهدي حسن، فاعلية استراتيجية توليفية تعليمية قائمة على التعلم النشط في تحصيل النقد الأدبي وتنمية المفاهيم الصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

(٣٦) المناعي، محمد علي ناجي، أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، ٢٠٠٧م.

(37) Justice, L. M. Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschools: Relative Effects of Two Approaches. American Journal of Speech Language Pathology. 12 (3), 320-32, 2003.

(38) Darayseh, A. The Effect of Proposed Program Based on



سجون ومعتقلات مدينة قرطبة زمن الأمويين في الأندلس

د. أحمد حامد المجالي*

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/٢/٧م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٦/٣/١٥م

ملخص

تناولت هذه الدراسة موضوع سجون مدينة قرطبة زمن الدولة الأموية في الأندلس، فقد تطورت السجون في العالم الإسلامي، وعرفت الدولة الأموية عدة أنواع من السجون منها ما كان في عاصمتهم قرطبة، وتم الحديث عن سجون قرطبة لأهميتها كعاصمة للدولة ولتنوع السجون بها، وتقسّم السجون التي عرفت قرطبة إلى نوعين: السجون العامة، والسجون الخاصة، وكان لكل منها خصائصها من حيث نوعية السجناء، والتهمة التي وجهت إليهم، وطريقة التعامل معهم، وبالتالي اختلفت كيفية إدارتها، وقد عرفت قرطبة أكثر من سجن عام.

ومن السجون الخاصة: سجن الدويرة، وسجن المطبق الذي تطور بتطور مقر الحكم، ودار الرهائن، كما تمّ التعريف بتلك السجون وأماكنها مع إيراد أسماء لعدد من الذين سجنوا فيها، والحديث عن العاملين في تلك السجون ومنهم البوابون والوكلاء والضابطون والحراس، والحديث عن أوضاع السجناء بشكل عام.

Abstract

This study discusses Cordoba's prisons during the time of the Umayyad State in Andalusia. The prisons were developed in the Islamic world, where several kinds of prisons were known in the capital Cordoba. The prisons of Cordoba have been discussed for their importance as the capital of the State and the diversity of prisons there.

* أستاذ مساعد، جامعة الزرقاء الأهلية.

There were two kinds of prisons in Cordoba: public prisons and private prisons, each of which has its own characteristics in terms of the type of prisoners, their crimes, and the way they treated; therefore, the way to manage them differed. Further, there was more than one public prison in Cordoba. Private prisons include: Al-Dowayrah, Al-Matbaq that was developed with the development of the government residence, and the Inmate House. These prisons were introduced with their locations and names of some of the prisoners. In addition, the study reports the workers in those prisons, including gatekeepers, agents, and guards, describing the conditions of prisoners in general.

المقدمة:

جاءت هذه الدراسة للتعريف بالسجون والمعتقلات التي عرفها الأندلسيون في مدينة قرطبة عاصمة الدولة الأموية في الأندلس، إذ كان لا بد للدولة من اتخاذ عدد من العقوبات الرادعة للجريمة كان من ضمنها عقوبة السجن والاعتقال، حيث يتم حجر المخالف وإبعاد خطره عن العامة وتتم مراقبته والوقوف على أحواله في محاولة منها لتعديل سلوكه. وقد عرفت قرطبة عدة أنواع من السجون والمعتقلات، ولكل منها ظروفها الخاصة من حيث الهدف من النشأة، مما ترتب عليه اختلافات في نوع المسجونين فيها، وكيفية

إدارتها. وسيقوم الباحث بالتعريف بتلك السجون مع الإشارة إلى أحوالها، وإدارتها، والغرض الذي أدى لإنشائها في محاولة من الباحث لتوفير صورة أقرب إلى الوضوح حول تلك السجون للباحثين والمهتمين بالتاريخ الإسلامي بشكل عام وبالتاريخ الأندلسي بشكل خاص.

الدلالة اللغوية للفظ السجن:

السَّجْنُ: الحبس. وهو ضد التخليّة، والسَّجْنُ، بالفتح: المصدر. سَجَنَهُ يَسْجُنُهُ سَجْنًا أي حبسه. والسَّجْنُ: الحبس، فمن كسر السين فهو المَحْبُوس وهو اسم، ومن فتح السين فهو مصدر سَجَنَهُ سَجْنًا، وفي الحديث: "ما شيء أحق بطول سجن من

لسان، والسَّجَّان صاحب السجن، ورجل سجينٌ مسجون، والجمع سجناء وسجنى^(١).

بدايات السجن وتطورها:

عرف الإنسان عقوبة السجن قديماً، وقد ورد الحديث عن السجن في القرآن الكريم، ولعل من أشهر المساجين الذين عرفوا في التاريخ النبي يوسف عليه السلام، الذي سجن ظلماً وبهتاناً، كما ورد في القرآن الكريم أيضاً على لسان فرعون بتهديده لموسى عليه السلام بالسجن إن آمن بالله رباً وكفر بالوهية فرعون فقال تعالى: ﴿قَالَ لَئِنْ آتَّخَذْتَ إِلَهًا غَيْرِي لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ﴾ [الشعراء: ٢٩]. وعندما جاء الإسلام وأنشأ الدولة كان لا بد من وجود مؤسسات عقابية لردع المخالفين ولا بد أيضاً من وسائل وعقوبات لهذه الغاية فتنوعت هذه العقوبات وكان منها عقوبة السجن، وبحث الفقهاء مشروعية هذه العقوبة التي رافقت نشأة الدولة الإسلامية، فاختلف المحدثون فيما إذا كان النبي صلى الله عليه وسلم قد اتخذ سجنًا في بداية تأسيس الدولة الإسلامية أم لا، وأورد البعض أن النبي صلى الله عليه وسلم قد أمر بسجن أحدهم بالمدينة المنورة في تهمة دم^(٢)، وقيل أنه حبس في التهمة

أحدهم حبساً سيراً^(٣)، كما اختلفوا فيما إذا كان أبو بكر الصديق قد اتخذ سجنًا أم لم يتخذ، أما زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، قد ظهر معنى السجن، حيث أمر بسجن الخطيئة الشاعر لهجوه أحد المسلمين^(٤)، وقد ورد ذلك في شعر الخطيئة يستعطف به عمر بن الخطاب رضي الله عنه، ويطلب منه إطلاق سراحه، متشفعاً بأطفاله وحالتهم، ومن ذلك قوله:

ماذا تقول لأفراخٍ بذى مرخ
زغبُ الحواصلِ لا ماءٌ ولا شجرُ
ألقيتَ كاسِبَهُمْ في قعرٍ مظلمةٍ
فاغفر عليك سلام الله يا عمر^(٥)
كما أنَّ عمر بن الخطاب رضي الله عنه قد أمر بسجن رجل آخر لسؤاله عن عدد من السور^(٦)، وأمر بسجن معن بن زائدة لسبب أيضاً^(٧)، وقد ابتاع عمر بن الخطاب فيما بعد داراً من صفوان بن أمية بأربعة آلاف دينار اتخذها مكاناً للسجن^(٨).

ويبدو أنَّ السجن قد تطور شكله في زمن عثمان بن عفان رضي الله عنه بحيث تم اتخاذ منزل للسجن بحيث يتم توفير حراسة على المسجونين فيه، حيث قام بسجن ضاري بن الحارث، الذي كان من لصوص بني تميم وفُتِّاكهم، ومات في سجنه هذا^(٩)، كما كان

لأمير المدينة المنورة في زمنه مروان بن الحكم سجنًا في المدينة المنورة سجن فيها عبدًا سرق ثماراً من أحد البساتين^(١٠)، كما اتخذ علي أبي طالب - كرم الله وجهه - سجنًا في الكوفة كعقوبة للمخالفين^(١١)، حيث قام بهدم السجن المعروف بنافع الذي كانت تنقسه الناحية الأمنية حيث تعددت محاولات الفارين منه ونجاح البعض في ذلك، فعمل على بناء سجن آخر أكثر تشديدًا وهو السجن المعروف بالمُخَيَّس^(١٢).

وأخذت السجون بالانتشار في الدولة الإسلامية بعد ذلك سواء زمن الأمويين أو زمن العباسيين، وتعددت أنواعها بتنوع الجرائم المرتكبة والتهم الموجهة إلى السجناء، وكذلك خصوصية مرتكبيها، كما تطورت أشكال إدارتها، والخدمات التي تقدمها والاحتياجات الأمنية الممارسة فيها.

السجون في الأندلس:

كانت الأندلس كغيرها من الدول الإسلامية قد عرفت عقوبة السجن منذ تواجد المسلمين فيها زمن الفتح وزمن الولاة استمراراً للإجراءات المتبعة في الخلافة الأموية، ثم أخذت بالتطور زمن الدولة الأموية في الأندلس والتي هي الإطار الزمني للبحث.

فقد استخدم عبدالرحمن بن معاوية (١٣٨-١٧٢ هـ/ ٧٥٩-٧٨٨ م) هذه العقوبة، في صراعه مع الصميل بن حاتم، بأن أودعه الحبس في قرطبة، حيث قُتل فيه^(١٣)، كما أمر بحبس ثلاثين رجلاً من أهل أشبيلية ممن ثاروا مع حيوة بن ملامس وعبدالغافر اليحصبي^(١٤)، وأمر بقتلهم فيما بعد^(١٥).

وأوردت المصادر التاريخية المتاحة أسماءً لعدد من السجون وأنواعاً متعددة منها، وأشارت إلى تطورها زمن بني أمية في الأندلس، فمنها ما كان موزعاً على المدن الرئيسية، وفي مختلف الفترات الزمنية، وبأنواع مختلفة، ومنها ما كان مختصاً بفئة معينة من المساجين كسجن دار الأشراف بأشبيلية*، الذي سجن فيه أبو عبدالله محمد بن رشيد القلعي ثم الغرناطي، لتبديده أموال الدولة^(١٦). وسجون أخرى في الجزر التي كانت تابعة للأندلس حيث أمر المظفر عبدالملك بن المنصور بتقييد طرفة الصقلي ب قيد ثقيل ووكل به جماعة من وجوه الغلمان، فمضوا به نحو الساحل، حيث حمل على بغل ورجلاه في ناحية أمام الناس زيادة في التنكيل والتشهير به، ثم قام الغلمان بملازمته حيث الجزيرة إلى حبس بها، وقتل بعد ذلك^(١٧). كما أن هنالك سجوناً في القلاع والحصون منها سجن

يحيى، وغيرهم من أهل الشوكة من أهل سرقسطة ممن وقفوا إلى جانب محمد بن هشام في ثورته عام ٩٣٥هـ/٩٣٧م وقد حصل الصلح وأفرج عنهم فيما بعد^(٢١).

السجون العامة في قرطبة:

لقد لبثت قرطبة زهاء ثلاثة قرون قاعدة للدولة الإسلامية في الأندلس ومركز الفتوحات والغزوات، ومشوى الحركة العقلية الأندلسية، وبقيت حتى بعد انهيار الخلافة تحت ظل الطوائف ثم المرابطين والموحدين، وكان لسقوطها في أيدي القشتاليين سنة ٦٣٣هـ/١٢٣٦م أعظم وقع في الأندلس والعالم الإسلامي^(٢٢).

وقد شهدت قرطبة مدار البحث وعاصمة الأندلس تطوراً في العديد من المجال منها تطور المؤسسات العقابية، فقد عرفت أنواعاً متعددة من السجون، أثرت عدة عوامل في تصنيفها تبعاً لموقع السجن، ومكانة المسجون ووضع الاجتماعى والسياسى والتهمة الموجهة للسجين، والجريمة التي ارتكبها، ومن هذه السجون:

السجون العامة في قرطبة:

سجن قرطبة:

بجسن منت شون، سجن فيه زكريا بن عمر بن عمرو^(١٨).

أنواع السجون:

تنوعت السجون التي أنشأتها الدولة الأموية في الأندلس فمنها ما كان عاماً، وأخرى كانت خاصة، وكذلك عرفوا السجون المؤقتة والسجون المتنقلة، فعندما غزا المطرف بن عبدالله في زمن أبيه الأمير عبدالله بن محمد (٢٧٥-٣٠٠هـ/٨٨٨-٩١٢م) مدينة إشبيلية تمكن من هزيمة الثائرين بها وقبض على إبراهيم بن الحجاج وخالد بن خلدون وغيرهم، فأمر بتكبييلهم وحبسهم وأمر بتقييد وحبس محمد بن ملك القرشي، وذلك في أحداث سنة ٢٨٢هـ/٨٩٥م، وقد تعرضت قواته لبعض الاعتداءات مما جعله يأمر بتعذيب ابن الحجاج وابن خلدون محبوسين في عسكره وضرب سحنون الكاتب، ثم رحل لقرطبة^(١٩)، وعندما وردت جباية إشبيلية، أمر المطرف بإطلاق من كان في اعتقاله من المتهمين من الكبول، وإبقائهم على حالهم في التوكيل بهم بأن وضع عليهم مشرفين أو وكلاء^(٢٠). ومنها أن الناصر لدين الله (٣٠٠-٣٥٠هـ/٩١٢-٩٦١م) اتخذ من سرادقه حبساً في غزوته لأهل سرقسطة** حيث حبس فيه محمد بن هشام وأخاه

ولذلك سمي قديماً ولكن المصادر المتاحة لم تقدم لنا معلومات واضحة عنه.

سجن العامرية:

وهو أحد السجون التي أنشأها المنصور بن أبي عامر*، وتم هدمه وإخراج من فيه من اللصوص والذعار وأرباب الجرائم على يد محمد بن هشام بن عبد الجبار** عندما استولى على قرطبة في ثورته ضد عبدالرحمن شنجول^(٢٦).

السجون الخاصة:

فقد يكتفي المتولي بإيقاع العقوبة بفرض الإقامة الجبرية، بحيث تنفذ عقوبة السجن في منزل المتهم، وقد استخدمت هذه العقوبة، وهنالك عدد من الشواهد التاريخية التي أوردتها المصادر في تاريخ الأندلس، منها ما كان من الأمير الحكم بن هشام (١٨٠-٢٠٦هـ/٧٩٦-٨٢٢م) حينما أتهم كاتبه محمد بن أمية*** بمؤامرة سليمان بن الأمير عبدالرحمن**** والميل له ومكاتبته بأخباره، فعزله وسخط عليه، وصير داره سجنه^(٢٧)، وكانت داره ودور أهله مجاورة لدار سليمان^(٢٨). وكذلك فتح الخصي* حجّام ومزين الناصر الذي سخط عليه

ويقع على النهر بالقرب من باب القنطرة، كان السجناء يخرجون منه* إلى النهر مع الموكلين مجراستهم، وفي هذا السجن حبس أبو الأسود يوسف الفهري وولده محمد فترة، ثم تمكن محمد من الفرار منه إلى طليطلة عن طريق سرداب يصل إلى بين السجن والهبط (وهو الجزء المنخفض من شاطئ النهر) بعد أن احتال على إدارة السجن بادعائه بإصابته بالعمى مما جعل العاملين في السجن يشفقون عليه ويهونون من حبسه^(٢٣).

ويرجع السيد عبدالعزيز أن الدويرة هو السجن القديم الذي سمي به أيضاً ريبض المدينة الغربية، مشيراً إلى أن قصر الفترة بين عبدالرحمن الداخل والحكم الربضي لا تدعوه للاعتقاد بحدوث تطوير في نظام السجن وأن حركة التجديد والتطوير في رسوم الدولة التي اقترنت بعصر عبدالرحمن الناصر لم تكن قد نشطت بعد^(٢٤). إلا أن السجن أو السجن القديم كان يقع في أحد أرباض قرطبة القديمة، ويسمى هذا الربض بربض السجن القديم نسبة لهذا السجن^(٢٥). وليس داخل القصر حيث تقع دار الدويرة، ويبدو أن الدولة قامت باستحداث سجن جديد

وسجنه بداره ثم صفح عنه عام ٣٦٠هـ/٩٧١م بأن سمح له بالخروج من داره والتصرف في حوائجه إلا أنه بقي خارج الخدمة السلطانية^(٢٩). وقد استمرت هذه العادة زمن ملوك الطوائف في قرطبة، حيث حدد عبدالملك بن محمد بن جهور (٤٥٧-٤٦٣هـ/١٠٦٤-١٠٧٠م) مكان سجن واعتقال أخيه عبدالرحمن في منزله، وعين مراقبين عليه^(٣٠). وقد يعدُّ أحد السجون بغرض سجن أحدهم فقط بمعنى سجن خاص، حيث قبض المظفر بن الحاجب المنصور (٣٩٢-٣٩٩هـ/١٠٠٢-١٠٠٨م) على هشام بن عبدالجبار ونقله إلى الزاهرة، فأمر باعتقاله في حجرة كان قد أعدها له بما يصلح فيها فمكث فيها يومين ثم نقل إلى حبس ابنتي له فكان آخر العهد به^(٣١).

كما كان القصر في قرطبة، حيث مقر الدولة، مكاناً لأنواع متعددة من السجون، كالمطبق، والدويرة، ودار الرهائن، ولكل منها نوعيتها الخاصة من المساجين، ولها إدارتها الخاصة، وفيما يلي تعريف بهذه السجون.

سجن الدويرة:

وجد هذا السجن العقابي في قصر قرطبة القديم، ويبدو من خلال اسمه أنه دار صغيرة داخل حدود قصور الإمارة أو القصور الخلافية فيما بعد، وسميت بالدويرة تصغيراً لها، وقد أُنيطت مهمة الإشراف عليه إلى البوابين المتواجدين في القصر لحراسته، كجزء من مهام وظيفتهم. ومرَّ بهذا السجن عدد من الأحداث التاريخية فهو المكان الذي سُجن فيه كل من القاسم وعبدالملك وعبدالعزیز بن العباس المرواني الأموي زمن الأمير عبدالرحمن بن الحكم (٢٠٦-٢٣٨هـ/٨٢٢-٨٥٢م)، وأُخلى الأمير محمد (٢٣٨-٢٧٣هـ/٨٥٢-٨٨٦م) سبيلهم عندما تولى الإمارة فأدناهم من نفسه، ومناهم إحسانه، وخلع عليهم^(٣٢)، ونلاحظ من ذلك أنهم من أبناء الأسرة الحاكمة، وجاء سجنهم لمخالفتهم الأمير عبدالرحمن وبأمر منه.

ويشير ابن القوطية إلى أن الوزير أمية بن عيسى بن شهيد وزير الأمير محمد - حينما حل مكان الأمير على مدينة قرطبة لخروجه للغزو - هدد أحد أبناء الأمير محمد بالسجن بالدويرة في كليين (قيدين) بعد أن تدخل ابن الأمير في شأن معاقبة الوزير لأحد وكلاء ابن الأمير محمد^(٣٣)، وقد

والقصر وأقاليمها سنة ٣٣٠هـ / ٩٤١م^(٣٧).
وقد اختفى سجن الدويرة عن مسرح
الأحداث الأندلسية بعد إنشاء مدينة
الزهراء.

ونلاحظ من خلال تلك الأحداث أن
سجن الدويرة كان معداً لنوعية محددة من
السجناء ومنهم كبار المروانيين المخالفين من
بني أمية، وأبناء الأمراء وأخوتهم، وقادة
الثورات، وكبار المخالفين من رجال الدولة
وغيرهم.

المطبق**:

وقد ورد هذا الاسم كنوع من أنواع
السجون في المشرق الإسلامي زمن الدولة
العباسية أيضاً، وورد أيضاً في المصادر
الأندلسية بنفس المعنى وهو السجن الذي
يقع بشكل رئيس كجزء من قصر الأمانة
أو قصر الخلافة وفي طرف من أطرافه،
حيث يتم سجن المخالفين من كبار رجال
الدولة، وأبناء الأسرة الحاكمة، ومن يخشى
خطرهم السياسي من أبناء الطبقة العليا في
الدولة، فيكونوا بذلك أمام عين الحاكم، فيأمن
خطرهم ويشرف على عقابهم، وقد ورد هذا
الاسم لعدد من السجون بقرطبة، تبعاً لتطور
هذه المدينة وانتقال مقر الحكم فيها، ومنها:

مطبق قرطبة:

صدرت أوامر الوزير لبوابي القصر - كجهة
إشرافية لتنفيذ العقوبة - في القبض على ابن
الأمير وحبسه في دار الدويرة إذا غادر
مكانه المخصص له إذا لم يلتزم بتعليمات
الوزير^(٣٤). كما كان حبس الدويرة مكاناً
لحبس فرتون بن موسى وأخيه المطرف*
الثائرين عندما قبض عليهما الأمير محمد
وأخذ ثورتهم^(٣٥).

وفي زمن الناصر لدين الله سُجن في
سجن المطبق محمد بن إبراهيم بن
الحجاج**، وقاسم بن الوليد الكلبي***
صاحب الشرطة، وهما من أصحاب
المناصب العليا في الدولة، وحبس معهم
ثلاثة من أصحاب محمد وهم محمد بن
وهيب*، وسكن بن حذيرة، وعبيد الله بن
محمد المعروف بالذبياني^(٣٦).

وفي عام ٣٢١هـ / ٩٣٢م قام الناصر
لدين الله بضم يحيى بن محمد بن
عبد الملك** بسجن الدويرة لخلافه مع أخيه
فرتون*** بحكم مدينة وشقة****، وفي عام
٣٢٧هـ / ٩٣٨م أرسل فرتون مكبلاً للدويرة
أيضاً وأخرج يحيى منه بعد أن حل الكبل
عنه، وقت تم تعيين بوايين ملازمين له في
تحرّكاته داخل القصر، ثم رضي عنه الخليفة
الناصر فيما بعد، وسجل له على ببشتر*

كان هذا المطبق ملحقاً بقصر قرطبة زمن الأمراء الأوائل، وهو ذلك القصر الذي يعرف بقصر الدمشق الذي شيده عبدالرحمن بن معاوية^(٣٨)، واتخذهُ مقراً لحكمه قبل إنشاء مدينة الزهراء، حيث قام الأمير هشام بن عبدالرحمن بسجن أخويه مسلمة وأمية، داخل القصر، ولبثا في سجن المطبق ستاً وعشرين سنة، إلى أن قتلَا بأمر الحكم بن هشام عام ١٨٩هـ/ ٨٠٥م^(٣٩)، كما أن الحكم سجن به عدداً من الذين اتهموا بهيج الربض وقيد شيوخهم بالأصفاد، وقيل إن الحكم أراد قتلهم، وكان له ذلك في فئة منهم^(٤٠). وعندما تولى الأمير المنذر (٢٧٣-٢٧٥هـ/ ٨٨٦-٨٨٨م) الإمارة، كثرت السعيات بحق وزيره هشام بن عبدالعزيز فأمر الأمير بسجنه عام ٢٧٣هـ/ ٨٨٦م^(٤١)، بعد مضي شهرين من إمارة المنذر، حيث صدرت عن هشام من مطبقة أشعاراً لجاريته عاج، قال فيها:

وإني عداني أن أزورك مطبقاً

وباب منيع بالحديد مضبب

فإن تعجّبي يا عاجّ مما أصابي

ففي ريب هذا الدهر ما يتعجب

وفيها يقول وقد نصحه البعض بالفرار من مطبقة:

وكم قائل قال: انجُ ويحك سالماً
ففي الأرض عنهم مُستراذ ومذهب
فقلت له: إن الفرار مدلّة

ونفسي على الأسواء أحلى وأطيب
سأرضى بحكم الله فيما يُنوبني
وما من قضاء الله للعبدٍ مهرب^(٤٢)

وقد نفذ أمر الأمير بقتله، وسجن أولاده وحاشيته، وألزم أولاده بسداد غرامة قدرها مائتي ألف دينار، وبقوا في السجن حتى أطلقهم الأمير عبدالله فيما بعد^(٤٣).
مطبق الزهراء:

وقد أمر الخليفة الأموي عبدالرحمن الناصر لدين الله ببناء ضاحية الزهراء الملوكية عام ٣٢٥هـ/ ٩٣٦م، بعد أن ضاقت قرطبة عاصمة الخلافة، فاختر مكانها على مقربة من غربي قرطبة شمال نهر الوادي الكبير، واستمر العمل بإكمال مرافقها بقية عهد الناصر ومعظم عهد ولده الحكم^(٤٤)، وتقع على بعد خمسة أميال تقريباً غرب قرطبة على سفح جبل العروس^(٤٥).

وفي قصر الزهراء اتخذ الناصر لدين الله مؤسس هذه المدينة مطبقاً لحبس مخالفيه، ويقع هذا المطبق جنوبي القنطرة

المسماة بقرطبة الأسود^(٤٦)، حيث اتخذ الناصر لدين الله من الأسود التي أهداها له أمير زناته محمد بن خزر*^(٤٧)، وسيلة لإرهاب أعدائه والمعتقلين لديه بحيث يفزع بها أصحاب الجرائم فالقلوب من خوفها واجفة، وكان مقرها في دار تقع خلف قصره بقرطبة فوق القنطرة المائلة على الخندق، وبجوفه المطبق الذي ينسب إليها فتدعى بقرطبة الأسود، وقد عين عليها الناصر لدين الله من يقوم على خدمتها، سباعون يضعونها في الحديد ويطعمونها وكان لها وظائفها الكافية من لحوم البقر وقد زهد فيها آخر عمره فعقرها وعطل رسمها^(٤٨). واستمر كسجن رئيس إلى أن تأسست مدينة الزاهرة زمن المنصور بن أبي عامر، ليعود إلى مكانته بعد هدم الزاهرة وانتهاء الدولة العامية حيث عاد مركز الحكم للزهراء.

ومن أبرز الذين ارتبط ذكرهم بهذا السجن الطليق المرواني وهو مروان بن عبدالرحمن بن عبدالرحمن الناصر الذي كان أديباً شاعراً، مكثراً، والذي نظم أكثر شعره في السنوات التي تواجد بها في السجن، حيث سجن وهو ابن ست عشرة سنة، لقتله أبيه بسبب جارية، ومكث في السجن ست عشرة سنة، وأطلق سراحه بعد ذلك،

ومات قريب ٤٠٠هـ / ١٠٠٩م^(٤٩). وسجن معه فيما بعد الشاعر أبو عبدالله محمد بن مسعود الغساني البجاني، الذي اتهم برهق في دينه، فسجنه المنصور بن أبي عامر فيه، وله أشعار بينه وبين الطليق المرواني، منها ما يتغزل بالطليق حيث كان وسيماً:

غدوتُ إلى السجنِ خِدناً لابن يعقوب
وكنتُ أحسبُ هذا في التكاذيبِ
رامت عُداتي تعذيبي وما شَعَرَتِ
أنَّ الذي فعلوه ضِدَّ تعذيبي
راموا بعادي عَن الدُّنيا وزُخرفها
فكَانَ ذَاكَ إِدْنائِي وتَقْرِيبي
لم يعلموا أنَّ سِجْني لا أبالهم
قد كان غايةَ مأمولي ومرغوبي^(٥٠)
وقد صدرت عنه أشعاراً يستعطف بها
المنصور بن أبي عامر ليعفوا عنه^(٥١).

كما أنَّ المنصور بن أبي عامر سجنَ فيه الحاجب جعفر بن عثمان المصحفي، وللمصحفي قصائد متعددة يستعطف بها المنصور لإطلاق سراحه^(٥٢). وقيل أنَّ المصحفي قُتل خنقاً ببيت البراغيث وهو أحد الأماكن بسجن المطبق، وقيل دس إليه شربة مسمومة وذلك عام ٣٧٢هـ / ٩٨٢م^(٥٣).

مع عدد من أهل بيته من أبناء الناصر، ومنهم سليمان بن المرتضى^(٥٧). وعندما ثارت العامة على المستظهر بالله وحاصرت قصره، سمع المسجونون فيه هتاف الناس فاستغاثوهم، فاخترق الثوار المطبق وحطموا أغلالهم^(٥٨)، وأخرجوهم من السجن، وقتل المستظهر ونصب مكانه المستكفي^(٥٩).

مطبق الزاهرة:

تمكن المنصور بن أبي عامر من السيطرة على الدولة الأموية في الأندلس بعد وفاة الحكم المستنصر بتوليته حجابتها والوصاية على الخليفة هشام المؤيد ولإحكام السيطرة على الدولة عمل على إنشاء مدينة ملوكية جديدة على مقربة من شرقي قرطبة على الضفة الجنوبية لنهر الوادي الكبير عام ٣٦٨هـ/ ٩٧٨م وسماها الزاهرة، ونقل إليه خزائن الأموال والسلاح ودواوين الحكم^(٦٠)، فكان هذا المطبق في مدينة الزاهرة التي بناها المنصور بن أبي عامر (٣٦٦-٣٩٢هـ/ ٩٧٦-١٠٠٢م)، واتخذها مقراً لحكمه. وقد ورد ذكره فيما بعد زمن ولده عبد الملك الملقب بالمظفر إذ غضب على وزيره عيسى بن سعيد المعروف بابن القطاع لمقولة صدرت عنه بأنه يمتلك شؤون الملك والجيش ورضا

وفي مرحلة ما بعد الدولة العامرية عادت أهمية هذا المطبق على مسرح الأحداث، فأوردت المصادر أسماء لعدد من الذين سجنوا فيه كالقاضي ابن وafd اللخمي الذي سجن بتهمة مخالفته الخليفة المستعين والبربر، فضم إلى المطبق وتم تثقيفه (تقييده بالحديد) رغم شفاعات ووساطة الفقهاء والصالحين فيه، وكان المستعين يجري لن في المطبق وظيفة (وجبات غذاء) ليأكل منها فامتنع ابن وafd عن الطعام فمرض، فمات في سجنه عام ٤٠٤هـ/ ١٠١٣م^(٥٤).

وفي زمن الظافر بالله عبدالرحمن بن عبدالجبار (٤٠٨-٤١٤هـ/ ١٠١٨-١٠٢٤م) وتحديداً عام (٤١٤هـ/ ١٠٢٤م)، قبض الظافر بالله عبدالرحمن بن هشام بن عبدالجبار على وزرائه ومشيعته واعتقلهم وأغرمهم أموالاً^(٥٥). وكان اعتقالهم بالمطبق إذ لم يكن بقرطبة معقل يملك السلطان فيه نفسه إلا القصر إلا أنهم تمكنوا من مكاتبه الناس للثورة فاستجابوا لهم، فهاجموا القصر، وكسروا المطبق وأخرجوا الوزراء والمشيخة، وتمكنوا من القصر فعزلوا الظافر وبايعوا محمد بن عبدالرحمن ولقبوه المستكفي بالله (٤١٤-٤١٨هـ/ ١٠٢٤-١٠٢٨م)^(٥٦). وكذلك فعل المستظهر بالله

يتألفون قلوبهم بالهدايا والأعطيات والمعاملة الحسنة لتغيير اتجاهاتهم ومن ثم ضمان الولاء لهم، فقد يسمح لهم بمغادرة هذا المبنى إلى مرفقات القصر من حدائق وغيره بوجود الرقباء، ولكنهم يمنعون من مغادرة القصر بشكل عام، ومن الذين ارتادوا هذه الدار رهائن بني قيس المخالفين لسلطة بني أمية حتى إن الأمير عين لهم مؤدباً لتقديم خدمة التعليم لهم، وقد اعترض الوزير أمية بن شهيد على المؤدب حينما شاهده يعلمهم شعر عنتر، فقال معترضاً: "تعمد إلى شياطين قد شقي الخلفاء بهم فترويهم الشعر الذي يزيدهم بصيرة في الشجاعة، كف عن هذا ولا تروهم إلا لخمريات الحسن بن هانئ وشبهها من الهزل" (٦٦).

وفي صلح الأمير عبدالله بن محمد مع ابن هذيل، وضع ابن هذيل ولده رهينة لدى الدولة توثيقاً للعهد على الطاعة، وبأنه سيلتزم بوقف الثورة في تدمير*، وتم إرسال ولده لقرطبة لضمان ذلك (٦٧).

وفي عام ٢٣٥هـ/ ٩٤٦م تمكنت قوات الأمير عبدالرحمن من إجبار موسى بن موسى القسري على الطاعة حيث جعل ابنه إسماعيل رهينة عند الأمير، وتمكن إسماعيل من الفرار من قرطبة فيما بعد،

الناس، فأمر بقتله (٦١)، وبعث بثقات خدمه لمنازل عيسى وأصحابه وكتابه، حيث استصفى ما فيها من أموال وسجن أولاد عيسى الأكابر بمطبق الزاهرة (٦٢).

وهناك أسماء أخرى لمواقع في القصر استخدمت كسجون، منها:

دار البنيقة (٦٣):

وهي في القصر أيضاً، حيث سجن فيها الأمير عبدالله أخاه القاسم الذي اتهم بالخروج عليه (٦٤)، ثم نقله فيما بعد إلى سجن الدويرة، وقد أصيب القاسم بحالة من الأرق فلم يكن يستطيع النوم، فأرسلت له والدته دواءً لمساعدته على النوم وأوصته أن يتناوله على ثلاث أيام، إلا أنه شربها دفعة واحدة فمات بسبب ذلك (٦٥).

دار الرهائن:

وتقع هذه الدار بالقرب من باب القنطرة من قصر قرطبة، وكان يُضم إليها من يرتهنه الأمير من أبناء وأقارب الخارجين على الدولة بعد أن يتم أخذ المواثيق والعهود لضمان التزام هؤلاء بالعهود والمواثيق وتقديم الولاء والطاعة والانصياع لأوامر الدولة. ولهذا السجن خصوصيته التي حددها نوعية مرتاديه، فكان لأبناء الخارجين رعاية خاصة وهامش أكبر من الحرية حتى إن الأمراء كانوا

ويصور لنا ابن حيان المعاملة التي حظي بها إسماعيل ويلومه على فراره من دار الرهائن ويصفه بأنه حنّ إلى الشقاق والثورة وأنه لم يقدر النعمة التي كان فيها من غضارة العيش، بإنعام الأمير عليه "والتوسعة في القطائع المنيفة والصلات الجزلة، فرفض ذلك كله، وسما للمعصية"، وفشلت محاولته بالفرار إذ ألقى القبض عليه ولكن الأمير عبدالرحمن عفا عنه وخلاه على ما كان عليه من سعة قطاعة^(٦٨).

وفي عهد عبدالرحمن الناصر أيضاً ارتهن عدد من أقارب عمر بن حفصون - الثائر في بُشْتَر - منهم ابنه عبدالرحمن^(٦٩)، وابن أخيه، وابن لإبراهيم بن الحجاج الثائر بإشبيلية والموالي لابن حفصون، وقد قتل ابن أخ ابن حفصون، وأعيد ابن إبراهيم إلى أهله فكان ذلك سبباً في تقريب إبراهيم وعودته إلى الطاعة^(٧٠).

ومن السجون خارج قصور الحكام: دار الحسن بن حي:

وهي إحدى الدور الموجودة بقرطبة، اتخذها الأمير محمد بن هشام بن عبدالجبار الملقب بالمهدي (٣٩٩-٤٠٠هـ/١٠٠٩-١٠٠٩م) سجناً، فسجن فيها هشام المؤيد بعد أن أخرجه من القصر^(٧١)، كما سجن

فيها أيضاً سليمان بن هشام بن الناصر لدين الله عام ٣٩٩هـ/١٠٠٩م، حيث قام والده بتنظيم الخلاف على ابن عبدالجبار، وفاوضه على إطلاق سراح سليمان^(٧٢)، كما أن هشام المؤيد أودع بها أيضاً.
أحوال السجون الأندلسية في قرطبة بشكل عام:

من الواضح عند الاطلاع على أنواع السجون في قرطبة أنه تم تصنيف السجون إلى سجون عامة وأخرى خاصة، وبالتالي جاء هذا التصنيف انعكاساً لفئات المساجين ونوعية التهم الموجهة إليهم، فالسجون العامة كانت تضم المتهمين من أبناء عامة المجتمع وبتهم مختلفة كالقتل وقطع الطريق والسرقة والإعسار في الدين وغيره، وكان الحكم بالسجن يصدر عن المؤسسات القضائية والتي منها القاضي والمحاسب أو صاحب الشرطة. أما السجون الخاصة فهي مختلفة في النوعية أيضاً ولكنها بالجمل كانت تضم المخالفين أو مرتكبي الجرائم من بني أمية والمروانيين، ورجال الدولة من وزراء وقادة، والثائرين ضد الدولة وأبناءهم ومن يساندتهم، والمخالفين من العلماء والفقهاء وغيرهم، وبتهم متنوعة أهمها مخالفة الأمير أو الخليفة ونظامه، ويأتي الأمر بالسجن من قبل الأمير أو الخليفة، وقد يشكل لجان

للمحاسبة وبناءً على التحقيقات يوقع عقوبة السجن، من ذلك ما حدث من القبض على مسرة الخصي الفتى الكبير وأخيه عباس بتهمة اختلاس ثمانية آلاف دينار وتم سجنهما عام ٢٣٧هـ / ٨٥٢م وتعيين لجنة لإعادة تلك الأموال^(٧٣).

توفر الدولة للمسجونين عدداً من الحقوق التي لا بد منها كوجبات الطعام التي كانت تقدم للسجناء، والتي تعرف باسم الوظيفة^(٧٤)، وكذلك الدواء في حال مرض السجين وقد يسمح لأهله بإرسال بعض الأدوية والأطعمة والحاجيات^(٧٥)، كما تم توفير أدوات للكتابة كالأقلام والأحبار والورق، سواء للتأليف أو لكتابة المخاطبات والاسترحامات من داخل السجن، فقد تابع عدد من السجناء خصوصاً المثقفون منهم إنتاجهم العلمي بالرغم من السجن، فمنحوا الوقت والمواد اللازمة للتأليف، فصدر عن بعضهم عدد من المؤلفات، فقد سجن الشاعر أبو عمر يوسف بن هارون الكندي المعروف بالرمادي* (ت ٤٠٣هـ / ١٠١٢م) في عهد المستنصر بالله فاستغل وجوده في السجن فقام بتأليف كتاب سماه "الطير" ويقع في عدة أجزاء كله من شعره، وأورد فيه كل طائر معروف وذكر خواصه وذيل كل قطعة

بمدح ولي العهد هشام بن الحكم، مستشفعاً به إلى أبيه في إطلاق سراحه^(٧٦). وكذلك أبو عمر أحمد بن محمد بن فرج الجياني (ت في حدود ٣٦٠هـ / ٩٧١م)، الذي سجنه المستنصر وألف فيه كتاب "أحداث" الذي عارض به كتاب الزهرة لأبي بكر محمد بن داود الأصبهاني الذي حوى في كتابه مائة باب في كل باب مائة بيت من الشعر، وفاق ابن الفرغ في تأليفه هذا كتاب الزهرة بأن أورد مائتي باب في كل باب مائة بيت لم يشتمل عليها كتاب الزهرة، كما أنه قصر هذا الكتاب على الشعراء الأندلسيين فلم يورد أشعاراً لغيرهم^(٧٧). ويعد الكتاب في حكم المفقود.

كما أن الأمر لا يخلو من محاولة الترفيه عن المساجين، وذلك بإخراجهم بين الفينة والأخرى للتنزه في الأماكن المحيطة بالسجن، بوجود المراقبين والوكلاء^(٧٨).

الموظفون والإداريون:

تعد السجون المقياس الحقيقي لقوة الدولة ومنعتها، ففي زمن الثورات والانفلات الأمني، تفقد الدولة سيطرتها على السجون، فكان لا بد من متابعة السجون وتشديد إجراءاتها الأمنية لإظهار هيئة الدولة، ولتحسين إدارة السجون كان

لا بد من توافر عدد من الوظائف منها الإدارة، ففي سجون القصر كانت إدارة تلك السجون تقع ضمن مسؤولية البوابين، وهم رؤساء الحراس المتواجدين على أبواب القصر، كما أوكلت لهم مهام أخرى منها أن الحكم بن هشام (١٨٠- ٢٠٦هـ/ ٧٩٦-٨٢٢م) أمر حديراً البواب بقتل بعض شيوخ فتنة الربض ممن حبسوا في المطبق فرفض ذلك، فأوكل المهمة لابن نادر البواب فاستجاب له^(٧٩).

وهناك المشرفون الذين يراقبون حال السجناء وأوضاعهم، والوكلاء وهم أشخاص يتم تكليفهم بمراقبة السجن، ومتابعته ويتم تقديم تقرير عن حركاته وتنقلاته، وأحواله^(٨٠). وقد ألحق ببعض الأشخاص لقب الضاغط، والذي يبدو أنه من القائمين على السجن، والمسؤول عن نزع الاعترافات من السجن، منهم واثق الضاغط الذي أوكله المنصور مهمة محاسبة جعفر المصحفي في سجنه بالمطبق^(٨١)، ونجاح الضاغط الذي كان زمن المستظهر بالله عبدالرحمن بن هشام^(٨٢)، كما أن هنالك وظائف لا بد منها ككتاب الديوان، والطهاة وغيرهم من الذين عليهم تقديم الخدمة للسجناء وللقائمين عليه.

وبالطبع فإن اختلاف أنواع السجون جعل هنالك طرقاً مختلفة في إدارة كل نوع من تلك السجون، فالسجون العامة في قرطبة كانت ضمن إدارة شرطة المدينة، بينما كانت تخضع لرقابة المحتسب، حيث إنه كثيراً ما أنيطت هاتين الخطتين (الشرطة والحسبة) لشخص واحد^(٨٣).

مدة السجن وإنهاء العقوبة:

تختلف مدة الإقامة في السجون سواء العامة أو الخاصة منها، فهناك من قضى مدة كبيرة، وهنالك من سجن لأيام أو لساعات، ومن ذلك هشام بن عبدالرحمن الذي سجن ولده عبدالملك فمكث في سجنه إلى عام ١٩٨هـ/ ٨١٣م فكانت مدة سجنه تسع عشرة سنة^(٨٤).

وقد ينظر الحاكم في أحوال المسجونين ويفرج عن بعض من أمن عدم إضراره بالمصلحة العامة والمسلمين، ويبقى على آخرين، فقد نظر المنصور بن أبي عامر في أسماء من طال سجنهم، وكان فيهم أحد الأشخاص ممن أراد أن يبقيه في السجن ولكنه أطلق سراحه فيما بعد^(٨٥). وقد اتبع ولده الحاجب المظفر عبدالملك ذلك الأمر أيضاً في النظر في السجون، والكشف عن طال منهم سجنه، وتعدّر خلاصه، فيطلق

بالله من علة أصابته وأدت لاحتجابه عن الناس، فقام بعثت مائة رقبة من عبيده، وأسقط سدس جميع المغارم عن الرعايا بجميع كور الأندلس^(٩٠)، ولا بد من أن عدداً من المساجين قد استفادوا من ذلك القرار، بإسقاط المغارم عنهم وإخراجهم من السجون.

الخاتمة:

١ - عرف المسلمون كغيرهم من الدول عقوبة السجن كعقوبة رادعة للمخالفين، وقد تطور السجن في التاريخ الإسلامي كمؤسسة كما تطور غيره من المؤسسات، وقد شهدت الأندلس هذا التطور.

٢ - تطورت السجون والمعتقلات أو المؤسسات العقابية في الأندلس زمن الحكم الأموي، وبرز عدة أنواع نتيجة لهذا التطور، فهناك السجون المتقلة التي كانت ترافق الحملات العسكرية. وهنالك سجون موزعة على مختلف المدن الأندلسية. منها السجون العامة التي كانت عقوبة السجن فيها لعامة الناس وجرائم متعددة، وأخرى خاصة، وتختلف السجون العامة عن السجون الخاصة من حيث الإدارة، والمتابعة، والمكان، ونوعية السجناء، والتهم الموجهة إليهم.

من يؤمن بإضراره بالمسلمين، ويرجى سواهم^(٨٦).

وقد يصدر العفو عن المسجون إما عفواً خالصاً بسبب رضا الأمير أو من بيده الأمر، من ذلك أن امرأة أرسلت رقهه استعطاف للمنصور بن أبي عامر تستعطف في إخراج ولدها من السجن فكان ذلك^(٨٧).

وقد يصدر عفواً عاماً بمرسوم من الأمير أو الخليفة يقضي بإخراج المساجين في إحدى المناسبات المهمة من ذلك تولي الإمارة، حيث قام الأمير هشام بن عبدالرحمن (١٧٢ - ١٨٠ هـ / ٧٨٨ - ٧٩٦ م) وفي السنة الأولى من حكمه بتسريح من في السجون، ورد المظالم، والنظر في الصدقات^(٨٨). كما قام الأمير عبدالله بن محمد (٢٧٥ - ٣٠٠ هـ / ٨٨٨ - ٩١٢ م) أيضاً بإصدار أمره بسراح السجون عند توليه الإمارة^(٨٩).

أما الجرائم المتعلقة بالحقوق المدنية كالقتل والديون والمغارم فلا يشملها العفو العام، حيث يبقى مرتكبها في السجن إلى أن يتم إسقاط الحق الشخصي، أو سداد الدين في حال قضايا الإعسار، وقد تقوم الدولة بسداد جزء من الدين كما كان في عام ٣٦٤ هـ / ٩٧٤ م عندما برئ الحكم المستنصر

ففي حال فقدان السيطرة على الأمن بشكل عام، تفقد الدولة السيطرة على السجون مما يؤدي إلى الانفلات الأمني.

الهوامش:

(١) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفرقيقي المصري (ت ٧١١هـ / ١٣١١م)، لسان العرب، ١٥ ج، دار صادر، بيروت، د.ت، مادة (سجن)، وسيشار إليه تالياً ابن منظور، لسان العرب.

(٢) أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني (ت ٢٧٥هـ / ٨٨٨م)، سنن أبي داود، ٧ ج، تحقيق شعيب الأرناؤوط، محمد كامل قره يللي، دار الرسالة العالمية، دمشق، ٢٠٠٩م، أن أحد الذين عرضوا على النبي ﷺ كان مكتوفاً بنسعة، فأخلى سبيله، فخرج يجر نسعته، فسمي ذا النسعة، حديث رقم (٤٤٩٨) و(٤٤٩٩)، وسيشار إليه تالياً أبو داود، سنن؛ أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣هـ / ٩١٥م)، كتاب السنن: المعروف بالسنن الكبرى، ١٣ ج، تحقيق ودراسة مركز البحوث وتقنية المعلومات، دار التأصيل، القاهرة، ٢٠١٢م، ج٩، ص ٢١-٢٦، حديث رقم الحديث ٧٠٩٨.

(٣) أبو محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ / ٨٨٩م)، كتاب عيون الأخبار، ٤ ج، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م، ج ١، ص ٧٢.

(٤) أبو الحسن بن عبدالله بن الحسن النباهي (ت ٧٩٣هـ / ١٣٩٠م)، تاريخ قضاة الأندلس: أو كتاب

٣- كانت قرطبة عاصمة الأمويين، وكان فيها عدد من السجون فهناك السجون العامة كسجن قرطبة، وسجن العامرية، وسجون ومعتقلات خاصة، كالمطبق، ودار الدويرة، ودار الرهائن، أما المطبق فهو اسم لنوعية السجون المتواجدة في قصر الحاكم، وقد تغير مكانه بتطور مدينة قرطبة وتغير مقر الحكم فيها. وهنالك سجون ومعتقلات أخرى كانت تتخذ لتحديد الإقامة الجبرية.

٤- منح المسجونون في الأندلس بشكل عام وقرطبة بشكل خاص عدداً من الحقوق، منها توفير الطعام والشراب والدواء، وأدوات الكتابة، وجعل لهم فترات للتنزه.

٥- من الموظفين والإداريين في السجون، هنالك الحرس، والبوابون، الموكلون، والمشرفون والمراقبون وغيرهم.

٦- اختلفت مدة الحبس التي يقضيها السجين في سجون قرطبة، وكانت تخضع لاطلاع الحكام، وقد يكون هنالك عفو عام أو عفو خاص في بعض القضايا، ولا يشمل هذا العفو الجرائم المرتكبة ضد حقوق الناس المالية والشخصية ما لم يتم التنازل الشخصي عنها.

٧- هنالك دلالة على أن سيطرة الدولة على السجون مرتبطة بقوة الدولة وهيبتها،

✽إشبيلية: مدينة بالأندلس بينها وبين قرطبة مسيرة ثمانية أيام، وتقع على سهل من سهول نهر الوادي الكبير، وهي مدينة قديمة بناها يوليوس قيصر، وكانت أهم قواعد الأندلس، وهي كبيرة ولها أسوار حصينة، والتجارة عامرة بها. الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت ٧٢٣ أو ٧٢٧هـ / ١٣٢٣م أو ١٣٢٦م)، **الروض المعطار في خبر الأقطار: معجم جغرافي مع فهارس شاملة**، تحقيق إحسان عباس، ط ٢، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٤م. ص ٥٨-٦٠، ويشير إليه تالياً الحميري، **الروض المعطار**.

(١٦) أحمد بن محمد بن أحمد المقرئ (ت ١٠٤١هـ / ١٦٣١م)، **نفع الطيب من ذكر الأندلس الرطب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب**، ج ٨، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨، ج ٣، ص ٥٣١، ويشير إليه تالياً المقرئ، **نفع الطيب**.

(١٧) أحمد بن محمد ابن عذاري المراكشي (ت ٧١٢هـ / ١٣١٢م)، **البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب**، ج ٤، ط ٣، تحقيق ج. س. كولان وإلفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، ١٩٨٣م، ج ٣، ص ٢٦، ويشير إليه تالياً ابن عذاري، **البيان المغرب**.

(١٨) أحمد بن عمر بن أنس العذري، المعروف بالدلائي (ت ٤٧٨هـ / ١٠٨٥م)، **نصوص عن الأندلس، من كتاب ترصيع الأخبار وتنويع الآثار والبستان في غرائب البلدان والمسالك إلى جميع الممالك**، تحقيق عبدالعزيز الأهواني، معهد الدراسات الإسلامية، مدريد، د.ت، ص ٦٤، ويشير إليه تالياً العذري، **نصوص**.

المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا، ط ٥، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ١٩٨٣م، ص ٢٠٦، ويشير إليه تالياً النباهي، **المرقبة**.

(٥) أبو عمر أحمد بن محمد بن عبدربه الأندلسي (ت ٣٢٨هـ / ٩٤٠م)، **كتاب العقد الفريد**، ج ٧، شرح أحمد أمين، إبراهيم الأبياري، عبدالسلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٩١م، ج ٥، ص ٢٧٩، ويشير إليه تالياً ابن عبدربه، **العقد الفريد**.

(٦) النباهي، **المرقبة**، ص ٢٠٦.

(٧) النباهي، **المرقبة**، ص ٢٠٧.

(٨) أبو بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني (ت ٢١١هـ)، **المصنف**، ج ٩، تحقيق مركز البحوث وتقنية المعلومات، دار التأصيل، القاهرة، ٢٠١٥م، ج ٤، ص ٣٧٨، حديث رقم ٩٤٣٤.

(٩) النباهي، **المرقبة**، ص ٢٠٧.

(١٠) أبو داود، سنن، ٤٣٨٨، ج ٤، ص ١٢٦.

(١١) النباهي، **المرقبة**، ص ٢٠٧.

(١٢) أبو الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي المعروف بابن سيده (ت ٤٥٨هـ)، **المخصص**، ج ١٧، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ج ١٢، ص ٩٣، ويشير إليه تالياً ابن سيده، **المخصص**.

(١٣) مجهول، **أخبار مجموعة في فتح الأندلس وذكر أمرائها - رحمهم الله - والحروب الواقعة بينهم**، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتب الإسلامية: دار الكتاب المصري، القاهرة- دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨١م، ص ٩٢، ويشير إليه تالياً مجهول، **أخبار مجموعة**.

(١٤) مجهول، **أخبار مجموعة**، ص ٩٢.

(١٥) مجهول، **أخبار مجموعة**، ص ١٠٠.

الأول، القسم الأول، من الفتح حتى بداية عهد الناصر، ط ٤، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ١٢٩-١٣٦، وسيشار إليه تالياً عنان، دولة الإسلام.

(٢٣) ابن الأبار، الحلة السراء، ج ٢، ص ٣٥١؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ٧٥.

(٢٤) السيد عبدالعزيز، قرطبة، ص ٢١٨.

(٢٥) لسان الدين بن الخطيب السليمانى (ت ٥٧٧٦هـ/١٣٧٤م)، أعمال الأعلام فيمن بوع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام: أو تاريخ إسبانيا الإسلامية، القسم الثاني، تحقيق أ. ليفي بروفنسال، دار مكشوف، بيروت، ١٩٥٦م، ص ٣، ١٠٣، وسيشار إليه تالياً ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣؛ مجهول، ذكر بلاد الأندلس، تحقيق مولينا، ص ٣٣، المقري، نفع الطيب، ج ١، ص ٤٦٦.

* محمد بن عبدالله بن أبي عامر المعافري، اتصل بالخليفة الحكم المستنصر، وولي أعمالاً له منها القضاء والشرطة، ثم الحجابة، وعرف بالحاجب المنصور، حيث كان وصياً على هشام المؤيد، وتخلص من منافسيه فأصبح حاكماً للأندلس، من أعماله بناء مدينة الزهراء وزيادة في المسجد الجامع، وعدة غزوات وفتوحات، وأدخل الرعب في قلوب منافسيه، توفي في رمضان سنة ٣٩٢هـ/ آب ١٠٠٢م، وولي ابنه عبد الملك الحجابة من بعده، ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ٥٩-٨١.

* محمد بن هشام بن عبد الجبار بن عبدالرحمن الناصر تسلم الخلافة عام ٣٩٩هـ/ ١٠٠٩م وحكم لمدة سنة وأربعة أشهر، ولم تستقم له الأمور حيث ثار عليه هشام بن الحكم، وسليمان بن الحكم بن سليمان. الحميدي، جذوة المقتبس، ص ١٩.

(١٩) أبو مروان حيان ابن خلف ابن حيان القرطبي (ت ٤٦٩هـ/ ١٠٧٦م)، المقتبس في تاريخ رجال الأندلس، نشر ملشور انطواني، بونس كتنر الكتي، باريس، ١٩٣٧م، ص ١١٣، وسيشار إليه تالياً ابن حيان، المقتبس، ملشور.

(٢٠) ابن حيان، المقتبس، ملشور، ص ١١٤.

* الخيمة.

** سرقسطة: إقليم ومدينة في شرق الأندلس وهي المدينة البيضاء، وهي قاعدة من قواعد الأندلس، كبيرة القطر، أهلة بالسكان، ممتدة وواسعة الشوارع، لها سور حصين، وهي عل ضفة نهر، واسمها مشتق من اسم أحد القياصرة، وبها العديد من الآثار، وتشتهر بالزراعة والصناعة وغيرها، وسقطت بيد النصارى سنة ٥٠٢هـ/ ١١٠٨م. الحميري، الروض المعطار، ص ٣١٧.

(٢١) أبو مروان حيان بن خلف ابن حيان القرطبي (ت ٤٦٩هـ/ ١٠٧٦م)، المقتبس، ج ٥، اعتنى بنشره ب. شالميتا، بالتعاون لضبطه وتحقيقه مع ف. كورينطي وم. صبح وغيرهما، المعهد الأسباني العربي للثقافة، مدريد، ١٩٧٩م، ص ٤٠٣-٤٠٤، وسيشار إليه تالياً ابن حيان، المقتبس، ج ٥، شالميتا.

(٢٢) محمد عبدالله عنان، آثار الأندلس الباقية في إسبانيا والبرتغال، ط ٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ١٨، وسيشار إليه تالياً عنان، الآثار الباقية.

* يوسف بن عبدالرحمن بن حبيب الفهري آخر ولاية الأندلس، ولي الأندلس ١٢٩هـ/ ٧٤٦م وسط منافسة عدد من زعماء القبائل، إلى أن تمكن عبدالرحمن الداخل من الحكم، فتخلص منه. محمد عبدالله عنان، دولة الإسلام في الأندلس، العصر

أخبار بلد الأندلس، زمن المستنصر، تحقيق عبدالرحمن علي حجي، دار الثقافة، بيروت، ١٩٨٣م، ص ٧٣، وسيشار إليه تالياً ابن حيان، المقتبس، حجي.

(٢٩) ابن حيان، المقتبس، حجي، ص ٧٣.

(٣٠) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ١٤٩.

(٣١) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٣، ص ٣٥.

(٣٢) ابن حيان، المقتبس، س ٢، مكي، ص ١٢٠.

(٣٣) أبو بكر محمد بن عمر المعروف بابن القوطية (ت ٣٦٧هـ / ٩٧٧م)، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتب الإسلامية، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٢م، ص ٩٩، وسيشار إليه تالياً ابن القوطية، افتتاح الأندلس.

(٣٤) ابن القوطية، افتتاح الأندلس، ص ٩٩.

* فرتون بن موسى بن موسى بن فرتون، ثار هو وعدد من أفراد أسرته زمن الأمير محمد بطليطة وغيرها، وقد حبسه الأمير محمد هو وأخوه المطرف، ثم استخلفهما على أن لا يفارقا الطاعة بجامع قرطبة وأمام مشهد من الناس، وعلى أن يسكتا تطيلة، فكان ذلك، وقد ملك فرتون تطيلة وتوفي بها عام ٢٦٠هـ / ٨٧٤م، العذري، نصوص، ص ٣٤-٣٥.

(٣٥) العذري، نصوص، ص ٣٤.

* محمد بن إبراهيم بن الحجاج، وبني الحجاج من الأسر التي كان فيها الرئاسة بإشبيلية، وكان والده إبراهيم كبيرهم ووالي المدينة، وقد أظهر الخلاف على الدولة، ومال إلى ابن حفصون، ومات في حام ٢٨٨هـ / ٩٠١م، وولي ابنه عبدالرحمن بعده، أما محمد فولي قرمونة وكان من ضمن الخارجين على

(٢٦) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ١١٠.

*** محمد بن أمية مولى معاوية بن يزيد بن عبدالملك، كتب للأمير هشام بن عبدالرحمن وكان والده كاتباً لعبدالرحمن، وكتب للحكم بن هشام واتهمه بولائه لعمه سليمان الثائر عليه فعزله، ومات في زمن عبدالرحمن بن الحكم (٢٠٦-٢٣٨هـ / ٨٢٢-٨٥٢م)، وبيته بيت كتابة ورئاسة، ابن سعيد، المغرب، ج ١، ص ٧١-٧٢.

*** أبو أيوب سليمان بن عبدالرحمن الداخل، ولد في دمشق، وكان والياً على كورة جيان زمن أبيه، وقد طالب بالإمارة في عهد أخيه هشام، ثم في عهد الحكم بن هشام، حيث قتله الحكم بعد أن هزمه والثائرين معه. ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ١٥.

(٢٧) أبو مروان حيان بن خلف ابن حيان القرطبي (ت ٤٦٩هـ / ١٠٧٦م)، السفر الثاني من كتاب المقتبس، تحقيق محمود علي مكي، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ٢٠٠٢م، ص ١٠٠، وسيشار إليه تالياً ابن حيان، المقتبس، س ٢، مكي، ابن سعيد، المغرب، ج ١، ص ٧١-٧٢.

(٢٨) ابن حيان، مقتبس، س ٢، مكي، ص ١٠١.

* فتح الخضي: وهو أحد الصقالبة الخصيان ممن عملوا في قصر الخلافة، حيث عمل في مهنة الحجامة والحلاقة للخليفة عبدالرحمن الناصر، وقد سجن في بيته ويبدو أن ذلك لعمل صدر عنه، وقد صفح عنه الحكم المستنصر فيما بعد، وسُمح له بالخروج من منزله. أبو مروان حيان بن خلف ابن حيان القرطبي (ت ٤٦٩هـ / ١٠٧٦م)، المقتبس في

*** فرتون بن محمد بن عبد الملك بن الطويل ولي مدينة وشقة بعد وفاة أخيه عمرو بن محمد عام ٣٠٦هـ/٩١٩م، وصاهر شاذلي بن غرسية وحارب معه، وقد سجل له الناصر على وشقة والتزم بتقديم جبايتها، وقد امتنع عن أدائها فيما بعد، وشارك في معركة الخندق وتم اتهامه بالخيانة، وتمت معاقبته بصلبه في قرطبة، وقتله. ابن حيان، المقتبس، شالميتا، ص ٤٢٧، ٤٤٤-٤٤٥؛ العذري، نصوص، ص ٦٨-٧١.

*** وشقة: مدينة حصينة، تقع في شمال الأندلس، شرقي مدينة سرقسطة بنحو خمسين ميلاً، وهي مدينة متحضرة، ذات متاجر وأسواق عامرة، وهي على نهر يشق مدينتها. الحميري، الروض المعطار، ص ٦١٢.

*** بيشتر: حصن منيع بالأندلس، بينه وبين قرطبة ثمانون ميلاً، وكان قاعدة العجم، كثير الديارات والكنائس والدواميس، ويضم قرى كثيرة وحصون، كثير المياه والأشجار والثمار والكروم، وقعت به فتنة ابن حفصون، الحميري، الروض، ص ٧٩.

(٣٧) العذري، نصوص، ص ٧٢.

*** أشار السيد عبدالعزيز سالم إلى أن هذا السجن قد استحدث زمن الدولة الأموية في الأندلس وفيه سجن جعفر بن عثمان المصحفي وأنه معروف أيضاً بسجن العامرية، وأنه يقع بداخل قصر قرطبة وفيه سجن الأمير عبدالله ابن أخيه هشام بن محمد ومروان بن عبد الملك وغيرهم وفي ذلك خلط للأمور لوجود أكثر من مطبق في الفترة كما ورد في البحث الذي أمامكم. السيد عبدالعزيز سالم، قرطبة: حاضرة الخلافة في الأندلس، ج ٢، مؤسسة

الناصر، إلا أن الناصر تمكن من استمالاته وعينه وزيراً له ثم عزله وحبسه إلى أن مات سنة ٣٠٢هـ/٩١٥م. ابن حيان، المقتبس، شالميتا، ص ٨٣-٨٤؛ ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ٣٤-٣٥.

*** قاسم بن وليد الكلبي صاحب الشرطة، أظهر الخلاف على الأمير عبدالرحمن بن الناصر بموالة ابن الحجاج وحبيب بن عمرو بن سودة المعادين للناصر، حيث قام الناصر بسجنه بدار الدورية بعد أن عزله عن خطة الشرطة وقت حصار الناصر لقرمونة. العذري، نصوص، ص ٨٤، ٩٠.

* محمد بن وهيب وسكن بن حديرة وعبيدالله المعروف بالذبياني، هم من أصحاب محمد بن إبراهيم بن الحجاج وكانوا معه في قرمونة وقدموا على الناصر بمعيته، فأكرمهم أول الأمر في قرطبة، وعندما نكب ابن الحجاج، تم حبسهم جميعاً بالدورية، وليس لهم في المصادر المتاحة أية ترجعات سوى مشاركتهم في هذه الحادثة. ابن حيان، المقتبس، شالميتا، ص ٨٢-٩٠، ٨٤.

(٣٦) ابن حيان، المقتبس، ج ٥، شالميتا، ص ٨٤، ص ٩٠.

*** يحيى بن محمد بن عبد الملك بن الطويل أحد ولاية وشقة سنة ٣٢١هـ/٩٣٢م، ثم قبض عليه الناصر وأودعه الدورية، وبعد معركة الخندق وقتل أخاه فرتون أخرج يحيى من الدورية وكلف بحصن بيشتر وفي الطريق أسره الجوس الذين هاجموا الأندلس، وتم فداؤه، وإعادته لبيشتر، وبقي فيها حتى وفاته ٣٤٠هـ/٩٥١م. العذري، نصوص، ص ٧٢-٧٣.

٣٥٠هـ/ ٩٦١م، ابن حيان، **المقتبس**، شاليتا، ص ٢٥٦، ٢٥٧-٢٦١، ٢٦٥، ٣٠٧-٣٠٨؛ ابن خلدون، **العبر**، ج ٧، ص ٣٤-٣٧.

(٤٧) ابن حيان، **المقتبس**، شاليتا، ص ٢٦٧.

(٤٨) ابن حيان، **المقتبس**، شاليتا، ص ٣٩.

(٤٩) أبو عبدالله محمد بن أبي نصر الحميدي (ت ٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م)، **جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس**، ج ٢، ط ٢، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة، ١٩٨٣، ق ٢، ص ٥٤٦-٥٤٧، وسيشار إليه تالياً الحميدي، **جذوة المقتبس**.

(٥٠) المقرئ، **نفح الطيب**، ج ٣، ص ٣٨٨.

(٥١) المقرئ، **نفح الطيب**، ج ٣، ص ٣٨٨-٣٨٩.

(٥٢) المقرئ، **نفح الطيب**، ج ١، ص ٥٩٤.

(٥٣) ابن عذاري، **البيان المغرب**، ج ٢، ص ٢٧٠؛ المقرئ، **نفح الطيب**، ج ١، ص ٦٠١.

(٥٤) النباهي، **المراقبة**، ص ٨٨-٨٩.

(٥٥) ابن الخطيب، **أعمال الأعلام**، ق ٣، ص ١٣٤.

(٥٦) ابن الخطيب، **أعمال الأعلام**، ق ٣، ص ١٣٤؛ مجهول، **ذكر بلاد الأندلس**، ج ١، تحقيق لويس مولينا، المجلس الأعلى للأبحاث العلمية، المعهد ميغل أسين، مدريد، ١٩٨٣م، ص ٢٠٥، وسيشار إليه تالياً مجهول، **ذكر بلاد الأندلس**، مولينا.

(٥٧) أبو الحسن علي المعروف بابن بسام الشنتريني (ت ٥٤٢هـ/ ١١٤٧م)، **الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة**، ج ٨، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٩٧م، ق ١، مج ١، ص ٥٢، وسيشار إليه تالياً ابن بسام، **الذخيرة**.

شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨٤م، ج ١، ص ٢١٩، وسيشار إليه تالياً السيد عبدالعزيز، **قرطبة**.

(٣٨) السيد عبدالعزيز سالم، **المساجد والقصور في الأندلس**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ١٩٨٦م، ص ٥٣، وسيشار إليه تالياً السيد عبدالعزيز، **المساجد والقصور**.

(٣٩) ابن حيان، **المقتبس**، س ٢، مكي، ص ١٢٢.

(٤٠) ابن القوطية، **افتتاح الأندلس**، ص ٧٢، ٧٣؛ ابن حيان، **مقتبس**، س ٢، مكي، ص ١٥٨.

(٤١) أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن أبي بكر القضاعي المعروف بابن الأبار (ت ٦٥٨هـ/ ١٢٦٠م)، **الحلة السراء**، ج ٢، تحقيق حسين مؤنس، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥م، ص ١٤٠، وسيشار إليه تالياً ابن الأبار، **الحلة السراء**؛ ابن عذاري، **البيان المغرب**، ج ٢، ص ١٦٦.

(٤٢) ابن الأبار، **الحلة السراء**، ج ١، ص ١٤٠؛ ابن عذاري، **البيان المغرب**، ج ٢، ص ١١٦؛ ابن الخطيب، **أعمال الأعلام**، ق ٣، ص ٢٤-٢٥.

(٤٣) ابن عذاري، **البيان المغرب**، ج ٢، ص ١١٦.

(٤٤) عنان، **آثار الأندلس**، ص ٣٥.

(٤٥) السيد عبدالعزيز، **المساجد والقصور**، ص ٣٥؛ عنان، **آثار الأندلس**، ص ٣٥.

(٤٦) ابن حيان، **المقتبس**، ج ٥، شاليتا، ص ٣٩.

*محمد بن خزر المغراوي الزناتي ملك تاهرت ووهران وتلمسان وبلاد زناته، وهو عظيم أمراء زناته في وقته، حارب عبيدالله الشيعي في المغرب وبايع الخليفة الناصر ودخل في طاعته، وكانت له عدة فتوحات في المغرب العربي، وقد انظم للفاسطيين في آخر زمنه وتوفي في نحو سنة

- (٥٨) ابن بسام، الذخيرة، ق ١، مج ١، ص ٥٣.
- (٥٩) ابن بسام، الذخيرة، ق ١، مج ١، ص ٥٥.
- (٦٠) عنان، آثار الأندلس الباقية، ص ٣٥.
- (٦١) ابن بسام، الذخيرة، ق ١، مج ١، ص ١٢٥.
- (٦٢) ابن بسام، الذخيرة، ق ١، مج ١، ص ١٢٨.
- (٦٣) السيد عبدالعزيز، قرطبة، ج ١، ص ٢١٩.
- (٦٤) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ١٥٠.
- (٦٥) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ١٥١.
- (٦٦) ابن القوطية، افتتاح الأندلس، ص ١٠٦.
- * تدمير: من كور الأندلس، سميت باسم ملكها تدمير، فتحها عبدالعزيز بن موسى بن نصير، الحميري، الروض المعطار، ص ١٣١-١٣٢.
- (٦٧) ابن حيان، المقتبس، ملشور، ص ١١٥.
- (٦٨) ابن حيان، المقتبس، س ٢، مكي، ص ٥.
- (٦٩) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٢، ص ٣٢.
- (٧٠) ابن القوطية، افتتاح الأندلس، ص ١٢٢.
- (٧١) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٣، ص ٧٧.
- (٧٢) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٣، ص ٧٨-٧٩.
- (٧٣) ابن حيان، المقتبس، مكي، بيروت، ص ١٧.
- (٧٤) النباهي، المرقبة، ص ٨٨-٨٩.
- (٧٥) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ١٥١.
- * أبو عمر يوسف بن هارون الكندي ويعرف بالرمادي، شاعر قرطبي، له العديد من القصائد، مدح الحكم المستنصر وابنه هشام والمنصور بن أبي عامر، وسجنه الحكم المستنصر حيث اتهم بشعر فيه ذم للمستنصر، فألف في سجنه كتاب الطير، الحميدي جذوة، ق ٢، ص ٥٩٢-٥٩٢؛ الضبي، بغية الملتبس، ص ٤٣٢؛ أبو الخطاب عمر بن دحية الكلبي (ت ٦٣٣هـ / ١٢٣٥م)، المطرب من أشعار
- أهل المغرب، تحقيق إبراهيم الأبياري وآخرون، دار العلم للجميع، بيروت، ١٩٥٥م، ص ٣-٤.
- (٧٦) الحميدي، جذوة، ق ٢، ص ٥٩٣؛ الضبي، بغية، ص ٤٣٢.
- (٧٧) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم الأندلسي (ت ٤٥٦هـ / ١٠٦٣م)، رسائل ابن حزم الأندلسي، ج ٤، تحقيق إحسان عباس، ط ٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٧م، ج ٢، ص ١٨٣، وسيشار إليه تالياً ابن حزم، رسائل: الحموي، معجم الأدباء، ج ١، ص ٦٢٥؛ مجد الدين أبو الخطاب عمر بن حسن بن دحية الكلبي (ت ٦٣٣هـ / ١٢٣٥م)، المطرب من أشعار أهل المغرب، تحقيق إبراهيم الأبياري، وحامد عبدالمجيد وأحمد أحمد بدوي، مطبعة الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٤، وسيشار إليه تالياً: ابن دحية، المطرب.
- (٧٨) ابن الأبار، الحلة السراء، ج ٢، ص ٣٥١.
- (٧٩) ابن القوطية، افتتاح الأندلس، ص ٧٢-٧٣؛ ابن حيان، مقتبس، س ٢، مكي، ص ١٥٨.
- (٨٠) ابن الأبار، الحلة السراء، ج ٢، ص ٣٥١؛ ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ٧٥.
- (٨١) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ٢٦٨.
- (٨٢) ابن بسام، الذخيرة، ق ١، م ١، ص ٥٢.
- (٨٣) سالم عبدالله الخلف، نظم حكم الأمويين ورسومهم في الأندلس، ج ٢، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٢٣هـ، ج ٢، ص ٨٥٦، ٨٦٢.
- (٨٤) مجهول، ذكر بلاد الأندلس، مولينا، ص ١٢١.
- (٨٥) المقرئ، نفع الطيب، ج ١، ص ٤١٩.
- (٨٦) ابن الخطيب، أعمال الأعلام، ق ٣، ص ٨٦.
- (٨٧) ابن حزم، رسائل، ج ٢، ص ٢٢٦.

(٨٨) مجهول، ذكر بلاد الأندلس، مولينا، ص ١١٩.

(٨٩) مجهول، ذكر بلاد الأندلس، مولينا، ١٥٢.

(٩٠) ابن عذاري، البيان المغرب، ج ٢، ص ٢٤٨ -

٢٤٩.

الإعلام الديني وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب

د. عبدالرؤوف أحمد بني عيسى *

د. معلوي بن عبدالله الشهراني ** د. محمد أحمد ربابعة ***

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/٢/١٢م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٦/١/٢م

ملخص

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الإعلام الديني، وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب، ودور العلماء في إظهار الصورة الصحيحة للدين الإسلامي الحنيف، وأنه دين السماحة والاعتدال، وليس دين الغلو والتطرف والإرهاب. واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تقسيم البحث إلى أربعة مباحث رئيسية، بينوا من خلالها مفهوم الإعلام الديني، والتطرف والإرهاب، كما بينوا الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة، وأهداف الإعلام الديني وآثاره، ودور العلماء في الوقاية من الإرهاب والتطرف. وتوصل الباحثون في دراستهم إلى أن الإعلام الديني خطاب شامل لمجالات الحياة المختلفة، وموجه عبر منابر التواصل من خلال علماء الدين إلى كافة شرائح المجتمع، ليدعو من خلاله إلى تنمية روح المحبة والتسامح والوعي بأهمية وحدة الحياة الاجتماعية.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الأساسية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** أستاذ مشارك، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية -السعودية.

*** أستاذ مساعد، الإعلام الإسلامي، قسم الدراسات الإسلامية كلية الشريعة، جامعة اليرموك -الأردن.

Abstract

The study aims to shed light on the concept of Islamic religious media and its impact on preventing extremism and terrorism. It also aims at shedding light on showing the true image of Islam as it is not only a religion of tolerance, but also a religion of mercy. The descriptive analytical approach was adopted by the researchers in this study, which consists of four main sections, where the concept of religious media, extremism and terrorism have been discussed. The study also identifies the main reasons behind this phenomenon and the goals and effects of religious media. Further, the study discusses the role of theologists in preventing extremism and terrorism. The researchers conclude that religious media is a comprehensive discourse to all different aspects of life. It is directed to people through social media in various societies in an attempt to call for the development of love, tolerance and awareness of social unity.

المقدمة:

يقبله دين أو عرف، و تزايد أعداد ضحاياها لتطال الأبرياء والمدنيين الآمنين، فإنه يتبين من خلالها أن الإرهاب لا دين له ولا ذمة، وتتكشف الحقيقة البشعة لهذه الجماعات المضلة والمضللة، ومن هذا المنطلق فإن من واجب العلماء والدعاة والقائمين على الإعلام الديني تخطيطاً وإعداداً وتنفيذاً، من الواجب عليهم جميعاً

إنّ العالم بات في الآونة الأخيرة يزرح تحت وطأة ضغط الموجات الإرهابية والجماعات المتطرفة، التي على الرغم من تمركزها في بعض الدول إلا أن آثارها السلبية وامتداد عملياتها وتشعبها لم ينج منها بلد في العالم. ومع زيادة الغلو والبشاعة لهذه العمليات الإرهابية الذي لا

أن يُعرّوا هذه الظاهرة ويبينوا أبعادها وخطرها على الفرد والجماعة والعالم أجمع. إن تشخيص ظاهرة التطرف والإرهاب ومعرفة أسبابها ودوافعها من أكثر الموضوعات أهمية؛ وذلك لما يواجهه المسلمون اليوم من تحديات وفتن، أدى بالبعض إلى إصدار أحكام تخالف الدين الإسلامي السمح، الذي أمر بالاستقامة والوسطية والاعتدال ونهى عن الغلو والتطرف والانحلال، لقوله تعالى: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ﴾ [الأنعام: ١٥٣]

والإرهاب لم يأتِ اعتباطاً بل له أسباب ودوافع؛ فقد يكون مرجعه لأسباب فكرية أو نفسية أو سياسية أو اجتماعية، وقد يكون الباعث عليه دوافع اقتصادية وتربوية أو الرغبة في الظهور لدى الشخص، وعلى الرغم من اختلاف الأسباب وتعددتها إلا أن النتائج السلبية لها واحدة، فهي تؤدي إلى زعزعة النظام والأمن المجتمعي الذي يعد قاعدة الحاجات الإنسانية.

والتطرف كذلك في حياة المجتمعات الإنسانية ليس أمراً غريباً؛ فقد كان المشركون متطرفين في عقائدهم الوثنية؛

فكذبوا وغيروا الحقائق بإيمانهم بالأوهام والخرافات، وراح بعضهم يصدر أحكاماً ويفعل إجراماً يفجّرون ويكفّرون ويعيشون في الأرض فساداً، ويظهر فيهم العنف والتطرف إفراطاً وتفريطاً، والناظر في الغلاة والمتطرفين يجدهم يجمعون على روابط وخصائص تجمعهم، ويفرقون بأوصاف تكون مطردة فيهم^(١)، لقوله تعالى: ﴿يَتَأَهَّلَ أَلْكِنَبِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ﴾ [النساء: ١٧١]

ولا شك أن الظروف المحيطة اليوم وظهور حركات التطرف والإرهاب في مجتمعاتنا الإسلامية على وجه الخصوص، وهي الآمنة بفضل ربها وخالقها، والتي تستهجن التطرف والعنف والغلو والإرهاب اتفاقاً مع الشرع القويم، يستدعي الاتحاد والتعاون في القضاء عليها، والعمل الجاد على اجتثاثها من جذورها؛ كل حسب تخصصه وميدانه^(٢)، لتهدأ النفوس وتقر الأجنان ويأمن المسلمون ويهنئون بالتوحيد والعبادة لله سبحانه وتعالى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشكل الإرهاب في أي مجتمع تهديداً خطيراً لأمنه، وفي المقابل هناك، ضعف في الوعي العام في الطرق والمبررات التي تستغلها الجماعات المضللة باسم الدين

والدراسات المتعلقة به متعددة، ومع ذلك فالدراسات التي انبرت لإبراز جهود العلماء المسلمين من خلال الإعلام الديني عن بيان هذه الظاهرة تعد قليلة في حدود علم الباحثين؛ لذلك فإن الدراسة الحالية تبين ما سعى إليه الإسلام من خلال أهدافه ومبادئه لتحقيق الأمن والاستقرار والمحافظة على النظام، وتطبيق الحدود الشرعية، للوقاية من هذه الظاهرة التي أخذت تهدد أمن المجتمع واستقراره، وتتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١- الكشف عن جهود العلماء بإظهار الصورة الصحيحة للدين الإسلامي الحنيف، وأنه دين السماحة والاعتدال وليس دين التطرف والإرهاب.
 - ٢- إبراز أهمية الإعلام الديني ودوره في الوقاية من التطرف والإرهاب.
 - ٣- بيان أهمية الإعلام الإسلامي وآثاره في الوقاية من التطرف والبعد عن الإرهاب.
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الإعلام الديني وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب، لحماية أفراد المجتمع من الانحدار نحو التطرف والغلو

الإسلامي الحنيف لإصباح ممارساتهم المتطرفة بالصبغة الشرعية، وفي تحديد مفهوم الإرهاب وموقف الإسلام منه، وما يشكله من خطر، وما يجره من ويلات على مستوى الأفراد والجماعات، وبالتالي فإن بيان دور الإعلام الديني الإسلامي، ودور العلماء المسلمين في تثقيف المجتمعات وتصحيح المفاهيم والأفكار التي يحاول المضللون إشاعتها بينهم من خلال المنابر الدعوية والإعلام الديني، على درجة من الأهمية، وبخاصة في ظل الظروف الصعبة التي تعيشها كثير من البلدان، ولذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما المقصود بكلّ من: الإعلام الديني، والتطرف، والإرهاب؟
 - ٢- ما أسباب التطرف والإرهاب؟
 - ٣- ما أهداف الإعلام الديني الإسلامي، وما أثره في الوقاية من التطرف والإرهاب؟
 - ٤- ما دور العلماء في الوقاية من الإرهاب والتطرف؟
- أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع وخطورته، فالإرهاب ظاهرة قديمة حديثة، وتمس أمن المجتمعات واستقرارها،

والإرهاب، وعلى وجه الخصوص فإن البحث يهدف إلى:

١- بيان مفهومي التطرف والإرهاب، وأثرهما في حياة الإنسانية.

٢- الوقوف على أسباب التطرف والإرهاب.

٣- التعرف على أهداف الإعلام الديني وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب.

٤- بيان أشكال الاتصال ووسائله وسماته.

٥- تسليط الضوء على دور العلماء في الوقاية من الإرهاب.

٦- بيان دور الإعلام الديني في الوقاية من التطرف والإرهاب والنهوض الحضاري بالأمة المسلمة.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثون في بيان أثر الإعلام الديني للوقاية من التطرف والإرهاب على منهجيّ البحث: الوصفي التحليلي والاستنباطي؛ من خلال استقراء وتحليل أهم المصادر التي تحدثت عن الإرهاب والتطرف وبيّنت نظرة الإسلام لهما.

خطة الدراسة:

تمّ تقسيم الدراسة إلى أربعة مباحث لتحقيق أهدافها:

المبحث الأول: مفهوم الإعلام الديني،

التطرف، والإرهاب، وأشكال الاتصال ووسائله وسماته.

المبحث الثاني: أسباب التطرف والإرهاب.

المبحث الثالث: أهداف الإعلام الديني

وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب.

المبحث الرابع: دور العلماء في الوقاية من الإرهاب.

الخاتمة والتوصيات.

الدراسات السابقة:

دراسة عبدالعزيز (١٩٩٥م) بعنوان

"الإعلام الإسلامي ودوره في مكافحة

الإرهاب" هدفت الدراسة إلى توضيح دور

الإعلام الإسلامي قديماً وحديثاً، وتوضيح

أساليب الوقاية من الإرهاب، وطرق

مكافحته، واستخدم الباحث المنهج

الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى

النتائج الآتية: إن المعلومات تشكل الركيزة

الأولى والعمود الفقري لأي تقدم في

عمليات المكافحة محلياً وعربياً ودولياً، وأن

هناك أهدافاً عديدة ومتنوعة للعمليات

الإرهابية، منها: الأهداف السياسية،

والاقتصادية، والإعلامية، والأهداف

الشخصية الأيدلوجية، وبيّنت أن عمليات

المكافحة تعتمد على تضافر جهود عملية

التفاوض مع عملية الاقتحام مع عملية جمع

المعلومات وتحليلها^(٣).

دراسة شحاته (١٩٩٨م) بعنوان: "مسؤولية الإعلام الإسلامي في ظل النظام العالمي الجديد"، هدفت الدراسة إلى ضرورة التنسيق بين مختلف الأجهزة التي تتحمل مسؤولية الدعوة بخطط علمية متوازنة ومدرسة تحقق الانسجام والالتزان والتوافق لتحقيق الهدف المشترك، والقضاء على الازدواجية، والتضارب بين مختلف برامج أجهزة الدعوة الإسلامية، وإذا أمكن للعالم الإسلامي أن ينهض بإعلامه الديني ويصل به إلى العالمية يكون قد حقق المقصود منه، وأصبح له غاية وهدف يسعى إليهما بوسائل التقنية الحديثة، واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تحسين صورة الإسلام والمسلمين السلبية لدى الغرب غير المسلم باختيار الكفاءات للعمل في مجال الإعلام الإسلامي، والتدريب المستمر للكفاءات، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في خدمة الدعوة، وكشف زيف الإعلام الغربي^(٤).

دراسة عبدالرحيم م ٢٠٠٣م: بعنوان المتطلبات التربوية للخطاب الديني الإسلامي في ظل التحديات العالمية المعاصرة، هدفت الدراسة إلى بيان مهام الإعلام الديني الإسلامي

المعاصر، لاسيما في ظل الفيض الهائل من أشكال التحديات المعاصرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت نتائج تحليل محتوى عينة الخطاب الديني الإسلامي المعاصر المأخوذة من إذاعة القرآن الكريم، ومن مجلة الأزهر، العديد من المتطلبات التربوية التي وُضعت في استمارة التحليل المحكمة، حيث احتذى خطاب إذاعة القرآن الكريم أسلوب الوعظ والإرشاد الذي كان يتكرر في الحديث المباشر الذي يتخذ شكل المحاضرة، كما احتذى كثيراً الأسلوب العلمي الموضوعي الذي اهتم دائماً بتقديم الأمثلة والأدلة والبراهين، وقد تكرر هذا الأسلوب كثيراً في الحديث الحواري الذي يهتم بتبادل المناقشات أو طرح الأسئلة الحوارية^(٥).

دراسة خالد الزاحم (١٤٢٧هـ) بعنوان: "دور التلفزيون السعودي القناة الأولى في التصدي لظاهرة الإرهاب من خلال الدور الاجتماعي في توعية الشباب"، واستخدمت لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من اثنين وستين أستاذاً جامعياً، وثلاثمائة وخمسة وستين طالباً من كلية الآداب جامعة الملك سعود بالرياض، ودلت النتائج على وجود أنواع متفاوتة للعمليات الإرهابية، من

أبرزها العمليات الانتحارية والتخريبية وتدمير المنشآت والسيارات المفخخة، وأن هناك دوراً حيوياً للقناة الأولى للتلفزيون السعودي في الوقاية ومعالجة ظاهرة الإرهاب، كما أشارت إلى وجود أساليب لتحسين دور القناة، وذلك باختيار الأوقات المناسبة واستغلال وقت عرض برامج الشباب والقيام بعرض فقرة أو مقطع مؤثر لأخطار العمليات الإرهابية^(٦).

دراسة بدر الحربي (١٤٢٨هـ) بعنوان: "دور الحس الأمني في مكافحة الإرهاب"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مفهوم الحس الأمني ودوره في مواجهة الإرهاب ومكافحته، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار لذلك عينة قوامها مئتان واثنتان وسبعون طالباً ضابطاً وفرداً، ودلت النتائج على إبراز العوامل المؤدية إلى تكوين الحس الأمني، وتتمثل بقوة ودقة الملاحظة والمعالجة الأمنية بالعديد من القضايا الأمنية، أما أبرز أدوار الحس الأمني فهي المساعدة في جمع المعلومات الخاصة بالتحري، والمساهمة في تحسس مصدر الخطر الإرهابي وأماكنه، وتحديد النطاق المكاني للتحري، أما معوقات تنمية الحس الأمني لدى العاملين فتتمثل بالعشوائية في أداء العمل والتسرع في المعالجة، وعدم

الدقة، وعدم توفر الإمكانيات وقلة عدد الدورات التدريبية.^(٧)

دراسة سعد السبيعي (١٤٢٨هـ) بعنوان: "عوامل انتشار الفكر المتطرف وأثاره وأساليب مواجهته"، وهدفت الدراسة إلى تعرف عوامل انتشار الفكر المتطرف والآثار الأمنية لانتشاره وأساليب مواجهته، ومدى الاختلاف في رؤية الباحثين لهذه العوامل والآثار المترتبة عليها، وأساليب مواجهتها باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: إن أهم عوامل انتشار الفكر المتطرف الدينية هي الرغبة العارمة في نصره الدين في ظل غياب القدوة والاستطاعة، وتتمثل العوامل السياسية في ضعف دور المنظمات الدولية في التعامل المحايد مع القضايا الإسلامية، والعوامل الاقتصادية تتمثل في إغراء العاطلين عن العمل باستغلال ظاهرة البطالة، والتربوية ضعف دور المؤسسات التعليمية والتربوية^(٨).

دراسة رانيا نظمي (١٤٣٠هـ) بعنوان: "جهود علماء المملكة العربية السعودية لمكافحة الإرهاب" والتي هدفت إلى بيان رفض الإسلام لكل صور الإرهاب، وإبراز دور المملكة وجهود خادم الحرمين

الشريطين لمحاربة الإرهاب إقليمياً وعالمياً، وأن الإسلام يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار والمحافظة على النظام وتطبيق الحدود ولم يترك أية ثغرة ينفذ من خلالها الإرهابيون والمخربون لتنفيذ أعمالهم، وتحقيق مآربهم؛ ولذلك جاءت عقوبة الحرابة بما يتناسب مع هذه الجريمة الخطيرة على أمن المجتمع، إضافة إلى بيان جهود عدد من العلماء والمفكرين والتربويين في المملكة العربية السعودية وموقفهم من الإرهاب ومعالجته، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي والتحليلي، وتضمنت نتائج الدراسة أن الإسلام يدعو الناس إلى التعاون والتآخي والمحبة، وينبذ الفرقة والانقسام، وأن الجماعات المتطرفة وما تشيعه من إرهاب في المجتمع يتطلب التصدي لها وعزلها، كما أن الإسلام ضد الفساد والتخريب ويفرض الظلم والاعتداء على الأمنين.^(٩)

دراسة شراذقة (٢٠١٦م) بعنوان:

"دور وسائل الإعلام في مكافحة ظاهرة الإرهاب والتطرف"، وهدفت الدراسة إلى تبصير الرأي العام العربي بأن الإرهاب يستهدف ترويع الأمنين وسفك دماء الأبرياء، وتدمير المنشآت الحيوية، وتكوين رأي عام مناهض للغلو والتطرف بصورة

المختلفة، كما هدفت أيضاً إلى تحقيق وحدة العمل الإعلامي العربي وتكامله في مجال مكافحة الإرهاب والتطرف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث رصد دور وسائل الإعلام في مكافحة ظاهرة الإرهاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية نحو دور وسائل الإعلام في مكافحة ظاهرة الإرهاب والتطرف، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الرؤية الفكرية الإسلامية الحقة التي ينطلق منها جميع أعضاء هيئة التدريس في سعيهم إلى نبذ العنف والتطرف والإرهاب، إضافة إلى رفضهم كل أشكال التمييز التي تجلب الخراب والهلاك للمجتمعات^(١٠).

من خلال عرض الدراسات السابقة،

تبين أن منها ما ركزت على السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي، ومنها ما اهتم ببيان وسائل الإقناع في الخطاب الديني، ومنها ما اهتم بتوضيح مسؤولية الخطاب الإسلامي في ظل النظام العالمي الجديد، ومنها ما اهتم ببيان دور وسائل الإعلام في مكافحة ظاهرة الإرهاب

والرياضة، والترفيه، وغيرها من الأنشطة الإعلامية.

وأما الإعلام الإسلامي فهو أخصّ من الإعلام العام، وهو أيضاً إعلام شامل يشمل الممارسات الإعلامية المختلفة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والترفيهية وغيرها، ولكنه يتميز بانضباطه بالمنهج الإسلامي المنبثق عن التصوّر الإسلامي وأحكامه وضوابطه المستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فهو إعلام شامل منضبط بالضوابط الإسلامية.

وأما الإعلام الديني -الذي يتوجه هذا البحث إلى استقصاده في بيان دوره وآثاره في مواجهة الإرهاب والتطرف بأنواعه- فهو أخصّ من الإعلام العام ومن الإعلام الإسلامي، ويأتي كجزء من الإعلام الإسلامي وأحد أشكال الإعلام الإسلامي أو مضامينه، ويدخل ضمن دائرة الإعلام العام ككل. فهو إعلام متخصص: يقدم البرامج والمواد ذات الرسائل أو المضامين الدينية المتخصصة.

ومما ينبغي الإشارة إليه في هذا الجانب أنّ هناك جدلاً حول تحديد دائرة الإعلام الديني؛ أهو أعم وأوسع من الإعلام

والتطرف وتتميز هذه الدراسة في أنها بحث دور الإعلام الديني، ودور علماء الدين وأثرهم في الوقاية من التطرف والإرهاب والنهوض الحضاري للأمة المسلمة.

المبحث الأول:

مفاهيم: الإعلام الديني، التطرف، والإرهاب، وأشكال الاتصال ووسائله وسماته:

يتناول هذا المبحث تعريفاً موجزاً بأهم المصطلحات التي يدور عليها البحث؛ الإعلام الديني، التطرف، والإرهاب، وأشكال الاتصال ووسائله وسماته:

مفهوم الإعلام الديني:

الإعلام الديني هو أحد أنواع الإعلام التي تتفرع عنه وتندرج تحته، ويأتي هذا التقسيم بناء على التصنيف الموضوعي للإعلام؛ ذلك من حيث موضوعه أو المضمون الذي يتناوله ويختصّ فيه.

وقد يُشكل هذا المصطلح على البعض أو قد يخلط بينه وبين الإعلام الإسلامي، والحقيقة أنّ العلاقة بين الإعلام والإعلام الإسلامي والإعلام الديني هي علاقة عموم وخصوص، فالإعلام العام إعلام واسع يشمل أشكالاً كثيرة من الممارسات الإعلامية؛ الأخبار، والسياسة، والاقتصاد،

الإسلامي أم هو أخصّ وأضيق منه؟ وتأتي هذه الجدلية تبعاً لتحديد المقصود بـ"ديني"؛ أهو نسبة إلى الدين الإسلامي خاصة أم نسبة إلى أيّ دين من الأديان المختلفة؟

فيري باحثون أنّه إذا قصد بالإعلام الدينيّ الإعلام الذي يشمل الديانات المختلفة، فهذا النوع من الإعلام أعمّ من الإعلام الإسلامي؛ لأنه يشمل الدين الإسلاميّ وغيره من الديانات. أمّا إذا قصد بالدين هنا "الإسلام" حصراً، فإنّه يُطلق عليه إعلام إسلامي بهدف التحديد.^(١١)

وعلى الرغم من وجهة النظرتين؛ التعميم أو التخصيص، إلا أنّ المحدد في ذلك يرجع إلى مقصد من يطلقها ومضامين الإعلام الدينيّ التي يتناولها ويعالجها. وما دمنّا نتحدث عن دور علماء المسلمين وجهودهم وخطابهم الدعوي والإعلامي في محاربة الإرهاب والتطرف فإنّ المقصود هو الإعلام الديني الإسلامي، وهو بهذا الاعتبار سيكون جزءاً من الإعلام الإسلامي الشمولي، ويتجه الإعلام الديني إلى التخصصية في الموضوع، وقد ينسحب هذا التخصص على الوسيلة الإعلامية أو القناة فتكون دينيّة باعتبار ما تتناوله من مضامين متخصصة في الدين والدعوة، ومثال ذلك: القنوات الدينيّة، كقناة المجد

وإقرأ والرسالة وغيرها. أو قد يأخذ طابعاً أضيق فيقتصر الوصف الديني على المواد أو البرامج الدينيّة، مثل: برامج الفتاوى، والدراما الدينيّة، والصفحات أو الزوايا الدينيّة.

وما تقدم يتبيّن أنّ الإعلام الدينيّ أخصّ من الإعلام الإسلامي؛ فالإعلام الإسلامي أشمل وأوسع وهو نابع من رسالة الإسلام الشاملة ويعالج مناحي الحياة المختلفة من سياسة واقتصاد ويعرض الأخبار ويناقش القضايا المستجدة، ولكنه ينضبط بمعايير الإسلام وقيمه ومبادئه، ولا يحصر نشاطاته في الجوانب الدينيّة فقط.^(١٢)

الإرهاب:

الإرهاب لغة: من رهب بمعنى خاف، وترهب غيره بمعنى توعدّه، وأرهبه بمعنى أخافه وفزّعه.^(١٣)

والإرهاب اصطلاحاً: القتل والاغتيال والتخريب والتدمير ونشر الشائعات والتهديد وصنوف الابتزاز والاعتداء وأي نوع يهدف إلى خدمة أغراض سياسية واستراتيجية أو أي أنشطة أخرى، وخلق جو من عدم الاستقرار والضغوط المتنوعة وهذا التعريف واسع ويأخذ به بعض الباحثين.^(١٤)

ومن التعريفات السائدة الإرهاب عنف منظم ومتصل بقصد خلق حالة من التهديد العام الموجه إلى دولة أو جماعة سياسية، والذي ترتكبه جماعة منظمة يقصد بها تحقيق أهداف سياسية^(١٥).

ومن التعريفات كذلك: الإرهاب إفزاز الأعداء، وتخويفهم وإلقاء الرعب في قلوبهم بفعل امتلاك أدوات التقدم والتفوق المادي والمعنوي، مما يساعد علي إقرار المبادئ، ونشر الأفكار دون الاعتداء على الآخرين.^(١٦) لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا﴾ [البقرة: ٢٠٥]

وقدّم مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي تعريفا للإرهاب أنه: العدوان أو التخويف أو التهديد ماديا أو معنويا، الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد على الإنسان في دينه أو نفسه أو عرضه أو عقله أو ماله بغير حق بشتى صنوف العدوان وصور الإفساد في الأرض.^(١٧)

ومن أهم أنواع الإرهاب، ما يلي:

١- الإرهاب المحلي: هو الذي تقوم به الجماعات الإرهابية ذات الأهداف المحددة في نطاق الدولة، والذي لا يتجاوز حدودها، ولا يكون له ارتباط خارجي بأي

شكل من الأشكال، كأن ينتمي القائمون بالعمل الإرهابي وضحاياه إلى جنسية الدولة التي وقع بها العمل الإرهابي، وأن تنحصر نتائج ذلك العمل الإرهابي داخل حدود الدولة ذاتها، وأن يتم التخطيط والإعداد والتمويل لذلك العمل الإرهابي في نطاق السيادة القانونية والإقليمية لتلك الدولة، وألا يكون هناك أي نوع من الدعم المادي أو المعنوي من الخارج.^(١٨)

٢- الإرهاب الإقليمي: حيث كان الإرهاب ومنذ وقت طويل مشكلة إقليمية حادة، أدت إلى تغير الأوضاع السياسية والأمنية في كثير من أقاليم العالم المختلفة، وخير مثال على انتشار الإرهاب على النطاق الإقليمي ما فجحت فيه إسرائيل (الكيان الصهيوني) في إقامة دولة إسرائيل وزرعتها في المنطقة، تلك الدولة التي بنيت على جهود عصابات أجنبية، وقد خلق قيامه المشكلة الرئيسية التي تعيشها المنطقة كلها، وكما قامت إسرائيل على الإرهاب، فإنها لا زالت تمارسه وتعيش في ظله.^(١٩)

٣- الإرهاب الدولي: هو ذلك الإرهاب الذي تقوم به الدول من خلال مجموعة من الأعمال والسياسات الحكومية لنشر الرعب بين المواطنين لإخضاعهم لرغبات الحكومة، وفي الدول الأخرى لتحقيق الأهداف التي

إنفاذ القانون التي تحاول عرقلة أنشطة هذه الجماعات، وقد يكون السبب والدافع وراء ارتكاب الأعمال الإرهابية شخصياً مجتأ كالأعمال الإرهابية التي يقوم بها مريض نفسي تحت تأثير عامل نفسي أو الأعمال التي يقوم بها فرد أو جماعة بدافع الابتزاز والحصول على المال.^(٢١)

التطرف:

التطرف لغة: طرف الشيء جانبه، وناقطة طرفه أي أنها ترعى أطراف المرعى، ورجل متطرف أي لا يثبت على أمر، واستطرف الشيء بمعنى استحدثه.^(٢٢) فمن الجذر اللغوي نأخذ أن التطرف فيه نوء وميل وعدم الثبات، وكذا الاستحداث والابتداع.

والتطرف اصطلاحاً، فهو: الشدة أو الإفراط في شيء أو في موقف معين والمتطرف في اللغة من تجاوز حد الاعتدال سواء كان ذلك بالقول أو بالفعل^(٢٣). وهو أيضاً أن تنسب الفضل والسمو والعدالة والحق وكل شيء جميل لنفسك أو لمجموعتك وتنفيه عن الآخر ولو كنت تعلم علم اليقين أن ما تقوله خطأ، وأن تلصق الكفر والفساد وكل شيء سيء لغيرك رغم

لا تستطيع الدولة تحقيقها بالوسائل والأساليب المشروعة. لأن إرهاب الدولة قد يكون في الداخل من خلال التعسف في استعمال السلطة، وهو ما يسمى بالإرهاب القمعي أو الإرهاب القهري، وقد يكون على المستوى الخارجي ويمارسه بصورة مباشرة كالعمليات التي تنفذها وحداتها العسكرية ضد المدنيين في دولة أخرى ويسمى بالإرهاب العسكري، وقد يكون بصورة غير مباشرة من خلال دعم الجماعات الإرهابية في بعض الدول، وإمدادها بالسلاح والأموال لتمويل عملياتها، وقد تقوم بتدريب أفراد هذه الجماعات في معسكرات تدريب خاصة، ثم يتم تصديرهم إلى الخارج، أو تأمين المأوى لهم بعد عملياتهم.^(٢٤)

٤- إرهاب الأفراد أو الجماعات أو المنظمات الخاصة: ومن أبرز أشكال هذا النوع إرهاب الشركات والمؤسسات، والذي يحدث من جانب جماعات الإجرام المنظم التي تزاول تجارة إجرامية في السلع والخدمات غير المشروعة، فقد تمارس هذه الجماعات أعمال عنف وترهيب حيال المنافسين في مجال الأعمال لإرهابهم، والهيمنة على السوق كما أنها قد تستخدم العنف ضد السلطات الحكومية، وسلطات

علمك بما لدى غيرك من الحقيقة والصالح أو غيره.^(٢٤)

أشكال الاتصال ووسائله وسماتها: أولاً: أشكال الاتصال:

يتخذ الاتصال الإنساني أشكالاً متنوعة، يمكن تقسيمها بناءً على عناصر العملية الاتصالية إلى ما يلي:
أ- أشكال الاتصال من حيث أطرافه:

المقصود هنا أشكال الاتصال من حيث المرسل والمستقبل، وحجم أو عدد أطراف الاتصال المشاركين في العملية الاتصالية. وتختلف خصائص الاتصال ووسائله وتأثيراته حسب عدد المشاركين في العملية الاتصالية، وينقسم الاتصال من حيث عدد المشاركين فيه إلى أنواع رئيسة، تسمى أيضاً (مستويات الاتصال)، وهي:

١- الاتصال الذاتي:

Intra-Personal Communication^(٢٥)

يُعرّف علماء الاتصال والباحثون فيه هذا النوع من الاتصال بأنه: العملية الاتصالية التي تتفاعل وتأخذ مكانها داخل ذات المرء نفسه، فهي عملية ذهنية شخصية بحتة يتم فيها مخاطبة الإنسان لذاته.^(٢٦)

ويمثل الاتصال الذاتي جميع العمليات الواعية التي تحدث داخل الإنسان؛ كالتأمل

والتفكير والإحساس بالانفعالات والمشاعر والخوف والحب والتفاؤل والمراجعة والندم والاستذكار. ففي الاتصال الذاتي يكون المرسل والمستقبل هو الشخص ذاته.

ومن أمثلة الاتصال الذاتي: استرجاع المعلومات واستحضار الصور والمشاهد التي تعرّف عليها أو تعرّض لها، واستذكارها واستدعائها من الذاكرة، ومثال ذلك: محاسبة النفس ومراجعتها، والندم والتوبة، وقد روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه حثّه على محاسبة النفس، قال: "حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أعمالكم قبل أن توزن عليكم، وتزينوا للعرض الأكبر، وإنما يخف الحساب يوم القيامة على حاسب نفسه في الدنيا".^(٢٧)

والاتصال الذاتي مهم جداً؛ لأن الشخص إذا أحسن التواصل مع نفسه انعكس ذلك إيجاباً على حياته في جوانبها المختلفة؛ وعيه وتفكيره، مشاعره وأحاسيسه، سلوكه وأخلاقه. فالإنسان الذي يحسن التواصل مع ذاته، تجده يحترم ذاته ويثق بها، غير قلق ولا مضطرب، قادراً على التغلب على مشاكله وضغوطاته، يحسن إدارة ذاته ويهتدي إلى قرارات سليمة، وتواصل الإنسان مع ذاته تجعله يقومُ أخطاءه ويصحح مساره، كما

تنعكس آثار ذلك على تواصله مع الآخرين، فلا يكثر من التذمر ولا التشكي ولا البوح بأسراره، كما يورثه الاتصال الذاتي ثقة بنفسه تحول دون أن يكون إمعة يقلد ما يرى ويردد ما يسمع، فيكون واعياً لا مقلداً أعمى.

٢- الاتصال الشخصي (بين الأشخاص).

Interpersonal Communication^(٢٨)

وقد تباينت مسمياته عند المختصين؛ وذلك بناء على الجانب الذي ينظرون إليه منه؛ فأطلق عليه البعض الاتصال الثنائي، أو الاتصال الشخصي، أو البين شخصي؛ تبعاً لعدد الأشخاص الذين يشاركون في العملية الاتصالية. وسمّاه البعض الاتصال المباشر أو الاتصال المواجهي؛ لأنه يكون وجهاً لوجه، يلتقي فيه طرفا الاتصال في مكان واحد، ويستخدم المتصلون فيه أغلب الحواس الإنسانية ويوظفونها في تواصلهم.

وقد قصر البعض هذا النوع من الاتصال على مستوى الاتصال الثنائي الذي يكون بين شخصين فحسب، فجاء في تعريفه أنه: "اتصال ذو اتجاهين، ويحدث وجهاً لوجه بين فردين"^(٢٩) في حين وسّعه البعض ليشمل أكثر من شخصين، فعرفه بأنه: "الاتصال الذي يتم مباشرة وجهاً لوجه بين مرسل أو

مرسلين ومستقبل أو مستقبلين دون قنوات وسيطة.

وقدّم د. عبدالرحمن عزيّ تعريفاً شمولياً لهذا النوع من الاتصال بأنه: الاتصال الذي يحدث بين شخصين أو أكثر، ويتضمن هذا الاتصال كلّ عناصر الاتصال؛ وأهمها الحضور الشخصي للمرسل والمتلقي. وعليه فإنه يُعدّ أكثر أنواع الاتصال تأثيراً وفعالية. ويبدأ هذا الاتصال بالجماعة الثنائية (dyad group) ثم يتطور في الجماعة الثلاثية (tryad group) وكذا الرباعية وهكذا^(٣٠).

ويتبع لهذا النوع من الاتصال أنواع أخرى، مثل الاتصال الجمعي (العام) Public Communication^(٣١) وهو شكل من أشكال الاتصال الشفهي، يكون التفاعل بين أطرافه مرتفعاً نسبياً، ويكون هدفهم من الاتصال واحداً بشكل عام، وعادة ما يتم هذا النوع من الاتصال في أماكن التجمعات التي تقام لهذه الأغراض^(٣٢).

ويكون المتصلون في هذا الاتصال جمعا لا أفراداً محدودين، فهو يحدث بين شخص أو أكثر وعدد كبير من الجمهور المتلقي يجمعهم مكان واحد ووقت واحد (غالباً)، مثل: الخطب والمحاضرات

ومما يميّز هذا النوع من الاتصال أيضاً أنه يعد من أقوى مصادر المعلومات، "حيث إن نسبة ما يحصل عليه من المعلومات بواسطة تقدر ب (٧٠-٨٠٪) من حجم المعلومات التي يتلقاها المتصلون، وله دور كبير في زيادة حجم تأثير وسائل الإعلام على الناس".^(٣٣)

٣- الاتصال الوسيطي:

(Medio Communication)

يرى بعض علماء الاتصال أن الاتصال الوسيطي يُسمّى بهذا؛ لأنه يقع وسط نوعين من الاتصال: اتصال المواجهة بين الأشخاص، والاتصال الجماهيري الذي لا تكون فيه هذه المواجهة المباشرة، وهو يشتمل على خصائص النوعين السالفين: الاتصال الشخصي والاتصال الجماهيري.^(٣٤)

ويجمع بين هذين النوعين من خلال استخدام (الوسيط)^(٣٥) المتمثل بالوسائط التقنية بحيث يتم التواصل من خلال وسيط سلكي أو لاسلكي بين شخصين أو أكثر.^(٣٦)

ولذا أطلق عليه البعض "الاتصال الشخصي بمساعدة التقنية: وهو اتصال يجمع بعض سمات الاتصال الشخصي

والندوات والأمسيات الثقافية وعروض المسرح. ويتميّز هذا النوع من الاتصال بأن الجمهور المتلقي للرسالة على الرغم من اختلافهم وتنوعهم وتعدددهم، إلا أنهم يشتركون جميعاً في البيئة الاتصالية، سواء من حيث الأهداف التي يلتقون عليها أو المكان أو الزمان الذي يجمعهم، فهم مع تعددهم هناك قواسم مشتركة تجمعهم.

ويُعد الاتصال الشخصي من أهم أنواع الاتصال وأكثرها قوة وتأثيراً؛ وقدرة على غرس أو تعديل أو تغيير القناعات والأفكار والسلوكات، وذلك لمحدودية عدد المتصلين، وتقاربهم مما يتيح المجال للتبادل اللفظي وغير اللفظي، وخلو العملية الاتصالية من التشويش غالباً؛ فطرفا الاتصال يكونا أكثر قرباً وحميمية، يرى كل منهما الآخر ويشعر به وينظر حركاته وملاحظه، مما يُسهّم في فهم الرسالة الاتصالية والاستيضاح حول أي غموض أو شيء فيها، ويتيح هذه النوع من الاتصال فرصة التعرف الفوري والمباشر على تأثير الرسالة، وردود الفعل والتغذية الراجعة مباشرة، ومن ثم يمكن للقائم بالاتصال تعديل رسالته وإعادة توجيهها بحيث تصبح أكثر فعالية أو إقناعاً.

والاتصال الجماهيري، ويحقق الاتصال الشخصي بين طرفين متباعدين في المكان والزمان باستخدام تقنيات الاتصال؛ كالهاتف والإنترنت وغرف الدردشة وغيرها.^(٣٧)

ومن حيث الخصائص؛ فإن حجم المشاركين في هذا الاتصال يكون قليلا كالاتصال الشخصي، ويكون المشاركون معروفين للمتصل ذي الثقافة المشتركة، والرسالة ذات طابع خاص محظورة على التعميم. ويأخذ من الاتصال الجماهيري بأن المشاركين فيه قد لا يكونوا متجانسين ولا مجتمعين في مكان واحد ولكنهم يستقبلون الرسالة نفسها في آن واحد، وتستخدم فيه تقنيات ووسائط لنقل الرسالة كالإنترنت مثلاً.^(٣٨)

فهو إذا اتصال وسيطي باعتبار وقوعه وسطا بين نوعين من أنواع الاتصال ومستوياته وجمعه بين خصائص نوعي الاتصال؛ الشخصي والجماهيري، وهو وسائطي باعتبار توظيفه للوسائط التقنية التي تتوسط بين أطراف التواصل في العملية الاتصالية.

٤ - الاتصال الجماهيري:

Mass Communication

هو عملية الاتصال التي تتم باستخدام وسائل الإعلام الجماهيرية، ويتميز الاتصال الجماهيري في قدرته على توصيل الرسائل إلى جمهور عريض متباين الاتجاهات والمستويات، ولأفراد غير معروفين للقائم بالاتصال، تصلهم الرسالة في اللحظة نفسها، وبسرعة فائقة، مع مقدرة على خلق رأي عام، وعلى تنمية اتجاهات وأنماط من السلوك غير موجودة أصلا، والمقدرة على نقل الأفكار والمعارف والترفيه.

وتشمل وسائل الإعلام الجماهيرية تلك الوسائل التي لها مقدرة على نقل الرسائل الجماهيرية من مرسل إلى عدد كبير من الناس، وتتمثل قدرتها الاتصالية في استخدام معدات ميكانيكية أو إلكترونية، مثل: الصحف والمجلات والكتب والسينما والراديو والتلفزيون.^(٣٩)

الاتصال الجماهيري يقدم معاني مشتركة للملايين الأشخاص المتباينين من حيث الخلفيات العلمية والثقافية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، ولا يمكن معرفتهم ولا حصرهم من قبل القائم بالاتصال، والذين تصلهم رسالته في لحظة واحدة وبسرعة فائقة، ولهذا تتسم رسائل الاتصال الجماهيري بالعمومية حتى تكون

مقبولة ومفهومة من الجماهير المتعددة المختلفة، ويكون رجع الصدى متأخراً في الاتصال الجماهيري قياساً بأنواع الاتصال الأخرى. وسواء أكان رجع الصدى ناقصاً أم بطيئاً فإنه يقلل من فرصة التعرف على جدوى الرسالة وتأثيرها بالنسبة للمرسل والمستقبل.^(٤٠)

ب- أشكال الاتصال من حيث الرسالة الاتصالية:

هذا التصنيف يخص الرسالة الاتصالية المتبادلة بين المرسل والمستقبل، وأساسها اللغة المستخدمة من حيث كونها اتصالاً لفظياً أم غير لفظي.^(٤١)

ويرى المهتمون بالاتصال الإنساني أن كلمة (لغة) لا تقتصر على اللغة اللفظية وحدها، ولذلك فهم يعدّون كلّ وسيلة منظمة ثابتة يمكنها أن تنقل معنى أو فكرة من إنسان إلى آخر فهي لغة قائمة بذاتها. وبناء على ذلك يمكن تقسيم الاتصال الإنساني حسب اللغة المستخدمة إلى نوعين أساسيين هما:^(٤٢)

١- الاتصال اللفظي:

Verbal Communication

هو الاتصال الذي يتم عن طريق اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويستخدم في توصيل رسالة الألفاظ المنطوقة والمكتوبة والرموز

الصوتية التي يدركها المستقبل بحاسة السمع.^(٤٣)

وترتبط دلالة الرسالة اللفظية باللفظ ذاته وبطريقة نطقه وأدائه؛ فعبارة أهلاً وسهلاً مثلاً يمكن أن تعطي مدلولات ومعاني مختلفة بمجرد تغيير طريقة نطقها ونبرة صوت مرسلها.^(٤٤)

٢- الاتصال غير اللفظي:

Nonverbal Communication

يقصد به كلّ أنواع الاتصال التي تستخدم فيها الرموز غير اللفظية، ويكون على شكل إشارات ولغة جسد ورموز، وتسمى أيضاً اللغة الصامتة، أو لغة الإشارة، وهناك نوعان من الإشارات: إشارات بشرية وإشارات مادية؛ فالأولى منها ما يصدر عن الإنسان نفسه كحركات الجسد واليدين، وأما النوع الثاني؛ الإشارات المادية: فهي الرموز التي يصنعها الإنسان، وهي مستخدمة قديماً وزادت وتنوعت في العصر الحاضر، ومن أمثلتها إشارات المرور ولوحات التحذير وغيرها.^(٤٥)

ويُعدّ هذا النوع من الاتصال مهماً جداً في العملية الاتصالية، إذ إن النسبة الأكثر من حجم المعلومات التي نستقبلها فضلاً عن التأثير الذي تحدثه يكون من

والإذاعة، والتلفاز، والانترنت، واللوحات الإرشادية والإشهارية، وغيرها.

وتصنيفات وسائل الاتصال جاءت مختلفة بحسب المنظور التحليلي لمصنفيها؛ فمنهم من صنفها تبعاً للبعد التاريخي؛ فجعلوها: تقليدية وحديثة، ومنهم من صنفها بحسب تأثيرها في الجمهور فجعلوها: ساخنة وباردة، ومنهم من قسمها بحسب حواس المتلقي التي تتأثر بها فجعلوها: مقروءة، ومسموعة، ومرئية، ومنها ما يجمع بين نوعين أو أكثر في آن واحد، وغير ذلك من التصنيفات المختلفة.^(٤٨)

وفيما يلي بيان موجز لهذه الوسائل وأهم ميزاتها:^(٤٩)

١ - الوسائل المقروءة: وتشمل كل ما هو مطبوع بهدف التعميم على الجمهور، كالجرائد والمجلات والكتب، وتتميز بسهولة نقلها، وتعطي القارئ فرصة انتقاء ما يرغب منها وفي الوقت الذي يرغب، ويمكن الاحتفاظ بها ومعاودة الاطلاع عليها، وتتطلب من المتلقي توظيف حاسة البصر لمتابعتها. ومنها وسائل متخصصة تتجه إلى جمهور نوعي كالكتب وبعض المجلات والصحف، ومنها ما ليس بمتخصص بل هي موجهة إلى عامة الناس

خلالها، ففي دراسة لـ البرت مهربان توصل إلى أن مجموع أثر الرسالة الاتصالية يقسم إلى ٧٪ كلمات فقط، ٣٨٪ صوتي أي نبرة الصوت، ٥٥٪ غير شفهي.^(٤٦) ومن أهمية لغة الجسد وتأثيرها أنه لو اختلفت كلمات الشخص ولغة جسده فإن المستقبل يميل إلى تصديق لغة الجسد.

ج- أشكال الاتصال من حيث الوسائل المستخدمة:

الوسائل المستخدمة لنقل وتبادل الرسائل الاتصالية بين أطراف الاتصال تختلف تبعاً لاختلاف المواقف الاتصالية، وهناك شكلان رئيسان هما:

١ - الاتصال المباشر: ويكون بدون استخدام وسائل اتصالية وسيطة بين المرسل والمستقبل، كما هو في اللقاءات العائلية، لقاءات الأصحاب، والطبيب مع مريضه، وأمثالها مما سبق توضيحه في أنواع الاتصال من حيث أطراف الاتصال.

٢ - الاتصال غير المباشر: وهو ما يمكن تسميته بالاتصال الواسطي^(٤٧) وهو الذي يستخدم قناة (وسيلة) اتصال لنقل وتبادل الرسائل الاتصالية بين أطراف الاتصال. ومن ذلك: الرسائل البريدية، والهواتف، والكتب والمنشورات، والصحف،

كالجرائد اليومية والمجلات العامة. وقد كان رجوع الصدى سابقاً ضعيفاً وبطيئاً؛ إذا إنه كان يحتاج إلى وقت لإيصال ردود الفعل إلى المصدر، ولكن مع تطور وسائط الاتصال اليوم وصار لهذه الوسائل المقروءة مواقع ومنصات إلكترونية على الشبكة العالمية (الإنترنت) بات الأمر أيسر وأسرع من قبل، حيث بات بإمكان أي من القراء التعليق على ما يتلقاه من هذه الوسائل.

٢- الوسائل المسموعة: وهي الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع في تلقيها، وتشمل الإذاعة المسموعة (الراديو) والأشرطة والاسطوانات، وتتميز بسعة انتشارها وتباين جماهيرها؛ فجمهورها متنوع من كافة الشرائح والمستويات، ووما يميزها أنها تعتمد على حاسة واحدة فهي تخاطب السمع، ولذا فهي لا تتطلب من المتلقي جهداً ولا تفرغاً لها، ويصنف الراديو بأنه من الوسائل الساخنة التي تنجح في استثارة المستمع وتفاعله مع المادة أو الشخصية المذاعة.

٣- الوسائل المرئية المسموعة: وهي الوسائل التي تجمع بين الصورة والصوت، مثل السينما والتلفزيون والمواد المرئية المسموعة المسجلة على الأقراص المدججة المتنوعة. ومثل هذه الوسائل تخاطب

حاستين في آن واحد؛ السمع والبصر، ولذا فتأثيرها أقوى وأعمق.

٤- الوسائل الرقمية: هذا النوع من الوسائل له إطلاقات مختلفة؛ فمنهم من يسميه الاتصال الإلكتروني، ومنهم من يطلق عليه الإعلام الجديد، وقد ارتبط هذا النوع من الاتصال بظهور الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) وما استجد بعدها من وسائل وتطبيقات مختلفة. "ويتميز هذا النوع من الاتصال بمميزات وخصائص فارقة، منها: أنها ذات وسائط متعددة تجمع بين المقروء والمسموع والمرئي في آن واحد، والتفاعلية حيث يتبادل المرسل والمستقبل الأدوار، وتتحول العملية الاتصالية إلى تفاعلية ثنائية الاتجاه، والعالمية واللاتزامنية فقد أصبحت بيئة الاتصال بيئة عالمية تتخطى الحدود لتصل إلى الفضاء العالمي، كما تلاشت قيود الزمان فبات بالإمكان إرسال واستقبال الرسائل في أي وقت، والتفتيت والتشخيص وذلك أن الرسائل لم تعد موحدة ترسل إلى جمهور منوع، بل صارت رسائل متعددة ومتنوعة تناسب الأفراد والجماعات، وصار بإمكان الشخص المتلقي أن يختار ما شاء من الرسائل حسب الموضوعات التي تناسبه. فضلاً عن أن الإنترنت أقل تكلفة وأوسع

في التصديّ للإرهاب بالوسائل نفسها التي يستخدمها.

ولاختيار الوسائل الاتصالية المناسبة توجد خطوات يمكن من خلالها تحديد الوسائل المناسبة وفقاً لقدراتها الذاتية وقدراتها على حل المشكلات القائمة وتأثيرها في الجماهير، ومن ذلك: سرعة الوسيلة، المشاركة والتفاعل والتجاوب مع الوسيلة، التأثير المباشر، موضوعية الوسيلة، ومدى استقلاليتها أو السيطرة عليها، العادات السمعية والبصرية للجمهور، وغيرها.^(٥٢)

فالتصدي لظاهرة الإرهاب من خلال الاتصال الذاتي مثلاً يكون بتوجيه الخطط والبرامج المتنوعة في الدولة لبناء الأفراد بناء فكرياً سليماً؛ فإذا امتلأ الفرد بأفكار سليمة وقناعات راسخة فإن العمليات العقلية التي تجري في داخله تُجاء أية دعوى أو شبهة أو استهداف تمكنه من دفعها بسهولة. ويمكن توظيف الاتصال الشخصي وهو من أقواها تأثيراً، فإنه يمكن استثمار قوة تأثير هذا النوع من الاتصال واستغلال خصائصه في توظيف أفراد أكفاء تدريبهم وتمكينهم من أساليب الحوار والإقناع والتأثير؛ لمناقشة أصحاب الفكر الإرهابي وأتباعهم وفق منهج الاتصال الشائبي

تغطية وأسرع خدمة، إضافة إلى التحديث الفوري والمستمر للمضامين التي تُبث خلالها.^(٥٠)

وقد عُتيت بحوث الاتصال بدراسة فعالية هذه الوسائل وبيان أيها أكثر تأثيراً من غيرها في تغيير الاتجاهات لدى المتلقين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها بعض دراسات المهتمين (تان مثال لذلك)، ما يلي: الوسائل الحية المسموعة والمرئية تكون عموماً أكثر الوسائل فعالية في تغيير الاتجاهات، يتبعها الوسائل الشفوية المسموعة، ثم الوسائل المكتوبة المقروءة. وكذا فإن المتلقي يتفاعل مع التلفزيون أكثر من تفاعله مع الراديو، ويتفاعل مع الراديو أكثر من المواد المطبوعة.^(٥١)

ومن خلال هذا التنوع الواسع في أنواع الاتصال ووسائله يمكن للقائمين على الاتصال والمخططين له أن يوظفوا هذه الأنواع والوسائل، ويستغلوا سمات كلّ منها في التصدي لظاهرة الإرهاب؛ لا سيما أنّ الإرهاب لم يأل جهداً في توظيف هذه الأنواع واستثمار هذه الوسائل للترويج لباطله، ولذا فإنه بات من الضرورة بمكان أن يُلتفت إلى هذه الأنواع والوسائل وتستغلّ ميزاتها وتوظف تقنياتها وتطبيقاتها

المبحث الثاني:

أسباب التطرف والإرهاب:

التطرف هو التشدد في الأمر وعدم التوسط فيه، أما الإرهاب فهو الوسيلة التي يتبعها المتطرف لنشر الفكر الذي يريد بالإكراه، ولذا فإن الإرهاب أثر من آثار التطرف فكل إرهابي متطرف بالضرورة.^(٥٣) وعلى الرغم من التقاطع والتداخل بين أسباب الغلو والتطرف وأسباب الإرهاب، إلا أنه يمكننا التمييز بين أسبابهما، وفيما يلي بيان لأبرز أسباب التطرف والإرهاب:

أولاً: أسباب الغلو والتطرف:

يرتبط التطرف بأسباب عدة، من أبرزها ما يلي:

١ - ضعف الوازع الديني والبعد عن التمسك بتعاليم وتوجيهات الإسلام، مما أدى إلى حدوث انقسامات بين المسلمين داخل المجتمع الإسلامي، فظهرت تيارات فكرية مختلفة، منها ما يدعو إلى فصل الدين عن الحياة، وبناء الحياة الإنسانية خارج نطاق الأصول الشرعية، ومنها ما يعارض التقدم الحضاري ويعتبره سبباً في الفساد الأخلاقي، والتفكك الأسري، وجمود العلاقات الإنسانية، لأنه يسمح للفرد أن يعيش ملياً لرغباته، بعيداً عن التمسك

المواجهي، وسيكون لهذا أثر في الوقوف عن قرب على دواعي الإرهاب من أصحابه، ومناقشتهم وتبديد شبهاتهم الداعية لتبنيهم هذا الفكر الظلامي.

ويمكن توظيف الاتصال الجمعي وميزاته في التصدي لظاهرة الإرهاب من خلال تفعيل دور الخطاب المسجدي، وعقد الدروس والمحاضرات التوعوية والإرشادية سواء في المسجد أو المراكز الثقافية والمحاضرات العلمية والتربوية؛ كالمدارس والمعاهد والجامعات.

ويمكن استثمار وسائل الاتصال الجماهيرية وما تتميز به من سعة انتشارها واتساع جماهيرها وعالميتها في بث رسائل متنوعة بأشكال وقوالب فنية مختلفة من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفاز والمذياع والصحف المطبوعة والإلكترونية وتطبيقات الشبكة العنكبوتية ووسائل ومنصات الاتصال الجديدة لا سيما وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وغيرها.

فاستثمار هذه الوسائل المتنوعة مع مراعاة خصائصها في تقديم خطاب مدرّوس ومخطط له يتناسب مع كلّ نوع من أنواع الاتصال ووسائله للتصدي لهذه الظاهرة يسهم حتماً في تخفيفها والتصدي لها.

بفضائل الأخلاق التي دعا إليها الدين الإسلامي الحنيف، وهذا ما يسمى بالتطرف الديني.^(٥٤)

٢- الجهل بقواعد الإسلام وآدابه وسلوكه: إن من علامات الساعة أن يتحدث الرويضة في شأن العامة والقضايا المصيرية ومن لا هم له إلا شهواته، أو من حُمِل بأفكار غريبة يتولى تربية الشباب فتستغل عواطفهم بتحميلهم أفكارا تؤدي لتحمسهم بلا ضابط ولا رادع ولا رجوع لأهل العلم والبصيرة الصالحين، وسبب ذلك الجهل، فالجهل داء عظيم وشر مستطير تنبعث منه كل فتنة عمياء وشر وبلاء، لقوله ﷺ: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»^(٥٥)

٣- تقصير بعض أهل العلم في القيام بواجب النصح والإرشاد والتوجيه:^(٥٦) فأهل العلم هم المكلفون ببيان الحق للناس وهدايتهم إليه وتلك مسؤولية كبرى تقع على عاتق أهل العلم، كلفهم الله جل وعلا بها وحملهم مسؤوليتها، ونشر العلم، وبذل النصح، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإبلاغ الحق، وتعليم الجاهل، وتنبيه الغافل، فمتى ما أهمل العلماء هذه المسؤولية العظمى فإن البلدان تخرب، والقلوب تظلم، والنفوس تتيه، والأفكار

تزيغ، والباطل يصول، والضلال يحول، يقول تعالى: ﴿فَسَلُّوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: ٤٣]

٤- الفشل في التعليم: الذي يعد صمام الأمان في الضبط الاجتماعي ومحاربة الجنوح الفكري والأخلاقي لدى الفرد، والفشل في الحياة يُكون لدى الإنسان شعوراً بالنقص وعدم تقبل المجتمع له. وقد يكون هذا الإحساس دافعاً للإنسان لإثبات وجوده من خلال مواقع أخرى، فإن لم يتمكن دفعه ذلك إلى التطرف لأنه وسيلة سهلة لإثبات الذات حتى لو أدى به ذلك إلى ارتكاب جرائم إرهابية.

ولهذا فإننا كثيراً ما نجد أن أغلب الملتحقين بالحركات الإرهابية من الفاشلين دراسياً، أو من أصحاب المهن المتدنية في المجتمع وغيرهم ممن لديهم الشعور بالدونية ويسعون لإثبات ذاتهم، أو أشخاص لهم طموح شخصي^(٥٧).

٥- الفراغ:^(٥٨) يقول النبي ﷺ: «نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس، الصحة، والفراغ»^(٥٩) فهاتان نعمتان كثيراً ما يغيب فيهما الإنسان، فإن الفراغ مفسدة للمرء وداء مهلك ومثلف للدين، ونفسك إن لم تشغلها شغلتك، فإن لم تشغل النفس بما

ينفع شغلتك هي بما لا ينفع، والفراغ النفسي والعقلي أرض خصبة لقبول كل فكر هدام وغلو وتطرف، فتتغلغل الأفكار وتغزو القلوب فتولد جذوراً يصعب قلعها إلا بالانشغال بالعمل الصالح والعلم النافع، والفراغ عدو متربص تجب محاربته باستهلاك طاقات الشباب المتعددة وأرواحهم المتوقدة وتسخير مواهبهم لخدمة الحق وتشجيع طموحاتهم لصالح الأمة.

٦- الغلو في الدين: والغلو كما عرّفه أهل اللغة هو مجاوزة الحد، فيقال: غلا السعر يغلو غلاء، وكذلك ارتفاعه، وغلا الرجل في الأمر غلواً، إذا جاوز حده، وغلا بسهمه غلواً إذا رمى به سهماً أقصى غايته.^(٦٠)

وقد جاء النهي عن الغلو في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ﴾ [النساء: ١٧١]، قال ابن الجوزي في تفسيره لهذه الآية، والغلو: الإفراط ومجاوزة الحد ومنه غلا السعر، وقال: الغلو: مجاوزة القدر في الظلم.^(٦١) وفي قوله تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فَيُذِينَكُمْ﴾ [المائدة: ٧٧]

بمعنى لا تفرطوا في القول فيما تدينون به من أمر المسيح فتجاوزوا فيه الحق إلى الباطل^(٦٢).

وبالإضافة إلى ما جاء في القرآن الكريم، جاءت السنة النبوية ناهية عن الغلو، ومنه عن ابن مسعود رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: {هلك المنتطعون، قالها ثلاثاً^(٦٣).

وقد عرّف ابن تيمية الغلو فقال: (الغلو مجاوزة الحد: مجاوزة بأن يزداد في الشيء في حمده أو ذمه على ما يستحق ونحو ذلك)^(٦٤).

وضابط الغلو هو تعدي ما أمر الله به، وهو الطغيان الذي نهى عنه في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَطْعَمُوا فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِي﴾ [طه: ٨١]

وعليه يتضح لنا أن الغلو هو: مجاوزة الحد في الأمر المشروع، وذلك من خلال المبالغة والزيادة إلى الحد الذي يخرج منه المعتبر الذي أراده وقصده الشارع الحكيم. ولذا نجد أن الغلو في الدين نفر الناس منه، وفتح المجال أمام الكثيرين فتجرأوا عليه بأفعالهم وأقوالهم، لأنهم يرفضون الواقع ويسعون لمحاربة المعتقدات السوية.^(٦٥)

ونتيجة لعدم الفهم السليم للفكر الإسلامي الذي يدعو إلى السماحة والوسطية والاعتدال ونبذ التطرف والإرهاب نجد الغرب أحياناً يحذر من المسلمين بسبب التهديدات التي تصلهم، والأعمال الإرهابية التي استهدفت بلادهم.^(٦٦)

٧- التضييل بالفتوى، وإفتاء الناس بغير علم، نظراً لغياب دور العلماء الذين يقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة، فهم ورثة الأنبياء كما أخبر بذلك الرسول ﷺ فقد تصدى للفتوى غير الأكفاء الذين يضلون الناس بالفتوى بغير علم، مما أدى إلى تعريض المجتمع للهلاك، بخاصة عندما تكال لهم اتهامات التقصير والتفريط.

ثانياً: أسباب التطرف:

ترجع أسباب التطرف إلى أمور من أهمها ما يلي:

١- عدم انضباط العلاقة بين الحاكم والمحكوم: لأن ضبط العلاقة بينهما تؤدي إلى انضباط أمور الأمة كاملة، والناظر في النصوص الواردة في شأن الحاكم، وحقوق الرعية عليه، والواجبات المنوطة، به يجد أنها ركزت على عدالته وصلاحه، لأن في صلاحه صلاح الرعية؛ ولذا على الإمام إقامة الدين والحكم به بأمرهم بالمعروف

ونهيهم عن المنكر، ومقابل ذلك على الرعية السمع والطاعة والتناصح والشورى قال رسول الله ﷺ: {كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته}^(٦٧).

٢- ما تشهده بعض البلدان العربية والأجنبية من انتشار الأمراض النفسية، وازدياد نسبة المجرمين والمنحرفين والشواذ، نتيجة التفكك الأسري، وغياب المراقبة والتوجيه السليم، ومعاملة الطفل بالقسوة، مما يؤدي به إلى أن ينشأ قاسياً ناقماً على الناس، يتخذ من الانحراف وسيلة للثورة على مجتمعه وبيئته وما يحمله من مفاهيم ومعايير متحدياً جميع الاعتبارات غير عابئ بها^(٦٨) وتجعله أكثر عرضة للتأثر والانحراف في الأفكار المتطرفة والانحراف في الأعمال التخريبية والإرهابية.

٣- ومن أسباب اللجوء إلى الإرهاب عند بعض الشباب الإخفاق الحياتي، والفشل المعيشي، وقد يكون إخفاقاً في الحياة العلمية أو المسيرة الاجتماعية، أو النواحي الوظيفية، أو التجارب العاطفية، فيجد في هذه الطوائف الضالة، والثلل التائهة ما يظن أنه يغطي فيه إخفاقه، ويضيع فيه فشله، ويستعيد به نجاحه، فشعور الفرد بالإحباط والفشل والاكتئاب يدفعه إلى التطرف والتورط في أعمال التدمير

والتخريب، وكلما كان الإحباط أشد كانت ردة الفعل أقوى.^(٦٩)

٤- البطالة: انتشار البطالة في المجتمع داء وبيل، وأيما مجتمع تكثر فيه البطالة ويزيد فيه العاطلون، وتنضب فيه فرص العمل، فإن ذلك يفتح أبواب الخطر على مصارعها، من امتهان الإرهاب والجريمة والمخدرات والاعتداء والسرقه، وما إلى ذلك. فعدم أخذ الحقوق كاملة وعدم توفير فرصة العمل يولد سخطاً عاماً يشمل كل من بيده الأمر قُرب أو بُعد، فإن الناس يحركهم الجوع والفقر والعوز ويسكتهم المال، لذلك قال عمر بن عبدالعزيز لما أمره ولده أن يأخذ الناس على الحق ولا يبالى قال: (عني أني أتألفهم فأعطيههم وإن حملتهم على الدين جملة تركوه جملة)^(٧٠)، فالبطالة من أقوى العوامل المساهمة في نبته الإرهاب حيث ضيق العيش وصعوبته وغلاء المعيشة وعدم تحسن دخل الفرد أحد العوامل التي تؤثر في إنشاء روح التذمر في الأمة فلأن تسلط أمة على أمة فتغزوها وتأكّل خيراتها فذلك يولد حالة من السخط تجاه من فعل ومن سمح بهذا.

المبحث الثالث:

أهداف الإعلام الديني وأثره في الوقاية من التطرف والإرهاب.

لا يخفى على أحد ما للإعلام اليوم من تأثير واضح على الناس، لا سيما مع الانتشار الواسع لوسائله والتنوع المتنامي في تطبيقاته وبرامجه، والتي باتت وسائل متاحة يستخدمها الجميع، فانتشر فيها الخير الكثير وإلى جانب ذلك الشرّ المستطير، ومن هنا يتجدد التأكيد على دور الإعلام الإسلامي بشكل عام والإعلام الديني على وجه الخصوص؛ ليلي هذه المهمة المهمة؛ فيعمل على توجيه خططه واستغلال وسائله واستثمار طاقاته لتحسين الأمة بالعلم النافع والفكر القويم المستوحى من كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وهدي السلف الصالح الرشيد السديد، والتحذير من المزالق الفكرية والمنعطفات الخطيرة، وذلك بتجديد الخطاب الديني وإعادة طرحه بثوب جديد يجمع بين الإقناع والإمتاع؛ فيجمع بين المحافظة على التأصيل الشرعي المقتنع وبين الأساليب الإعلامية والفنون الإخراجية المبدعة.

ومن أبرز الجوانب التي ينبغي على الإعلام الديني التركيز عليها؛ ليحقق رسالته المنشودة، ما يلي:

١. بيان وسطية الإسلام، والعمل على ترسيخ الانتماء لدى الشباب لهذا الدين،

وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية، وهذا يعني الثبات على المنهج الحق، وعدم التحول عن ذلك، ولن يكون هذا الإظهار إلا عن طريق محاربة الغلو والتطرف الممقوت، والعمل على القضاء عليه، والحد من انتشاره.

٢. بيان أهمية العدل وآثاره في الأمة: إذ يعدّ العدل من أهم الأسس والقيم التي جاءت به جميع الشرائع السماوية، وبه أنزل الله تعالى كتبه، وأرسل رسله، قال تعالى:

﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ [الحديد: ٢٥]، أي العدل، فما من كتاب أنزل ولا رسول إلا أمر أمته بالعدل، فالعدل من أهم ما يجب على هذه الأمة، بل هو من أعظم ما يميزها عن الأمم، وليس العدل واجباً على هذه الأمة فقط، بل أراد الله - عز وجل - خلقاً لها تتمتع به، وصفة من صفاتها، وصبغة تصطبغ بها من دون الناس، فجاء أمره تعالى أن تكون قائمة بالعدل، فلا تحابي فيه قريباً لقربته ولا تضار عدواً لعداوته: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَا نَقَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا

أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨]. قال الإمام الطبري في تفسيره لهذه الآية: (يعني بذلك - جل ثناؤه -: يا أيها الذين آمنوا بالله، وبرسوله محمد ﷺ ليكن من أخلاقكم وصفاتكم القيام لله شهداء بالعدل، في أوليائكم وأعدائكم، ولا تجوروا في أحكامكم وأفعالكم فتجاوزون ما حددت لكم في أعدائكم لعداوتهم، ولا تقصروا فيما حددت لكم من أحكامي، وحدودي في أوليائكم لولايته لكم، ولكن انتهوا في جميعهم إلى حدي واعمِلُوا فيه بأمري) (٧١).

٣. تنوير عقول الشباب وذلك باختيار كوادرات ذات قدرات في الطرح السليم من خلال الفضائيات العربية التي يقع على عاتقها القيام بمسؤوليتها الشرعية والأخلاقية، وذلك بوصفها توجه برامجهما إلى أمة ذات عقيدة، وهوية، وقيم، فعليها أن تمنع إتاحة الفرصة للمجدين بتهديد المعتقد، وإن لم تقم بواجبها الشرعي الأخلاقي، فلا أقل من أن تؤدي واجبها المهني البحث لاحتزام قيم المجتمع السائدة من جهة، ومطالبة ضيوفها والمتحدثين من خلالها بتقديم الحجج على أقواله.

٤. نشر العلم الذي يهدف إلى بيان الفكر

الصحيح الذي يمنع الانحراف؛ فإن ما نراه الآن من الإرهاب إنما بسبب سوء الفهم، بسبب نشوء الأفكار المنحرفة التي جعلت الكثيرين من الناس، يعادون السلطة ويدعون إلى التطرف والفساد.

المبحث الرابع:

دور العلماء في الوقاية من الإرهاب والتطرف:

كان العلماء وما زالوا صمّام أمان الأمة لا سيما وقت الأزمات والحن والفتن، ولم يتهاون العلماء وكبار المشايخ في بيان موقفهم الرافض للإرهاب والأعمال الإرهابية، واستنكار الجرائم النكراء التي تمارسها بعض الفرق، والجماعات المنتسبة إلى الإسلام، وتحريمها؛ لما فيها من هتك للحرمة المعلومة بالضرورة، والتي تأباه الشريعة الإسلامية، والفطرة، بصوره وأشكاله كافة، ولطالما أكد العلماء الغايات السامية للإسلام، وتصحيح صورته، باعتبار أن الإرهاب من جرائم العصر، لا دين له، ولا وطن، والإسلام بريء منه فكراً، وسلوكاً^(٧٢).

ويتمثل دور العلماء في الوقاية من التطرف والإرهاب في جوانب مختلفة، من أهمها ما يلي:

١- تنمية روح المحبة للخير والكره للشر:

قال تعالى: ﴿وَأَعْلَمُوا أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ اللَّهِ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٍ مِّنَ الْأَمْرِ لَعَنِتُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَٰئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ﴾ [الحجرات: ٧]، لذلك فعلى العلماء توجيه الشباب وتربيتهم تربية سليمة موافقة لمنهج كتاب الله ولنهج النبي ﷺ وسلف هذه الأمة التي جاءت بالوسطية والاعتدال والسماحة واليسر، متوافقة مع فطرة الإنسان وطبيعته، محذرة من الغلو والتطرف والجفاء والإفراط والتفريط والتطرف والتشدد، كما ينبغي عليهم توجيههم نحو السعي إلى الخير، وأساليب الوقوف أمام الشر عن حب ورغبة، قال ﷺ: "إن الملائكة وأهل السماء والأرض حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير".^(٧٣)

٢- تنمية روح الأخوة الإنسانية:

يجب أن يغرس العلماء في نفس الإنسان أن إنسانيته تقتضي أن ينظر إلى الناس كما ينظر إلى نفسه، لأن الآخرين أناس مثله لهم حق الحياة وعليه التزامات ومسؤوليات، كما عليهم، ولا فرق بين

جنس و جنس وبين لون ولون آخر، بل كلهم سواسية من حيث أصل الخلق لا فضل لأحد على آخر، قال ﷺ: "أناس مستونون كأسنان المشط ليس لأحد على أحد فضل إلا بالتقوى"^(٧٤)، وقال الإمام الغزالي: "إن عقد الأخوة رابطة بين الشخصين كعقد النكاح بين الزوجين، وكما يقتضي النكاح حقوقا يجب الوفاء بها قياسا بحق النكاح فكذا عقد الأخوة، فلاخيك عليك حق في المال والنفس وفي اللسان والقلب والعفو والدعاء وبالإخلاص والوفاء."^(٧٥)

٣- تنمية الوعي بأهمية وحدة الحياة الاجتماعية:

يجب تكوين وعي عند الإنسان بأن المصالح العامة مشتركة بين أفراد المجتمع، وكذلك الخسائر، فإن غنى الأفراد إنما هو غنى لأفراد هذا المجتمع بشكل من الأشكال وفقرهم فقر لهم جميعاً، وهذا يقتضي أن يشجع الأفراد بعضهم بعضاً لتنمية إمكانياتهم وقدراتهم المادية والمعنوية بدلاً من أن يحسد بعضهم بعضاً ويعمل ليحول دون بلوغ جاره أو صديقه إلى أهدافه المادية أو الأدبية المعنوية^(٧٦)، قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ

وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ [المائدة: ٢]، وقال ﷺ: "مثل القائم على حدود الله والواقع فيها، كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها، وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً"^(٧٧)، لذلك يجب تنمية الوعي عند الناشئة بأهمية وحدة الحياة الاجتماعية لأنه "لا يعيش الأفراد في المجتمع منعزلين متباعدين منفردين، ولكنهم يرتبطون بعلاقات وروابط لا حصر لها تنشأ من طبيعة اجتماعهم ومن تفاعلهم ومن احتكاك بعضهم ببعض الآخر"^(٧٨).

٤- تنمية شخصية الإنسان على الرفق والتسامح:

يجب تربية الإنسان على أن مظاهر التربية الاجتماعية التي يتبناها الإسلام ودعا أتباعه إلى تمثلها الرفق والتسامح، لأنه لا شيء كالأخلاق يؤثر في الآخرين، فالمعاملة الحسنة والخلق الكريم يجذب الآخرين إليه ويؤثر في نفوسهم، قال تعالى: ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ

لَا نَفْضُوا مِنْ حَوْلِكَ» [آل عمران: ١٥٩]، قال ﷺ: {وإن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه} ^(٧٩).

٥- تربية النشء على تقدير نعمة الأمن:

تربية النشء على تقدير نعم الله تعالى لا سيما نعمة الأمن؛ فدوام التذكير بنعم الله تعالى وخاصة نعمة الأمن ولفت أنظار الجيل إلى هذه النعمة وتربيتهم على تقديرها ومعرفة ثمراتها ومغبات تحولها عن البلاد والعباد، وتذكيرهم بنماذج من الأمم الغابرة والحاضرة ممن فقدوا هذه النعمة وما نزل بهم جراء فقدها، كل ذلك هو من أقوى السبل الوقائية لحماية الجيل من الوقوع في مثل هذا الفكر ومزالقه.

وقد كان العلماء والدعاة هم الأكثر إسهاما في محاربة هذه الظاهر الخطيرة؛ الغلو والتطرف والإرهاب، وهم من أكثر الناس تأثيراً في التحذير منها، ومن أبرز الدعاة الذين دعوا إلى محاربة التطرف والإرهاب:

- صالح بن محمد اللحيدان، المملكة العربية السعودية:

يبين أن القضاء على الإرهاب يحتاج إلى عوامل كثيرة منها: أن يحفظ الناس أنفسهم من التعدي على الآخرين وأن يكفوا أذاهم عنهم لأن من كثر أذاه كثر

أعداؤه ومن استطال على الناس تربصوا به الحوادث والأحوال، فالإحسان إلى الآخرين من أعظم أسباب تقلص الإجرام، كما أشار إلى أن كلمة الإرهاب ليست عربية أصلية بالنسبة للأعمال الخيانية وإنما جاءت بإرهاب الأعداء، أن يرهب الإنسان عدوه الذي يعلم أنه متربص به الدوائر كما قال - جل وعلا-: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ﴾ [الأنفال: ٦٠]، فإلى جانب الاستعداد المادي يأتي الاستعداد بالقوة الإيمانية والقوة المعنوية وكف الظلم وإيصال النفع من أعظم ما تستدفع به الفتن وترد به المصائب والحن ويقضي به على ما يسميه الناس في هذا العصر (الإرهاب) وهو في الحقيقة الإجرام فإذا وعي الناس للاهتمام بذلك والعناية به واتقوا الله - جل وعلا- وصار هدفهم توحيد أسباب الأمن لبني الإنسان وحق لهم ذلك، ومن المعلوم أن الأمن الحقيقي لا يكون إلا في ظل الإيمان والله المستعان.

ومن ملامح برامجيه في مكافحة الارهاب فتتمثل بما يلي:

١- إغاثة المنكوبين في الحوادث بالتبرع بالدم أو بذل المساعدات المالية لهم لأن هذا من سمات المسلمين المتمسكين بالإسلام المتزمين بتعاليمه، فهم يطعمون ويعينون على حب الله عز وجل، والله أثنى على الذين يطعمون الطعام على حبه مسكينا ويتيما وأسيرا، لأن المسلم الحق إذا تولى أمراً أنصف وعدل ويعمل بقول الله جل وعلا: ﴿وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا﴾ [الإنسان: ٨].

٢- إن العقوبة المناسبة لمن يفعل مثل هذه الأعمال أياً كانت دوافعها إنما يقررها من ينظر في قضية ما فليست العقوبات تؤخذ عن طريق الفتوى وإنما تقرر العقوبة عندما تسمع أوصاف الجريمة وأوصاف مرتكبيها وآثارها ودوافعها وأهلية مرتكبيها فهذه أمور تخضع لإجراءات سابقة ومصاحبة ولاحقة ولذلك فإن تقرير العقوبة قبل معرفة الجريمة والجرم وأثر الجريمة أمر غير لائق. (٨٠)

- عبدالله بن محمد المطلق، المملكة العربية السعودية:

بين أن الإرهاب يقوم على العنف لتغيير موازين العدل وإشاعة الرعب لقبول الظلم والرضا به، والإسلام بريء منه بل

يراه مرضاً عارضاً خبيثاً تبثلي به الأمة في أخلاقها فيفرق كلمتها ويشتت شملها ويفسد أمنها، وقد اتخذ الإسلام جميع الوسائل الممكنة للوقاية منه قبل وقوعه ولعلاجه بعد وقوعه، ومن تلك الوسائل ما يلي:

١- وجوب نشر العلم الصحيح الذي يزيل الغش ويمنع الانحراف لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَأَشْرَوْا بِهِ تَمَنَّا قَلِيلًا فَيُحْسَ مَا يَشْتَرُونَ﴾ [آل عمران: ١٨٧].

٢- تحريم الظلم ووجوب العدل؛ فقد حرم الله الظلم وأوجب العدل وجعل ذلك أساس الاجتماع وتوعد الظالمين بعقاب شديد، وكثير من الذين يخرجون للإرهاب إنما يدعون الظلم ويعتقدون أنهم ظلموا، وقد حرم الله - عز وجل - الظلم ومنعه وأوجب على الحكام والولاة العدل وأخبرهم بأنه سيقبض منهم يوم القيامة.

٣- وجوب طاعة ولاة أمور المسلمين وتحريم الخروج عليهم ما لم يظهروا كفراً بواحاً بيناً عند الناس من الله عليه برهان وإلا فلا يجوز الخروج ولو ظلموا ولو نال الإنسان منهم ظالماً لأن مفسدة الخروج

الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ
تَذَكَّرُونَ ﴿٩٠﴾ [النحل: ٩٠].

ومن ملامح برامجه في الوقاية من الإرهاب فتتمثل بما يلي:

١- العمل على توجيهه الشباب الوجهة الصحيحة وتربيتهم التربية السليمة المطلقة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، والمتوافقة مع فطرة الإنسان وطبيعته محذرة من الغلو والجفاء والإفراط والتفريط والتطرف والتنطع والتشدد داعية إلى الوسطية والاعتدال والسماحة واليسر.

٢- بيان الحق بصدق وصراحة دون مجاملة أو تهاون أو تردد وبكل أمانة وإخلاص ومهما كانت الأحوال والملابسات والخلفيات والآثار الخاصة المترتبة على ذلك.

٣- تربية الناشئة على الانتماء والولاء للدين والوطن، والتعاون على البر والتقوى، والقيام بالحقوق والواجبات الملقاة على عاتقهم ليعم الأمن والإيمان والطمأنينة والاستقرار ورغد العيش والوقوف صفاً واحداً لمواجهة أولئك الذين يترصون بأمن البلد واستقراره (٨٢).

محلة المرشدة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مدرسة تحدد فيها نوع الاتصال الأنسب والوسيلة الأقوى في الوقاية أو المعالجة من هذه الظاهرة.

٤- الاهتمام بتجديد الخطاب الديني والارتقاء بأساليبه ووسائله بما يتناسب مع حجم المشكلة وقوة خطر من يقف وراءها من أصحاب الفكر الظلامي؛ والذين يوظفون أساليب الخطاب واستراتيجيات التأثير وشتى أنواع الوسائل في الترويج لفكرهم.

٥- الحرص على الاستفادة من تجارب الآخرين في محاربة التطرف والإرهاب؛ سواء أكانت تجارب أمم ودول أم تجارب أفراد ودعاة وعلماء، والإفادة من خططهم وأساليبهم ووسائلهم في ذلك.

الهوامش:

(١) السدلان، صالح بن غانم، أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، ١٤٢٩هـ.

<http://www.islamhouse.com/p/11685>

(٢) الحسين، أسماء بنت عبدالعزيز، أسباب الإرهاب والعنف والتطرف دراسة تحليلية، دراسة مقدمة في المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب الذي عقد في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤٢٥هـ).

خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، من أهمها:

١- تحديد مفهوم الإعلام الديني -كما عنته الدراسة- بأنه الإعلام الديني الإسلامي، وهو بهذا الاعتبار جزء من الإعلام الإسلامي الشمولي، وهو إعلام متخصص: يقدم البرامج والمواد ذات الرسائل أو المضامين الدينية المتخصصة، وقد ينسحب هذا التخصيص على الوسيلة الإعلامية أو القناة فتكون دينية باعتبار ما تتناوله من مضامين متخصصة في الدين والدعوة.

٢- التأكيد على ضرورة تعميق وتوسيع الإعلام الديني؛ وذلك من خلال زيادة مساحة البرامج الدينية في القنوات الفضائية والمحطات الإذاعية، وكذا العناية بتنوع الخطاب وتضمينه استراتيجيات التأثير والإقناع، وكذا تنويع الوجوه الدعوية والإعلامية والاستفادة من قدرات النخب المتمكنة في هذا المجال وعدم قصرها على أشخاص محددة.

٣- ضرورة العناية بأنواع الاتصال المختلفة واستثمار وسائله وتطبيقاته المتنوعة للوقوف في وجه ظاهرة الغلو والتطرف والإرهاب، والحرص على تخفيف منابعها، وذلك من خلال خطط استراتيجية

ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي المحكم دور الشريعة والقانون والإعلام في مكافحة الإرهاب، جامعة الزرقاء، الأردن، ٢٠١٦م.

(١١) طه أحمد حميد، الإعلام الإسلامي الواقع والطموح، دار النفائس، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م، ص ٢١.

(١٢) حردان هادي الجنابي، الإعلام الإسلامي الإلكتروني، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٦م، ص ٧٣.

(١٣) ابن منظور، لسان العرب، مادة "رهب"، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط ١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م، ج ٥، ص ٣٣٧.

(١٤) حلمي، نبيل أحمد، الإرهاب الدولي وفقاً لقواعد القواعد القانون الدولي العام، حلمي، نبيل أحمد، القاهرة دار النهضة العربية، ١٩٨٨م، ص ٢١.

(١٥) حلمي، مرجع سابق، ١٩٨٨م، ص ٢١.

(١٦) أبو يحيى، ٢٠٠٤م، ٢٤-٢٥

(١٧) الإسلام وعاربة الإرهاب، من بحوث المؤتمر الإسلامي العالمي، نظمته رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م، ج ٣، ص ٤٥١.

(١٨) المالكي، عبد الحفيظ عبدالله، نحو مجتمع آمن فكرياً: دراسة تأصيلية واستراتيجية وطنية مقترحة لتحقيق الأمن الفكري، الطبعة الأولى، مطابع الحميضي، الرياض، ٢٠١٠م، ص ١٦١.

(١٩) عليان، شوكت محمد، الإرهاب المفروض والمفروض حقيقته، أسبابه، علاجه، دار العليان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م، ص ١٦٢-١٦٣.

(٢٠) المطلق، عبدالله مطلق عبدالله، الإرهاب وأحكامه في الفقه الإسلامي، تقديم: عبدالعزيز

(٥) ناصر، عبدالعزيز، الإعلام الإسلامي ودوره في مكافحة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، تونس، جامعة الزيتونة، ١٩٩٥م.

(٤) شحاته، رشدي، مسؤولية الإعلام الإسلامي في ظل النظام العالمي الجديد، مصر، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م.

(٥) عبدالرحيم محمد، إسلام محمود عز الدين، المتطلبات التربوية للخطاب الديني الإسلامي في ظل التحديات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، القاهرة، ٢٠٠٣م.

(٨) الزاحم، خالد بن عبدالله، دور التلفزيون السعودي في معالجة ظاهرة الإرهاب، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاجتماعية، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٤٢٧هـ.

(٩) الحربي، بدر بن عبدالعالي، دور الحس الأمني في مكافحة الإرهاب، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الأمنية، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٤٢٨هـ.

(١٠) السبيعي، سعد عبيد دهام، عوامل انتشار الفكر المتطرف وآثاره واساليب مواجهته، رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الأمنية، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٤٢٨هـ.

(٩) نظمي، رانيا محمد عزيز، جهود علماء المملكة العربية السعودية لمكافحة الإرهاب، بحث مقدم لمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٤٣٠هـ، ص ١٧-٢٣.

(١٠) تحسين محمد أنيس شراذقة، دور وسائل الإعلام في مكافحة ظاهرة الإرهاب والتطرف،

(٢٩) راكان عبد الحبيب وآخرون، **وسائل الاتصال**، مكتبة دار زهران، جدة، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م، ص ٦٩.

(٣٠) عبدالرحمن عزي، **المصطلحات الحديثة في الإعلام والاتصال**، الدار المتوسطة للنشر، تونس، الطبعة الأولى ١٤٣٢هـ، ٢٠١١م، ص ١٩.

(٣١) ذكر هذا النوع ضمن تقسيمات الاتصال وحجم الجمهور أبو أصبع، **الاتصال والإعلام**، مرجع سابق، ص ٢٨، ٢٩.

(٣٢) بن عبدالعزيز ربيعان، صالح، **وسائل الاتصال والمجتمع**، صادر عن كرسي اليونسكو للإعلام المجتمعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ص ١٨.

(٣٣) محمد منير حجاب، **نظريات الاتصال**، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م، ص ٧٢، وراكان عبدالكريم حبيب وآخرون، **وسائل الاتصال** مرجع سابق، ص ٧٠.

(٣٤) صالح خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٣٥) ممن أشار إلى البعد التقني (الوسائطي) فضيل دليو، **تاريخ وسائل الإعلام والاتصال**، ص ٢٤.

(٣٦) صالح خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٣٧) صالح خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٣٨) صالح خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٣٩) صالح خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، مرجع سابق، ص ٢٥.

عبدالله آل الشيخ؛ والدكتور/ صالح بن عبدالله بن حميد، ١٤٣١هـ، الطبعة الأولى، دار ابن الجوزي، الرياض، ص ٢١٢-٢١٣.

(٢١) عوض، محمد محيي الدين، **واقع الإرهاب واتجاهاته**، بحث مقدم إلى أعمال ندوة مكافحة الإرهاب، بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٩٩٩م، ٨٦-٨٧.

(٢٢) الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، مادة "طرف"، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة بيروت، مادة "طرف" ص ٣٠٢. وانظر أيضاً: لسان العرب، ابن منظور، مرجع سابق، مادة "طرف"، ج ٨، ص ١٤٦.

(٢٣) مرجع سابق، أبو يحيى، ص ٢٤-٢٥.

(٢٤) التهامي، محمد علام الدين، **ما معنى التطرف ومن هو المتطرف؟** مقال في موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، بتاريخ ١٢/٩/٢٠٠٩ <http://www.wata.cc/forums/showthread.php> (٢٥) للاتصال الذاتي إطلاقات متعددة، منها:

Inner- Self communication , Inner-Dialogue Monologue

(٢٦) صالح، خليل أبو أصبع، **الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة**، دار آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الرابعة، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ص ١٧، وانظر: تاريخ وسائل الإعلام والاتصال، فضيل دليو، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الرابعة، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ص ٢.

(٢٧) رواه الإمام الترمذي في سننه، برقم (٢٤٥٩).

(٢٨) ويطلق عليه أيضاً: One to one & one to

many

(٤٧) الوسائطي من الوسيط وهو الذي يستخدم وسيلة وسيطة لنقل الرسائل. وسبقت الإشارة إليه عند الحديث عن الاتصال الوسيط.

(٤٨) انظر: تاريخ وسائل الإعلام والاتصال، فضيل دليو، ص ٢٤ وما بعدها، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الرابعة، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ووسائل الاتصال الحديثة من التجميع إلى التفيت ومن الجماهيرية إلى الفردية، شعباني مالك، بحث منشور في مجلة دراسات تصدر عن جامعة الجلفة-الجزائر، رابط الموقع الإلكتروني <http://www.revue-dirassat.org> للمجلة:

(٤٩) انظر: الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، صالح خليل أبو أصبع، مرجع سابق، ص ٧٣-٧٧.

(٥٠) انظر كلاً من: وسائل الاتصال والمجتمع، ربيعان، مرجع سابق، ص ٢٠، ٢١، ووسائل الاتصال الحديثة من التجميع إلى التفيت ومن الجماهيرية إلى الفردية، شعباني مالك، بحث منشور في مجلة دراسات تصدر عن جامعة الجلفة-الجزائر، والإعلام الجديد؛ خصائصه وأنماطه ودوره، سامي بن عمر الحصين، بحث مقدم لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر للشباب المسلم والإعلام الجديد، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.

(٥١) حسن مكاوي وليلى السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، مرجع سابق، ص ٥٨-٥٩.

(٥٢) محمد منير حجاب، نظريات الاتصال، مرجع سابق، ص ١٨٨-١٨٩، بتصرف.

(٥٣) خليل، إمام حسانين، الإرهاب بين التجريم والمشروعية، دار مصر المحروسة، ص ١٢٦.

(٤٠) انظر: وسائل الاتصال والمجتمع، صالح ربيعان، مرجع سابق، ص ١٩، والترية الإعلامية، كيف نتعامل مع الإعلام؟، فهد بن عبد الرحمن الشميمري، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م، ص ٤٨، بتصرف يسير.

(٤١) انظر: الاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي وليلى السيد، الدار المصرية اللبنانية، ص ٢٥.

(٤٢) انظر: الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، أبو أصبع، مرجع سابق، ص ٣١، والاتصال ونظرياته المعاصرة، مكاوي والسيد، مرجع سابق، ص ٢٥، ووسائل الاتصال والمجتمع، ربيعان، مرجع سابق، ص ١٦، ١٧.

(٤٣) صالح خليل أبو أصبع، الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣١، والاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي وليلى السيد، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٤٤) صالح خليل أبو أصبع، الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، مرجع سابق، ص ٣١، والاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي وليلى السيد، مرجع سابق، ص ٢٦ بتصرف يسير.

(٤٥) انظر: وسائل الاتصال والمجتمع، صالح ربيعان، مرجع سابق، ص ١٩. وللاستزادة يُنظر:

الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، صالح خليل أبو أصبع، مرجع سابق، ص ٣١، وما بعدها، والاتصال ونظرياته المعاصرة، حسن عماد مكاوي وليلى السيد، مرجع سابق، ص ٢٧ وما بعدها.

(٤٦) لغة الجسد وأدواتها، مقال منشور في مدونة أحمد السيد كردي، ٢٠١٤م،

<http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/666785>

(٦٣) أخرجه مسلم، كتاب العلم، باب هلك المتنطعون، ٤/ ٢٠٥٥، رقم ٢٦٧٠.

(٦٤) ابن تيمية أحمد بن عبدالحليم بن عبد السلام، اقتضاء الصراط المستقيم، تحقيق، ناصر بن عبد الكريم، موقع الإسلام، ج ١/ ص ٢٨٩.

<http://www.al-islam.com>

(٦٥) اللويحي، عبدالرحمن بن معلا، مشكلة الغلو في الدين في العصر الحاضر، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ج ٢، ٦٩٣.

(٦٦) مرجع سابق، الظاهري، ص ٦٣-٦٤.

(٦٧) البخاري الجمعة (٨٥٣)، مسلم الإمارة (١٨٢٩)، الترمذي الجهاد (١٧٠٥)، أبو داود الخراج والإمارة والفيء (٢٩٢٨)، أحمد (٢/ ١٢١).

(٦٨) مرجع سابق، أسماء الحسين، ١٤٢٥هـ، ص ١٨.

(٦٩) منصور، سيد أحمد والشربيني، زكريا أحمد، سلوك الإنسان بين الجريمة العدوان الإرهاب، ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي بن محمد الجوزي القرشي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق محمد زهير الشاويش وشعيب الأرنؤوط، ط ٣، بيروت، المكتب الإسلامي، ٢٤٧-٢٨٤.

(٧٠) رواه ابن سعد في الطبقات، ج ٥، ص ٤٠٠.

(٧١) مرجع سابق، الطبري، ٩٥، ١٠.

(٧٢) القويحي، سعد، معالم خطة محاربة الإرهاب في بيان هيئة كبار العلماء، بتصرف، مقال في جريدة الجزيرة، ٢٠١٤-١٠-٠٢.

<http://www.aljahirah.com/2014/20141002/ar9.htm>

(٧٣) سنن الترمذي، ج ٥، ٥٠، (٢٦٨٥).

(٥٤) خالد بن صالح بن ناهض، دور التربية الإسلامية في الإرهاب الظاهري، رسالة دكتوراه منشورة، الرياض، دار عالم الكتب، ٢٠٠٢م، ص ٦١-٦٢.

(٥٥) البخاري العلم (٧١)، مسلم الإمارة (١٠٣٧)، ابن ماجه المقدمة (٢٢١).

(٥٦) عوامل التطرف والغلو والإرهاب وعلاجها في ضوء القرآن والسنة الشيخ خالد عبد الرحمن العك المدرس في دار الإفتاء بدمشق.

(٥٧) انظر: وجهة نظر في مفهوم الإرهاب والموقف منه في الإسلام د عبدالرحمن المطرودي، ص ٣٥.

(٥٨) حصاد الإرهاب د. ناصر بن مسفر الزهراني -العيكان.

(٥٩) البخاري الرقاق (٦٠٤٩)، الترمذي الزهد (٢٣٠٤)، ابن ماجه الزهد (٤١٧٠)، أحمد (١/ ٢٥٨)، الدارمي الرقاق (٢٧٠٧).

(٦٠) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبدالسلام هارون، باب الغين واللام، دار الفكر ٤/ ١٩٧٩/ ٣٨٧، دار الفكر.

(٦١) ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي بن محمد الجوزي القرشي، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق محمد زهير الشاويش وشعيب الأرنؤوط، ط ٣، بيروت، المكتب الإسلامي، ٢٧٩ ص ١.

(٦٢) الطبري، أبو جعفر، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل أبي القرآن-تفسير الطبري- تحقيق محمود شاكر وأحمد شاكر، ط ٢، مكتبة ابن تيمية تصويراً من نسخة دار المعارف، ٣١٦، ٦.

(٧٤) مسند الشهاب، ج ١، ١٤٥، رقم الحديث، (١٩٥).

(٧٥) الغزالي، محمد، إحياء علوم الدين، ط ١، دار الهادي للطباعة، بيروت، ١٩٩٢م، ج ٢، ص ٢٥١.
(٧٦) يالجن، مقداد، التربية الإسلامية ودورها في مكافحة الجريمة، مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م، ص ٣٦٩.

(٧٧) صحيح البخاري، ج ٢، ٨٨٢، رقم الحديث، (٢٣٦١).

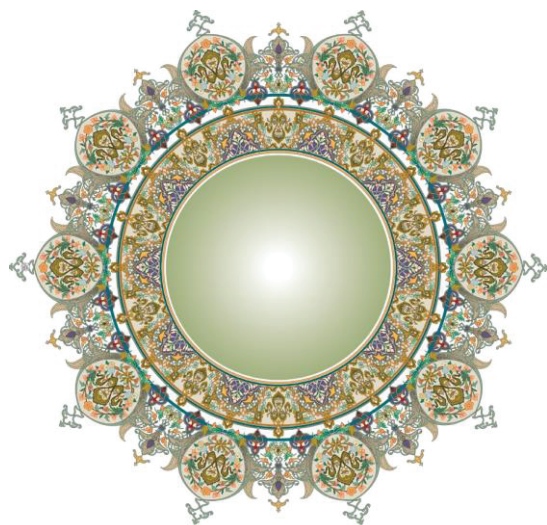
(٧٨) الخشاب، مصطفى، علم الاجتماع ومدارسه. (د.ط)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، وزارة الثقافة، ١٩٩٦م، ص ٢٠٠.

(٧٩) صحيح مسلم، ج ٤، ٢٠٠٤م، رقم الحديث (٢٥٩٤).

(٨٠) نظمي، رانيا محمد، جهود علماء المملكة العربية السعودية لمكافحة الإرهاب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩م، ص ١٦.

(٨١) مرجع سابق، نظمي، ص ٢٠.

(٨٢) مرجع سابق، ص ١٩-٢٠.



الشعر الرعوي بين الشاعرين: الأمريكي روبرت فروست والفلسطيني عز الدين المناصرة

د. عماد عبد الوهاب الضمور*

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٧/٢/١٤م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٦/١١/٢٩م

ملخص

يشكل الشعر الرعوي بلاغة راسخة في الوجدان الإنساني، ورؤيا ثابتة، وإيقاعاً شعرياً عذباً، ينبع من حالة شعورية عاطفية خاصة، تنبثق من تجربة الشاعر وموقفه من الواقع، مما جعل هذا النوع من الشعر يتفاعل مع التجارب الشعرية العالمية وأبعادها الإنسانية.

تحاول هذه الدراسة الوقوف على جماليات الشعر الرعوي بين الشاعرين الأمريكي: روبرت فروست، والفلسطيني عز الدين المناصرة، فكلاهما يتحلّى بروح إنسانية عميقة تجلّت في ميلهما إلى الطبيعة، وما رافق ذلك من رؤيا ذات انبعاث فكري واضح، مما يكشف عن جذر رعوي راسخ في شعرهما، يُعلي من الطبيعة وتفصيلاتها، وينزع إلى رعوية المكان وإضفاء ملامح الحياة عليه.

مهما يكن من أمر فإن الدراسة المقارنة لقصائد الشاعرين تكشف عن تأثير واضح للشاعر الفلسطيني المعاصر عز الدين المناصرة بالقصائد الرعوية للشاعر الأمريكي روبرت فروست (١٨٧٤-١٩٦٣م)، مما يؤكد عالمية هذا الضرب من الشعر، وجذوره الفنية والإنسانية العميقة.

الكلمات المفتاحية: عز الدين المناصرة، روبرت فروست، الأدب المقارن، الشعر الرعوي.

Abstract

Idyll poetry forms a kind of eloquence, which is deeply stabilized in the human emotions, a sharp vision, and a rich poetic rhythm which spreads out of a special emotional state, which results from poet's experience and his attitudes towards reality. Therefore, this kind of poetry interacts with global poetic experiences and their human dimensions.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية، جامعة البلقاء التطبيقية.

This study examines the aesthetics of the idyll poetry between two poets: The American Robert Frost and the Palestinian Ezzeddine Al-Manasrah. Both poets express a deep human spirit characterized in their tendency to nature, accompanied with a vision of clear intellectual manifestation. This reflects a genuine idyll root in their poetry that exalts nature and tends to describe the idyll nature of the place and adds aspects of life to it. This comparative study depicts the clear influence of the Palestinian poet Ezzeddine Al-Manasrah by the idyll poems of the American poet Robert Frost (1874-1963). It thus confirms the universality of this kind of poetry and its deep artistic and human roots.

Keywords: Ezzeddine Al-Manasrah, Rober Frost, Comparative Poetry, Idyll Poems

المقدمة:

ظهر الشعر الرعوي الإنجليزي أواخر القرن السادس عشر الميلادي على يد مجموعة من الشعراء أبرزهم الشاعر "إدموند سبنسر" في قصيدته "تقويم روزنامة الراعي" التي تعبر عن الواقع الذي عاشه الشاعر بأبعاده الاجتماعية والسياسية والدينية.

وإذا كانت السمة الرعوية في الشعر قد وجدت قبولاً عند النقاد المحدثين منذ وقت ليس ببعيد، فإن الرعوية في الأساس شكل شعري بسيط لكنه عميق، تعود إلى عصور تاريخية قديمة، إذ إن الرعويات، مصدرها يوناني، أبدعها شاعر إسكندري،

هو (ثيوكريت) تنماز بصورها الفلسفية والهجائية والأخلاقية والتميزية، وهو ما يمثل القسم الأعظم من الفن الرعوي الجاد المعقد ابتداءً من العالم القديم حتى أواخر عهد الانبعاث^(١).

إن الشعر الرعوي شعر عريق في القدم، بدأ بأناشيد تعكس جمال الحياة الريفية، ومواسم الحصاد، وأغاني الفلاحين فيها، يُعلي من الحياة الريفية، ويتخذها مثلاً أعلى بعيداً عن مجتمع المدينة بتعقيده الشديد، وفساده.

والرعوية بوصفها مظهراً إبداعياً في الشعر قادرة على التغلغل في الأشكال

الكلام المحكي كل يوم بألفاظ بسيطة،
وتبطين في القول^(٣).

يستثير شعر روبرت فروست الصور
الحسية والبصرية والسمعية في أشكال
إبداعية مدهشة، تستعيد حالات حلمية
غارقة في التجربة الإنسانية، فهو راسخ
الكتابة في المواضيع الكبرى الدائمة، كالحياء
والموت، والعمل، والصدقة، والكرهية،
والجنس، والطبيعة^(٤).

بقي روبرت فروست وفيّاً لجذوره
الرعية والزراعية في سلوكه وشعره
وفلسفته في الحياة، توسّل بالطبيعة للإعراب
عن أفكاره ومشاعره، ذلك أن الأمريكيين،
وقد نزحوا من الريف، لا يزالون يحنون إلى
ماضيهم. فهم يهرعون إلى أحضان الطبيعة
كلما سنحت لهم الفرصة. وهذه الطبيعة في
نظرهم لم تعد ذات معنى متعال، بل
أصبحت تعني البساطة والطمأنينة،
والجمال، والعجب^(٥).

إن فكرة الرعية في الشعر تحفر في
جذور فكرية عميقة، تحتفي بحياة الريف،
وتنتقل إلى عالم أكثر جاذبية واستقلالاً من
الواقع بتشظياته، فهي تسير إلى حياة لا
تطمع بأكثر من تحقيق حاجاتها الأساسية،
وإذا كان شعر الرعويات في مجمله يحمل في
طياته معنى النقد والهجاء للواقع من خلال

الشعرية، ذلك أن اهتمامها بالزمن هو
الذي يجعلها أولاً وقبل كل شيء عالمية في
طابعها؛ لأن واحدة من أعمق الغرائز
المتجذرة في البشر الادعاء بانشغالنا الشديد
بالعالم المادي، والبحث عن مهرب من
الحاضر الذي يغمرنا إلى ماضٍ نقي، أو
مستقبل مجهول ينقذنا^(٦).

يتسم الشعر الرعوي بالبساطة
والعفوية، والميل إلى الطبيعة التي تجعل منه
قانوناً لإنتاج الفن، فضلاً عن حنينها إلى
العهد الكلاسيكي الذهبي (الأركاديا). ومن
الشعراء الفرنسيين الرعويين في العصر
الحديث: (ألبير سامان ١٨٥٨م/ ١٩٠٠م)
و(فرنسيس جام ١٨٦٨/ ١٩٣٨م) و(هنري
رينيه ١٨٦٤م/ ١٩٣٦م) والأمريكي
(روبرت فروست ١٨٧٤/ ١٩٦٣م).
وسيحظى الشاعر الأخير باهتمام خاص في
دراستنا هذه.

روبرت فروست شاعر أمريكي
معروف ولد في مدينة (سان فرانسيسكو)
الأمريكية التي تعدّ موطنه الذي قضى فيه
معظم سني حياته، يمتاز أسلوبه الشعري
بالتعابير القوية، ونزعت التجديدية، إذ
تكشف لغة قصائده الأولى عن عزمه على
التخلي عن موسيقى القرن التاسع عشر
اللفظية، والتوكيد على النبرات الدرامية في

الحنين إلى ماضٍ متخيل، فإن نصوصاً كثيرة تعود إلى زمن موغل في القدم تصور ملامح مجتمع معين أكثر من اعتبار هذا الشعر أداة فنية للتعبير عن الفجوة الرهيبة بين الواقعي والمتخيل، بين الموجود والمفقود، ويمكننا أن نشير إلى عدد من النصوص في بلاد ما بين النهرين، وفي بعض النصوص الشرقية الأخرى عند المصريين القدماء، والكنعانيين، والعبريين، والأكراد، والأتراك، والفرس، وغيرهم^(٦).

إنّ الشعر الرافض للمدينة بمؤثراته الرومانسية يقابله البديل المكاني والفكري والنفسي المتمثل بإعادة إنتاج الفكرة المتفرعة عن الرومانسية والمستقلة في مضمونها ومفرداتها والمعبر عنها بالقروية أحياناً والرعوية أحياناً أخرى^(٧).

يتجلى النبض الرعوي واضحاً في المشهد الشعري الفلسطيني المعاصر، فقد ظهر في الأعمال الشعرية الأولى لمحمود درويش وسميح القاسم، لكن الشاعر الفلسطيني الأكثر احتفالاً بالرعية الزراعية... الرعوي بامتياز هو الشاعر عز الدين المناصرة؛ لأنه راود هذا الشكل الشعري وراده ثم باشر ممارسة شعرية وتنظيراً، وبالتالي فإنّه كشف عن مقصدية توجهت نحو الرعوية. ولعلّ ذلك حقق

لشعره سبق والتميّز والانتساب بالقوة والفعل إلى هذا الجنس التعبيري المفكر فيه^(٨).

إنّ شعر عز الدين المناصرة - المولود في مدينة الخليل الفلسطينية عام ١٩٤٦م - راسخ الجذور بأرض فلسطين، يمتاز باستلهاقه للمعاناة الفلسطينية المعاصرة في قالب تراثي، يستحضر تاريخ الأجداد، وموروث وطنه الشعبي، فضلاً عن توظيفه للموروث الكنعاني لأرض فلسطين الذي "يتوحد الشاعر فيه، ويمارس في أفقه طقوس الصلاة بكلّ وجدانه وفكره، فمن عمق القبور، ترتفع أصوات الأجداد لتخاطب الشاعر، ويدخل المناصرة في حوار معها، بل إنّّه ليس بالحوار، وإنما هو تجلّي الراهن في الذاكرة، وكأنّها عملية يتداخل فيها الأسطوري مع الصوفي؛ ليسهما في تشكيل الفضاء القدسي لدلالات النص"^(٩).

لقد أبدع عز الدين المناصرة قصائد رعوية ظهرت في ديوانه: "كنعانيا ذا الصادر" عام ١٩٨١م، و"رعويات كنعانية" الصادر عام ١٩٩٢م، فضلاً عن دواوينه ذات الصبغة الرعوية، كما في ديوان "مذكرات البحر الميت" الصادر عام ١٩٦٩م، وديوان "جفراً الصادر" عام ١٩٨١م.

لقد تأثر عزالدين المناصرة بالتراث العربي الذي يعدّ منبعاً مهماً رفد قصائده، فضلاً عن أثر المعاناة الفلسطينية الماثلة في احتلال وطنه وتشريد أهله.

كذلك كان للمؤثرات الأجنبية دور واضح في إثراء تجربة المناصرة الشعرية، فقد أتقن الشاعر اللغة الإنجليزية منذ وقت مبكر من حياته، إذ يقرّ الشاعر بذلك في قوله: "في فلسطين درست اللغة الإنجليزية في المدارس وفق المنهج الأردني، وقد كان هذا المنهج قوياً، حيث حفظنا أشعار شيلي وكيّس ووردزورث وكولردج، وبعض سونيتات شكسبير ووليم بليك، وقرأنا روايات ديكنز، ولاحقاً تلقيت دورة في اللغة الإنجليزية في المركز الثقافي البريطاني في عمّان، وفي مصر تعرفنا من خلال الترجمة وبالرجوع إلى الأصل الإنجليزي على شعراء في وزن: ت.س. إليوت، ووالث وايتمان، وروبرت فروست^(١٠).

إنّ الدراسات التي تعرضت لشعر عزالدين المناصرة لم تعطِ المؤثرات الأجنبية حقها في شعره، بل اقتصرت على دراسة تأثره في قصائده القصيرة جداً (التوقيعات) بنمط قصائد (الإيجرام) المعروفة في الشعر الإنجليزي، فضلاً عن الإشارة إلى تأثير (إليوت) في شعره، لذلك تأتي هذه

الدراسة المقارنة؛ لتسليط الضوء على أثر الشاعر الأمريكي (روبرت فروست) في شعر عزالدين المناصرة الرعوي.

ولما كان الشعر الرعوي يبعده الإنساني، وعمقه التاريخي موضوعاً مشتركاً بين الشاعرين، فإنّ دراسة تأثر عزالدين المناصرة المولود عام ١٩٤٦م بشعر (روبرت فروست) المتوفى عام ١٩٦٣م تعدّ أمراً ممكناً. إذ تُرجمت قصائد (روبرت فروست) في وقت مبكر منذ عام (١٩٦٢م) على يد الشاعر اللبناني يوسف الخال، ممّا أتاح للمناصرة وغيره من المثقفين العرب الاطلاع عليها، فضلاً عن معرفة بعضهم أيضاً باللغة الإنجليزية أصلاً.

إنّ الدراسة النصّية لقصائد الشاعرين يمكنها التوقف عند تأثر المناصرة في شعره الرعوي برعويات (روبرت فروست) ونزوعه إلى تأصيل هذا الفن الشعري وبعثه ضمن رؤية فكرية خصبة.

لقد استوعب المناصرة تقنيات الشعر الرعوي كما عرفها التراث الإنساني بشكل عام والإنجليزي بشكل خاص، ممّا لا يمكن تفسيره بتوارد الخواطر، أو التأثر اللاواعي، بل بالاطلاع والتأمل في مضامينه، وأشكاله الفنية.

خصب بمكان يحلم بالعودة إليه، وزمن يؤرخ للمعاناة الفلسطينية.

أما رعوية الشاعر الأمريكي (روبرت فروست) فمصدرها الطبيعة الحية التي عاش في أحضانها؛ لذلك نُجده يعشق ريح الشمال، والمطر، والحيوانات، والنباتات، ممّا جعل شعره عميق الجذور في الحياة الرعوية بكلّ ما تعكس من نقاء، وعفوية، وجمال، فهو شديد الإخلاص للطبيعة، ينظر إليها بوصفها رمزاً خالداً للحياة، فكانت ثلوج الشتاء، وحياة القطيع، وغناء الراعي، وصوت الرياح، ووحشة الوحدة موضوعات أثيرة في شعره الرعوي.

إنّ نظرة فاحصة لقصائد الشاعرين الرعوية تكشف عن التقاء واضح بينهما في المضمون، فضلاً عن التشابه بينهما في الرؤيا وتوظيف الرمز.

وقد تجلّى أثر (روبرت فروست) في شعر عز الدين المناصرة الرعوي من خلال الآتي:

١- مشهديات الغابة وشخصها:

جاء المشهد الشعري الرعوي في شعر عز الدين المناصرة ذا طبيعة مؤثرة، تستوحي حياة الريف وتقاليده، تستحيل الغابة من خلاله إلى صورة رمزية لحياة الصفاء الإنساني، تنتج معاني الخصب، وتقنفي

يُشير المناصرة إلى أن بداياته مع القصيدة الرعوية كانت فطرية طفولية، ترد إلى طفولة البرية، فضلاً عن أثر معاناة الحياة في ذلك، لكنه في الوقت نفسه قصد من وراء الشعر الرعوي في مرحلة متأخرة إعادة إحياء نمط شعري أوروبي قديم^(١١).

وفي حقيقة الأمر لا يمكن إنكار إعجاب المناصرة بشعر (روبرت فروست) ونزوعه نحو الرعوية ببعدها الإنساني الرحب، لكن هذه الرعوية بقيت منقادة إلى موروث كنعاني خصب حدد مساراتها، ونهض بمضامينها الفكرية.

لعلّ التعرف على المرجعيات الرعوية عند كلا الشاعرين يكشف عن طبيعة التشكّل الرعوي في أشعارهما، فرعوية عز الدين المناصرة مستمدة من المكان الفلسطيني، ومن ذكريات الطفولة التي عاشها في وطن لا يفارقه، ممّا جعل أسماء القرى، والجبال، والينابيع، والنباتات، والطيور حاضرة في شعره الرعوي، إذ يرصد فيه مشهد الصبايا الراعيات اللواتي يسقن أغنامهن في ثيابهن المطرزة، وقد ارتفع صوتهن بالأغاني الجميلة، لذلك فإن شعر عز الدين المناصرة ذو مسحة رعوية ذات ارتباط طفولي

دفعاً إنسانياً وعاطفياً واضحاً، يرثي واقع الحال، حيث يقول^(١٢):

- تقولون: قلبي ينز الصديق
شاعر غارق في الملوحة،
في سبخات الأنا

بعد مقتله خلف طاولة الرسم في غابة الثلج،
والنار والمدججة
صرت أتبع زيتونة نائمة.

وهذا تأثر واضح بمشهدية الغابة ورسوخها في شعر (روبرت فروست) الذي ابتعد في شعره الرعوي عن الماديات الزائلة، ووقف بخشوع أمام الطبيعة في حنين واضح إلى عهدها الذهبي، وما يعكسه من جاذبية أسرة، وروح نابضة بالحياة، حيث فجده يقول^(١٣):

لن هذه الغابة، أظني أعرف
فمنزله في القرية هناك
لن يراني أقف لأتأمل
غابته تمتلئ بالثلج.

الغابة هي المركزية الأولى للمكان الرعوي، بل هي منبع الصفاء، ترمز إلى أولية الحياة ومنطلقها الخصب، لا تتأثر بمتغيرات الحياة، وما تزال تحتفظ في الشعر الرعوي بقيم وتقاليد راسخة لم تلوثها المدينة الزاحفة، لذلك فإن براءة الإنسان،

وتلقائية الحياة جوهر الحياة الرعوية في الغابة، وروحها الخالدة، كما في قول المناصرة في سياق انفعالاته الوجدانية ورغباته الروحية^(١٤):

سيكون على الجملة حين تنام
أن تشند قليلاً،
تتمطى ثعباناً في الفجر يحركني كغرام.
حينئذ

أتوغل في الوهج، وتشعل الغابة باللثة
وعلى ظهري
أستلقي كقتيل
لأنام.

وهذا جعل من الغابة بتفصيلاتها مصدر لذة ومبعث ارتياح وسرور، يتفق فيه عز الدين المناصرة مع (روبرت فروست) في شعره الرعوي الذي ينتشي فيه بحياة الغابة، مرسخاً من رمزياتها واستحقاقاتها الروحية العميقة، حيث يقول^(١٥):

الغابة رائعة، حالكّة وعميقة،
لكن لي وعود يجب أن أفيها،
وأميال أقطعها قبل أن أنام،
وأميال أقطعها قبل أن أنام.

إنّ كلاً من المناصرة و(فروست) يخزن كرهاً لحياة المدينة، في مقابل حبّ عارم لحياة الغاب، فهي حياة لا يشعر

لذلك فإن لقاء المناصرة بفروست لقاء فكري مهما اختلف بهما الزمان والمكان، تجمعهما رغبة جامحة في حياة رعوية ذات نسق حضاري، يحشد من خلاله (روبرت فروست) ما يجده مناسباً لإقامة حياة رعوية بقيمتها الفاضلة وتقاليد العادلة، وشخصها الفاعلة، حيث يقول^(١٨):

من أعماق الوحل جاءني غريبان
والفياني أحطّب في ساحة الدار،
فصاح أحدهما بي مستبشراً
أضرب بفأسك جيداً
لقد علمت لماذا تأخر عن رفيقه
وتركه يتابع وحده المسير:
كان يريد أن يعمل عملي بأجرة.

إن ثمة أوجه للقاء، كما هناك أوجه للافتراق، فالشاعر (روبرت فروست) يبرز شخصية الخطّاب، ويجعلها أحد الشخصيات الفاعلة في عالمه الرعوي، بينما نجد هذه الصورة تغيب عند عز الدين المناصرة، وذلك لطبيعة البيئة الرعوية في فكر كلا الشعارين، وارتباطها بالحياة الريفية عندهما، إذ يغيب فعل الخطّاب عند المناصرة بعكس رسوخه عند فروست.

ولا يقوم التباين والافتراق بينهما في تباين عصريهما فحسب، بل ينعكس ذلك

بجمالياتها إلا الحالمون ممن يبحثون عن حياة النقاء والخلاص من أسر الواقع وانكساراته، فالرعوي لا يعرف إلا الحبّ والصفاء، يقدّس نظام الحياة الطبيعي، ولا يميل إلى الزيف والخداع، ممّا جعل من الشعر الرعوي شعر واقع واستبصار، يسمو بقيم الجمال، ويزهو بصوت الحياة، وانتظامها المدهش، لذلك فإن (روبرت فروست) يعلي من حياة الغابة، وما يسودها من نظام ثابت^(١٦):

لهاثي نسيّم فوق الأزهار؛
أشّم عير التراب والنبات الجريح
وأرنو إلى مساكن النمل.

يلتقي المناصرة بفروست لقاءً واضحاً في كثير من تفصيلات المشهد الرعوي، ممّا جعلهما يميلان إلى الوحدة العضوية في مضامين قصائدهما الرعوية، لتأتي أفكارهما مؤنسنة في سياق فعل مثير، يعمّق من روح حياة الغابة، وإنتاجيتها للحياة، يقول عز الدين المناصرة^(١٧):

وأنا أضعّ التعاويد على خاصرتك،
أستعرضُ فحولتي الكنعانية،
وأسأل البحر أن يحميك من العيون.
فنقل للراحة والجوالين:

دقوا مسامير حيي على أراغيلكم

تَسْتَمْتَعُ بلمسها، ترميها فلا ترمي،
لأن كلّ تفاحةٍ تلامس الأرض،
- فتتكسر أو تطعنها حِرابُ القش،
- سيكون مصيرها أن تُعصر
كشيء لا قيمة له.

يتفق الشاعران في طقوسهما
العشقية، التي تتناسب مع طبيعة الحياة
الرعوية، فلا تحلو هذه الطقوس إلا في
الغابة، وذلك في مشهد رعوي متكامل
قوامه العاشقان والمطر، والأشجار، كما في
قصيدته (سراج العشاق) التي يقول
فيها^(٢١):

الدمعُ هنا بين الأدغال المروية، بالمطر
السحريّ

الأزهر، يترامضُ في الغابات
ودماء الزنج، هنا، صارتُ مزرعةَ عاشقة،
حين انهمر المطر السحريّ الأخضر
صار الجبلُ الصخريّ، مزاراً للعشاق،
منارات.

وهو ذات المشهد العشقي الذي نجده
في شعر (روبرت فروست) في قصيدته (من
أغاني العاصفة) التي يصور فيها رغبة
جامحة في لقاء المحبوبة مستلهما أجواء
الطبيعة، وسحرها المستمر، حيث يقول^(٢٢):

للعصافير كما تقوله لنفسها
في الغابة - العالم التي يمزقها الياسُ

في الغايات والوسائل التي تشيد العالم
الرعوي؛ فالمناصرة يصدر في رعويته عن
معاناة واضحة، قوامها احتلال الأرض،
وتشريد ساكنيها، مما يجعل منها رعوية
مقاومة لواقع الانكسار، تهدف إلى ترسيخ
هوية الشعب الفلسطيني، وبعث الروح
النضالية في حياته، كما في قوله^(١٩):

- مَنْ هذا الطالعُ من وادي التفاح
الأشقر؟؟!!

مَنْ هذا المغرورُ على سفح التلّ المذبوح
مَنْ هذا الطالعُ من شجر الغابة كالخنجر
مَنْ هذا الراكضُ، مثل غزالٍ
مرسوم، فوق بساط الريح

أما (روبرت فروست) فنجد
صاحب معاناة فردية في رعوياته، تنبعث
من خلاها رغبات وجدانية تنصرف لفعل
الحياة بمعناها الإنساني الذي يحترم
الرغبات، وينشد الخلاص من سطوة
الواقع، مما جعل رعوياته أكثر احتفالاً بفعل
الطبيعة، واستبطان النفس الإنسانية، كما في
تصويره لموسم قطاف التفاح، حيث
يقول^(٢٠):

أخذتُ أكثر من نصبي

في قطاف التفاح: تعبْتُ كثيراً

من الموسم الخصب الذي تمنيتُه.

كانت هناك آلاف الثمار تلمسها،

أقلّ كما تقول الجنيات الآن بعد هذه
السنوات المديدة

مع أنها ليست أقل منها هناك:

أغاني الغابة كلها تفتت بسهولة

كما تفتت الورد البرية.

تعال، كوني حبيتي في الغابات المبللة،

حيث تخطر الغصون حين تهبّ الريح.

إذ اندمجت ذات الشاعر وتوحدت

في الأجواء الرعوية التي تضيفها الغابة على

العاشقين، وهي أجواء ذات مخزون دلالي

عميق من العواطف الإنسانية التي تنهض

بفعل الطبيعة المتجدد مع حبات المطر،

وحركة أغصان الأشجار في غابة تستظل

العاشقين، وتمنحهم دفناً يفتقدانه في أي

مكان آخر.

٢. بلاغة الصورة الرعوية:

تمتلك الصورة الشعرية قيمة تعبيرية

عالية، ومكانة فاعلة في بناء النص الشعري؛

لامتلاكها خاصية الاختزال والتكثيف،

وانطلاقها من العمق الوجداني للشاعر،

الذي يرسلها عبر فضاء اللغة، فالصورة

رسمٌ قوامه الكلمات المشحونة بالإحساس

والعاطفة^(٢٣). وتأتي أهمية الصورة في أنها

تجسيد لرؤية الفنان الشاملة للعلاقة بينه

وبين العالم من خلال جزئيات صغيرة ممتلئة

بالفكر والحياة معاً^(٢٤).

ولما كان الشعر الرعوي شعر مشهد

طبيعي، ونوازع نفسية عميقة، فإن الصورة

الفنية تعدّ مكوناً مهماً لبنياته الدلالية،

ورؤاه الفنية؛ لاكتنازها بالمعنى، وتوهجها

بالرؤى، وانفلاتها من سياقات التعبير

المباشر إلى شحن الألفاظ بما في نفس الشاعر

من قلق، وحب، وحرية، وسعادة أبدية

طالما ينشدها في طبيعة وارقة، يختار منها ما

يناسب تجربته الشعورية، ممّا جعل تأثيرها

في المتلقي أكثر رسوخاً، وتوصيلاً للمعنى،

فالمفردات بسيطة مأخوذة من أفواه الناس

تحت تأثير المشاعر الطبيعية التي تكون أكثر

تعبيراً، ذلك أنّ أنماط السلوك في الحياة

الريفية تتولد من هذه المشاعر الأولية، وهي

أيسر فهماً وأكثر دواماً بسبب الطابع

الضروري للمهن الريفية، ولأن انفعالات

الناس في هذه الحالة تتوحد مع الأشكال

الجميلة الدائمة للطبيعة^(٢٥).

لذلك فإن مشاعر الطبيعة الإنسانية

هي الأوضح في الشعر الرعوي، فهي في

شعر عز الدين المناصرة تمثل بؤرة نصية

تنشق منها الدلالات والصور، كما في

قوله^(٢٦):

أحمل أسلتي... وأدور بها بين الركبان

كغزال مجروح ولها

حين تكون الكلمة... حمقاء ونيّة

وتكون مفاصلنا في الأزمات مرخية.

وهذا الحس الرعوي نجده في شعر (روبرت فروست) الذي يرتد إلى عالم الطبيعة الذي يجد فيه ما يشبه واقعه، حيث يقول^(٢٧):

الدب يطوق بذراعيه الشجرة فوقه
ويجذبها نحوه كما لو كانت عشية
فتدني الثمار شفاهها في قبلة وداع
ثم تعود واقفة في عرض الفضاء

ومن ناحية أخرى فإن شعريّة عالية تنسرب من الصور الرعوية التي يرسمها الشاعران، تمثل رؤاهما الحلمية، وتبرز ثورتها على الواقع بانكساراته، وهزائمه المتلاحقة، فضلاً عما تحمله من توظيف وإعـ للآدب بشكل يخدم رؤيا المبدع بعيداً عن المباشرة، والاحتكام لنسقيّة اللغة المألوفة، كما في قول عز الدين المناصرة^(٢٨):

يطفحُ الدُّلُّ في الكائنات

ثمحي من قبائلنا الرعويّة،

حلو الشمائل، أذبح،

حتى البلاغة صارت من المعجزات

فأين ربيع الصفات؟

وهذا تساؤل إنساني حائر يجمع القلوب، ويوحّد العقول؛ للبحث عن حياة جميلة بصيغة جديدة، تنهض بفعل الحياة،

وتنفر من الظلم وفعل القتل، وقد جاء هذا الخطاب الوجداني بتمازج واضح مع الطبيعة يعمّق من المعاناة ويبعثها من جديد. إنّ هذه الأنسنة للأفكار ومزجها مع عناصر الطبيعة الرعويّة جاء ذا طبيعة انفعالية واضحة في شعر (روبرت فروست)، إذ يعبر عن حيرته وقلقه لطبيعة الفعل البشري القاسي، وما يسود الواقع من امتهان لحياة الصفاء، فكان التساؤل وليداً لهذه المعاناة، كما في قوله^(٢٩):

الأوراق كلها ميتة على الأرض

إلا التي على السنديان

لينزعها واحدة فواحدة

فتمضي تجرّ خطاها

هناك على الثلج القاسي،

والآخرون في سبات.

يبرز الثلج بوصفه جزءاً من الحياة اليومية للبيئة الرعويّة في شعر (روبرت فروست) إذ جاء مرتبطاً بصورة الغابة ومتعلقاتها، وحالاتها الإنسانية التي تُسقطها عليها الشخوص، وهذا ما يجعل الخطاب الشعري صورة من الذات، يمنحه الشاعر صفة محسوسة، تعمق خصوصيتها المادية، فتتحرك الألفاظ بحركة عواطف الشاعر التي تنزع إلى استخدام ألفاظ معبرة، وإقحامها بشكل تنافري في بنية النص الشعري، ممّا

في بناء الواقع حسب نماذج صورية متنوعة إلى جانب الصور الإيقاعية^(٣٢).

لذلك نلمس حركية الفعل المضارع واضحة في قصائد الشاعرين، فضلاً عن أنسنة الأشجار ومسحة الحزن المرافقة لهما؛ ممّا كشف عن ثورة دفينّة على الواقع المنكسر، والتجاء الشاعرين إلى حياة رعوية مكتملة المعالم، كما في قول عز الدين المناصرة^(٣٣):

ترعى ماعز أوهامك في غسقى النهايات،
تستحضر أرواح الأشجار الشائخة،
تمادى في اختراق أسوار الوسن،
تشرب قهوتك المرة،
تسلل في حلمك نحو حقول النارج،

وهذا الاتجاه الرعوي شكّل عمقاً حقيقياً للبصيرة الأدبية، وروحاً فيّاضة بالمعنى، مكتنزة بالصور، إذ تحفر الطبيعة قانونها في أهل الريف، لتستجيب لمقتضيات الطبيعة بوصفها حالة إنسانية خالصة، كما في شعر (روبرت فروست) الذي يصعد من حركية الفعل المضارع في أنسنة واضحة للطبيعة، وتكثيف للأحزان، حيث يقول^(٣٤):

ثمسك بالغصن اليابس المجمّد،
وتنظر عالياً، وكم تبدو صغيراً

ينقل المعنى بعيداً عن المباشرة، والتقليدية في البناء، كما في قصيدة (سقوط الثلج) التي يقول فيها^(٣٥):

هكذا دائماً، حين سقط الثلج المتجمع
أخيراً في إحدى الليالي
أبيض اللون، مثله في الغابات القائمة،
وهو يغني، كما لن يفعل طيلة الشتاء،
أغنيته الهامسة على الأرض الخواء.

لعلّ هذا المعنى المجسّد للثلج وإيقاعه الرعويّ لامس جانباً مهماً في شعر عز الدين المناصرة الرعوي، جعله يقترب كثيراً من صور (فروست) الرعويّة، وتجسيده للثلج في قالب حركي باعث للحياة، حيث يقول^(٣٦):

الثلج يَنثُ على أشجار الجامعة الفضية
أرفعك على كفي، يتدفق نهر الألوان
ثم أصبح كقطّ وحشي
يا غابة أعصابي... هُزّي بلح الواحات

لقد جاء النقد الحدائي ليوّسع من مفهوم الصورة بحيث لا تقتصر على الإشارة للجانب التخيلي المجسّد للمجردات بطرائق حسية تمثيلية، بل تشمل شبكة من الإجراءات التي تمتد من توظيف العناصر السردية الحركية إلى تنمية أنماط من الصور النحوية، وهي صور تعكس كفاءتنا

عند أقدام الغابة. والورقة الوحيدة التي
تسقط

تطير بعيداً، ولا اسم لك عليها
تتوقف قليلاً ثم تمضي،

وتظل الغابات سائرة في طريقها
دون أن تنسى حتى الأزهار الحقيرة
التي اقتطفتها غنيمة الساعة

لعلّ هذه المسحة الرعويّة تمتاز
بصورها الطبيعية المرتدة إلى زمن الطفولة
والبراءة والحلم، وتكريسها للممارسة
الشعرية الرعويّة المزوجة بتكثيف
استعاري، وذلك في إحتفاء واضح بمظهر
رعوي مقدس.

٣- فاعلية الرؤى الشعرية:

الرؤيا مركز إشعاع مهم في أي نص
شعري، إذ لا بدّ من وجود رؤى مسبقة
واضحة الملامح في وجدان المبدع؛ ليتمكن
من الانطلاق، وبناء نصه الشعري وفق
نسق إبداعي خاص، يتسق مع هذه الرؤيا،
ويحاول الوصول بها إلى المتلقي.

وإذا كانت الرؤية هي من فعل
الباصرة في حالة اليقظة، فإن الرؤيا هي من
فعل التخيل في أثناء الحلم^(٣٥).

لذلك فإن الرؤى الشعرية تنبع من
جوهر التجربة الإنسانية ومّا يمنحها العمق
والأهمية، فهي روح دائمة النبض، وفيض

وجد خالص ينبع من معاناة الفراق، وألم
الغياب، فكان التواصل مع الموروث
والتمسك بالتاريخ لغة مشتركة واضحة
الدلالة في قصائد (روبرت فروست)
وعزالدين المناصرة؛ إذ يؤمنان بضرورة
ارتداد الإنسان لكلّ ما يتصل به وبذاته إلى
أقصى الحدود، وخاصة رؤياه الفردية
والهامه الخاص^(٣٦).

إذ يعود (روبرت فروست) إلى تراثه
القديم بصورة واضحة، مُعلّياً من قيمه
الإنسانية، وارتداداته العميقة، حيث
يقول^(٣٧):

الأرض كانت لنا قبل أن نكون للأرض
كانت أرضنا منذ نيف ومئة سنة
قبل أن نكون شعبها. كانت لنا
في ماسنوشوسيتس، في فرجينيا،
ولكننا كنا لانكلترا، مانزال مستعمرين،
نمتلك ما كنا لا نزال غير ممتلكين به،
ممتلكين بما لم نعد الآن نمتلك.

وهذا الارتداد للتراث أمرٌ مألوف في
شعر عزالدين المناصرة الذي طالما وجد في
جذوره الكنعانية روحاً تمده بالحياة، ممّا
شكّل له مرجعية مهمة في شعره تندمج مع
الذاكرة الفلسطينية؛ لتكوّن رؤى شعرية
خصبة، وروح دائمة التجدد، يقول^(٣٨):

إن وجدتم عظمة مُعْفَرَةً بالتراب النديّ
فهبي، حتم... أنا.

أو وجدتم شجيرةً بريةً ناميةً بالصدفة،
ليست أبداً صدفة.

وإذا كانت الطبيعة قد اجتذبت
(روبرت فروست) فإن عز الدين المناصرة
جعل منها وسيلة لإبراز أفكاره، وإثراء
صوره بالمعاني الخصبّة، ممّا جعلها أقرب
لوجدانه، وجزءاً من تشكّلات نصوصه
العميقة، حيث يقول^(٣٩):

مطرٌ فوق نافذتي والثلوج

لاحقتُ بلبلًا في سماء المروج

وأنا أقرأ الأرجوان الطبيعيّ في لوحه
رسمتها (تمام)

أتأملُ (شموط)، يغوي قطيع غمام

ويتنظر العودة الأبدية نحو الجذور.

إذ تجاوز تأثير (روبرت فروست) في
شعر عز الدين المناصرة الرعوي الصور
والألفاظ إلى المعنى الذي تشيع فيه الرؤى،
وتنبعث من خلاله الأفكار النازقة، فكلا
الشاعرين يسعى إلى ترسيخ رؤاه في المتلقي،
ويعثها في قالب تأملي ينطلق من حلمية
الطبيعة وانبعاثاتها الوجدانية التي تستدعي
مشهداً متكاملاً برغبات شخوصه وأماهم
المشروعة في الحياة، كما في وصف (روبرت
فروست) لطبيعته الثائرة^(٤٠):

حين تقاومنا الريح في الظلام

وترجم بالثلوج

الشباك الشرقي في الأسفل،

وتهمس بما يشبه النباح الخافت،

يا لها من وحش،

أخرجوا، أخرجوا!

-لا نجد صعوبة في أن لا نفعل،

آه، كلا!

ونحصى قوتنا المحاربة:

اثنان وطفل،

إنّ إبداع حالة حلمية تتجلى فيها
الرؤى، يمثل وجهاً آخر للرؤية بجمالياتها
التعبيرية وغناها الروحي، وعمقها الباعث
لفعل الحياة، ممّا سمح باستثارة الصور
الحسية والبصرية في مشهد حركي لا يخلو
من التقاليد الرعوية الراسخة التي لا
تفصل عن ارتباط طفولي حالم، إذ يلجأ
عز الدين المناصرة إلى أسطورة الشخصية
الرعوية، وتوظيفها توظيفاً فنياً، يعبر من
خلاله عن رؤيته الفكرية، وصدمة القاسية
من مرارة الواقع بعدما أصبحت فيه
الفوضى، والتشرّد سمة ملازمة لشخصه،
حيث يقول^(٤١):

كان جدي يُرَبِّي الخيول على تلٍّ عالية

قال لي: كي أعودها أن ترى البحر،

وهو يُنازع، يلفظ آخر قلقة ناز.

تهيج الخيول، فترفس رمل الأعالي،
تصبح النساء: اهلهني يا جرار، اهلهني
يا جرار.

إذ إنّ التشابه في التراكيب والنسق
الشعري واضح بين الشاعرين بعدما أوجد
(روبرت فروست) نماذج بشرية تنهل من
المعين الرعوي، حيث يقول (٤٢):

كانوا ثلاثة في المرح قرب الساقية
يجمعون أعواد السنابل ويكدسون الشوفان،
بعيون مرفوعة دائماً نحو الغرب
حيث أقبلت غيمة داكنة لوت الشمس
أطرافها، تحمل خنجراً لا يني
عن اللمعان عبر حضنها. وفجأة
غرز الفلاح الأول مداراته في الأرض
وغادر الحقل إلى البيت. أما الثاني
فبقي. كان من المدينة، لذلك لم يفهم.

لقد بقي النهج الرعوي في قصائد
الشاعرين وهجاً يمدّهما بالرؤى والصور
المعبرة، ذات التشكّل الوجداني المنتمي لبيئة
حيّة تسعى إلى الاغتناء بخبرة الواقع،
ورعوية المكان هرباً من العالم المادي
بصخبه وصدمته المؤلمة.

خاتمة:

احتفظ عز الدين المناصرة برؤاه
الشعرية المنبثقة من بيئته وعصره، فضلاً عن
معاناة الاحتلال وما تركته من أثر قاسٍ

قاده إلى تعميق الروح الرعوية وترسيخ
الهوية الفلسطينية في النفوس. وإن كانت
الروح الرعوية هي التي تجمعها بالشاعر
الأمريكي (روبرت فروست)، فإن المناصرة
-في شعره الرعوي- ارتبطت ببيئته العربية
وقضيته الفلسطينية، وبخاصة في ديوانه:
"كنعانياذا" ورعويات كنعانية، حتى في
عنوانات قصائده التي لم تفقد روحها
الرعوية، إذ تنبثق منها الأفكار بتوتراتها
الصورية، وأنيها الذي يؤرخ للألم
الفلسطيني وجرحه النازف.

ورعوية العنوانات أمر شائع في شعر
(روبرت فروست) الذي يستثير في شعره
الرعوي أحلام اليقظة في حسّ إنساني
جارف يضيف على الصور والألفاظ معاني
مجازية توحى بجوية المشهد، وبخاصة صورة
الغابة بطبيعتها الملهمة.

تبقى خصوصية شعر (روبرت
فروست) الرعوية في ارتباطه بمزعرته التي
يرصد من خلالها حركة فصول السنة
وتميّزها في موسم الثلج، كذلك فإن صورة
الخطّاب والراعي تكاد تكون مرافقة
للمشهد الرعوي في شعره، بعكس رعويات
عز الدين المناصرة التي تكاد تختفي منها
شخصية الخطّاب، لطبيعة البيئة التي يحياها
الشاعر؛ ولتوهج بدلاً منها الجذور

قصيدة النثر عند المناصرة... مذكرات البحر الميت،
كنعانيا ذا) ص ١٦٧.

(٨) بوديك، محمد، شعر عز الدين المناصرة (بنياته،
إبدالاته، وبعده الرعوي)، ط ١، دار مجدلاوي
للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م، ص ٧٦.

(٩) بوعديلة، وليد، شعرية الكنعنة (تجليات
الأسطورة في شعر عز الدين المناصرة)، ط ١، دار
مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م،
ص ٨٢.

(١٠) رضوان، عبدالله، وآخرون، امرؤ القيس
الكنعاني (قراءات في شعر عز الدين المناصرة)،
ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،
١٩٩٩م، شهادة ذاتية للشاعر عز الدين المناصرة،
ص ٤٣٨.

(١١) رضوان، عبدالله، وآخرون، امرؤ القيس
الكنعاني (قراءات في شعر عز الدين المناصرة)،
شهادة ذاتية للشاعر عز الدين المناصرة، ص ٤٢٨.
(١٢) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢،
ط ١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان،
٢٠٠٦م، ص ٣٧٤-٣٧٥.

(١٣) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد
مختارة)، ص ٥٧.

(١٤) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢،
ص ٣١٣.

(١٥) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد
مختارة)، ص ٥٧.

(١٦) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد
مختارة)، ص ١٨.

(١٧) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢،
ص ١٠٨.

الكنعانية من جديد بوصفها جوهر شعر
المناصرة ومرجعيتها التاريخية التي يبني من
خلالها عالمه المعاصر.
الهوامش:

(١) لؤلؤة، عبدالواحد، موسوعة المصطلح النقدي
(المفارقة وصفاتها، الترميز/ الرعوية) مقال بعنوان:
الرعوية، تأليف: بيتر مارينيلي، ترجمة عبدالواحد
لؤلؤة، ع ٤، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات
والنشر، بيروت، ١٩٩٣م، ص ٣٨٣.

(٢) لؤلؤة، عبدالواحد، موسوعة المصطلح النقدي،
المقال السابق، ص ٣٨٧-٣٨٨.

(٣) طومبس، لورنس، روبرت فروست، ط ١،
ترجمة جبرا إبراهيم جبرا، منشورات المكتبة الأهلية،
بيروت، ١٩٦١م، ص ١٧.

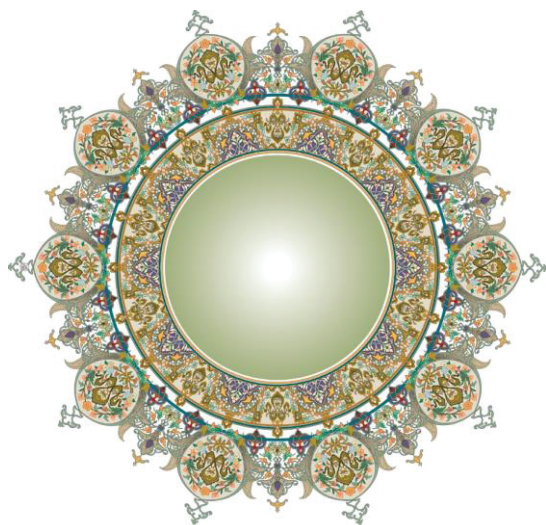
(٤) الصايغ، توفيق، الأعمال الكاملة (خمسون
قصيدة من الشعر الأمريكي المعاصر)، اختيار
وترجمة توفيق الصايغ، ط ٢، دار رياض الريس
للكتب والنشر، لندن، ١٩٩٠م، ص ١٧.

(٥) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد
مختارة)، ط ١، دار مجلة شعر، بيروت، ١٩٦٢م،
ص ١٢-١٣.

(٦) السعافين، إبراهيم، لب التحولات (دراسات
في الشعر العربي الحديث)، ط ١، دار العلم العربي
للنشر والتوزيع، دبي، ٢٠٠٧م، ص ٢٩٢.

(٧) رزوقه، يوسف وآخرون، عز الدين المناصرة
(شاعر المكان الفلسطيني الأول)، ط ١، دار
مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م، دراسة
لحاتم الصكر بعنوان: مثل راع وحيد (شعرية

- (١٨) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١٤٢.
- (١٩) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ٤٦.
- (٢٠) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ٢٢.
- (٢١) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ١، ط ١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦م، ص ٤٥٨.
- (٢٢) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١٩.
- (٢٣) لويس، سيسيل، الصورة الشعرية، ترجمة أحمد الجنابي وآخرون، ط ١، مؤسسة الخليج للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٨٢م، ص ٢١.
- (٢٤) شكري، غالي، شعرنا الحديث إلى أين؟، ط ٢، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٧٨م، ص ١٢٤.
- (٢٥) كولريدج، النظرية الرومانتيكية في الشعر، ط ١، ترجمة عبدالحكيم حسان، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٢٧٢.
- (٢٦) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ٣٣٠-٣٣١.
- (٢٧) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١١١.
- (٢٨) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ٣٣٨.
- (٢٩) الخال، يوسف، روبرت فروست وآخرون (قصائد مختارة)، ص ١٨٠.
- (٣٠) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١٠٩.
- (٣١) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ٢٠-٢١.
- (٣٢) فضل، صلاح، تحولات الشعرية العربية، ط ١، دار الآداب، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٤٩.
- (٣٣) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ١٠١.
- (٣٤) الخال، يوسف، روبرت فروست، (قصائد مختارة)، ص ٩٣.
- (٣٥) يُنظر: ريان، أجد، صلاح فضل والشعرية العربية، ط ١، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٦٥.
- (٣٦) بورا، سير موريس، الخيال الرومانسي، ترجمة إبراهيم الصيرفي، ط ١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٣٣٦.
- (٣٧) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ٥٩.
- (٣٨) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ١، ص ٣٥٤.
- (٣٩) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ١، ص ٤١٢. والقصيدة يُهديها الشاعر إلى الصديقين الفنانين، إسماعيل شموط، وتامم الأكل، وهما من رواد الفن التشكيلي الفلسطيني الذين احتفوا بالطبيعة منذ الخمسينيات من القرن الماضي.
- (٤٠) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١٨٥.
- (٤١) المناصرة، عز الدين، الأعمال الشعرية، ج ٢، ص ٣٤٠.
- (٤٢) الخال، يوسف، روبرت فروست (قصائد مختارة)، ص ١١٥.



Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (4), Number (2), Dul_heja1438, September 2017

Editor in Chief

Prof. Hanaa al-huniti

Editorial Staff

Prof. Mahmoud al sartawi	The World Islamic Science & Education University
Prof. Anwr abuswalim	Mu'tah University
Prof. Farouq al-Rousan	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mohamed al-Arnaout	The World Islamic Science & Education University
Prof. Nawaf Kanaan	The World Islamic Science & Education University
Prof. Yaser al-hourani	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ahmed al-katamin	Arab Open University
Dr. Omar Mohammad Al-Momani	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Abd El Kareem Khaleefah	The Jordan Arabic Language Academy
Prof. Afeef Abd ElRahman	Former Editor
Prof. Ali Tawfeeq al-Hamad	Yarmouk University
Prof. Yahya Ateyah Ababneh	Mu'tah University

English Language Editor

Dr. Jbreel AlSaoude



Journal Secretary
& Designer

Arabic Language Editor

Dr. Raghda AlZboun

Shaimaa Khasawneh



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2012, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (4), Number (2), Dul_heja1438, September 2017

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (4), Number (2), Dul_heja1438, Septemper 2017

ISSN 2311-0538